



La pédagogie, un patrimoine immatériel ? : exemple de la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin

Johann Chalmel

► To cite this version:

Johann Chalmel. La pédagogie, un patrimoine immatériel ? : exemple de la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin. Education. Université de Lorraine, 2016. Français. NNT : 2016LORR0129 . tel-01752348

HAL Id: tel-01752348

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752348>

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UFR SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION (SECTION 70 DU CNU)

LA PÉDAGOGIE, UN PATRIMOINE IMMATERIEL ?

Exemple de la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

Présenté le 3 juin 2016 par :

Johann CHALMEL

Sous la direction de :

Eirick Prairat, Professeur à l'université de Lorraine
Institut universitaire de France (IUF)

MEMBRES DU JURY :

Pierre-Philippe BUGNARD, Professeur à l'Université de Fribourg (Suisse)

Henri Louis GO, Maître de Conférences HDR à l'université de Lorraine

France JUTRAS, Professeure à l'Université de Sherbrooke (Canada)

Bruno POU CET, Professeur à l'Université de Picardie

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont accompagné mon parcours de doctorant et rendu ce travail possible.

Je souhaite remercier plus particulièrement mon directeur, Eirick Prairat, qui a guidé et soutenu ma démarche de recherche.

Je remercie également les membres du jury, qui ont accepté de donner de leur temps pour échanger avec moi sur ce travail.

Je tiens également à remercier le laboratoire LISEC et ses membres, avec lesquels j'ai pu interagir sur de nombreuses thématiques et découvrir de nouveaux champs et de nouvelles idées, en particulier tous les doctorants qui ont cheminé avec moi, au long de ce parcours de recherche et d'écriture : Charlotte Pourcelot, Jana Quinte, Xavier Riondet, Marie Vergnon et tous les autres.

Une mention spéciale pour l'équipe du musée Oberlin et plus particulièrement Edmond Stussi son président, Estelle Mery (conservatrice du musée), Marie-Pierre Chabot (responsable de la Maison des Enfants), Caroline Fellrath (chargée de communication), Jacques Jobert (bibliothécaire), ainsi qu'à toute l'équipe de NovaTris, Centre de Compétences interculturelles de l'Université de haute Alsace, qui m'a accueilli et soutenu à la fin de mon parcours : Serge Neunlist (premier vice-président de l'UHA), Florence Duchêne-Lacroix (directrice), Vera, Annette, Estelle, Marie-Astrid, Vivien.

Je remercie bien-sûr ma famille, qui m'a soutenu et encouragé durant ces quelques années de thèse.

Je remercie également les membres de l'association 49 AD : Benoit Cornette, Alexandre Guard, Xavier Joly, Aurélien Levacher et Blaise Koffi ainsi que Tanguy Debaene, Stéphanie Gobert, François Belanyi, Guillaume Comte qui furent une réelle source de motivation dans l'accomplissement de ce travail de doctorat.

Un remerciement particulier à Irina Cristian qui m'a accompagné dans les moments de doute et m'a soutenu dans ce travail.

Table des matières

Remerciements	1
Introduction	6
I. Développement du Ban de la Roche et naissance de la pédagogie d'Oberlin	11
1. Contexte géographique et historique du Ban de la Roche	11
a. Intérêt du site	11
b. Introduction de la réforme protestante	13
2. Jean-Georges Stuber (1722-1797)	17
a. Pédagogie morave	18
b. Jeunesse de Stuber	29
c. Premières années au Ban de la Roche	31
d. Parenthèse à Barr	35
e. Second ministère au Ban de la Roche	36
f. De la musique à l'apprentissage de la lecture, création d'une culture populaire	41
g. De la musique à la lecture, création d'une méthode de lecture	43
3. Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826)	47
a. Jeunesse et formation	47
b. Premiers pas au Ban de la Roche	50
c. Un pédagogue pastoral	51
d. La création des Poêles à tricoter, institution originale fondatrice de la pédagogie d'Oberlin	54
e. La pédagogie de la douce contrainte	60
f. Construction de la pédagogie d'Oberlin	61
II. Historique de la notion de patrimoine : des Monuments Historiques jusqu'au patrimoine culturel immatériel	70
1. Evolution de la notion de patrimoine	70
2. Les prémices de la protection de l'immatériel	75
a. L'exemple français	75
b. Le précurseur japonais	76
c. L'intervention bolivienne	79
3. La Convention de 2003 pour la sauvegarde du Patrimoine culturel immatériel	82
a. Les critères de l'UNESCO définissant un PCI	83
b. Le PCI, patrimoine des communautés	87
c. La démocratisation du patrimoine	92
4. Les limites du patrimoine culturel immatériel	97
a. Le PCI se limite à ce que les communautés veulent montrer	97
b. Un héritage à transmettre ou à rentabiliser ?	102

c.	La société du tout patrimoine : le PCI rend-il tout « patrimonialisable » ?	107
III.	Qu'est-ce que la pédagogie ?	111
1.	La pédagogie, modèle pour penser l'éducation ?	118
a.	L'Emile (Rousseau) ou la mise en place de la pédagogie « naturelle »	118
b.	Pestalozzi, ou l'impossibilité de faire un choix radical entre éducation naturelle et éducation sociétale	121
c.	Oberlin et la contextualisation de la méthode Coménienne	124
d.	Modèles contemporains	126
2.	La méthode : un outil de théorisation d'une pratique singulière ?	129
a.	De la méthode en pédagogie	129
b.	Exemple : la méthode conscientisante	132
c.	L'union des méthodes, pour anticiper les obstacles ?	137
3.	D'une pédagogie singulière à une communauté de pratique	145
a.	La méthode, garante de la pérennité de la pédagogie	145
b.	Les invariants de la méthode	151
c.	Transmission de la méthode aux communautés de pratique	159
IV.	Musées de l'éducation (Musées scolaire) ou musée de la pédagogie ?	165
1.	Les musées de l'éducation, histoire et évolution	167
a.	Les musées pédagogiques	168
b.	Les musées de l'éducation aujourd'hui	173
c.	Muséologie	181
2.	Le musée Oberlin de Waldersbach, un musée pour la pédagogie ?	187
a.	Histoire du musée : d'un lieu de pèlerinage à un musée de France	187
	Les prémices du Musée Oberlin	187
	Développement du musée	188
	La mise en place du musée actuel	190
	La restructuration du Musée Oberlin	191
	Le financement du projet	192
b.	La gestion du musée et acquisition des collections	195
c.	Les choix muséographiques du musée actuel	199
	Des débuts difficiles	199
	Le projet muséographique	200
	Une muséographie méticuleusement préparée	202
d.	Présentation du musée	205
	Niveau 1	205
	Niveau 2	206
	Niveau 3	210

e.	Un système cohérent _____	212
f.	Du service éducatif des musées de l'éducation à la Maison des Enfants du Musée Oberlin _____	217
g.	La « Maison des enfants », un service éducatif original _____	222
	La création de la Maison des enfants _____	222
	De nombreux ateliers _____	228
	Etre pédagogue, ou devoir se plier en quatre _____	231
	Les activités de la Maison des enfants _____	234
	Valorisation et transmission d'un patrimoine matériel et immatériel _____	247
V.	La communauté de pratique du musée Oberlin _____	256
1.	Construction du questionnaire _____	258
a.	La Pré-enquête _____	258
	Questions préliminaires _____	259
	Selon vous, quels mots caractérisent le mieux J.-F. Oberlin ? _____	261
	Quelles sont les activités que vous considérez importantes au sein du musée ? _____	262
	Donnez-nous six termes caractéristiques de votre pratique au musée. _____	264
b.	Le pré-test _____	265
	Présentation du pré-test _____	267
	Résultat du pré-test _____	273
2.	Le questionnaire _____	276
a.	Vos caractéristiques personnelles _____	277
b.	Votre rôle au sein du musée Oberlin _____	278
c.	Votre opinion sur le musée _____	279
d.	Jean-Frédéric Oberlin _____	286
3.	Analyse du questionnaire _____	290
a.	Le public cible _____	290
b.	Votre opinion sur le musée _____	292
c.	Jean-Frédéric Oberlin _____	303
	Conclusion _____	310
	Bibliographie _____	331

Introduction

Notre travail de doctorat est le fruit d'un parcours universitaire et personnel transversal. En effet, les nombreuses visites familiales au Ban de la Roche ont engendré une passion, avant tout pour un lieu, avec ses magnifiques paysages de montagne, son authenticité et le bien-être toujours éprouvé. Chaque voyage est invariablement accompagné d'une visite au musée local en pleine restructuration : le musée Oberlin de Waldersbach. Ce lieu magique est alors perçu comme un terrain de jeu, avec des tiroirs à ouvrir, révélant des collections intéressantes et captivantes, des frottages et des fleurs séchées permettant de découvrir la faune et la flore locale, des jeux d'ombres pour dessiner sa silhouette ou encore des jeux de lumière pour comprendre le fonctionnement des fameuses lanternes magiques. Sans le savoir, la pédagogie infusant ce lieu, impacte progressivement notre manière de regarder, de découvrir, de sentir, en d'autres termes, notre manière d'apprendre.

Ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard, que le personnage à l'origine de ce processus d'apprentissage et peut-être de la curiosité nous poussant jour après jour à vouloir comprendre chaque détail de notre environnement, commence à nous intriguer. En effet, notre intérêt pour l'institution muséale se concrétise progressivement lors de notre entrée dans le monde universitaire avec la participation à un cours centré sur la valorisation du patrimoine. Quel meilleur support choisir pour une présentation originale de collections que celui du musée fréquenté depuis l'enfance ? Quel meilleur exemple utiliser que celui de la Pharmacie de charité, créée par Oberlin pour démocratiser l'accès aux soins et à l'hygiène, lorsque notre prochain exposé porte sur la valorisation du patrimoine médico-social ?

Le musée Oberlin est présent, année après année, dans une réflexion devenue universitaire, mais construite en partie, au sein même de l'institution. Au fil des recherches, les diverses facettes du personnage se dessinent, et le Ban de la Roche devient, plus qu'un lieu symbolique, un objet de recherche patrimoniale à part entière. Ce n'est plus le temple de Waldersbach et de Fouday que nous visitons, ce ne sont plus les villages de Bellefosse et de Belmont, que nous traversons ; ce ne sont plus le tilleul centenaire et l'allée des fiancés que nous percevons ; c'est plutôt un ensemble cohérent, alliant patrimoine naturel et culturel, pour la sauvegarde et la valorisation duquel nous avons, à notre tour et à notre manière, envie de nous engager.

Mais au-delà des recherches dans les archives du musée et celles de la Mairie de Waldersbach, nous permettant de redécouvrir Jean-Frédéric Oberlin et son impressionnant parcours lors des 59 années de son ministère au Ban de la Roche, au-delà des visites réitérées, pour poser un œil à la fois admiratif et critique sur une muséographie innovante, ludique et garantissant de nouveaux apprentissages à chaque passage, au-delà de la cohérence patrimoniale du Ban de la Roche permettant de mieux comprendre l'environnement au sein duquel le personnage évoluait, un flou persistait. Comment un tel endroit a su attiser notre curiosité à ce point ? Comment la nécessité de lier chaque apprentissage au contexte est-elle née au cours des visites au Ban de la Roche ? Quelque chose d'impalpable et pourtant bien présent en ce lieu, nous pousse à réfléchir et à toujours vouloir découvrir pour aller plus loin.

C'est, une fois encore, notre parcours universitaire, qui va nous permettre de mettre le doigt sur ce manque. Au fil de notre master en gestion et aménagement du patrimoine naturel et culturel, nous commençons à combler les vides laissés jusqu'alors : nous découvrons des méthodes de valorisation et de protection du patrimoine naturel, nous passons des questions muséographiques aux problématiques muséologiques ; nous découvrons, grâce au droit du patrimoine, les subtilités des protections et classements institutionnels (DRAC, UNESCO, Musée de France etc.). De plus, des types de patrimoines insoupçonnés se révèlent : le patrimoine industriel, le patrimoine de la sécurité sociale, le patrimoine carcéral, le patrimoine urbain avec la valorisation d'éléments âgés de seulement quelques décennies.

Survient alors une notion jusqu'alors inexploitée : celle de patrimoine culturel immatériel. A travers les présentations de nos condisciples nous découvrons qu'il est possible de sauvegarder, protéger et mettre en valeur des savoir-faire, des pratiques, des rituels etc. C'est tout d'abord un exposé portant sur les maîtres sushis qui nous met la puce à l'oreille (le *washoku*, tradition culinaire japonaise, sera inscrit trois ans plus tard sur les listes de l'UNESCO), puis une présentation plus complète sur le compagnonnage, fraîchement inscrit. A travers les médias, nous découvrons aussi que le repas gastronomique français et les *Fest Noz*, rejoignent les prestigieuses listes de l'UNESCO.

La découverte du Patrimoine Culturel Immatériel (PCI) remet en perspective tous les travaux déjà effectués sur le musée de Waldersbach. En effet, la pédagogie d'Oberlin imprègne chacune des facettes étudiées jusqu'alors, non seulement parce que chaque innovation introduite par le pasteur est réfléchie dans une optique de développement durable de la petite société Rochoise, pour son autonomisation par l'éducation, mais aussi parce que chaque recherche, chaque découverte est pour nous teintée de cette curiosité et de cette importance systématiquement conférée au contexte.

De ce parcours naît alors un objectif : participer au processus d'inscription de la pédagogie d'Oberlin, sur la liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Cette reconnaissance serait pour nous la consécration de toutes les recherches antérieures. Nous trouvons par ce biais le moyen de valoriser la pédagogie sous un jour complètement nouveau: au même titre qu'un monument historique, ou qu'un parc naturel, elle peut désormais bénéficier d'une inscription à l'UNESCO et ainsi être valorisée différemment, mais aussi transmise, pérennisée et, dans le cas du PCI, renouvelée.

De plus, bien que la pédagogie d'Oberlin soit présente dans l'esprit des salariés et bénévoles du musée, il est parfois bien difficile de la « montrer », et d'expliquer aux visiteurs que lorsqu'ils suivent une visite interactive, et surtout, lorsqu'ils participent aux ateliers de la Maison des Enfants, service éducatif du musée Oberlin, ils sont bel et bien en train de vivre cette pédagogie : à travers les méthodes et moyens employés par les acteurs de la structure, les créations éducatives du XVIII^{ème} siècle continuent de vivre et d'évoluer au XXI^{ème} siècle.

De notre point de vue, la possibilité d'inscription au PCI serait une aubaine pour la communauté des acteurs, qui bénéficierait d'un point d'appui stable, permettant de valoriser, pérenniser et transmettre la pédagogie, si bien présentée et mise en action dans le musée.

Pour ce faire, il nous a semblé nécessaire de construire un dossier solide, démontrant qu'une pédagogie peut être considérée comme un patrimoine culturel immatériel, sur la base de la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO (2003)*.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'histoire du Ban de la Roche, afin de réunir les éléments nécessaires à la compréhension du contexte au sein duquel la société Rochoise a

évoluée et s'est progressivement construite. Ceci nous mènera naturellement à analyser le passage de Jean-George Stuber, prédécesseur de Jean-Frédéric Oberlin au Ban de la Roche, et créateur d'une méthode innovante d'apprentissage de la lecture. Nous pourrons alors aborder Oberlin et tenter de comprendre son impact sur l'écosystème du Ban de la Roche, à la fois dans la continuité avec son illustre prédécesseur, mais aussi par l'instigation d'une dynamique socio-économique positive, principalement basée sur l'éducation de tous et dans tous les domaines.

Par la suite, il sera nécessaire de faire un détour par la notion même de patrimoine immatériel. En effet, avant l'avènement du PCI de l'UNESCO, de nombreuses initiatives tentaient déjà de préserver et mettre en valeur les éléments impalpables de la culture des peuples. C'est finalement en 2003 que l'UNESCO officialise la protection des patrimoines culturels immatériels, créant ainsi une catégorie novatrice. Nous nous efforcerons de comprendre ce que l'institution internationale attend d'un élément du PCI, afin de déterminer les critères nécessaires à un élément pour y parvenir.

Nous poursuivrons notre travail par une analyse de chacun de ces critères, ce qui nous conduira dans un premier temps à étudier la notion même de pédagogie, afin de percevoir si elle fait partie des éléments inscriptibles sur les listes de l'UNESCO. Ce qui nous mènera à la considérer comme une pratique en perpétuelle évolution, dont les détenteurs ont pour mission, non seulement de l'appliquer et la renouveler au quotidien, mais aussi de la transmettre aux générations futures. Ainsi tenterons-nous de voir dans quelle mesure une pédagogie peut être considérée comme un héritage et surtout, quelle en est la forme.

Il sera alors temps d'analyser la manière dont-elle est mise en valeur aujourd'hui. L'institution muséale ne semble pas idéale pour valoriser et transmettre un patrimoine immatériel, se voulant vivant par définition. Dès lors, est-il possible de réussir cet exercice sans pour autant cristalliser un héritage dont la création remonte à plus de 250 ans ? Pour valider une telle hypothèse, il sera nécessaire de mettre en perspective le musée Oberlin de Waldersbach avec les musées de l'éducation en général. Ceci nous amènera à différencier ces institutions avec ce que nous souhaiterions nommer un « musée de la pédagogie ».

Enfin, bien qu'une pédagogie puisse être considérée comme une pratique et être transmise de générations en générations, elle ne peut être valorisée sans le vecteur humain qui la

véhicule. Il est nécessaire de comprendre comment la communauté garante d'un PCI, se l'approprié, le considère et surtout dans quelle mesure elle souhaite participer à un processus d'inscription qui, nous le verrons, n'est pas anodin. Le PCI est avant tout le patrimoine des communautés et doit se construire et évoluer avec elles. Ainsi, pour entamer ce processus de co-construction, nous proposons un pré-test sous forme d'entretiens semi-directifs, suivi par un questionnaire exploité selon les principes d'une méthodologie compréhensive, afin d'évaluer le potentiel de la communauté, avant une éventuelle procédure de classement. Nous souhaitons par ce moyen recueillir des opinions et des représentations les plus justes possibles, non faussées par notre présence.

Notre travail consistera donc à créer la base d'un processus d'inscription de la pédagogie Oberlin sur les listes du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO. A partir de celle-ci, nous pourrons construire, avec les autorités compétentes (collectivités territoriales, Etat Français etc.), mais surtout en collaboration étroite avec l'ensemble de la communauté garante de la pédagogie d'Oberlin, un dossier proposant à la fois une consolidation de tous les acquis mais surtout un plan d'action permettant de pérenniser et de valoriser différemment la pédagogie d'Oberlin, grâce à la tribune conférée par l'inscription.

Dans ce cadre, nous avons souhaité achever notre travail de doctorat par la préparation du dossier de classement, en complétant les parties relatives à nos recherches. Nous espérons que cette façon de procéder sera le tremplin nécessaire à une valorisation différente de la pédagogie d'Oberlin, et pourquoi pas faire des émules auprès de communautés garantes d'autres pédagogies emblématiques.

I. Développement du Ban de la Roche et naissance de la pédagogie d'Oberlin

1. Contexte géographique et historique du Ban de la Roche

a. Intérêt du site

Le Ban de la Roche, bien qu'assez isolé, est un endroit chargé de souvenirs. Avant de devenir le lieu de résidence du pasteur Oberlin, il est déjà dépositaire d'une histoire riche qui lui confère un intérêt patrimonial certain.

Le château de la Roche : c'est aujourd'hui une ruine surplombant le petit village de Bellefosse dont certaines maisons auraient été bâties à base de pierres du château. Le point de vue y est exceptionnel sur toute une partie des Vosges : on aperçoit le Champ du Feu, la *Baerhoehe*, les Hautes-Chaumes, et les sommets des environs de Saint-Dié et du Val-de-Villé.

A l'origine, il s'agissait probablement d'un *castellum* romain. Puis, au début du Moyen Âge des seigneurs brigands en prirent possession. Si l'on en croit la légende alsacienne, il s'agissait des seigneurs de Stein (autrement dit « de la pierre »). Encore aujourd'hui, les historiens se demandent si le château fut à l'origine de leur nom ou si, à l'inverse, ils le baptisèrent comme eux. Quoi qu'il en soit, les seigneurs de la Roche terrorisaient les alentours, c'est pourquoi les seigneurs de Schirmeck et de Colroy-la-Roche voulurent détruire ce nid de brigands réputé imprenable. Trois sœurs, appelées les trois princesses (un sentier voisin porte toujours le nom de « chemin des princesses »), habitaient alors le donjon et c'est lors des fiançailles de l'une d'entre elles que l'attaque eut lieu et qu'elles furent faites prisonnières. Cet épisode guerrier sera retranscrit sur une fresque située dans le chœur de l'ancienne église de Fouday en 1750, puis caricaturé dans le journal *Das Elsass* du 21 avril 1880.

On estime que ce premier siège eut lieu vers 1099. Le château de la Roche est ensuite rebâti pour la famille Ribeaupierre (provenant de la ville de Ribeauvillé, dans le Haut-Rhin). Ils l'échangent plus tard avec les Girsberg et enfin avec les Rathsamhausen zum Stein. L'acte de vente de 1371 (toujours existant) prouve qu'Eberhardt d'Andlau cède les droits de possession du Ban de la Roche à Dietrich de Rathsamhausen. Sa famille est l'une des plus

puissantes d'Alsace, propriétaire de plusieurs fiefs et impliquée dans la vie des couvents locaux. Dès 1361 Jean de Rathsamhausen possède déjà le *Kessellehn*, c'est-à-dire l'exclusivité de la fabrique de tous les chaudrons en Alsace.

A la mort de Dietrich en 1382, sa femme, Elsen de Hüsen, hérite du Ban de la Roche et devient, dès lors, la cible d'attaques répétées de ses puissants voisins qui pillent ses terres et ses ressources¹. Il faut attendre l'intervention de l'empereur Wenceslas pour voir la suzeraineté d'Elsen sur la Ban de la Roche rétablie par l'acte du 14 avril 1383.

C'est finalement son petit-fils, Ulrich de Rathsamhausen qui récupère le château, lui conférant ainsi plus de prestige. En effet, son mariage avec Claire d'Ochsenstein en 1425, le lie à une famille très influente en Alsace et très proche de la famille impériale des Habsbourg. De plus, deux faits d'armes importants lui sont attribués :

- En 1439, Ulrich accompagné uniquement de paysans du Ban de la Roche met en déroute, le soir de la Saint-Nicolas, les dangereuses bandes qui dévastent alors l'Alsace.
- Le 17 mars 1445, Ulrich et ses gens prennent part à la célèbre bataille contre les Armagnac, auxquels ils infligent une sévère défaite à Sainte-Croix-aux-Mines.

Ulrich transmet sa seigneurie en 1467 à son fils Gérothée II de Rathsamhausen, longtemps considéré comme un seigneur brigand. On sait aujourd'hui que cette réputation vient principalement de l'assassin Henri May : placé par Gérothée à la tête du château de la Roche, il profite de la situation pour couper les routes de commerce. Mécontents de cette situation, l'évêque de Strasbourg et le duc de Lorraine donnent l'assaut en 1471 et ruinent le château.

Malgré ce siège, le Ban de la Roche est rendu à Jean-Frédéric de Rathsamhausen. N'ayant pas de descendance, il réclame et obtient le droit de vendre son fief. Mais cette vente n'a finalement pas lieu puisque son fils Samson voit le jour. À la mort de Jean-Frédéric, les tuteurs de Samson décident néanmoins de vendre le fief à George-Jean de Veldence, en 1584 pour la somme de 47 000 florins (un paysan au Moyen Age gagne 2 ou 3 florins par

1. Gyss, J., *Histoire d'Obernai*, Vol. 1, Strasbourg, Salomon, 1866, pp. 80-144.

année !). Dès lors le Ban de la Roche va connaître une évolution importante notamment due à l'introduction de la Réforme.

b. Introduction de la réforme protestante

Les comtes palatins de Veldence sont probablement à l'origine de l'introduction de la Réforme au Ban de la Roche, même si certains prétendent qu'elle était déjà présente au temps des Rathsamhausen zum Stein. Le pasteur Oberlin écrit en 1770 :

Du temps des Rathsamhausen, le pays était catholique. Il y avait alors un curé à Fouday. Le prince de Veldence a introduit la Réforme. Il arriva que le berger du prince chassa des clous dans la tête des brebis du prince, disant ensuite qu'elles étaient crevées. Mais son crime ayant été découvert, il fut conduit à la mort. Il sçut (savait) parler sept langues, ce berger, mais ce fut l'allemand qu'il sçut le mieux. Le prince lui envoya donc un ministre allemand pour le préparer à la mort. Ce ministre logea à Waldersbach, tant que la commission dura, ensuite il retourna à la Petite-Pierre. [...] Les messieurs de Rathsamhausen étaient déjà eux-mêmes protestants, et apparemment leur pays aussi. Mais les habitants étant encore extrêmement ignorants, le prince de Veldence chercha à leur procurer des ministres de Montbéliard. Le soin qu'il prit pour leur instruction donna dans la suite naissance à l'opinion que lui seul introduisit la Réformation (Roehrich, E., 1890, pp. 16-18.).

Les Rathsamhausen ne font pas partie de la noblesse immédiate de l'Empire, et ne peuvent donc pas apporter de grandes modifications dans leur Etat. A l'inverse, les Veldence, beaucoup plus proches de l'Empereur, ont une grande liberté dans la gestion de leurs terres. Par conséquent, c'est très certainement lors de l'arrivée des comtes de Veldence à la fin du XVI^{ème} siècle que la réforme protestante est instaurée de manière durable au Ban de la Roche.

Ce changement local de religion est à l'origine de certaines curiosités : les rochois ne s'étant pas encore habitués à la pratique d'un nouveau culte, le seigneur consent à maintenir le curé en fonction, très apprécié des habitants : « [...] à défaut d'éloquence, il fut intrépide danseur et joyeux compère ». Pour conserver son poste, il doit cependant se plier aux exigences du culte protestant, position inconfortable, qui l'expose aux moqueries de ses ouailles l'accusant « [...] d'avoir été prêt à tout, pourvu qu'il fût maintenu dans son emploi » (Ibid., p. 19).

Quoi qu'il en soit, le curé devenu pasteur échange sa soutane contre le manteau pastoral, et la messe contre la prédication de l'Évangile. C'est ainsi que commence à émerger le culte protestant au Ban de la Roche.

Le premier représentant de la famille Veldence se nomme George-Jean (1543-1592). Avant son installation au Ban de la Roche il est déjà réputé pour son esprit d'entreprise : à l'origine du développement de l'industrie à Phalsbourg et Lutzelbourg (papeteries, verreries, fonderies de monnaies), il y fait aussi bâtir des châteaux sur le modèle romain, des villages, restaure et fonde des églises, crée des bains publics, etc. Il entreprend même de creuser un canal entre la Saar et la Zorn, ce qui paraît être une aberration à l'époque, mais qui sera réalisé plus de 300 ans après. George-Jean sera aussi surnommé l'ingénieur, en raison de ses inventions : on citera ici une voiture où les chevaux s'attèlent entre les roues, ou encore des engins guerriers redoutables (qu'il offre à Henri III).

En 1545, il épouse Anne-Marie, fille du roi protestant de Suède Gustave Wasa. Bien entendu, le mariage précipite l'installation de la Réforme et l'arrivée de réfugiés des guerres de religion dans ses États.

Un prédicateur français est alors accueilli dans la résidence de George-Jean. Son impact sur le Ban est considérable, puisqu'il est à l'origine de la volonté de créer des sources de revenu régulières pour la population. C'est sous son influence que le comte de Veldence obtient le privilège de tirer parti des minéraux des montagnes du Ban de la Roche en 1579. On comprend alors mieux l'intérêt de la famille pour ces terres isolées. Grâce à l'exploitation des minerais (argent à Belmont, cuivre à Wildersbach, et plusieurs mines de fer, on parle même dans les actes de vente du Ban de la Roche de plomb et d'or), la prospérité s'installe avec la mise en place d'activités industrielles liées aux mines. Mais ce temps sera de courte durée, car les guerres touchent alors le pays².

La mort de George-Jean laisse place à plusieurs années beaucoup moins fastes. On sait peu de choses sur les événements et les personnages (notamment les pasteurs) qui animèrent la

2. Oberlin, J.-F. *Annales du Ban de la Roche*, 1774, p. 84, Musée Oberlin.

région par la suite, la Guerre de Trente Ans (1618-1648) faisant énormément de ravages dans toute l'Alsace.

W. Heinsius nous fait tout de même part du successeur direct de George-Jean, George-Gustave (1592-1634) qui élève la chapelle de Waldersbach au rang d'église-mère pour tous les villages annexes. Le premier pasteur David Charrière s'installe en 1618.

Jean-Auguste, fils de George-Jean et Anne-Elisabeth fille du grand électeur palatin Frédéric II, prend ensuite possession du Ban (avant la Révolution, un monument funéraire de l'église de la Petite-Pierre montrait les époux). A la mort de Jean-Auguste en 1635, son fils, Léopold-Louis n'a que 10 ans. Son frère, George-Jean II, assure alors la régence³.

Léopold-Louis (1625-1694), fils de la comtesse palatine du Rhin Elisabeth, grandit dans le château de Rothau, construit par sa mère, pour échapper aux ravages de la Guerre de Trente Ans. Il est élevé dans des conditions difficiles, sa jeunesse se déroulant pendant la phase la plus aigüe du conflit. En 1661, il organise une inspection ecclésiastique visant à évaluer les ravages de la guerre. Les énormes pertes humaines que déplorait le Ban de la Roche (le 11 juillet 1655, il reste seulement 57 habitants), poussent le jeune seigneur à repeupler ses terres en invitant des suisses à s'y installer. Le brassage de population qui en découle est à l'origine de la création d'un patois local, utilisé pendant plusieurs décennies.

Léopold-Louis tente autant que possible de panser les plaies laissées par la guerre et de rebâtir la majeure partie des ruines. Ainsi, promulgue-t-il une loi autorisant l'utilisation « des morts bois et des bois morts ». Il intervient surtout dans les nombreux procès pour sorcellerie qui entraînaient la mort de beaucoup d'innocents décapités au sommet de la *Bærhoehe* (transformée en autel de la patrie à la Révolution). Oberlin écrit à ce sujet :

Il y eut tant de gens décapités, que le prince de Veldentz eut de la peine à croire qu'il y eut tant de sorciers. Il demeurait à Rothau. Il entra dans l'écurie, cassa la jambe à un de ses chevaux et accusa le valet de sortilège. On lui donna la question et il confessa. Le prince, éclairé par cet exemple frappant, déclara la vérité de l'affaire et que c'avait été lui-même qui

3. L'article de Denis Leypold sur *L'histoire du Ban de la Roche au temps des seigneurs de Ratsamhausen et de Veldenz (1489-1630)*, Strasbourg, Sociétés Savantes d'Alsace et des Régions de l'Est, 1898, Vol. 40, donne des indications complémentaires à ce sujet.

avait cassé la jambe au cheval, et sans sortilège. Là-dessus il fit donner la question au Bourreau, qui confessa avoir exécuté 70 innocents ! C'est ainsi que se termina la persécution des prétendus sorciers (Roehrich, E., 1890, pp. 31-32).

Malheureusement, le prince Léopold-Louis de Veldence, réputé pour sa bonté et les bienfaits apportés à ses sujets, ne connut pas une fin heureuse. Il ne se présente pas au Conseil souverain d'Alsace durant lequel il aurait dû remplir ses obligations de vasselage vis-à-vis de Louis XIV. Le Roi Soleil, dont le caractère est bien connu, en profite pour récupérer les terres rochoises afin, bien entendu, d'y réinstaurer le catholicisme. Le prince est alors sommé de quitter la ville et est pointé du doigt en tant « [qu'] instigateur de l'hérésie ». Il se réfugie à Strasbourg où il meurt le 29 septembre 1694. Sa fille Dorothee figure à diverses reprises comme marraine dans les registres du Ban de la Roche, mais sa mort en 1723 met un point final à 140 années de domination des comtes palatins de Veldence.

Le Ban de la Roche est, par la suite, transféré sous l'autorité de l'intendant d'Alsace Nicolas Prosper Bauyn d'Angervilliers, qui remet d'aplomb les forges créées au XVI^{ème} siècle.

En 1758, le Ban passe aux mains d'Antoine René de Voyer d'Argenson, membre de l'académie française et marquis de Paulmy, accédant ainsi au rang de comté (1762). Les habitants, très mal lotis durant cette période, ne portent pas le marquis en estime et sont heureux de voir, en 1771, le Baron de Dietrich (dans le salon duquel Rouget de l'Isle interprétera plus tard, pour la première fois, sa Marseillaise) prendre sa place. De religion protestante luthérienne, le Baron est à l'origine de la « ré-officialisation » du protestantisme (qui n'avait toutefois pas réellement disparu).

En 1726, une ordonnance royale précise que les fonctions ecclésiastiques doivent être prises en charge par des sujets du pays. Or, la grande majorité des pasteurs du Ban de la Roche viennent de Montbéliard et, *a fortiori*, du Württemberg. Il est alors nécessaire de les recruter en Alsace, seule région formatrice de révérends de la confession d'Augsbourg. C'est le professeur Feltz, grand-père d'Oberlin, qui y envoie dès 1726 le pasteur Walter.

Feltz avait ramené la pomme de terre d'un de ses voyages, et la fit découvrir à l'intendant et à d'autres français. Par l'intermédiaire de Walter il parvint, dès 1709, à encourager la culture de la *cmatière* (pomme de terre en patois) au sein du Ban de la Roche. Cette nouvelle source

de revenu et de nourriture montre l'avance que la région avait sur son temps puisqu'en Irlande et en Angleterre, premiers pays à posséder le tubercule du Pérou, il faut attendre la fin du XVIII^{ème} siècle pour la voir cultivée à plus grande échelle, d'abord en tant que nourriture pour animaux puis en tant que plat peu raffiné. Oberlin suivra d'ailleurs la mouvance en introduisant de nouvelles espèces dont la *Steintäler* qui fut très prisée (on trouve dans ses livres de comptes de l'année 1783, quelques recettes à base de pommes de terre). Walter sera suivi par quelques pasteurs. Celui qui laissera la trace la plus importante avant Oberlin s'installe en 1750.

2. Jean-Georges Stuber (1722-1797)

Le 15 juin 1750 J.-G. Stuber endosse le manteau de pasteur du Ban de la Roche. Il décrit, 30 ans après son arrivée, les conditions de vie dans lesquelles il trouve les habitants :

Les habitants du Ban de la Roche sont généralement très pauvres et on appelle riches ceux dont la misère est moindre. Ils habitent dans des chaumières, vont en sabots et subsistent grâce à leurs maigres cultures et à leur modeste élevage. Leur langue est un patois lorrain, leur nourriture la pomme de terre ; ils n'ont que du pain de seigle, et pas en abondance. Peu de gens seulement peuvent planter assez de seigle pour leurs besoins annuels, beaucoup en manquent la plupart du temps, certains manquent même de pommes de terre, mais les autres les secourent fraternellement de sorte que personne ne va mendier. Beaucoup ne mangent pas de viande tout au long de l'année, sauf lors d'un repas de fête. Il pousse un peu d'avoine, de chanvre et de lin ; peu de blé ou pas du tout, et pas de vin. Leur bétail comprend de rares petits chevaux (ils n'ont pas d'ânes) et une espèce mineure de bovins, languides en hiver en raison du manque de foin et qui en été montent péniblement dans des pâtures pierreuses et éloignées où ils trouvent plus de mousse que d'herbe et où, par-dessus le marché, la bonne saison ne dure que quatre mois. Le bois de chauffage, de construction et pour les autres besoins tels que charrettes, sabots, est à présent presque aussi rare que le pain, l'argent l'est encore davantage (Oberlin J.-F., 1774).

Le pasteur est persuadé que l'éducation peut améliorer la vie quotidienne, sur le plan intellectuel, spirituel mais aussi matériel. Il s'entoure donc d'une équipe de maîtres dont il prend en charge la formation en ajoutant à la lecture et l'écriture, qu'ils maîtrisent déjà passablement, la musique (chant et solfège), jugée porteuse d'un fort potentiel de développement culturel. Les Régents, comme il décide de les nommer, enseigneront ces matières dans les écoles du Ban.

Malheureusement, l'épouse de Stuber meurt des suites de couches le 9 août 1754 poussant le pasteur à mettre entre parenthèse ses projets éducatifs durant cinq années. Dès 1760, il reprend son activité en remaniant et modernisant le système scolaire. La majeure partie de l'édifice pédagogique de Stuber semble largement inspiré du plan de Comenius (1592-1670), membre éminent de l'Unité des frères moraves.



1. J.-G. Stuber

a. Pédagogie morave

Jean Amos Comenius (1592-1770), est un membre éminent du mouvement réformé des frères moraves. Il est aujourd'hui considéré comme le père de la pédagogie moderne et laisse derrière lui une œuvre monumentale. S'intéressant à divers aspects de la société il montre, en bon pédagogue, un intérêt particulier pour l'école de son époque, son organisation, les enseignements et la pédagogie qui y sont liés.

Reprendre ici l'intégralité de ses idées serait trop long et hors de propos. Nous nous concentrerons uniquement sur ses écrits concernant l'école. Pour ce faire nous privilégierons deux ouvrages :

- La grande didactique, paru pour la première fois en 1657 au sein d'une collection d'ouvrages de nature pédagogique intitulée Opera didactica omnia. Considéré comme le livre fondateur de la pédagogie systématique, il est aujourd'hui traduit dans presque toutes les langues ;

- La *Pampaedia*, œuvre longtemps restée manuscrite (publiée la première fois en tchèque par J. Hendrich en 1948), qui tente d'organiser un plan éducatif allant de la naissance à la mort de l'être humain.

Ce second ouvrage, plus généraliste, nous intéressera tout d'abord. Par cet écrit, Comenius tente de réorganiser l'institution scolaire du XVII^{ème} siècle, sans entrer dans les considérations de pédagogie pure. Il souhaite simplement montrer ce que devrait être l'Ecole selon lui.

Il juge que la « première éducation » n'est en effet pas efficace, avec trop peu de temps passé à l'étude et en raison de l'utilisation de méthodes archaïques (on bat les élèves etc.). Le frère morave pense au contraire que l'école doit être un lieu agréable, situé dans un bon environnement proche et non loin de tous les villages qu'elle concerne :

Pour rendre l'instruction agréable, il conviendra d'appliquer une méthode tout à fait pratique et attrayante qui transforme l'école en une sorte de jeu et en fasse une charmante ouverture de toute la vie (Comenius, J., 1957, p. 168).

L'école doit être le reflet de la société, et préparer ainsi chaque étudiant à sa vie future et son intégration parmi ses concitoyens :

[...] il sera bon d'organiser chaque école de façon qu'elle soit : 1. une petite ferme riche en leçon à pratiquer, 2. un petit état, divisé en curies représentant des districts de citoyens avec leur consuls, leur prêteurs, leur sénat et leur tribunaux, le tout en ordre parfait, 3. enfin une sorte de petite église rayonnant de la gloire de Dieu[...] (Ibid., pp. 168).

Soucieux du respect des textes bibliques, Comenius pense que l'incohérence du système éducatif provient du non-respect de la place de l'Homme dans l'Univers : pour se rapprocher de Dieu, chacun doit se perfectionner et donc être éduqué. Le terme *Pampaedia* est d'ailleurs tiré du grec et signifie *éducation universelle de tout le genre humain*. En intitulant son ouvrage de la sorte, le pédagogue annonce donc clairement ses intentions :

[...] il faut amener à l'instruction universelle : I. Tous les hommes ; II. Toutes les choses ; III. Pour qu'ils soient universellement instruits (Ibid. pp. 104).

Chaque homme doit être poussé vers la perfection, et en aucun cas s'écarter de son but et donc de son bonheur. Si chacun agit ainsi, tous s'en rapprocheront en donnant à Dieu une

bonne image de lui-même (l'Homme étant fait à l'image de Dieu). Pour accomplir cette tâche ardue, tout homme doit être éduqué sans exception :

Sinon ce serait une folie pareille à celle d'avoir un champ et de ne pas le cultiver ; posséder un instrument de musique et de ne pas en jouer (Ibid., pp. 109).

L'instruction de chacun permet d'éviter à certains d'emprunter les « mauvais chemins », ceux de l'ignorance, des mauvaises choses, en résumé toutes les voies qui les éloignent de Dieu. Dans le cadre de la pensée morave, la base commune de l'éducation de l'Homme est évidemment la Bible dont la connaissance confère la sagesse utile à la compréhension et à la bonne utilisation de tout autre savoir.

Comenius présente donc l'éducation universelle comme volonté de Dieu et seul viatique vers le créateur, tout en répondant aux désirs de chacun. Il donne alors les clés pour « aider les hommes à atteindre tous les objets de leurs désirs » :

- « Engager les hommes à aimer la vie future et à s'en soucier ». La sagesse durant la vie terrestre se répercute après la mort ;
- « Jouir pendant la vie terrestre d'une santé constante ». Il souligne ici l'importance d'une bonne hygiène de vie (travail et dévotion) ;
- « Obtenir que n'importe qui comprenne tout ». Il est important d'utiliser des explications simples, toujours basées sur des objets concrets ;
- « Arriver à ce que les hommes emploient comme il faut la liberté de la volonté ». Chacun disposant du libre arbitre, il faut apprendre à faire les bons choix en distinguant le bien du mal et le bon chemin à prendre ;
- « Rendre les hommes laborieux assidus et habiles ». Dès l'enfance, il faut éviter l'oisiveté et s'entraîner dans tous les domaines, pour acquérir la volonté d'aller au bout de ses objectifs et ainsi, mériter les éloges ;
- « Il faut faire en sorte que les hommes ne soient pas réduits à la misère et qu'ils vivent plutôt dans l'aisance [...] L'art de s'enrichir consiste dans les trois moyens suivant : prier, travailler, se contenter de peu » ;
- « Il faut arriver à ce que les hommes se réjouissent des dons reçus, à l'abri du malheur ». Les dons de Dieu doivent être utilisés avec sagesse, et les mauvais comportements proscrits ;

- « Vivre en honneur ». Être honnête et respecter les préceptes bibliques ;
- « Rendre chacun éloquent ». Tout le monde doit pouvoir exprimer correctement ses idées.

Le but de la *Pampaedie* est d'amener les hommes vers ce qui est juste, utile et efficace, et surtout vers la véritable foi en Dieu. Une éducation homogène permet d'éviter les tromperies et autres jeux de dupes créateurs de guerres et de catastrophes :

Il faut que tout l'enseignement donné aux hommes soit transformé de fond en comble par des méthodes qu'offre la pansophie. Ce qui veut dire que tout ce qu'on apprend aux hommes et ce qu'ils apprennent eux-mêmes soit :

- non pas quelque chose de morcelé et d'incomplet, mais quelque chose d'uni et d'intégral ;
- non pas quelque chose de superficiel et d'apparent, mais quelque chose de solide et de réel ;
- non pas quelque chose d'amer et de forcé mais quelque chose de doux et d'agréable et par conséquent durable [...] (Ibid., pp147).

On remarque l'importance que Comenius attache aux concepts de cohérence et de globalité en l'éducation. Apprendre tout dans son ensemble permet d'éviter la frustration issue de la recherche éternelle de nouveaux savoirs. En bannissant l'apprentissage des choses superficielles on accède à un bonheur total et non pas tronqué :

Il faut que les écoles deviennent un jardin plaisant où l'on trouve tout ce qui est nécessaire pour s'en servir commodément (Ibid., pp.157).

L'idée d'enseignement universel induit des avancées très importantes par rapport à la pensée commune du XVII^{ème} siècle. Tout d'abord, elle entraîne l'accès à l'éducation pour toutes les classes sociales ; Comenius désire d'ailleurs les voir rassemblées dans les mêmes écoles, sans distinguer les uns et les autres selon leur fortune. De plus, il n'y a pas de distinction selon le sexe ; très en avance sur son temps, il comprend que l'éducation des femmes a autant d'importance que celle des hommes. Tous les enfants doivent donc assister aux cours en même temps (enseignement simultané), sans privilège pour certains, et tout doit leur être enseigné :

Car non instruits, les hommes ressemblent aux sauvageons, aux ronces, aux orties aux mauvaises herbes ; si il faut qu'ils poussent comme des arbres greffés dans les vergers, il est nécessaire de les cultiver, de les arroser et de les greffer (Ibid., p.165).

C'est uniquement au prix de l'éducation pour tous que la société pourra aller de l'avant, en répondant aux désirs de chacun tout en se rapprochant des buts divins. Si chacun participe de la même instruction, on supprime les mauvaises habitudes et on évite les dérives :

A quoi d'autre servirait le bain si ce n'est à éliminer la saleté ? (Ibid., pp. 163)

Enfin, Comenius est l'un des premiers à s'intéresser à l'éducation pour tous les âges. Selon lui, elle commence lors de la tendre jeunesse et se poursuit jusqu'à la mort :

L'éducation commence dans le sein maternel et ne s'interrompt jamais. (Ibid., pp.101)

Pour rendre cela possible, il répartit les enseignements afin qu'ils correspondent à la période de vie la plus adaptée (par exemple, pour plus d'efficacité et de rapidité, les langues doivent s'apprendre très jeune, car cela est plus facile et donc plus rapide, ce serait donc une perte de temps de l'enseigner à l'adolescence ou plus tard) :

[...] il faut faire faire à chaque âge ce à quoi il est apte (Ibid., pp.160).

Pour parvenir à ses objectifs, il découpe la vie humaine en sept périodes correspondant à sept écoles. Les deux premières se déroulent au sein de la famille, il s'agit de **l'école de la naissance** et de **l'école de la petite enfance**. Les trois suivantes, assurées conjointement par l'Eglise et l'Etat sont les écoles publiques : **l'école de l'enfance** (au village), **l'école de l'adolescence** (dans la province) et **l'école de la jeunesse** (au niveau étatique). Enfin, les deux dernières, **l'école de l'âge viril** et **l'école de la vieillesse** sont celles de la vie. L'élève y accède lorsqu'il est considéré comme autonome et capable d'apprendre par lui-même tout en évitant les dérives.

En rénovant le système éducatif de son époque, Comenius souhaite améliorer la société dans son ensemble, et fournir une bonne base de citoyens à l'Eglise et à l'Etat. Le dessein final étant d'amener l'humanité vers la perfection souhaitée par Dieu.

Mais l'Ecole ainsi rénovée n'est rien si le savoir qu'on y transmet n'est pas adapté. C'est ici qu'intervient *La grande didactique*, ouvrage le plus répandu et le plus traduit de Comenius.

Recréer les enseignements, c'est remettre en cause des préceptes en place depuis plusieurs générations. Pour justifier la réforme de l'éducation « ancienne », Comenius pose différentes critiques auxquelles son système peut répondre :

- L'enseignement n'a pas de but précis ;
- La démarche servant à atteindre cet objectif n'est pas clairement définie ;
- Le lien n'est pas fait entre les enseignements complémentaires : la lecture est séparée de l'écriture, les mathématiques de la physique etc. Chaque matière est enseignée séparément ;
- Sciences et arts ne sont pas présentés de façon encyclopédique perdant ainsi l'élève, noyé par une quantité diffuse d'informations ;
- Les méthodes d'enseignement divergent selon les écoles, les professeurs. Parfois, un professeur enseigne différentes matières avec d'autres méthodes, entraînant la perte des repères de l'élève à chaque nouvel apprentissage ;
- La pédagogie ne s'applique pas à toute une classe, mais est individualisée, provoquant l'ennui des élèves visés et le désintérêt des autres laissés en marge.
- Le changement de maîtres et le trop grand nombre d'ouvrages sont sources de distraction ;
- La vaste quantité d'auteurs devant être étudiés pour un seul sujet d'apprentissage réclame une attention bien trop grande et une intelligence rare.

Répondre à tous ces problèmes n'est pas une tâche facile, et le pédagogue est conscient des difficultés qu'il va devoir affronter :

[...] certes, si on ne trouve pas le moyen d'économiser temps et fatigue, l'entreprise est d'une ampleur considérable et requiert un travail sans fin. La science, en effet, apparaît aussi vaste et profonde que l'univers lui-même à l'esprit qui veut en faire la conquête. Mais qui ne sait que, par des moyens appropriés, on peut abréger la durée des longs travaux et adoucir ceux qui sont les plus pénibles ? Qui ne sait que les tisserands tissent extrêmement vite des millions de fils et produisent des articles d'une variété admirable ? Qui ne sait que les

meuniers arrivent à moudre vite des millions de graines et séparent sans aucune fatigue de lourds fardeaux ? Et que les connaisseurs des balances, en déplaçant une seule once sur le fléau de la romaine, tiennent en équilibre bien des livres. Tant il est vrai qu'il n'est pas toujours meilleur de disposer d'une supériorité tirée de la force que d'une supériorité fondée sur la science. Dès lors, pourquoi les gens d'étude seraient-ils seuls à ne disposer de moyen scientifique pour exécuter leur travail ingénieusement ? Le sentiment de l'honneur devrait nous obliger à rivaliser d'ardeur dans la recherche de remèdes susceptibles de supprimer les difficultés qui jusqu'à présent ont tourmenté l'organisation scolaire (Ibid., pp.65).

Comenius tente donc de restructurer « l'organisation scolaire » en posant huit grands principes :

- I. Si chaque école, ou tout au moins chaque classe, est affectée à un seul maître ;
- II. Si, pour chaque matière, on n'a qu'un seul livre ;
- III. Si, pour tout l'auditoire, est donné un seul et même enseignement collectif ;
- IV. Si, pour toutes les disciplines et pour toutes les langues, l'enseignement repose sur une seule et même méthode ;
- V. Si on donne un enseignement solide et concis des notions fondamentales de sorte qu'elles servent de clés à l'intelligence pour que tout se dévoile spontanément à ses yeux ;
- VI. Si tout ce qui est uni par des rapports naturels est enseigné en fonction de ces rapports ;
- VII. Si une gradation rigoureuse règle les études de telle sorte que ce qui est appris aujourd'hui vient renforcer ce qui a été appris hier et ouvre la voie à ce qui sera appris demain ;
- VIII. Si enfin on supprime tout ce qui est inutile (Ibid., pp.68).

Mais il va plus loin : s'il montre du doigt les défauts de l'enseignement de son époque, et pose les grands principes visant à résoudre ces problèmes, il s'arrête aussi sur chacune des solutions qu'il propose pour fournir à chacun les secrets d'une pédagogie efficace. Ainsi les huit items de la liste sont scrupuleusement détaillés :

- Le maître doit être capable de gérer une centaine d'élèves à l'aide de moniteurs responsables de sections. Chaque aspect de la vie au sein de la classe est abordé : la façon dont la leçon doit être faite, comment surveiller et corriger les devoirs,

l'orthographe, le soin, l'apprentissage des leçons (tout ceci de manière collective et pour chaque matière) ;

- Chaque manuel scolaire devra être rédigé selon les mêmes principes, en se basant sur des dialogues (qui facilitent l'apprentissage et permettent de comprendre sans l'aide du maître). Bien-sûr, on utilisera un ouvrage unique pour une matière et un niveau scolaire ;
- Toute discipline est enseignée pour l'intégralité de la classe, afin de créer une « saine émulation ». Les écoles devront donc ouvrir à la même date avec un calendrier bien défini pour chaque enseignement et chaque période de l'année ;
- La méthode d'enseignement doit être la même pour tous les maîtres. Comenius préconise la **méthode naturelle** (détaillée plus loin), seule méthode réellement efficace, adaptée aussi bien aux sciences qu'aux arts et aux langues ;
- Les leçons doivent être introduites de manière concise avec des présentations et définitions courtes mais efficaces des notions les plus utiles et aisément compréhensibles. Les élèves seront ainsi capables de développer leurs connaissances en utilisant ces bases et leur propre intelligence ;
- Les travaux scolaires doivent être liés entre eux afin de gagner en temps et en efficacité. Par exemple, la lecture est liée à l'écriture et ces deux matières peuvent encourager à s'intéresser à des écrits instructifs (morale, discipline, et plus tard apprentissage des déclinaisons des langues étrangères etc.) ; une écriture d'invention doit se faire sur le thème instruit en classe au même moment. Les périodes de repos peuvent elles aussi être mises à profit avec des visites, des travaux domestiques, des sorties visant à observer la nature etc. ;
- Chaque enseignement devra se faire de manière graduelle en renforçant les acquis des leçons précédentes afin de progresser efficacement jusqu'au résultat prévu dans le calendrier établi ;
- Comenius souhaite « [éviter] soigneusement d'enseigner : I. Les choses inutiles ; II. Les choses étranges ; III. Les détails insignifiants ». Le but de l'école est d'apporter aux élèves toutes les connaissances générales, les théories génériques en laissant de côté les particularités, les complexités auxquelles chacun pourra se consacrer selon son intérêt et avec un bagage de départ suffisant à comprendre toute chose.

La méthode naturelle est donc la matrice des enseignements. D'après Comenius, elle peut s'appliquer à toute leçon, en l'adaptant selon les spécificités de chacune. Il fait principalement une distinction entre l'enseignement des sciences et celui des arts, le second nécessitant une pratique manuelle que ne requiert pas le premier. Mais outre cette différence fondamentale, les disparités sont quasi-inexistantes. Comme nous l'avons précédemment étudié, Comenius souhaite voir les méthodes et les moyens de chaque école s'uniformiser :

[...] les méthodes différaient d'école en école, bien plus, de professeur en professeur. Bien mieux encore, le même professeur en passant d'une discipline à l'autre, changeait de méthode et, chose plus grave, pour l'enseignement d'une seule et même branche on n'utilisait pas une méthode constante, de telle sorte que rarement les élèves comprenaient bien ce qui se faisait. De là, le doute et l'hésitation. De là aussi le dégoût et le découragement pour certaines disciplines, avant même de les avoir abordées, qui s'emparaient de beaucoup d'élèves et leur enlevait tout désir d'y toucher (Ibid., pp. 66).

La méthode naturelle permet d'homogénéiser la pédagogie au sein d'un même cours, d'une même classe, pour un même professeur, mais aussi entre toutes les matières, tous les professeurs et toutes les écoles.

Ainsi, durant sa scolarité, un élève accède au savoir selon une méthodologie similaire, acquérant ainsi, en même temps que des connaissances utiles à son développement, une méthode de travail utilisable face à chaque nouvel apprentissage. Après la période purement scolaire, nous entendons par là, celle où le professeur accompagne l'éducation, l'élève sera donc en mesure de poursuivre les apprentissages lui étant utiles et auxquels il porte un intérêt particulier, d'une manière constructive et autonome.

Pour parvenir à ce résultat, le pédagogue détaille point par point la méthode qu'il souhaite voir adoptée par tous les enseignants. Il insiste au préalable sur l'intérêt primordial de l'utilisation des sens de l'élève :

- Chaque enseignement devra se concentrer sur l'essentiel, l'utile, afin d'éviter toute perte de temps ;

- L'utilisation des sens est primordiale : le ressenti est source de savoir, bien plus qu'un témoignage qui confère une information certes exacte, mais lointaine et difficilement vérifiable ;
- Il faut par conséquent, en amont de chaque leçon, présenter de vrais objets aux élèves (des images, des objets fabriqués comme un squelette en bois par exemple). En ce qui concerne les choses abstraites, elles peuvent être représentées par des objets symboliques.

Il met ensuite en avant l'importance d'éveiller l'intérêt des élèves : « la lumière du savoir est l'attention ». Pour y parvenir, il pose plusieurs règles :

- dispenser un enseignement intéressant et utile ;
- présenter la leçon à venir en s'appuyant sur des connaissances déjà acquises ;
- le maître doit se positionner sur l'estrade et exiger que tout le monde le regarde ;
- il interrogera régulièrement les élèves sur la leçon en cours ;
- il félicitera les élèves répondant correctement ;
- il répondra à toutes les questions à la fin du cours.

Chaque objet, devra être introduit de manière claire, sans détours ou complications (métaphores, discours détournés), sans omission, afin de pouvoir l'appréhender du premier coup. L'élève suit ainsi la **méthode didactique** : il commence par l'analyse des **causes** avant de s'intéresser à celle des **effets**.

La présentation consiste donc dans un premier temps à exposer l'objet du cours de manière générale (qu'est-ce qu'il est, quelles sont ses possibilités et enfin à quoi sert-il ?). Dans un second temps on le décompose en distinguant ses différentes parties afin d'en comprendre le fonctionnement. Chacune est expliquée méthodiquement, en détail, en respectant l'ordre qui suit les connexions entre chaque élément, afin de conserver une logique irréfutable.

Comenius présente cette manière d'enseigner comme idéale et efficace, à condition de respecter trois règles simples :

- l'explication doit être répétée en insistant sur les points qui posent difficulté, jusqu'à une parfaite compréhension du fonctionnement de l'objet et de l'enchaînement qui lie ses différentes parties ;
- la différence entre les choses doit être mise en avant : « qui bien distingue, bien enseigne » ;
- toutes les règles énoncées doivent être suivies par chaque enseignant dans chaque école.

Si la méthode est scrupuleusement suivie dans chaque établissement scolaire, et s'applique à chaque enseignement de manière systématique, tous les nouveaux apprentissages et toutes les découvertes se feront facilement suivant le même modèle.

N'oublions pas ici de prendre en compte la dichotomie entre enseignement des sciences, langues, autrement dit, l'apprentissage de toute matière abstraite, et l'enseignement des arts et métiers pour lesquels Comenius préconise une approche similaire à quelques détails près. En effet ce domaine nécessite trois éléments complémentaires :

- un modèle à imiter ;
- une matière à transformer ;
- des outils de travail efficaces.

Si ces conditions sont réunies, et si on applique les conseils précédemment énumérés, l'apprentissage des tâches manuelles se fera aisément. Comenius insiste sur l'importance de la pratique et la répétition inlassable des mêmes gestes dans l'enseignement des arts et métiers :

C'est en faisant qu'on doit apprendre à faire (Ibid., pp.93).

[...] à force de faire, on réussit à faire (Ibid., pp.94).

Sur le modèle des apprentissages scientifiques la leçon doit démarrer sur un exemple concret, qui sera alors une démonstration (bien plus efficace qu'une explication abstraite).

Pour faciliter la tâche de l'élève, il est préférable de démarrer par les bases, les pratiques les plus aisées et d'utiliser des matériaux connus, avant d'augmenter progressivement la

difficulté en bifurquant vers des matériaux moins familiers qui seraient parus inabordables à première vue.

Chaque travail doit être répété jusqu'à la perfection, puis corrigé par le professeur qui émet les règles servant à fixer une méthodologie. De cette manière, l'élève ne déviara pas du long chemin de l'apprentissage, et aura la certitude d'être sur la bonne voie. Si la reproduction des modèles du professeur est parfaite, on considère alors l'élève comme **maître en son art**. Il pourra continuer son apprentissage en autonomie et en jouissant d'une plus grande liberté.

Que ce soit dans l'apprentissage de matières manuelles ou purement intellectuelles, Comenius insiste sur l'importance de la maîtrise parfaite des bases avant de s'attaquer aux apprentissages plus complexes :

Le temps que l'on dépense à la consolidation des premiers éléments n'est pas du temps perdu, mais une belle économie de temps et de fatigue qui nous permettra de conquérir facilement, rapidement et sûrement ce qui vient après (Ibid., pp. 98).

Avec la Grande didactique, Comenius souhaite instaurer une pédagogie globale, dont les principes généraux s'appliquent à tous les niveaux et tous les âges. L'efficacité, la simplicité, et les buts poursuivis par cette méthode, en font un exemple non négligeable, capable d'inspirer nombre de pédagogues protestants. Le renouvellement de la pédagogie du Ban de la Roche mis en place par Jean-George Stuber, laissera transparaître l'utilisation de nombreux préceptes de Comenius. Pourtant, Stuber montre toujours une grande méfiance envers le courant morave, notamment dans la correspondance qu'il entretiendra plus tard avec Oberlin. Pour comprendre la genèse de l'édifice éducatif né au Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle, il est nécessaire de connaître le parcours de ce pasteur.

b. Jeunesse de Stuber

Né le 23 avril 1722 à Strasbourg, Jean-Georges Stuber est un homme de petite taille et de faible constitution physique, handicaps qu'il compense rapidement par une forte propension pour les études.

De langue maternelle allemande, il apprend le français à Montbéliard, où son père l'envoie en formation. Son hôte, le recteur Léopold Eberhard Bonsen (1699-1788) a une grande influence sur sa perception de la religion, et modère ses jeunes ardeurs. Très doué dans de multiples domaines, il entreprend de traduire le *Nouveau testament*, et apprend l'italien et l'arabe. Musicien talentueux, il pratique très régulièrement le piano.

Frédéric Jacques Reuchlin (1695-1788), célèbre professeur de théologie à Strasbourg, prévôt de Saint Thomas et président du Convent ecclésiastique, suit avec une grande attention les progrès du jeune homme dans sa formation. Ce dernier le considère comme un « jeune prodige », et décide de diriger sa thèse intitulée *Méditation de quelques passages du Nouveau Testament*.

Soucieux du respect de sa foi, mais aussi d'aider son prochain, Stuber agit selon une dialectique particulière, partagé entre son expérience personnelle du divin et sa volonté d'agir dans la société dans un but d'élévation de l'âme humaine. En ce sens, il est assez proche de la perception morale du protestantisme et notamment de celle de Comenius, qui souhaite se rapprocher du divin tout en y menant l'intégralité de l'humanité.

En 1747, âgé de 25 ans, il entre au séminaire et est consacré le 26 mars 1748. Le 23 avril 1750, jour de son anniversaire, il accepte le poste de pasteur du Ban de la Roche. Cette nouvelle nomination déplaît fortement à ses proches, qui craignent que sa faible condition physique ne soit mise à rude épreuve, dans cette région froide et éloignée.

Malgré ces protestations, le nouveau pasteur du Ban, s'installe dans le presbytère de Waldersbach le 15 juin 1750. La même année, il épouse Marguerite Salomée, fille de Reuchlin.

Un nouveau territoire, de nouvelles brebis, tout ceci représente un défi de taille pour un pasteur fraîchement officialisé. Pourtant, dès son arrivée, Stuber tente de mettre en action différents projets, visant à améliorer le quotidien des habitants du Ban, et leur donnant une réelle place dans la société contemporaine, qui paraît bien floue dans ce lieu isolé.

L'éducation sera le principal cheval de bataille du pasteur, qui ne peut envisager de réels progrès sans une instruction renouvelée, vecteur d'améliorations dans tous les domaines de

la vie quotidienne des habitants. Une fois encore, on voit ici une forte corrélation entre les idées de Stuber et celles que Comenius expose dans ses ouvrages.

Pourtant, il n'existe aucune trace écrite d'un quelconque intérêt de Stuber pour les idées prônées dans *La Grande Didactique* ou la *Pampaedie*. La correspondance qu'entretiendra plus tard Stuber avec son successeur Oberlin, le présentera même comme hostile à la foi morave.

Il se définit plutôt comme un piétiste, courant du protestantisme opposé à l'orthodoxie luthérienne jugée trop théorique, notamment à travers ses sermons. Malgré cela, il apparaît plus qu'évident que les actes pédagogiques posés par Stuber au sein du Ban de la Roche sont largement inspirés des ouvrages de Jean Amos Comenius, comme si cette contrée isolée formait un laboratoire parfait pour mettre en action les préceptes qu'ils contiennent. Bien qu'aucune preuve tangible ne vienne confirmer ou infirmer ce rapprochement, les biographes de Stuber s'accordent pour dire que les principes pédagogiques du piétiste sont une parfaite mise en action de l'œuvre littéraire du frère morave. Nous nous efforcerons donc, dans la suite de notre texte, de montrer cette similarité, non sans lien avec l'approche pédagogique ultérieure de Jean-Frédéric Oberlin.

c. Premières années au Ban de la Roche

Dès son arrivée au Ban, Stuber tente de cerner la situation afin d'y apporter un maximum d'améliorations. Sa grande force réside dans son sens de l'observation et, *a fortiori*, dans sa capacité d'adapter aux besoins de chacun le rôle central qu'il joue dans l'organisation de la communauté dont il est responsable.

Comme nous avons pu le décrire, la situation au Ban de la Roche au milieu du XVIII^{ème} est déplorable. Ainsi le pasteur recense-t-il tous les points qu'il souhaite améliorer :

- La dépréciation des fonctionnaires ;
- L'usage unique du patois local pour s'exprimer, vecteur d'isolement des habitants ;
- La faible connaissance de la langue française ;
- L'obligation de mettre en place des pasteurs français (sans notion de patois), qui empêche toute communication avec les paroissiens ;

- Le peu de contrôles effectués sur les pasteurs en place, du fait de l'éloignement ;
- Le changement trop fréquent de ministres (les meilleurs sont très rapidement mutés dans des régions plus confortables) ;
- Les carences alimentaires provoquant paresse et manque d'esprit d'entreprise ;
- Le mauvais état de l'institution scolaire, empêchant tout progrès social.

Face à cette masse de problèmes, il doit apporter rapidement des réponses simples et efficaces pour amorcer l'amélioration de son premier état des lieux. La priorité réside donc dans l'absolue nécessité de comprendre et de se faire comprendre par tous les Ban de la Rochois. Il est évident que tout nouveau pasteur, d'emblée peu motivé par la rudesse des conditions de vie, le sera d'autant moins si il ne peut établir de communication avec ses ouailles. Stuber tente ainsi de rédiger un *Dictionnaire Français/Patois*, propre à ramener les habitants dans la réalité du monde qui les entourent.

Rapidement, il décide de prononcer ses sermons en français afin d'être compris par le plus grand nombre. Utilisant un ton familier mais jamais déplacé et une excellente rhétorique, son discours conserve la même clarté sans pour autant changer d'objectif. Mais ces écarts fait par rapport aux conventions, et l'orientation piétiste que le nouveau pasteur donne au Ban de la Roche, lui attirent rapidement les foudres du Convent ecclésiastique de Strasbourg, qui tolère difficilement ces "excentricités". Rétrospectivement, il paraît clair que l'éloignement géographique du Ban, a largement favorisé les initiatives de Stuber, qui n'aurait pu agir de la même façon dans un lieu plus proche des instances supérieures.

Ces conflits avec la hiérarchie, associés aux conditions de vie difficiles du Ban auraient pu l'entraîner à quitter ce poste rapidement, comme nombre de ses prédécesseurs. Il est vrai que le pasteur n'est pas mieux loti que le commun des habitants. Il décrit ainsi son logement à son arrivée :

[...] une petite maison, misérable, branlante, qui doit cependant être reconstruite. Dans sa sombre chambre d'étude où l'on accède seulement à moitié au péril de sa vie, il doit cependant fixer des planches au plafond pour préserver ses livres (Chalmel L., 2001, pp. 37).

Mais deux éléments vont favoriser le maintien du pasteur sur le long terme, après une longue période de fréquents changements. Ce sont tout d'abord les paroissiens eux-mêmes

qui, conscients de l'importance d'une continuité dans la politique pastorale, réclament au bailli, M. Barth, une affectation stable et mieux rémunérée. Ainsi, Stuber est accueilli de la meilleure façon, et tombe rapidement amoureux de son nouveau lieu de vie. Cet attrait, qui le différencie de ses prédécesseurs, permet à tous d'envisager son installation sur le long terme. Il décrira plus tard à Jean-Frédéric Oberlin sa perception de ces nouvelles conditions de vie :

Au Ban de la Roche, il n'a certes pas la considération qui lui est due, mais tout est tellement plus naturel. C'est un ami, un père, un frère, quelqu'un qui enseigne etc. Ils le nourrissent, certes mal, mais ça, ils le savent et ils n'y peuvent rien. Ce sont malgré tout des gens généreux et ils ne supportent absolument pas le reproche qu'on ne se sente pas à l'aise chez eux, qu'on n'y soit pas heureux. Il reste indéniable qu'au Ban de la Roche, on est plus heureux que dans n'importe quelle autre paroisse. Oh, revenez au premier amour, à la simplicité, la cordialité et à la foi originelles, à la ferme confiance en Dieu ! Quelles années heureuses, que de bénédictions j'ai vécu ainsi, *Ignosce carissime* » (Ibid., pp.26).

L'esprit plein de projets, Stuber prend possession des lieux. La priorité est donnée l'amélioration des écoles. Le système éducatif n'est pourtant pas inexistant puisqu'il est mis en place dès le début du XVII^{ème} siècle. Dans un recensement, Oberlin liste tous les maîtres ayant exercé au Ban et présente Léopold Georges Pelletier comme premier pasteur de tradition piétiste en poste de 1707 à 1712. Mais les résultats de celui-ci ne sont pas probants puisque l'éducation est alors réservée à une minorité de privilégiés proches du ministre, et adhérents comme lui aux thèses piétistes.

Pour apporter une solution éducative efficace et durable, Stuber souhaite améliorer à la fois le niveau des enseignants et leur statut au sein de la communauté. Il est notamment favorable à une prolongation du temps scolaire, afin que les maîtres travaillent toute l'année. De plus, il veut leur fournir plus de moyens, tant au niveau du matériel et des locaux mis à leur disposition, que de leur rémunération qui, malgré d'incessantes réclamations, n'est ni régulière ni suffisante.

Les premières actions concrètes mises en place consistent à rénover les bâtiments scolaires et religieux. Mais le manque de moyens se fait rapidement ressentir, malgré tous les efforts du nouveau pasteur qui fait passer ces travaux avant ceux, pourtant nécessaires, de son habitat personnel.

Il tente aussi de recruter plus de maîtres d'école afin de donner accès à l'éducation au plus grand nombre. On perçoit ici la volonté de rendre la fréquentation des écoles obligatoire et de rallonger le temps scolaire et, par ce biais, de mettre en valeur l'importance de ces nouvelles recrues.

Pour instaurer un système durable, Stuber s'efforce de recruter et de former des personnes habitant le Ban de la Roche. En effet, les conditions de vie difficiles empêchent l'établissement de professeurs venus de l'extérieur sur le long terme. Il repère donc, au sein même des écoles, les personnes les plus aptes à endosser cette responsabilité :

Il faut avoir soin de former parmi les jeunes garçons des sujets capables à faire un jour l'école avec succès, qui avec de bons talents, aient surtout beaucoup de bonne volonté et un cœur bien placé (Ibid., pp. 47).

Enfin, la clé de voute du système que Stuber souhaite mettre en place au Ban, est la contractualisation des maîtres. Pour ce faire, il crée les **contrats d'école** dont il se porte garant. Il se place ainsi au centre d'un système scolaire dont il garantit la structure et l'intégrité. Ces contrats, qui préexistaient sous forme embryonnaire, sont complètement remaniés afin d'assurer de meilleures conditions de travail, et un niveau de vie plus élevé pour des maîtres auxquels il donne le titre de **régents** :

- Les modalités de rémunération ont été précisées, unifiées entre les trois villages, impliquant désormais chaque bourgeois ainsi que l'on définisse toutefois, comme dans l'arrangement précédant concernant les bourgeois de Fouday, si seules les familles ayant des enfants en âge d'être scolarisés doivent s'acquitter du paiement ;
- une forme d'obligation scolaire est affirmée par les autorités locales ;
- le traitement du régent est augmenté, il n'est apparemment plus soumis à la volonté de « tout un chacun » ;
- les caractéristiques requises pour être qualifié de "bon régent" alliant désormais non seulement "instruction et diligence", mais également conduite exemplaire (Ibid., pp.45).

Mais la mise en place du projet éducatif du pasteur va brutalement être arrêtée par le décès de son épouse le 9 août 1754, cinq années après son installation au Ban de la Roche.

d. Parenthèse à Barr

Ce tragique événement va inciter Stuber à accepter d'endosser le rôle de bras droit du pasteur de Barr, petite ville du vignoble alsacien. Ce poste, qui lui confère peu de libertés en comparaison de celui de pasteur principal du Ban de la Roche, aura toutefois le mérite de lui laisser le temps de perfectionner ses méthodes éducatives et de travailler son domaine préférentiel : la musique.

Il va notamment s'adonner à l'écriture d'un livre de cantiques et créer une nouvelle façon d'écrire la musique. Se basant sur les théories de Pythagore et de Zarlino, il met en place un astucieux système de transposition qui facilite la lecture de la musique et, *a fortiori*, son apprentissage.

Grâce à cette méthode, il pourra ouvrir la possibilité aux Ban de la Rochois d'apprendre facilement la musique. Cet accès facilité à une culture artistique, permettra d'ouvrir les horizons d'un peuple surtout ancré dans l'exploitation de ses terres et dans son travail. Eloigner les habitants de leurs préoccupations quotidiennes permettra à chacun de prendre du recul, d'ouvrir leur esprit à des préoccupations moins terre à terre et aussi de mieux faire passer les messages de l'évangile.

A Barr, Stuber va aussi fréquenter Jean-Michel Lorenz (1723-1801), éminent professeur d'histoire et d'éloquence latine à Strasbourg. C'est par ce biais qu'il rencontre sa sœur, Anne-Marie (1735-1805), avec laquelle il se remarie. L'autre frère d'Anne-Marie, Sigismond Frédéric (1727-1783), est le précurseur d'une nouvelle génération d'orateurs, fortement inspirée par la foi morave et notamment les préceptes de Zinzendorf (1700-1760) célèbre frère morave largement décrié par le Convent ecclésiastique de Strasbourg. Très peu apprécié par les instances religieuses, il est au contraire très bien vu par le milieu bourgeois qui apprécie ses talents et sa perception d'une religion qui s'insère, selon lui, dans la vie quotidienne et n'est pas une activité annexe. Cette reconnaissance lui permettra d'être nommé professeur et pasteur à Saint-Pierre le jeune puis chanoine de Saint-Thomas et enfin quatre fois recteur de l'université.

Une fois encore, on constate ici une connexion entre Stuber et les préceptes moraves, qui malgré son attachement au piétisme, ont inévitablement influés sur sa vision personnelle du

protestantisme. De plus, ce rapprochement avec la famille Lorenz, permettra à Stuber d'obtenir des aides à la mise en place du système éducatif du Ban de la Roche. Cet appui combiné à celui de Reuchlin (père de Salomé), sera un facteur essentiel, permettant au pasteur et aux Ban de la Rochois d'instaurer une institution efficace et durable, en levant la barrière posée par le manque de moyens financiers symptomatique de la région.

Après 5 années plus paisibles à Barr, Stuber envisage très sérieusement un retour au Ban. Trois raisons motivent ce départ : le poste de bras droit du pasteur n'est pas suffisant aux yeux de celui qui fut responsable de toute une région ; les régents mis en place avant son départ l'informent que le nouveau pasteur du Ban de la Roche est réfractaire à toutes les réformes mises en œuvre durant son premier mandat ; les villageois réclament un pasteur concerné par leur situation, et susceptible d'amorcer un réel développement de la région.

Très surpris, les habitants du Ban de la Roche, habitués à voir leurs pasteurs fuir face aux multiples difficultés du poste, assistent au retour de Stuber qui prêche à Waldersbach le 2 février 1760 après 5 années d'absence, et se réinstalle, comme le décrit Oberlin, dans le pauvre presbytère du village :

[...] les pauvres habitants du Ban de la Roche avaient une fois de plus eu un pasteur dépravé duquel ils finirent par être débarrassés, en particulier grâce à la prière insistante de Catherine Gagnière, le fidèle Stuber quitta sa paroisse riche et bien plu commode et revint en 1760 avec l'autorisation de ses supérieurs chez ses pauvres habitants du Ban qu'il chérissait tant (Chalmel L., 2000, pp. 80).

e. Second ministère au Ban de la Roche

Dès son arrivée au Ban, Stuber se remet immédiatement au travail. Les prémices de l'institution scolaire qu'il souhaite voir s'installer doivent absolument être rapidement remises en place, pour avoir une chance de se perpétuer.

Il réclame cependant, à la différence de son premier mandat, une rénovation du presbytère, les conditions de vie dans lesquelles ils avaient vécu auparavant ayant contribué au décès de sa première femme.

Stuber décide d'imposer l'**usage de la langue française** au sein des écoles. En effet, ceci est essentiel pour connecter les habitants au monde qui les entoure, le patois étant souvent un facteur d'exclusion, rendant les contacts avec l'extérieur, et le commerce quasi impraticable.

C'est aussi l'année de son retour qu'est émis le premier contrat d'école existant encore de nos jours :

La communauté de Belmont a fait avec l'honnête J.J. Masson, le traité suivant (Contrat d'école entre la communauté de Belmont et J.J. Mason, régent d'école, 1760) :

Le dit Masson servira la dite communauté en qualité de maître et de marguillier, pendant l'espace de 9 ans consécutifs à commencer à la St. Martin prochaine.

Il aura pour gage 48 livres en argent et 3 sacs et demi de seigle/ en outre les petits émoluments attachés à la charge de marguillier.

Les enfants des Hûtes viendront à l'école de Belmont. Si pourtant quelquefois, pendant les mauvais temps les habitants des Hûtes voudraient faire venir le régent chez eux, ils pourront le faire moyennant quelques reconnaissances arbitraires dont ils conviendraient avec lui.

L'école se fera 1 fois par jour. Il y aura pour vacances 2 semaines avant, et quatre semaines après la St. Jean.

La communauté consent encore que le dit J.J. Masson, profite d'un terrain situé sur la commune lieu-dit Grande Haie, et d'un autre situé de même lieu-dit à la Menère, pendant le temps de cet accord, sans pourtant qu'il en puisse en louer un autre.

Si après l'expiration de cet accord, les 2 parties souhaitent de le continuer sur le même pied, il ne sera pas besoin de nouvelles conventions. L'accord sera prorogé d'une année à l'autre tant qu'on ne s'avertira pas du contraire. Et la partie, qui souhaitera s'en désister, sera tenue d'en avertir l'autre au moins 6 semaines avant la St. Martin.

Que si le dit Mason, venait à s'établir par mariage hors de la dite communauté, on est convenu, qu'il ne sera plus tenu de son côté à la continuation de cet accord.

Les sus dits articles ont été stipulés et acceptés de part et d'autre et en foi de cela, ledit J.J. Mason a signé ce traité avec les anciens et préposés de la communauté de Belmont, et le Sieur Vernier Masson régent de l'école de Waldersbach et de Bellefosse en qualité de témoin. Desquelles personnes susdites l'Ancien et le Juré n'ayant pas l'usage de l'écriture, ont fait leurs marques.

Fait à Belmont le 27 septembre l'an 1760.

J.J. Mason ; (+) Marque de Henri Muller, ancien ; (M) Marque de Michel Bernard, Juré ; Jean-Georges Morel Bourguemaître ; Vernier Masson, Témoin.

Je reconnais le Susdit J.J. Masson pour capable et consent qu'il fasse l'école à Belmont en vertu du traité ci-dessus, que je confirme par le présent, autant et quand il dépend de moi.

Fait à Waldersbach ce 22 novembre 1760, J.-G. Stouber Ministre (Chalmel L., 2001).

Ainsi, les régents accèdent enfin à un réel statut, leur garantissant une légitimité parmi leur concitoyens, jusque-là majoritairement réfractaires à l'institution scolaire. Mais le principal obstacle à l'établissement de maîtres d'école sur le long terme, reste toujours le même ; il réside dans le manque de moyens matériels et financiers disponibles.

C'est ici qu'interviennent les relations que Stuber a tissé avec certains pasteurs et professeurs de Strasbourg et de ses alentours. Frédérique Jacques Reuchlin et Sigismond Lorenz, seront les porte-paroles de Stuber dans sa vallée alsacienne reculée, et prêcheront en sa faveur à Strasbourg, recherchant les financements nécessaires au développement de l'éducation au sein du Ban de la Roche. On peut à nouveau établir ici une relation entre Stuber et les idées pédagogiques moraves. Son beau-frère, très proche des principes de Zinzendorf, se porte garant de la pédagogie mise en place au sein du Ban, et aide à son financement. Le simple fait qu'un morave « pur et dur » valide une telle institution scolaire, démontre le rapprochement idéologique entre le piétiste et le morave.

Mais c'est principalement grâce à Jean-Michel Ott, professeur au gymnase de Strasbourg, que le financement des écoles du Ban de la Roche va prendre sa forme définitive. En effet, celui-ci est à l'origine de la création de la fondation scolastique, dispositif financier permettant de réunir les dons, de les placer, et d'utiliser les intérêts produits au service du développement des petites écoles.

Bien évidemment, la situation précaire du Ban de la Roche amène des craintes. Les financements pourraient, en effet, être utilisés à d'autres fins et desservir l'école. Par exemple, une commune pourrait être tentée de verser moins d'argent à un régent afin de disposer des fonds différemment. Pour éviter ce genre de situation, Stuber encourage les communes à investir elles-mêmes dans l'éducation : l'intégralité du salaire prévu pour un

régent dans son contrat et de frais nécessaires aux écoles ne provient pas de la fondation, une partie est issue de la communauté et des habitants qui la composent, par l'intermédiaire de la « compétence des écoles », somme versée par chacun à la fondation scolastique. Le pasteur encourage ainsi les financements extérieurs en attribuant proportionnellement les fonds de la fondation, en fonction du budget que chaque commune réserve à l'éducation. Si un professeur accepte une baisse de salaire, le financement de la fondation strasbourgeoise sera diminué d'autant.

Cette méthode entraîne plusieurs améliorations. Tout d'abord, l'éducation, jusque-là perçue comme une charge supplémentaire, prend le statut de service rendu à la communauté. De plus, le fait que chaque habitant participe à son financement, lui confère une valeur concrète, faisant peu à peu prendre conscience de son importance. Enfin, le fait que la fondation ne soit pas l'unique source de revenu, permet d'éviter un problème de dépendance : l'école rochoise est autonome, mais dispose d'un encouragement financier extérieur.

Bien que soumis à de nouvelles charges, les habitants réagissent positivement à la mise en place d'une institution scolaire stable et durable. Malgré tout, certaines craintes subsistent. On craint des suppressions de subventions lors de réduction de salaire des régents dues à certains cas de force majeure. On craint aussi que les financements, étroitement liés aux résultats, n'entraînent le délaissement des élèves de moins bon niveau. Mais Stuber répond rapidement à ces objections en imposant une clause de maintien de subvention en cas de force majeure, ainsi que de mise en place de bourses réservées aux moins bons éléments faisant preuve de progrès. L'intérêt porté à l'intégralité des élèves sans exception n'est, une nouvelle fois, pas sans rappeler les recommandations de la *Grande didactique* de Comenius

Bien-sûr, les donateurs sont en droit de réclamer une contrepartie, et en l'occurrence des résultats visibles. Ott souhaite d'ailleurs que la répartition du financement se fasse au mérite et selon le nombre d'élèves. Pour valoriser les progrès des élèves issus des écoles du Ban de la Roche, Stuber et les régents mettent en place une cérémonie, visant à approuver les élèves en lecture, poésie et chant :

- Les autorités municipales ont associées à la cérémonie, ce qui ne manque pas de flatter leur orgueil tout en les incitant à maintenir une aide financière minimale en faveur des écoles ;
- Le caractère public de la cérémonie permet à chacun de se faire une idée des progrès des élèves et de qualités de pédagogie des maîtres ;
- L'exemple des jeunes doit susciter des vocations parmi les membres de la population adulte, d'autant que Stuber, leur permettra rapidement un accès à la formation adapté à leur situation sociale ;
- Les prix ont matérialisés par une somme d'argent, denrée rare au Ban de la Roche, ce qui contribue, dans l'esprit des paysans, à donner une valeur marchande au travail intellectuel par comparaison avec les revenus agricoles ;
- Le tout est enfin placé sous la Divine protection, qui constitue la garantie que tout le système est inspiré par Dieu, et qu'en s'associant à sa réussite on contribue à l'avancement de son royaume sur terre (Ibid., pp.78).

Une nouvelle fois, on constate de fortes similitudes entre la pédagogie de Comenius et celle de Stuber : les réceptions publiques permettant d'évaluer les progrès et le travail restant à accomplir, ainsi que le fait que l'éducation soit perçue comme le moyen de se rapprocher du Divin.

Des 1764, la réussite à l'examen est accompagnée d'une récompense financière qui met en avant, en plus du profit intellectuel, un profit pécuniaire, incitant les parents à inscrire leurs enfants dans les écoles.

Il est à noter que les élèves considérés comme n'ayant pas le niveau requis ne sont pas certifiés. En effet, le jury reste impartial et le taux de réussite varie énormément selon les années : le registre comportant les résultats témoigne de cet intransigeance, notamment lorsque certaines subventions sont diminuées voir supprimées en cas d'absence de progrès ou d'autres motifs de mécontentement. Une fois encore les principes de la *Grande didactique* sont mis en application : les élèves ne possédant pas les compétences requises pour passer à l'étape supérieure ne sont pas autorisés à étudier des nouveautés, une maîtrise parfaite des bases étant réclamée, celles-ci sont donc répétées inlassablement.

La cérémonie annuelle devient rapidement une tradition. Chaque année, tous les habitants se réunissent pour assister à l'évènement. Cet usage, entré dans les mœurs, participe à la création d'une culture commune au Ban de la Roche.

f. De la musique à l'apprentissage de la lecture, création d'une culture populaire

Grand amateur de musique, Stuber va mettre en place, dès son retour au Ban de la Roche, l'apprentissage du solfège et du chant au sein des écoles. Les cantiques appris au cours de la semaine sont repris, lors des offices, par les élèves accompagnés de leurs régents. Le pasteur valorise ainsi le travail effectué par les enfants et leur maîtres, aux yeux de toute la communauté. De plus, ces chants amènent nouveauté et fraîcheur aux offices, entraînant ainsi l'envie d'apprendre la musique.

Les parents d'élèves qui n'auraient certainement pas accepté de chanter si cela leur avait été proposé, réclament des leçons, afin de participer eux aussi au « spectacle » dominical. Pour répondre à cette attente, les régents organisent des cours avant les offices et durant le catéchisme. C'est ainsi que s'amorce le développement de la culture rochoise, dont les bénéfices se font rapidement ressentir :

- Les cantiques, interprétés en français, permettent un apprentissage efficace et ludique de la langue ;
- Le message évangélique, ainsi appréhendé, est mieux transmis ;
- Les progrès accomplis, permettent d'exposer la culture locale aux visiteurs et bienfaiteurs de la fondation scolastique ;
- Les enseignements et autres représentations dominicales entraînent un rapprochement social entre habitants ;
- Le succès dans les nouvelles pratiques provoque une prise de conscience de capacités jusqu'alors inexploités ;
- La collaboration nécessaire à une bonne harmonie dans les chants, démontre le bienfait du travail en équipe.

Ainsi, c'est par la musique et son enseignement, que Stuber réussit à mettre en place un processus de développement intellectuel, social et culturel de la population. Ces nouvelles

connaissances sont fondatrices d'une culture populaire commune à tous les habitants du Ban de la Roche, resserrant ainsi les liens entre les membres de cette communauté éloignée de tout.

Rapidement, Stuber constate les progrès effectués par l'ensemble de la population, tout d'abord au sein des écoles, puis sur tout le territoire :

[...] C'était toujours une grande joie pour moi, lorsqu'en été, chevauchant d'un village à l'autre, j'entendais, tantôt sur l'une tantôt sur l'autre colline un cœur de nos jeunes musiciens, qui laissaient entendre parfois des voies très harmonieuses. En dehors des cantiques usuels, je leur en rédigeais moi-même quelques pièces et d'autre part j'adaptais des psaumes et des chants de l'église réformée sur de nouvelles mélodies agréables (qu'ils copiaient souvent ce qui leur procurait un bon exercice). A présent je les ai fait imprimer (Ibid., pp. 84-85).

Ces premiers succès encouragent le pasteur-pédagogue, ses régents et les habitants à continuer sur cette lancée. En se basant sur les méthodes efficaces employées pour l'apprentissage de la musique, Stuber tente de mettre en place une méthode d'apprentissage de la langue utilisable sur l'ensemble du Ban.

g. De la musique à la lecture, création d'une méthode de lecture

Dans la lignée de son arrivée au Ban de la Roche, Stuber poursuit ses observations, à la fois de la population et de sa vie quotidienne, mais aussi des résultats impliqués par les nouveautés qu'il a instaurées.

Conservant son objectif d'intégration de la communauté rochoise dans son environnement économique et social, il tente non seulement d'imposer l'usage de la langue française, mais aussi l'apprentissage de la lecture. Une fois encore, il met à profit ses régents pour amorcer un élan positif amenant la population à s'intéresser d'elle-même à cet apprentissage.

Mais pour instaurer une méthode applicable sur tout le Ban, il est nécessaire de posséder un bon outil d'alphabétisation. Or, il existe peu d'ouvrages correspondant aux critères fixés par Stuber et ses proches. C'est une nouvelle fois Jean-Michel Ott qui pose une critique virulente des ouvrages scolaires de son époque :

Le guidon [...] un livre sans principes et sans ordre, rempli de fautes de langue, d'orthographe et d'impression [...] Quant à la grammaire de Poitevin elle est non seulement pauvre en exercices sur l'orthographe, mais pleine de germanismes [...] (Ibid., pp.66).

Pour répondre à cette lacune fondamentale, Stuber utilise les progrès spectaculaires conférés par l'apprentissage de la musique couplés à ses observations sur l'apprentissage de la lecture au Ban de la Roche (tant au niveau des manuels qu'au niveau des professeurs et des résultats obtenus)

Répondant à la fois à la supplique de J.-M. Ott, qui souhaite voir émerger un ouvrage efficace et convenable d'apprentissage de la lecture, et à la volonté de Comenius d'harmoniser les ouvrages scolaires afin de démocratiser le savoir, Stuber tente de rédiger un manuel inspiré de l'observation du système pédagogique en place, de ses lacunes, mais aussi de ses propres créations éducatives (instauration des régents, développement de l'apprentissage de la musique etc.) :

La méthode renouvelée conviendra aussi bien à la formation des régents qu'à celle des adultes illettrés ou encore aux apprentissages premiers des enfants des écoles. Concevoir des outils adaptés aux spécificités de chaque public est ici hors de propos ;

Le format et le nombre de pages du manuel doivent être réduits au maximum, afin de s'assurer un prix modique permettant une plus large diffusion ;

Le vocabulaire référentiel ne peut être dépendant du contexte ou chronologiquement daté, afin de permettre une utilisation sur le long terme (Ibid., pp.90).

Pour respecter ces principes, Stuber met au point une méthode dans laquelle le français est enseigné comme une langue étrangère, en insistant sur les aspects techniques comme le rapport entre *graphie* et *phonie* par exemple. **Le but principal est de prononcer correctement les mots** (afin de banaliser l'emploi de la langue française). Ce rapport rapproche énormément l'apprentissage de la lecture de celui du solfège : le graphisme de la partition devient l'écriture et le son correspondant à chaque note devient prononciation des mots français.

Le lien **lecture/prononciation** est par conséquent essentiel dans l'œuvre de Stuber puisqu'il permet de construire le sens et, sur le long terme, une **autonomie dans la lecture**, bien qu'en tant que pasteur, son but premier soit d'orienter les fidèles vers les textes bibliques.

Stuber se lance dans la rédaction d'un ouvrage de référence comportant une cinquantaine de chapitres. Mais ce manuel est trop onéreux à produire et inaccessible pour les pauvres habitants du Ban. Cette contrainte financière couplée à la nécessité de s'adapter au rythme scolaire va le pousser à réduire fortement la forme du livre, tout en gardant la cohérence méthodologique du contenu. Le 16 avril 1762, la première édition de *L'alphabet méthodique* voit le jour ; longtemps plébiscité, il sera utilisé par Oberlin et ses régents puis par leurs successeurs.

Cette méthode d'apprentissage fonctionne par étapes. On commence par l'apprentissage (graphique et phonique) d'une syllabe formée par une voyelle précédée et suivie d'une consonne :

FOR, PAR, VIL etc.

On les associe ensuite avec des voyelles seules ou préalablement étudiées :

FOR-MÉ, PAR-LA, SER-VIL etc.

Le manuel est rédigé de manière à augmenter progressivement la difficulté, en enseignant des mots comportant de plus en plus de syllabes. Une fois encore, on retrouve ici une illustration des principes pédagogiques de Comenius, puisque l'apprentissage commence par les bases, les leçons les plus faciles avant de se diversifier et de se complexifier. Le rapprochement avec le frère morave se ressent d'ailleurs dans la façon qu'à Stuber de mettre en place une pédagogie que les régents puissent adapter au nouveau support d'apprentissage :

[...] Toute la classe devait être attentive. Lorsque tout était analysé correctement, la classe répétait en cœur le mot en l'épelant, signifiant par là son approbation. Si quelque chose était faux, le maître ne faisait rien remarquer mais au moment de répéter la classe gardait le silence et par conséquent, les deux élèves fautifs devaient recommencer leur examen et se corriger eux-mêmes. Si la classe n'avait pas relevé de faute et avait son approbation à une erreur, alors un élève qui l'avait reconnue pouvait se lever et dire : « je proteste » puis avec l'autorisation du maître, il désignait la faute. De cette façon on obtenait une précision [...]
(Ibid., pp.96).

L'attention de chacun portée au professeur, la répétition des bases jusqu'à la perfection avant de changer d'étape, l'autocorrection des élèves, tous ces éléments reprennent le déroulement d'une classe tel qu'il est décrit dans *La Grande didactique*.

La création de *L'alphabet méthodique* va donc de pair avec l'instauration d'une pédagogie renouvelée. Cette mutation de l'école du Ban de la Roche entraîne une modification du rythme scolaire : Stuber réunit les élèves par groupes de niveau et les fait progresser par paliers successifs entre lesquels s'intercalent des examens.

Mais le manuel de français du Ban de la Roche n'est pas réservé uniquement aux enfants fréquentant les salles de classe. Le phénomène perçu lors de l'apprentissage de la musique se réitère avec celui de la lecture et de la langue française : la majorité des habitants est entraînée dans un élan culturel faisant évoluer, en plus des écoliers, le Ban de la Roche dans son intégralité. Plusieurs raisons à cela :

- Les cérémonies publiques visant à évaluer les progrès des élèves et à les faire passer au niveau supérieur démontrent la possibilité que chacun a d'évoluer et d'accéder à la connaissance.

- Le faible coût de *L'alphabet méthodique*, rendu possible grâce à la fondation scolastique, permet à tous d'accéder à une méthode efficace d'apprentissage de la lecture (le manuel pourrait être gratuit mais le fait qu'il ait un coût lui confère une valeur bien plus importante).

Le pasteur prend en compte les impératifs liés aux activités agricoles des adultes souhaitant apprendre à lire et écrire. Ainsi, l'école des adultes a uniquement lieu le soir et dans les moments de répit.

La méthode se répand rapidement dans tout le Ban de la Roche, et devient l'unique manière d'apprendre à lire et écrire le français. Encore une fois, on remarque la présence de l'esprit de la *Grande didactique*, avec l'utilisation d'un ouvrage unique et la mise en relation des apprentissages présentant des similitudes.

Les enseignements prodigués par Stuber et ses régents, fondés sur l'apprentissage des syllabes dénuées de sens, pourraient porter à controverse. Pourtant, les résultats sont bel et bien au rendez-vous et il constate avec une énorme satisfaction que les élèves de tous âges lisent avec plaisir et d'excellente manière :

Jusqu'à que les enfants aient lu ce livre en entier, on ne leur permettait pas d'en regarder un autre. Mais il arrivait aussi, quand ils l'avaient terminé, que nous les voyions lire sans heurt dan un autre, avec un plaisir tel, qu'il était difficile de déterminer si c'étaient eux ou leurs maîtres, qui étions le plus impressionnés [...] Ils étaient eux-mêmes surpris et demandaient volontiers si c'était la véritable façon de lire, celle des adultes ? Les maîtres d'école apprenait à présent avec les enfants et reçurent aussi quotidiennement des leçons chez moi » (Ibid., pp.101).

La méthodologie d'apprentissage est la même pour tous les âges et se base sur la répétition inlassable des bases. Une nouvelle fois, les recommandations de Comenius se retrouvent dans les différentes étapes empruntées par les étudiants sur le chemin de la maîtrise de la lecture et de l'écriture :

- Travail oral individuel (épellation) ;
- Travail oral collectif (lecture générale) ;

- Correction par les élèves eux-mêmes, qui se familiarisent ainsi avec l'expression francophone ;
- Plus tard, l'analyse leur permet de comprendre la ponctuation, le découpage des textes etc.

[Les enfants] sont désormais invités à devenir acteur de leur propre apprentissage tout en collaborant, par leur capacité de réflexion, à la réussite du groupe » (Chalmel L., 2001, pp. 102-103).

Face à l'importante augmentation de lettrés au Ban de la Roche, Stuber fait l'acquisition de multiples ouvrages, afin de diversifier les lectures de ses paroissiens. Outre les écritures sacrées, il ajoute des livres pouvant apporter des réponses aux préoccupations quotidiennes des lecteurs.

Le manque de moyens l'oblige à utiliser son argent personnel pour l'achat des livres, que les citoyens s'échangent à la fin de chaque office, répartissant ainsi équitablement l'accès aux ouvrages : c'est la naissance de la première bibliothèque de prêt au monde (Sandras, 2014, pp.31-51).

Mais la faible condition physique de Stuber, finit par avoir raison de son enthousiasme pour le Ban de la Roche et ses habitants. Il décide de quitter son poste lorsqu'on lui propose la place de 3^{ème} pasteur de l'église Saint-Thomas de Strasbourg. Mais, soucieux de la continuité des nombreuses actions mises en place au sein du Ban, il exige de choisir lui-même son successeur. Son choix se porte naturellement sur J.-F. Oberlin, dont le parcours et les idées semblent proches de l'action mise en place dans les villages du Ban de la Roche.

3. Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826)

a. Jeunesse et formation

Le parcours exceptionnel d'Oberlin est certainement dû à l'influence de ses parents. Son père, Jean-Georges Oberlin (1701-1770), est professeur au Gymnase protestant de Strasbourg et sa mère, Marie-Madeleine Feltz (1718-1787), est issue d'une famille de pasteurs. Le jeune Oberlin est en de bonnes mains : son père le guidant sur le chemin du savoir et sa mère sur celui de la foi.

C'est cette dernière qui poussera son fils vers la foi morave, courant controversé du protestantisme, notamment en choisissant son parrain : Friedrich-Christian Lembke. Très mal vu par le convent ecclésiastique, Lembke sera destitué de son poste de professeur au gymnase protestant du fait de son enseignement jugé trop « zinzendorfien ». Nicolas Louis de Zienzenndorf est le fondateur de la communauté des frères Herrnhut, très proche du courant morave ; homme d'état fortement inspiré par la philosophie des Lumières, il devient l'un des plus célèbres prédicateurs moraves. C'est lors d'un séjour auprès de Zinzendorf que le parrain de Jean-Frédéric Oberlin décide de se convertir.

Ce sera finalement au contact de Sigismond-Frédéric Lorenz (1727-1783), dont nous avons déjà évoqué le parcours à propos de Stuber, que le jeune Oberlin décide de se convertir à son tour. Une fois encore, c'est sa mère qui l'oriente vers un membre de la communauté, en l'emmenant assister aux sermons inspirés de ce pasteur qui suit la terminologie de Zinzendorf et lutte ainsi contre « l'immobilisme » de la prédication classique de l'orthodoxie luthérienne. Tout au long de son ministère au Ban de la Roche, le pasteur Oberlin réemploiera la méthodologie observée lors des offices auxquels il a assisté dans sa jeunesse :

- Implication de la religion dans toutes les parcelles de la vie ;
- Textes bibliques expliqués à l'aide d'exemples concrets ;
- Simplification et démocratisation de l'accès aux savoirs (religieux mais aussi scientifiques et culturels).

Mais l'éducation d'Oberlin n'est pas uniquement religieuse. Son père lui donne le goût de l'apprentissage des savoirs les plus divers. Il l'envoie par exemple chaque année auprès de ses grands-parents qui l'initient à l'agriculture ; le travail de la terre et la découverte de nombreuses techniques seront d'un grand secours auprès du peuple de paysans qui compose sa future paroisse.

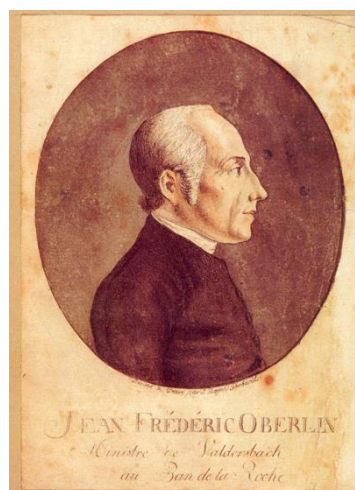
Jean-George Oberlin, professeur au gymnase de Strasbourg est à l'origine de la passion de son fils pour les études universitaires. Jean-Frédéric bénéficie ainsi d'une éducation pluridisciplinaire, qui se prolongera 11 années après le baccalauréat. Les thèmes qu'il aborde sont très variés : logique, rhétorique, métaphysique, arithmétique, géométrie, astronomie, histoire naturelle, philosophie, droit, histoire antique, anglais et bien-sûr théologie. Il décrit

lui-même son parcours dans sa thèse intitulée *Brevis disquisito de comodis et inciommodis studi theologici* (Avantages et inconvénients des études de théologie).

Mais l'université n'est pas la seule source d'apprentissage. C'est en donnant des cours particuliers aux enfants de Daniel-Goettlieb Ziegenhagen (1706-1771), célèbre chirurgien strasbourgeois, que le futur pasteur développe un intérêt pour l'éducation et entame le processus de création de sa pédagogie originale. Il met en place, entre autre, un système de sortie-découverte avec ses protégés.

Ziegenhagen enseigne à Oberlin les rudiments de la médecine et de la chirurgie. Une fois encore, c'est en autodidacte qu'il complète sa formation dont les bénéfices se répercuteront sur l'intégralité du Ban de la Roche avec l'insertion de services tel que la pharmacie de charité ou la formation de sages-femmes. Les archives démontrent que ces innovations ont un réel impact sur la vie des villages du ban avec un taux de mortalité et notamment de mortalité infantile nettement réduit, ainsi qu'une forte augmentation de la population.

Le parcours particulier d'Oberlin, la diversité de ses connaissances et surtout sa volonté d'être proche de ses paroissiens, notamment due à son appartenance à la communauté des frères moraves, vont s'avérer des critères déterminant pour Stuber, qui décide de lui confier sa succession. Pourtant, le vieux pasteur du Ban se méfie de ce courant du protestantisme décrié des hautes instances, malgré un intérêt certain pour les préceptes d'un de ses éminents représentants, Jean-Amos Comenius.



2. J.-F. Oberlin

b. Premiers pas au Ban de la Roche

C'est le 30 mars 1767 qu'Oberlin prend ses fonctions de pasteur du Ban de la Roche. Contrairement à son prédécesseur, il ne débute pas sur un terrain vierge. Les bases posées par Stuber forment une charpente solide, prête à accueillir l'édifice pédagogique et social du nouveau ministre.

Mais la tâche n'est pas aisée. En effet, cette population enclavée et isolée du reste du monde n'accepte pas un nouvel arrivant sans une période de méfiance préalable. C'est probablement grâce à sa formation pluridisciplinaire qu'Oberlin réussit à tisser des liens avec eux. Il utilise par exemple ses connaissances de la terre pour aider au développement de cultures en partageant ses techniques de bouture, en insistant sur les espèces adaptées au milieu etc. Petit à petit, il se rapproche de ses paroissiens pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Selon lui, l'élévation de l'âme humaine passe par l'amélioration des conditions matérielles, qu'il découpe en 5 grands axes :

- Développement de l'agriculture (nouvelles semences, nouvelles techniques agricoles, rationalisation de l'élevage) ;
- Développement de l'industrie du filage et tissage de la laine et du coton, adaptée à la population et à ses besoins ;
- Développement des réseaux routiers vers la plaine d'Alsace et la Lorraine ;
- Amélioration des conditions d'hygiène et d'habitat ;
- Création d'emplois d'utilité publique (sage-femme, médecin etc.).

Rapidement, la population du Ban remarque tout l'intérêt que le nouveau pasteur lui porte et tous les bénéfices d'une collaboration avec lui. De plus, pour faciliter davantage la transition avec le bien aimé Stuber, Oberlin s'évertue à poursuivre l'œuvre de son prédécesseur sur plusieurs fronts :

- Ajout de livres dans la bibliothèque, avec de nombreux ouvrages pratiques et de culture générale (Hygiène, médecine, agriculture, biologie, astronomie etc.), ainsi que l'instauration d'un meuble réservé, donnant corps à la création de Stuber (celle-ci est toujours visible au sein du musée Oberlin de Waldersbach). Il rédige aussi des cahiers thématiques (utiles aux enseignants pour étoffer leurs cours), et entame une

collection d'histoire naturelle qu'il agrémentait d'un herbier et de jouets éducatifs. La bibliothèque commence à prendre de l'ampleur : ce sont les prémices du petit musée créé dans un but pédagogique mais aussi par passion pour les collections. Ce « musée » qui prend place dans le presbytère est encore aujourd'hui considéré comme la base de l'actuel Musée Oberlin ;

- Création de *Maisons-écoles* au sein desquelles il poursuit l'œuvre éducative de Stuber. Ces maisons possèdent une grande salle (le *poêle d'école*) pour accueillir les enfants et une chambre pour les élèves de la ville venus en formation auprès du pasteur.

Ainsi, Oberlin rebondit sur l'action de son prédécesseur totalement accepté au Ban de la Roche pour s'intégrer, en démontrant une volonté de continuité avec les progrès déjà instaurés et auxquels les Rochois se sont habitués. Progressivement, il se fait adopter par la grande majorité des habitants et peut alors commencer à apporter ses propres innovations, et de nouvelles institutions difficiles à mettre en place sans le soutien de sa paroisse.

c. Un pédagogue pastoral

Si Oberlin réussit à s'intégrer au Ban de la Roche, c'est aussi grâce à sa conception de la religion et à sa manière de la transmettre. Les différentes influences auxquelles il a été soumis durant sa jeunesse et sa formation font de lui un *pédagogue pastoral* : selon lui, l'**action** est bien plus importante que la **parole**, qui en est la conséquence.

Les sermons évangéliques auxquels il assistait dans sa jeunesse vont être déterminants dans sa façon de transmettre une conception de la religion, qu'il intègre complètement à la vie quotidienne. Ainsi, tente-t-il de montrer que la religion est partout et permet de s'améliorer à différents niveaux : perception des autres, de la nature, accomplissement des tâches quotidiennes etc.

Cette façon moderne d'appréhender la religion n'empêche pas le pasteur d'utiliser la Bible pour étayer son discours et casser les *a priori*. Ainsi, Oberlin amène ses paroissiens à remettre en question leurs certitudes mais aussi à se remettre eux-mêmes en question. Cette nouvelle façon de réfléchir, et de chercher la ou les sources des petits problèmes et

tracas du quotidien, est créatrice d'insatisfaction ; et c'est justement l'apparition de ce nouveau sentiment qu'il utilise afin de pousser ses paroissiens à améliorer la vie de tous les jours et à chercher le mieux-être (physique, économique et moral).

Se basant sur les échecs rencontrés par les habitants du Ban au quotidien, il oriente chacun vers les solutions appropriées en utilisant les textes sacrés (l'action d'abord et la parole ensuite). Chaque échec permet de rebondir et de redoubler d'efforts pour s'améliorer.

Pour augmenter l'efficacité de cette méthode et mieux la transmettre à travers les différents hameaux qui composent le Ban de la Roche, il compte sur tous les habitants. Chaque personne ayant assisté à un sermon, ou ayant reçu un conseil avisé du pasteur doit être en mesure d'expliquer à son tour la bonne méthode à suivre, ou le bon comportement à adopter face à telle ou telle situation. C'est pourquoi le pasteur-pédagogue souhaite voir un maximum de personnes accéder à la culture. Pour parvenir à cet objectif, il tente de rendre ses sermons et autres discours très compréhensibles, en les adaptant au niveau de langage et de compréhension de ses auditeurs :

Chacun comprend le français, néanmoins je dois présenter mon exposé de façon très compréhensible et très simple, ce qui me vaut parfois le mépris des gens plus érudits qui se considèrent comme sages, mais ont une mentalité de pharisiens. Mais qu'importe, moi, en tout cas, j'évite le style pédant des livres que la très grande majorité trouve certes beau, sans toujours le comprendre (Chalmel L., 1999 pp. 15).

De plus, Oberlin insiste sur l'importance de l'accès pour tous à la lecture, même les plus pauvres. *L'alphabet méthodique*, que tout le monde souhaite avoir chez soi, mais aussi d'autres ouvrages (Bibles, livres utiles à la vie quotidienne mais aussi histoires et romans...) doivent pouvoir s'acquérir sans risquer de se ruiner. Pour ce faire, le pasteur propose aux plus démunis de compenser le coût des ouvrages par des heures de travail. Ce système, en plus d'être efficace, donne une valeur mesurable à la littérature, qui prend encore plus d'importance au sein du Ban.

La pédagogie pastorale ainsi mise en œuvre peut être transmise par toute personne ayant assisté à l'office du pasteur. Chacun peut l'adapter et l'appliquer à sa situation, permettant ainsi à Oberlin de trouver du grain à moudre et d'adapter ses sermons aux problèmes du quotidien dans une multitude de domaines : éducation des enfants, fonctionnement des

écoles, éducation familiale, organisation du travail et des loisirs. Chaque « fil » lui permet de « tisser la toile » d'une pédagogie globale : pas moins de 800 sermons vont permettre de structurer ainsi le quotidien des habitants.

Evidemment, cette « toile » est largement composée d'éléments issus de la foi morave qui inspire son action, même si certaines contradictions voient le jour avec l'évolution diachronique des idées et le métissage avec la pensée républicaine (le tilleul planté devant le temple de Waldersbach en est le symbole). On remarque un fort rapprochement entre l'idée de Comenius qui prétend que l'élévation de l'âme humaine passe par l'amélioration des conditions matérielles et les objectifs qu'Oberlin se fixe à son arrivée au Ban de la Roche :

- Au développement d'une industrie de tissage et de filage de la laine et du coton à dimension humaine, adapté à la population et à ses besoins ;
- Au développement de l'agriculture par l'introduction de nouvelles semences, de techniques de cultures renouvelées prenant en compte : l'amendement des sols, l'irrigation, la plantation et la greffe d'arbres fruitiers, la connaissance des plantes sauvages, la rationalisation des méthodes utilisées dans l'élevage de la volaille... ;
- A la construction d'un réseau routier facilitant les échanges commerciaux tant avec la plaine d'Alsace qu'avec la Lorraine. Le plus bel exemple de cette ouverture commerciale du ban de la Roche vers l'extérieur est sans doute la vente sur les marchés alsaciens de la pomme de terre « Steinhäler » espèce farineuse à peau rouge, reconnue par les aubergistes strasbourgeois comme parfaite pour accompagner la choucroute... ;
- A l'amélioration des conditions d'hygiène et d'habitat, au financement de la formation de « sujets capables » à des professions utiles au bien public, comme par exemple celle de sage-femme... » (Chalmel, L., 2000, pp. 121).

Cette volonté qu'a Oberlin d'aider ses paroissiens à améliorer leur vie quotidienne, l'inscrit dans le mouvement du christianisme social. On remarque aussi cette affiliation dans ses démarches visant à créer un esprit coopératif tels que la réfection des routes communales, la création de caisses de prêt mutuel, la mise en place de systèmes d'irrigation collectifs, ou encore les initiatives originales comme par exemple la pharmacie de charité.

La poursuite des améliorations mises en œuvre par Stuber, et la forte activité d'Oberlin sur tous les plans, visant à renforcer l'esprit de corps des habitants du Ban de la Roche, sont

d'une impressionnante efficacité et les progrès se font ressentir dès les premières années. Pourtant, une catégorie de la population est incontestablement laissée de côté, par Stuber dans un premier temps, puis par Oberlin à son arrivée. Il s'agit de la tendre jeunesse : tous ces enfants, pas encore assez grands pour l'école et les travaux agricoles, et abandonnés à leur sort durant des journées entières.

d. La création des Poêles à tricoter, institution originale fondatrice de la pédagogie d'Oberlin

Dès ses premiers sermons, Oberlin se montre préoccupé par le sort réservé aux plus jeunes, et tente de les protéger, notamment en insistant sur l'importance de la prise en charge de leur éducation au sein de la famille :

Dieu nous demandera compte de l'éducation des enfants. Il y a quatre choses que nous devons aux enfants :

1. La discipline
2. L'instruction
3. Le bon exemple
4. La prière

[...] Nous leurs devons l'instruction, celle-ci est de deux sortes :

- a. instruction que les pères et mères doivent eux-mêmes à leurs enfants dès leur plus tendre enfance et continuer tant qu'ils vivent
- b. Instruction que les maîtres d'école et le pasteur leurs donnent (Oberlin, sermon du 30 octobre 1768).

Mais les habitants du Ban, largement absorbés par leurs travaux et autres soucis de la vie quotidienne, tiennent peu compte des remarques du pasteur qui réalise que l'instruction des enfants en bas âge sera un nouveau cheval de bataille.

Bien évidemment, la poursuite des travaux de Stuber et les objectifs qu'Oberlin s'est lui-même imposés laissent peu de place à la mise en action d'un système efficace de prise en charge de l'éducation des plus jeunes. Mais un événement va déclencher le mécanisme

créatif, il s'agit du décès accidentel d'un enfant emporté par la crue de la *Schirgoutte*, qui va fortement marquer le pasteur et l'inciter à trouver des solutions pour soustraire les plus jeunes aux dangers d'un environnement hostile, au sein duquel ils sont livrés à eux-mêmes.

C'est la rencontre avec Sarah Banzet (1745-1774), en septembre 1769 qui va donner forme à ce projet. Cette jeune femme réunit en effet les enfants esseulés de Belmont, livrés à eux-mêmes, autour du poêle familial, et leur enseigne le tricot. Cette initiative personnelle est perçue par le pasteur comme une réponse très adaptée aux problèmes qui se posaient jusqu'alors.

De plus, l'apprentissage du tricot est une idée que Stuber avait déjà conseillée à Oberlin qui cherchait des activités annexes capables de répondre aux besoins de la population. Les écoles de tricot pourraient être mises en place et financées par la vente de produits manufacturés. C'est sur cette base, prévue à l'origine pour des enfants plus âgés, qu'il souhaite construire une pédagogie adaptée à la petite enfance.

Mais l'introduction du tricot nécessite des fonds et du matériel difficilement accessible au Ban de la Roche. Oberlin décide d'utiliser une partie des dons de la fondation scolastique à cet effet. Il écrira d'ailleurs à Stuber :

Vous êtes toujours aussi tendrement soucieux de vos anciens agneaux. C'est pourquoi permettez-moi de vous exposer un fidèle compte rendu des dons reçus et de leur utilisation, et vous prie de le porter à la connaissance de nos pieux bienfaiteurs ; cela leur fera peut-être plaisir...

Recette

Ce que la dîme a rapporté pour les écoles a été utilisé pour cela, et ne figure pas ici [...] mais ces 70 florin et 7 sols ont été utilisés comme il suit :

Janv. Fev. Mars.

1. Maint enfant auraient aimé filer et ne pouvaient recevoir de rouet à cet effet, à cause d'un grand manque de bois cette foi là je donnai donc aux parents de mon bois et fit fabriquer 18 fers pour les rouets (de coton) la pièce à 4 sols, [...]

3. Certains enfants qui étaient trop petits pour filer réclamaient en pleurant d'apprendre à tricoter. Leurs parents ne pouvaient leur donner ni laine, ni fil à cet effet. Alors, je leurs distribuais petit à petit pour 10 Pf. De fil » (Oberlin, 1770-1822, pp.43).

Malgré les difficultés rencontrées pour obtenir ce dont il a besoin pour les écoles de tissage pour jeunes enfants, celui-ci ne s'en laisse pas compter et entame leur mise en place.

Pour éviter les problèmes de coût, qui auraient retardé la création de ces institutions et attisé la révolte des habitants, il fait l'impasse sur la construction de bâtiments spécifiques réservés ; il décide de faire tenir les classes directement dans les poêles (pièces à vivre) des maisons de certains habitants. En plus de leurs faibles coûts, ces endroits ont l'avantage d'être le lieu de vie habituel des enfants, s'y trouver leur paraît donc naturel. Suite à l'initiative de Sarah Banzet, le tricot est la matière principale enseignée (au moins à l'origine, les enseignements se diversifieront par la suite) et Oberlin trouve tout naturel de nommer ces lieux **poêles à tricoter**.

Reste à mettre en place des responsables, chargées de donner vie à ces classes d'un genre nouveau, totalement inédit à l'époque. La première sera évidemment Sarah Banzet, à l'initiative du projet. Oberlin décide de lui conférer le titre de **Conductrice de la tendre jeunesse**, montrant ainsi son souhait d'un enseignement vaste, qui ne soit pas uniquement restreint au simple apprentissage du tricot.

Pour les autres villages, il décide de fixer certains critères obligatoires pour accéder au titre de Conductrice de la tendre jeunesse. Il emploie uniquement de jeunes filles célibataires non émancipées (impliquant donc l'accord du chef de famille). Ce choix n'est pas anodin et répond aux attentes du pasteur :

- La sensibilité féminine, éloignant les conductrices de la raison pure et dure, permet de mener aisément les plus jeunes vers le Divin (comme le préconisait Comenius) ;
- Le rôle de mère, difficilement compatible avec les travaux agricoles, doit se substituer au profit de femmes, sans activité annexe (la rémunération garantit cette indépendance) ;

- Le jeune âge, permet d'établir une connexion plus aisée avec les enfants, mais aussi de faire preuve d'un « enthousiasme militant » favorable à ce métier nouveau et révolutionnaire.

Dans la lignée de Stuber et de ses contrats d'école, Oberlin souhaite officialiser rapidement le statut de conductrice, afin d'éviter les contraintes ultérieures :

Ecoles à tricoter

A Bm. (Belmont)

Au commencement de l'année, j'ai loué à Sarah Banzet d. J. L. V., Bm., pour 2 louis d'or par an pour la mettre maîtresse à tricoter à Belmont. Son père l'entret. De tout.

J'ai loué le poêle de derrière de J. Nicolas Haseman, Bm., pour 6 L par an dans le même but.

A Bf. (Bellefosse)

Le 26 de mars, j'ai loué en partie Madel. Banzet de J.J., Bf., pour 1 louis d'or par an. 3 jours la semaine elle enseignera les enfants et les trois autres elle travaillera pour son père qui au reste l'entretient de tout.

A Wald. (Waldersbach)

Le même jour je fis accord avec Catherine Gagnière de J., Bf. Elle enseignera tous les jours et le profit de son travail, comme des deux ci-dessus, sera à moi. Je lui donne logement, nourriture et 1 ½ louis d'or par an = 18F (Oberlin, 1770-1822, p. 6).

Il pose ensuite certaines règles, garantissant la pérennité des emplois mis en place :

Accord avec elles.

Elles sont entièrement à moi, et comme mes servantes, à moins qu'un mariage, maladie des parents ou autre accident n'y mettent de l'obstacle.

Je leurs fournit tout et les entretient en tout sans exception.

Je donne à leur mère une servante à leur place et je paye le gage de ces servantes (le même accord a eu lieu pour Madeleine Banzet et Bf.)

L'accord commence depuis la semaine avant leur présentation à l'église (Oberlin, 1770-1822, p. 6).

Par ce biais, les conductrices obtiennent un réel statut et un rôle important dans la société, ce qui bouscule les idées prérévolutionnaires quant au statut de la femme, ainsi que de l'« éducatibilité » des enfants de moins de 7 ans.

Mais cet afflux de nouveautés n'est pas bien vu par tous les habitants et notamment les chefs de familles, qui voient leur autorité remise en cause par les valeurs transmises au sein des poêles à tricoter. La pratique du français, obligatoire à l'école, est sans doute le critère le plus déjugé, puisqu'il éloigne les enfants du nid familial au sein duquel le patois est encore largement préféré. Le fait que de simples jeunes femmes imposent leurs règles dans une société où le culte du père prédomine apparaît comme un défi à l'ordre établi.

Mais Oberlin à la dent dure et, envers et contre tous, il poursuit son projet dont les retombées ne tardent pas à se faire sentir : les enfants sont en sécurité, commencent à se préparer à la maison d'école, et apprennent de plus en plus de choses utiles. Les familles rochoises, forcées de constater le progrès que représentent les poêles à tricoter, vont finalement encourager l'initiative, laissant à Oberlin le moyen de mettre en œuvre sa pédagogie originale, fortement inspirée des idées de Comenius :

- Les plus jeunes se rapprochent de leur environnement ;
- L'enseignement se limite uniquement à ce qui est utile pour trouver le chemin de Dieu ;
- L'autonomie acquise dans les apprentissages va aider à la vie future (pour la grande école mais aussi en dehors).

La perception des apprentissages réservés aux plus jeunes va alors complètement changer. A Bellefosse, le village entier se met à coopérer pour bâtir une maison d'école au sein de laquelle on intègre un poêle à tricoter. L'institution de l'école est elle-même créatrice d'esprit d'initiative et de collaboration difficilement envisageables auparavant.

La petite école fait désormais partie intégrante de la maison d'école. Oberlin en dépeint le plan, qui exprime bien cette volonté de l'intégrer dans le système scolaire et par conséquent d'établir la continuité de l'éducation, chère à Comenius :

La pièce réservée aux enfants les plus jeunes se trouve au rez-de-chaussée. D'une superficie d'environ 18 mètres carrés, elle est conçue pour accueillir un maximum de 40 élèves. Eclairée

par deux fenêtres de 0,81m de large, elle est orientée vers l'ouest et bénéficie en conséquence d'un bon ensoleillement l'après-midi. En outre, le poêle à tricoter se situe au centre de la maison d'habitation du ménage (vraisemblablement celui de l'instituteur), ce qui renforce le caractère familial propre à l'institution. Une chambre réservée à l'usage de la conductrice (particulièrement utile en hiver) jouxte la salle de classe des petits. Pour accéder à cette salle il est nécessaire de traverser l'écurie et la cuisine. Au premier étage se trouve le poêle d'école aux dimensions plus importantes (environ 27m²). On y accède par un escalier qui va de la cuisine au vestibule. Deux chambres à l'usage des pensionnaires lui sont contiguës (Chalmel L., 2000, pp. 146).

Pour autant, le poêle à tricoter n'est pas perçu comme la préparation au poêle d'école, malgré quelques similitudes (l'apprentissage du français notamment). Les activités de la petite école sont spécifiques et révolutionnaires, dans le sens où elles pallient à l'incapacité des parents à éduquer leurs plus jeunes enfants, comblant ainsi un manque jusqu'alors source d'inquiétude pour le pasteur. Les enfants du Ban de la Roche, sont désormais préparés à affronter leur vie future dès le plus jeune âge, grâce à un « éveil éducatif » intégré à leur environnement et correspondant, *a fortiori*, à leurs besoins.

Oberlin est donc le premier à mettre en place ce que l'on nomme aujourd'hui école maternelle. Son développement s'avère possible grâce à la stabilité qu'il confère à la jeune institution :

- Mise en place de contrats permettant aux conductrices de se consacrer pleinement à leur emploi ;
- Création, au sein des écoles du Ban, d'espaces réservés à la petite école ;
- Officialisation des lieux réservés aux poêles à tricoter.



3.Silhouette d'une conductrice de la tendre jeunesse

e. La pédagogie de la douce contrainte¹

Ainsi, c'est autour du tricot que l'école des plus jeunes se développe. Oberlin et ses conductrices remarquent vite que, lorsqu'ils sont physiquement occupés, les enfants sont beaucoup moins turbulents, devenant ainsi intellectuellement disponibles.

Chaque activité se base donc sur ce principe : on propose une activité qui occupe le corps (travail manuel, exercice physique etc.) pour obtenir l'attention de tous. L'enseignement est souvent en rapport avec l'activité proposée. Par exemple, en été, la cueillette permet d'appréhender la nature et ses différents éléments.

Comme le préconise Comenius, Oberlin tente d'éduquer chaque élève en utilisant son « intelligence respective » ou, autrement dit, son propre schéma de pensée. Les apprentissages sont alors perçus comme des jeux, des défis agréables à relever... sans réellement s'en rendre compte, l'enfant s'instruit et prend plaisir à s'instruire.

C'est ici que se révèlent les principes de bases de la pédagogie originale de Jean-Frédéric Oberlin, destinée à la petite enfance : chacun apprend par lui-même, avec sa propre intelligence, sans que les conductrices aient à ressasser des leçons ou des règles. Au sein des premières écoles maternelles, on apprend certes, mais **on apprend surtout à apprendre**.

Evidemment, la démarche d'Oberlin est largement inspirée des préceptes de Comenius, comme nous le montre l'importance accordée à la langue française que le pasteur souhaite

1 cf. CHALMEL L., 2000, p. 148.

voire pratiquée en majorité au sein du Ban de la Roche. Basée sur des exemples concrets, (objets, représentations picturales etc.) ou sur la pratique du chant, elle comporte de nombreuses répétitions. Dans une lettre à la Convention, Oberlin explique ce mécanisme particulièrement adapté en amont aux apprentissages de la petite enfance, vecteur en aval de la l'apprentissage de la langue dans toute les familles et à tous les âges.

L'apprentissage du français permet aussi à Oberlin de former les habitants du Ban de la Roche aux valeurs révolutionnaires après 1789. En effet, la mise à l'écart des patois au profit d'une langue unique sert les principes républicains. Le pasteur en profitera d'ailleurs pour transmettre à ses paroissiens les Droits de l'Homme et certaines valeurs républicaines, dont la plupart se rapprochent de celles déjà transmises auparavant dans ses sermons. On s'aperçoit ici que les grands principes de la foi morave et des valeurs de Comenius ne sont pas si éloignés des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité qui perdurent aujourd'hui. Peut-être est-ce l'une des raisons de la modernité qui transparait lorsqu'on analyse les principes de sa pédagogie.

f. Construction de la pédagogie d'Oberlin

J.-F. Oberlin déclare avoir lu 538 ouvrages de tous ordres entre 1766 et 1780, soit en moyenne une quarantaine de livres par an. Ses nombreuses notes de lectures nous permettent de mieux comprendre à quelles sources il puise son inspiration (*Tagebücher, Archives Municipales de Strasbourg*) :

Théologie	Outre les classiques du Luthéranisme, principalement les mystiques rhénans, et les piétistes de la seconde génération dits « piétistes moraves », héritiers de Comenius Spangenberg, <i>Vie de Nicolas Louis comte de Zinzendorf</i> Jacob Boehme (1575-1624), <i>Weg zu Christo</i> Jane Leade (1623-1704), <i>Naissance de l'esprit</i> Johann Bengel (1687-1752), <i>Erklärte Offenbarung Johannis</i> Emmanuel Swedenborg (1688-1772), <i>Immel und Hölle</i>
-----------	---

Sciences de la nature	Alliance objective entre science et théologie nécessaire à la compréhension du Divin ordre du monde Christian Wolff (1679-1754)
Botanique	Classification des plantes Carl von Linné (1707-1778) Jean Hermann (1738-1800) Flora Alsatica Jean-Christien Stoltz (1764-1828), Flore d'Alsace
Economie	Apports de la physiocratie J.G. Hirzel (1725-1803), Le Socrate rustique « Un modèle incomparable pour les paysans du Ban de la Roche ! »
Médecine et pharmacie	Pharmacie de charité, plantes médicinales Tissot (1728-1797), Avis au peuple sur sa santé
Philologie	Compréhension du patois Jérémie-Jacques Oberlin (1735-1806), <i>Essai sur le patois lorrain des environs du comté du Ban-de-la-Roche</i> (1775)

Pédagogie	Pour ce qui concerne le perfectionnement des procédés didactiques utilisés avec les enfants J.-J. Rousseau, <i>l'Emile</i> 1778 puis en 1780, « voyages pédagogiques » à travers le Bade-Wurtemberg, à la rencontre des pratiques pédagogiques piétistes, chez Nikolaus Christian Sander, ancien élève de Auguste Herrmann Francke (1663-1705) au <i>paedagogium</i> de Halle Jean-Frédéric Simon, ancien élève d'Oberlin puis professeur au Philanthropinum de Dessau, lui procure le livre élémentaire de Basedow (1723-1790)
-----------	---

En plus des nombreuses sources dans lesquelles il puise des savoirs théoriques, Oberlin développe les pratiques éducatives mises en place par Jean-Georges Stuber :

Recrutement et formation des <i>Régents d'école</i>	Recrutés au sein de la population locale et formés par le pasteur : <i>«citoyen Stouber, premier instituteur d'une école normale en France»!</i> (Mention honorable décernée par la Convention Nationale)
Mise en place d'écoles populaires itinérantes	Organisées par classes, en fonction du développement intellectuel des élèves, suivant le plan de Comenius A partir de 1763, dans les cinq villages du Ban de la Roche, l'école pour les enfants et les cours du soir pour les adultes se tiennent régulièrement
Fondation scolastique	Dons en argent placés, les intérêts étant distribués annuellement : aux maîtres d'école en fonction du nombre d'élèves enseignés ; à leurs élèves, par rapport aux progrès accomplis

Méthode de lecture	Création d'une méthode de lecture originale, <i>l'Alphabet méthodique pour faciliter l'art d'épeler et de lire en français</i> , 1762, conçue comme un solfège de la langue
Bibliothèque de prêt	Parmi les cent premiers volumes mis à la disposition des habitants, on trouve, outre la Bible et différents écrits d'inspiration religieuse, des ouvrages de botanique, de médecine, d'agriculture, d'arboriculture, d'histoire... Jean-Frédéric Oberlin reprendra l'idée de son prédécesseur et portera rapidement le nombre d'ouvrages de la bibliothèque à environ 500
Développement du chant choral	Considéré comme le premier niveau de développement culturel pour une population rurale déshéritée

La démarche entreprise par Oberlin à compter de 1770 peut être comprise dans une logique d'affranchissement progressif par rapport à la bienveillante tutelle de son prédécesseur strasbourgeois :

Occuper les mains pour ouvrir l'esprit	Tout apprentissage génère une production. Le tricotage en est le paradigme, mais ce précepte s'applique également à la constitution d'herbiers, au dessin ou à l'impression des plantes. Derrière l'apparence occupationnelle, se profile une intuition remarquable, que l'on peut traduire sous forme d'un principe: occuper les mains (si possible par quelque activité utile), pour ouvrir l'esprit. Le travail manuel accapare le corps et rend les enfants intellectuellement disponibles et attentifs. L'exercice physique devient à cet égard indissociable de toute activité intellectuelle.
--	--

Pédagogie de l'image	L'acquisition du langage se construit en articulation avec la lecture d'images. Les conductrices utilisent en particulier des « lanternes magiques », prototypes des futures visionneuses qui permettent de multiplier les supports d'apprentissages conformément aux principes développés dans <i>l'Orbis pictus</i>
Conquête du milieu	La volonté d'introduire au programme des poêles à tricoter les premières notions de géographie est à replacer dans la continuité de l'action pastorale d'Oberlin qui cherche par tous les moyens et dans tous les champs de son action à briser l'isolement du Ban de la Roche.
Pédagogie du jeu	Le jeu trouve tout naturellement sa place comme moyen didactique privilégié dans la pratique quotidienne des conductrices. Le besoin de jouer, propre à la petite enfance participe aux apprentissages. Plusieurs «outils» viennent ainsi à la rescousse des éducatrices pour attiser l'envie d'apprendre: jouets pédagogiques imaginés par le pasteur, jeux collectifs ou dits de «société», objets issus de la collection d'histoire naturelle.
L'enfant collectionneur	La quête d'Oberlin chercheur en sciences naturelles, s'articule autour de la question centrale de classification. Le programme des poêles à tricoter est synonyme d'éveil au milieu de vie dans sa dimension économique et sociale, de volonté de développement des connaissances utiles à la vie quotidienne. La découverte active, en symbiose avec le milieu de vie à laquelle les conductrices tentent d'associer leurs élèves, se structure autour d'une idée pédagogique, celle de l'enfant collectionneur, et de son pendant scientifique, la réalisation d'un herbier. Elle constitue une véritable pédagogie d'éveil avant l'heure. Tout y contribue: concept et méthode,

	démarche et organisation pratique, et ceci dans au moins sept dimensions: 1. une dimension spatio-temporelle: la collecte des plantes implique la mise en œuvre d'une stratégie exploratoire qui respecte les rythmes saisonniers et les cycles naturels. Elle impose des déplacements, une conquête progressive de l'environnement proche, puis plus éloigné. Garder la mémoire de ces déplacements revient à conserver le souvenir des gisements botaniques et conduit naturellement à la cartographie locale, qui s'élargira progressivement à celle de la région puis du pays; 2. une dimension mathématique: la gestion d'une collection génère des manipulations qui engagent des activités mathématiques élémentaires tel les tris, les classements, les sériations, le dénombrement, le partage; 3. une dimension langagière: la mise en ordre du monde procède de la précision du langage. Ce qui n'est pas nommé, n'est pas connu. Ainsi, les plantes collectées font l'objet d'une reconnaissance linguistique orale puis écrite, s'appuyant sur la langue vernaculaire (le patois du Ban de la Roche) et s'élargissant au français, la langue de l'école, au latin, la langue de la science et à l'allemand, la langue du voisin. On ne peut qu'être à nouveau frappé par la proximité de cet apprentissage langagier avec le projet de Comenius dans son <i>Orbis sensualium pictus quadrilinguis</i> (1685), dont Oberlin possède plusieurs exemplaires de l'édition de 1760 dans sa bibliothèque; 4. une dimension biologique: à la connaissance des biotopes, s'ajoute la nécessité d'une nouvelle classification des plantes selon leurs vertus telles la toxicité, la comestibilité, les qualités tinctoriales et médicinales; 5. une dimension prophylactique: les vertus des plantes collectées doivent être exploitées afin d'anticiper les besoins de la population locale. L'art culinaire peut rendre d'incalculables services dans les temps de disette, tout en permettant de mieux préserver l'équilibre
--	--

	alimentaire. La connaissance des principes actifs permet de développer une véritable pharmacopée locale, de prévenir et de tenter de guérir. A chaque maux sa plante, son remède. L'idée de recette est à cet égard tout à fait centrale. Il faut savoir préserver (sécher par exemple), transformer (tisanes, pommades...), doser; 6. une dimension artistique: l'un des modes privilégié de la connaissance consiste en la reproduction la plus fidèle possible du modèle naturel. Les enfants sont ainsi invités à fixer l'image des fleurs collectées qui sont reproduites selon différentes techniques, dont l'une induit la fabrication de couleurs à partir de substances végétales et minérales; 7. une dimension physique enfin: le corps est sollicité sous de multiples aspects. Le développement de la force et de l'agilité physique, l'hygiène corporelle, la canalisation des énergies au service des activités humaines, sont autant de principes agissant dans les poêles à tricoter.
De la bibliothèque à un centre de ressources pédagogiques	La documentation écrite se complète progressivement d'une collection complète d'histoire naturelle (minéralogie, biologie...), de jouets à caractère éducatif, d'herbiers. Cet édifice pédagogique hétéroclite se construit autour de l'idée centrale selon laquelle la contemplation de la nature et la compréhension des phénomènes qui régissent son fonctionnement rapproche l'homme du divin Créateur. L'être humain n'est pas destiné à subir les phénomènes naturels, mais doit chercher à les comprendre et à les utiliser au mieux. La création est régie par des lois parfaites, chaque chose, chaque être vivant participe à cette perfection. L'homme, principal héritier de la création, ne peut se contenter pendant son séjour sur terre d'une contemplation passive des phénomènes naturels, mais doit plutôt faire preuve de curiosité et d'ingéniosité pour trouver sa place au sein du monde en mettant ses compétences au service de ses semblables.

Formation des maîtres	Oberlin cherche en outre à promouvoir le travail en équipe parmi les éducateurs des différents niveaux: chacun se voit non seulement responsable de sa charge d'éducation quotidienne, mais doit également avoir une vue d'ensemble sur l'activité de ses pairs. La pédagogie mise en œuvre dans les poêles à tricoter ne se trouve aucunement marginalisée par rapport au travail des régents d'école, bien au contraire. Elle s'intègre harmonieusement au sein d'un projet éducatif commun.
-----------------------	--

En mettant en place une école pour les plus jeunes, basée sur l'idée originale de Sarah Banzet, Jean-Frédéric Oberlin, sans même s'en rendre compte, crée un savoir, savoir-faire et un savoir-être nouveaux. La pédagogie utilisée au sein des poêles à tricoter est complètement novatrice en pratique, bien qu'on puisse en apercevoir l'ébauche dans la *Grande Didactique* de Jean-Amos Comenius. Les plus jeunes enfants du Ban de la Roche, vont finalement être les premiers à bénéficier d'une éducation « à la morave », leur permettant de trouver les clés d'un avenir meilleur. Adaptée à la fois à leur jeune âge, à leur environnement, à leurs besoins et à leurs désirs, la pédagogie d'Oberlin les oriente d'emblée sur le chemin de l'accomplissement personnel et collectif, grâce à la transmission de valeurs d'entraide, de solidarité, mais aussi des savoirs utiles permettant de mener une agréable vie terrestre (se préparant ainsi au mieux à la vie céleste).

C'est ce savoir-faire qui nous intéresse tout particulièrement. En effet, la méthode mise en place par Oberlin, qui consiste former les plus jeunes enfants dans le double objectif de leur transmettre à la fois des connaissances et des méthodes d'apprentissages utilisables tout au long de leur existence, est une révolution au XVIII^{ème} siècle, mais est aussi très actuelle. Il est toujours nécessaire, d'enseigner aux enfants et aux adolescents, les savoirs utiles à leur futur, mais aussi les meilleurs moyens de les acquérir, afin de les aider à devenir autonomes, et capables d'affronter la vie active avec toutes les armes nécessaires. Dans cette optique, la pédagogie d'Oberlin semble être un moyen plus qu'intéressant à mettre en œuvre pour l'éducation de la jeunesse. Dès lors, il serait important de la mettre en avant et de la transmettre. Mais la pédagogie n'est pas un héritage classique, on ne la transmet pas comme un tableau, une maison ou tout autre objet matériel. Le moyen qui nous paraît ici le

plus judicieux pour la valoriser, est proposé par l'UNESCO avec une catégorie patrimoniale émergente : le Patrimoine Culturel Immatériel (PCI). Mais qu'est-ce qu'un le PCI et peut-on réellement considérer la pédagogie d'Oberlin comme tel?

II. Historique de la notion de patrimoine : des Monuments Historiques jusqu'au patrimoine culturel immatériel

Le concept de patrimoine est très complexe. En effet, il ne sera pas compris de la même façon selon la situation, le lieu etc. Il existe une multitude de champs patrimoniaux ; le patrimoine immobilier est certainement le plus courant, suivi du patrimoine culturel, familial ou encore naturel. L'approche du terme diffère aussi selon les pays : en Angleterre par exemple, « patrimoine » s'écrit « *heritage* », ce qui n'a pas la même signification en France, bien que les deux concepts soient assez proches. Avant d'étudier de plus près le patrimoine culturel immatériel, il est donc important de comprendre ce qu'est le patrimoine, comment celui-ci a évolué avec le temps et pourquoi cette évolution a mené à la création d'une Convention sur le Patrimoine Culturel Immatériel.

1. Evolution de la notion de patrimoine

La notion de patrimoine, telle que nous la comprenons aujourd'hui, n'existe pas encore au Moyen Âge. Cependant, il existe déjà, durant la période médiévale, des formes de protection très proches de ce qui est fait de nos jours. André Chastel et Jean-Pierre Babelon décrivent le patrimoine comme « [...] une notion toute récente, qui couvre de façon nécessairement vague tous les biens, tous les trésors du passé » (Chastel, Babelon 2009, p. 11). Or, les reliques, qui font l'objet d'un culte durant les périodes de croisade, s'avèrent être un parfait exemple de « trésor du passé » : conservées uniquement pour leur valeur religieuse, elles sont des propriétés collectives, transmises de génération en génération. De même, les *regalia*, objets symboliques du pouvoir royal, sont aussi conservés et transmis par l'intermédiaire du trésor de Saint-Denis. Les livres, archives et autres objets précieux sont de mieux en mieux préservés, en tant que témoins du passé. Enfin, on constate une réelle conscience patrimoniale lorsque François I^{er} met en valeur la *Maison carrée* de Nîmes, ou quand Pie II interdit la démolition de vestiges antiques.

Les moyens mis en œuvre au Moyen Âge pour protéger les objets ou les lieux symboliques, témoins du passé, vont fortement être amplifiées après la Révolution française. En 1790, un recueil d'antiquités nationales utilise pour la première fois la notion de **monument historique**. La *Commission des Monuments* est rapidement mise en place pour éviter les destructions des symboles de l'Ancien Régime. Sont alors créés des dépôts d'objets

considérés comme des biens nationaux (biens du clergé, des émigrés et de la couronne). On assiste ici au premier acte de protection du patrimoine national. Alexandre Lenoir, un jeune peintre, est chargé par La *Commission des Monuments* de l'administration d'un de ces dépôts : le couvent des Augustins. Sa mission consiste à protéger les éléments importants menacés par les retombées révolutionnaires. Dès 1795, il décide d'utiliser la collection ainsi réunie pour fonder le *Musée des Monuments Français*. Afin de renforcer la protection, cette même Commission vote aussi, en 1793, un décret punissant les destructeurs de monuments d'une peine de deux ans de prison. Bientôt, la *Commission Temporaire des Arts* remplace celle des monuments. Composée de membres plus compétents, elle publie une *Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver, dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir à l'art et à l'enseignement*. La volonté de protéger ce type d'héritage se voit exacerbée par l'Abbé Grégoire (1750-1831), député de Grenoble, qui affirme que « [...] le respect public entoure particulièrement les objets nationaux qui, n'étant à personne, sont la propriété de tous [...] Tous les monuments de sciences et d'arts sont recommandés à la surveillance de tous les bons citoyens » (Henri Grégoire, 1794). C'est d'ailleurs au sujet de ces monuments qu'il va créer la notion de *vandalisme*.

C'est ainsi que le concept de patrimoine voit le jour en France. Devant les destructions massives d'objets et de monuments culturels intéressants, les instances révolutionnaires vont développer un intérêt et une volonté importante de protection de tout l'héritage symbolique de l'Ancien Régime. Le patrimoine, qui jusque-là était perçu au sens de *patrimonium* (notion apparue au XII^{ème} siècle), c'est-à-dire, l'ensemble des héritages familiaux, va s'étendre aux biens communs de la Nation. Il comprend alors un ensemble d'éléments, témoins du passé à conserver et transmettre aux générations futures.

Il faut ensuite attendre François Guizot en 1830, pour assister à la création de l'Inspection Générale des Monuments Historiques, en charge de l'inventaire du patrimoine architectural français. La Commission des Monuments Historiques, créée le 29 septembre 1837, a pour mission d'analyser les monuments précédemment inventoriés. Finalement deux lois vont permettre une protection convenable des édifices répertoriés :

- Le 30 mars 1887, une loi fonde le corps des Architectes en Chef des Monuments Historiques, en charge des rénovations ;

- En 1913, la loi de protection des Monuments Historiques, définit les critères de classement.

Par le biais de ces lois, ce sont avant tout des traces matérielles, symboliques du passé, qui sont protégées. Elles donnent naissance au concept de patrimoine jusqu'alors complètement lié à l'idée de Monument historique. Par conséquent, il n'est pas étonnant de voir encore actuellement la notion de patrimoine largement associée, à des objets matériels. Pourtant, le Moyen Âge est le point de départ d'une évolution constante de cette notion.

En effet, durant cette période, outre les saintes reliques, on prend essentiellement en compte les monuments antiques, symboles d'un glorieux passé. Avec la période romantique et notamment Victor Hugo, qui consacre le Moyen Âge dans *Notre Dame de Paris*, le public commence à s'intéresser à une époque jusqu'alors considérée comme sombre. Les premières listes des Monuments Historiques se concentrent ainsi principalement sur des éléments antiques, médiévaux et, à moindre échelle, de la Renaissance. Il faut attendre le XIX^{ème} siècle pour voir émerger sur ces listes un patrimoine plus récent daté des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles. Nathalie Heinich nous fait remarquer à juste titre que la vitesse de patrimonialisation diminue au fil des générations : « tous les dix ans environ, la limite a avancé d'une génération : jusqu'à 1880 dès les années 1970, jusqu'à la première Guerre Mondiale dans les années 1980, jusqu'à la Seconde Guerre dans les années 1990, et jusqu'à moins trente ans au début des années 2000 » (Heinich Nathalie 2009, p. 94).

Ainsi, le champ patrimonial évolue chronologiquement, bien que tout ne soit pas protégé efficacement ou rapidement (en 1973 le Pavillon Baltard des Halles est détruit, la Tour Eiffel n'est classée qu'en 1964 etc.). Mais la protection va aussi s'étendre à l'environnement proche des monuments classés pour préserver la cohérence des ensembles urbains. Ainsi, la loi du 25 février 1943 protège un périmètre de 500 mètres autour de ceux-ci, celle du 7 janvier 1983 instaure les Zones de Protection du Patrimoine Architectural, Urbain et Paysager (ZPPAUP).

Mais la conscience patrimoniale ne se borne pas uniquement aux constructions humaines. En effet le concept va aussi progressivement être assimilé à certains sites naturels :

- En 1864, Abraham Lincoln crée le premier parc national dans la vallée du Yosemite en Californie ;
- En 1872, c'est l'inauguration du fameux parc de Yellowstone dont la faune, la flore, mais aussi la culture des tribus indienne sont valorisées ;
- En 1902, la Fondation pour la protection esthétique de la France crée l'année précédente réussit à sauvegarder la source du Lizon dans le Doubs ;
- En 1906, la loi Beauquier vient protéger les sites pittoresques, historiques et légendaires ;
- Le 2 mai 1930, la loi de 1906 est remplacée par celle sur « la protection des monuments naturels et des sites de caractère artistique, historique, scientifique légendaire ou pittoresque ». De nombreuses lois vont ensuite se greffer sur ce texte générique : lois sur le littoral de 1986, sur le paysage de 1993 etc.

On peut ajouter qu'en France, le statut de Parc national est créé en 1960 et celui de parc naturel régional en 1967. L'instauration de cette législation va entraîner une prise de conscience : le Patrimoine ne se limite pas aux éléments historiques des grands centres urbains, mais il peut s'étendre aux modes de vie ruraux et, *a fortiori*, aux objets du quotidien. Les outils liés aux métiers traditionnels, les lavoirs, ancêtres de nos machines à laver, les maisons typiques (à toiture de chaume ou à colombages etc.), vont alors se voir accorder le statut de patrimoine. Après s'être étendue à différentes époques et différents éléments, la notion s'applique désormais au **patrimoine du quotidien**, autrement dit, un héritage que l'on peut qualifier de social. Dans la même veine, la question de la conservation des friches industrielles va se poser. En 1986, l'Inventaire Général lance un programme de repérage national du patrimoine industriel.

La notion de patrimoine, qui à l'origine se limite aux monuments antiques, va donc au fil du temps voir son importance s'étendre : le patrimoine monumental est suivi du patrimoine naturel, rural, scientifique et technique. En créant ces nouvelles catégories, on va rapidement réaliser que certains éléments sont symboliques de la culture d'une nation entière, voire de l'histoire de l'humanité. De ce fait, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) va être fondée le 16 novembre 1945. Elle a pour mission de promouvoir la paix dans le monde via la valorisation de l'éducation, des

sciences exactes, sociales et humaines, de la culture, de la communication, et de l'information. Il s'agit de la **première organisation culturelle internationale**. Elle va se soucier en premier lieu, des destructions de biens culturels liées à la première guerre mondiale, grâce à la mise en place de la *Convention de la Haye* en 1954. A travers cet outil juridique, les Etats s'engagent à arrêter les destructions d'éléments « présentant une grande importance pour le patrimoine culturel des peuples ». Pour ce faire, des listes de patrimoines à préserver sont établies.

Bien évidemment, l'apport principal de l'UNESCO va être la Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel, qui entre en vigueur le 17 décembre 1975 et est ratifiée par 185 Etats Parties. Souhaitant à l'origine uniquement protéger les héritages culturels, l'UNESCO y ajoute un versant naturel sous l'impulsion des USA. La Convention définit le type de sites méritants d'être inscrits sur la liste du patrimoine mondial : ils doivent avoir une « valeur universelle exceptionnelle » et correspondre à l'un des dix critères fixés au préalable comme par exemple: « apporter un témoignage unique ou du moins exceptionnel sur une tradition culturelle ou une civilisation vivante ou disparue » ou encore « offrir un exemple éminent d'un type de construction ou d'un ensemble architectural ou technologique ou de paysage illustrant une des périodes significatives de l'histoire humaine » (UNESCO, 14 mai 1954).

Toutes les catégories de patrimoine, qu'il soit culturel, naturel, monumental, social, et même mondial ont jusqu'ici un point commun : elles se rattachent à des éléments solides, palpables. Pourtant, il existe toute une catégorie de pratiques, de savoir-faire, de traditions orales etc. qui peuvent être considérées comme des « trésors du passé ». Après s'être intéressés aux nombreuses catégories de patrimoines jusque dans les années 1980-1990 (préalablement étudiées), les chercheurs, et notamment les ethnologues, vont prendre conscience du vide laissé par ces nouveaux patrimoines, que l'on ne peut voir ni toucher, mais qui se transmettent de génération en génération, au même titre que les héritages culturels et naturels « palpables ». Finalement l'UNESCO va officialiser le concept de Patrimoine Culturel immatériel. Mais, bien avant les institutions officielles, certains précurseurs, ont tenté de délimiter et protéger ce qui paraissait alors déjà à leurs yeux comme un patrimoine.

2. Les prémices de la protection de l'immatériel

a. L'exemple français

En 1878, suite au succès des présentations d'objets « exotiques » issus des colonies et d'objets « pittoresques » des sociétés rurales françaises contemporaines, lors de l'Exposition Universelle, le musée du Trocadéro ouvre ses portes. Paul Rivet en prend la direction avec George Henri Rivière comme sous-directeur. Le musée comporte une salle consacrée au folklore en France et quelques reconstitutions d'intérieurs paysans. Les premières expositions ethnographiques organisées par Rivière, liées à la mission Dakar-Djibouti connaissent un franc succès. Il décide alors de lancer le même type d'évènement mais en s'intéressant à la France.

C'est de cette initiative que naît l'idée de créer un « Musée Français » en 1935, qui deviendra finalement le Musée des Arts et Traditions Populaires, inauguré en 1937. Rivière est nommé conservateur en chef de ce « musée-laboratoire », comme il aime le nommer. Le folklore et la culture populaire deviennent de véritables objets scientifiques, observés et répertoriés par des chercheurs chargés d'enquêtes de terrain. Ainsi, on expose l'objet dans son contexte, accompagné de textes, d'images et de sons, qui le font « parler », en induisant tout son processus de fabrication. **Celui-ci devient alors indissociable des pratiques, gestes et sociétés qui l'ont créé.** Petit à petit, la prise de conscience se fait : l'objet muséal n'est perçu comme intéressant que s'il est accompagné de son histoire, de son processus de fabrication, de ses utilisations, autant de caractéristiques qui méritent l'attention des spécialistes. C'est donc en grande partie grâce au travail de ces spécialistes, la plupart du temps des ethnologues, que le concept de patrimoine immatériel apparaît en France.

En 1980, dans le cadre de l'année du patrimoine, le ministère de la culture crée la mission et le conseil du patrimoine ethnologique, actuelle « mission ethnologie ». Elle est basée sur le rapport de Redjem Benzaïd : « Le patrimoine ethnologique comprend les modes spécifiques d'existence matérielle et d'organisation sociale des groupes qui le composent, leurs savoirs, leur représentation du monde et, de façon générale, les éléments qui fondent l'identité de chaque groupe social et le différencient des autres. On y inclura donc :

- Des agents : individus, groupes sociaux, institutions ;

- Des biens matériels ou immatériels, œuvres virtuelles ou réalisées ;
- Des savoirs organisés : techniques, symboliques (magiques, religieux, ludiques), sociaux (étiquette, traditions de groupe), esthétique...
- Des moyens de communication : langues, parlers, systèmes de signe ». (Redjem Benzaïd, 1979, p. 27)

La mission aide à la mise en place de programmes de recherche. Ainsi, au sein des régions, dans les DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles), des postes de conseillers pour l'ethnologie sont créés ; ceux-ci coordonnent les travaux de recherche sur le terrain. Grâce à ce système, des études sont entreprises en 1985 sur les savoirs naturalistes et populaires et en 1987-1988 sur les savoir-faire et techniques menacés. Peu à peu, des systèmes de recensement et de protection du patrimoine immatériel se développent en France, bien que ce dernier ne porte pas encore ce nom.

b. Le précurseur japonais

En France, si l'intérêt pour le folklore et le patrimoine ethnologique grandit dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Il faut être conscient qu'à cette époque, certains pays sont bien plus avancés dans la préservation des héritages immatériels. Le Japon est très certainement le précurseur dans ce domaine. Dans les années 1950, sous l'occupation américaine après la défaite de la Seconde Guerre Mondiale, le Japon est soumis à une forte influence artistique des Etats-Unis. Face à cette nouvelle vague, le pays se voit obligé de mettre l'accent sur la préservation de son patrimoine culturel, sous peine d'une pure et simple disparition. Pour ce faire, les dirigeants mettent en place une loi consistant à préserver, développer et enrichir les arts et métiers traditionnels, face à la rapide modernisation liée à la présence occidentale. Dans cette loi le terme « patrimoine immatériel culturel » est utilisé juridiquement pour la première fois. Ainsi, le Japon tente de préserver sa culture, ou plutôt l'identité culturelle symbolique de sa civilisation. Le champ du patrimoine culturel immatériel comprend alors : « Les formes théâtrales ou musicales, les techniques artisanales et différentes productions culturelles possédant une grande valeur historique ou artistique pour le Japon » (Maison des Cultures du Monde, 2009, p. 69).

Les nippons mettent en place un système de reconnaissance en 1954. Sont alors protégés, les plus importants savoir-faire et les techniques en voie d'extinction. Au fur et à mesure, la reconnaissance s'étend à différents critères : valeur artistique remarquable, valeur historique, rôle important dans l'histoire des techniques artistiques ou artisanales et valeurs remarquables, contribution à la création artistique doublée de caractéristiques locales affirmées.

Pour soutenir la protection et la mise en valeur du patrimoine culturel immatériel, le gouvernement choisit un groupe ou un individu détenteur d'un savoir-faire à sauvegarder et lui confie une subvention de 2 millions de yens par an permettant ainsi de parfaire les techniques et de former des successeurs. On glorifie ainsi différents arts en qualifiant les praticiens de « trésor humain vivant ». Ces derniers sont les dépositaires d'un art, d'une technique etc. et doivent posséder une grande maîtrise de leur savoir-faire et des méthodes utilisées, ou alors faire partie d'un groupe dont deux membres au minimum maîtrisent parfaitement les savoir-faire liés à un patrimoine commun. Notons qu'en 2003, il existe 87 éléments protégés et 116 « trésors humains vivants ».

L'exemple du Japon va permettre le développement du système de protection du patrimoine culturel immatériel dans différents pays asiatiques. La ministre de la culture coréenne désigne ses premiers « trésors culturels immatériels ou invisibles » en 1964. Dans ce cas, l'accent est mis sur la pédagogie : l'Etat subventionne un « artiste » mais aussi les « trésors humains vivants », assistants ou étudiants garants de la continuité des pratiques. Ils sont formés durant cinq années au terme desquelles seuls les meilleurs deviennent apprentis. Outre ces mesures, le gouvernement subventionne la documentation liée aux pratiques. Enfin, une représentation annuelle au minimum doit montrer le travail des « trésors humains vivants » afin de mieux sensibiliser le public.

D'autres pays asiatiques vont emboîter le pas au Japon et la Corée : Taiwan, la Thaïlande ou encore les Philippines s'inspirent des systèmes préalablement mis en place. L'Asie possède donc une avance décisive dans le domaine du patrimoine culturel immatériel, puisque de véritables procédés de protection, de valorisation et de transmission voient le jour bien avant l'apparition d'une législation européenne ou américaine du même type.

La France va tenter de combler ce retard, en instaurant en 1994 le titre de « Maître d'Art », qui s'inspire grandement des « trésors humains vivants » japonais. Ce titre est attribué par le Ministère de la Culture à des professionnels dont l'excellence du savoir-faire et le talent dans leur domaine doivent être reconnus par leurs pairs. De plus, le « Maître d'Art » justifie d'au moins dix ans d'expérience et doit surtout être impliqué dans la transmission de ses connaissances aux générations futures. Sur ce deuxième point le texte du ministère de la Culture précise: « le titre de Maître d'Art est conféré, par arrêté du Ministère de la Culture et de la Communication, à des professionnels des métiers d'art possédant un savoir-faire remarquable et rare, qui acceptent de conduire des actions de formation pour transmettre ce savoir-faire à un élève »⁴. Comme dans le système nippon, le Maître d'Art est bénéficiaire d'une allocation nécessaire au développement et à la transmission de son savoir. L'étudiant quant à lui peut disposer d'une bourse après avis de la commission de formation. Le conseil des métiers d'arts étudie et sélectionne les candidatures au grade de Maître d'Art. Notons que les allocations sont aussi destinées à améliorer les techniques et à les développer sur le marché national et international. On ne fige pas la pratique, on tente de perpétuer et développer des traditions ancestrales.

Mais le système français est bien moins englobant que ses homologues asiatiques. En effet, alors qu'en Asie, on souhaite préserver des musiciens, des acteurs, des danseurs etc., en France, on se limite à la protection de savoir-faire artisanaux. Aucun élément du folklore ou de la tradition artistique populaire ne disposera de ses Maîtres d'Art.

D'un point de vue juridique, La notion de patrimoine culturel immatériel voit donc le jour au Japon. Si celle-ci se répand assez rapidement en Asie, elle a du mal à s'imposer sur les autres continents. Pourtant, le folklore, les traditions populaires, les savoir-faire sont présents partout et certains méritent d'être préservés. Il paraît important, voire essentiel que ces éléments soient mis en avant par les instances internationales afin de provoquer une prise de conscience dans les différents pays détenteurs d'héritages immatériels.

4. Arrêté du 3 août 2004 relatif au conseil des métiers d'art et à la mission des métiers d'art, article 5.

c. *L'intervention bolivienne*

Il semble assez normal de considérer l'UNESCO, institution en charge de la protection du « patrimoine de l'humanité », comme source de la prise de conscience de l'existence et de l'importance du patrimoine culturel immatériel. Mais pour que l'UNESCO prenne en compte cette nouvelle catégorie de patrimoine, il faudra attendre un déclic.

Vladimir Tr. Hafstein (dans Chira Bortolotto 2011), met ici l'accent sur l'intervention du Ministre des Affaires Etrangères et de la Religion de la République de Bolivie. Dans une lettre du 4 avril 1973, le ministre manifeste son mécontentement auprès du directeur général de l'UNESCO, en avançant le fait que les instruments légaux alors existants « visent à protéger des objets tangibles, plutôt que des formes d'expression telles que la musique et la danse, qui subissent de nos jours une exportation clandestine des plus intensive, participant d'un processus de transculturation commercialement orienté qui détruit les cultures traditionnelles » (Chiara Bortolotto, 2011).

Pour arriver à cette conclusion, le ministre bolivien s'appuie notamment sur la réutilisation d'une chanson traditionnelle bolivienne : *El cóndor pasa*. Cette chanson folklorique, issue des natifs des Andes et arrangée par Daniel Alomnía Robles en 1913, met en avant le condor, symbole de l'esprit des incas, qui s'envole vers les hauteurs, pendant que le peuple bolivien se révolte face aux oppresseurs blancs. Or, cette chanson est reprise en 1970 par *Simon et Garfunkel*, qui se font accompagner pour ce titre par le groupe *Los Incas*. Produit sous le nom de *Bridge over Troubled Water*, l'album connaît un énorme succès puisqu'elle remporte un *Grammy Award* et fait partie des meilleures ventes. Même si le groupe chante avec un objectif de soutien solidaire, il est évident que beaucoup de Boliviens regrettent de voir que l'on utilise l'une de leurs chansons traditionnelles, qui plus est faisant référence au condor, synonyme de fierté, afin d'en tirer des profits commerciaux.

On perçoit mieux, à travers cet exemple, pourquoi le ministre bolivien réclame une amélioration de la protection du folklore. Mais n'oublions pas qu'en 1971, la Bolivie connaît un coup d'Etat qui porte le général Hugo Banzer au pouvoir, créant ainsi une dictature militaire. On comprend l'utilité politique d'une telle revendication. Banzer avait d'ailleurs réduit les indigènes à une grande pauvreté en confisquant leurs terres, mais aussi en

s'appropriant leur folklore afin de créer une identité nationale bolivienne (instrumentalisation que l'on rencontre chez la quasi-totalité des dictatures).

Cet exemple met en lumière deux éléments : tout d'abord, l'intérêt d'un pays pour sa culture et les difficultés pour la conserver dans son état originel. Mais il montre aussi comment la protection souhaitée peut être utilisée à de mauvaises fins : utilisation des symboles (le condor devient synonyme de soumission aux armes), des actes traditionnels (le folklore devient représentatif de la dictature et non des indigènes), et oppression (vol de la culture indigène etc.).

Malgré cette dualité dans la façon de percevoir l'intervention bolivienne, à la fois protectrice de sa culture mais aussi manipulatrice à des fins impériales, le bien-fondé des réclamations d'origine ne peut être remis en cause. L'accent est mis sur l'absence d'outils de protection du folklore et de la tradition populaire.

Pour éviter cela, le ministre propose trois mesures visant à mieux respecter ce type de patrimoine :

- L'ajout d'un protocole à la Convention universelle sur le droit d'auteur de 1952;
- La signature d'une nouvelle convention visant à « réguler dans tous ses aspects la préservation, la promotion et la diffusion du folklore » assortie d'un « registre international de la propriété culturelle du folklore » ;
- L'arbitrage du comité inter-gouvernemental de la Convention universelle sur le droit d'auteur en cas de litige sur la paternité d'une même forme d'expression.

Par ces mesures, il souhaite protéger la culture de son pays. Mais il faut aussi comprendre que la culture n'existe pas sans la reproduction : « la copie est une condition fondamentale de la culture » (Vladimir Tr. Hafstein dans Chira Bortolotto 2011, p. 78). En effet, comment diffuser une culture populaire sans la copier? L'apprentissage d'une danse ou d'un chant par exemple, suppose une forme de reproduction. Pourtant, dans certains cas, les gens s'approprient une culture, celle-ci doit alors être protégée. Par exemple, dans le cas d'un ouvrage ou d'une musique originale, un nombre trop important de copies est comparable à du vol. Hafstein insiste à ce propos sur l'importance de la notion d'auteur : « La notion d'auteur, dans son sens moderne, émerge comme un produit de l'individualisme possessif

des sociétés occidentales, comme un complément du sujet individuel qui se donne une substance à travers ses possessions et créations. » (Vladimir Tr. Hafstein dans Chiara Bortolotto 2011, p. 79). Dans le cas où un élément culturel possède un auteur bien défini, il est donc nécessaire de le préserver d'un trop grand nombre de reproductions, sous peine de le déposséder de son œuvre : « La contrepartie légale de la notion d'auteur est le droit d'auteur » (ibid.).

Un patrimoine culturel immatériel doit donc être protégé, au risque d'être attribué aux mauvais créateurs, ou de se banaliser au point de ne plus permettre l'identification de sa provenance. Pour protéger le folklore et la tradition populaire, le ministre des Affaires Etrangères et de la Religion de la République de Bolivie propose dans sa lettre de 1973 de définir un protocole à l'échelle internationale, qui permettrait de contrôler leur propagation. Il appuie son argumentation sur le fait que l'autorité d'un Etat ne dépasse pas ses frontières, et qu'il est par conséquent impossible de contrôler l'évolution de ce type d'élément à l'extérieur du pays. En d'autres termes, le ministre aimerait voir le patrimoine culturel immatériel (même si il n'utilise pas l'expression) bénéficier d'une protection au niveau de l'Etat, ayant la même valeur que les droits d'auteur: « [...] les droits sur les formes d'expression populaire d'origine collective ou anonyme ayant été élaborées sur le territoire d'un Etat membre ou [y ayant] acquis un caractère traditionnel, sont la propriété de cet Etat ».

Il est évident que la coloration dictatoriale du régime bolivien, à l'origine des suggestions de la lettre de 1973, ont empêché l'UNESCO d'accéder à ces requêtes. Malgré cela, les protections déjà existantes (en Asie notamment), les aspirations boliviennes et les différentes tentatives de mise en valeur de patrimoines folkloriques sont à l'origine d'une prise de conscience mondiale de l'importance des savoir-faire et autres traditions populaires.

Deux instances internationales vont alors tenter de progresser sur la problématique de la protection du patrimoine culturel immatériel : L'UNESCO et l'OMPI (Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle). Dans les années 1970 et 1980, elles tentent de créer un instrument de protection de la propriété intellectuelle. Ceci débouche en 1982 sur les « Dispositions types de législation nationale sur la protection des expressions du folklore

contre leur exploitation illicite et autres actions dommageables », qui n'ont finalement eu que peu d'effet. Elles proposent ensuite en 1984 un « Projet de traité pour la protection des expressions du folklore » qui vise à arbitrer les questions de propriété intellectuelle au niveau international. Mais les objections des pays riches empêchent son aboutissement.

Devant ces échecs, les organisations se répartissent les tâches : l'UNESCO se charge de la question de la sauvegarde et de listes répertoriant les éléments culturels intéressants et l'OMPI, quant à elle, s'occupe des questions de propriété et d'échange. Cette seconde institution pilote depuis 2000 le « comité intergouvernemental de la propriété intellectuelle relative aux ressources génétiques, aux savoirs traditionnels et au folklore », outil de protection locale et internationale, utile aux pays les plus pauvres qui souhaitent défendre leurs expressions et savoir-faire traditionnels et ceux de leurs différents peuples indigènes, sous le régime de la propriété intellectuelle.

L'UNESCO de son côté tente de mettre en place un texte international, visant à protéger et mettre en valeur le patrimoine culturel immatériel. Il est évident qu'une telle entreprise n'est pas simple, et il faudra attendre 2003 pour que la Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel voie le jour.

3. La Convention de 2003 pour la sauvegarde du Patrimoine culturel immatériel

La notion de patrimoine a bien évolué depuis le *patrimonium* médiéval. Elle englobe plus de territoires, plus de sujets et intéresse donc plus de personnes. Malgré cette mutation et cet élargissement croissant, de nombreux spécialistes réalisent au cours du XX^{ème} siècle, que le concept est incomplet. En effet, nombre d'héritages, transmis de génération en génération et ayant une valeur culturelle, sont laissés de côté. Il s'agit bien évidemment de toutes ces traditions, ces légendes, ces savoir-faire, qui n'ont aucune consistance physique, mais qui sont relativement comparables aux sites historiques ou aux objets des musées : ils sont représentatifs de la culture d'un peuple, d'un groupe, d'une personne, d'une nation voire de plusieurs, et sont les témoins d'une histoire. Mais cette histoire ne mérite-t-elle pas une protection et une mise en valeur ? Peut-on placer tous ces éléments invisibles, impalpables dans un musée ou dans un lieu qui permettrait de les valoriser ? C'est en tout cas l'objectif de l'UNESCO lorsqu'elle décide de créer la Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine Immatériel.

a. Les critères de l'UNESCO définissant un PCI

Au début des années 1990, l'UNESCO et l'OMPI décident de travailler séparément sur les possibilités de protection des héritages immatériels. Il s'agit d'un tournant important puisqu'il va permettre à l'UNESCO de donner naissance à la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine immatériel*. Mais sa genèse va prendre énormément de temps. La nouveauté impliquée par la notion d'immatérialité, entraîne de multiples réflexions. Quels sont les champs compris dans cette notion? Comment appréhender ce nouveau type de patrimoine? Peut-on réellement valoriser ce que l'on ne peut ni voir ni toucher? Etc. Ces interrogations vont donner lieu à des séminaires, des débats au terme desquels le Patrimoine culturel immatériel (PCI) sera progressivement défini.

Durant les années 1990, les chercheurs spécialisés dans les questions liées au patrimoine vont aussi entamer une réflexion sur tous les progrès déjà accomplis. La multitude de champs patrimoniaux créés au Moyen Âge, après la Révolution mais aussi durant les XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, a entraîné l'entrée d'une quantité gigantesque d'éléments sur les listes de recensement. Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Nathalie Heinich, on patrimonialise tout « de la cathédrale à la petite cuillère ». De nombreuses personnes commencent à défendre des objets, des lieux, des monuments, afin de les classer, les inscrire, les protéger et les mettre en valeur. Mais cette ferveur culturelle a besoin d'être analysée afin de mieux saisir les mécanismes de patrimonialisation: « [...] on cherche non plus seulement à "faire du patrimoine" mais bien plutôt à comprendre "comment se fait le patrimoine" ou encore "ce qui fait le patrimoine" » (Sylvie Grenet et Christian Hottin dans Chiara Bortolotto, 2011).

Toutes ces questions vont permettre d'alimenter la réflexion sur ce qu'est réellement un PCI, et sur les critères qui peuvent le définir. Dans ce contexte, l'UNESCO va lancer un long débat visant à créer un texte officiel permettant d'harmoniser, au niveau international, la gestion des PCI. Les experts entament donc une réflexion à partir de 2001; il s'agit ici d'historiens, d'ethnologues, et de spécialistes des questions liées au patrimoine. Les échanges aboutissent finalement à la rédaction d'un texte (entre 2002 et 2003), définissant ce que sont les PCI et la façon dont leurs « propriétaires » doivent les gérer. C'est la naissance de la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* validée le 17 octobre 2003, avec la signature du 30^{ème} état membre. Ce texte permet au PCI d'accéder enfin à une

reconnaissance internationale qui, comme nous avons pu le constater précédemment, lui faisait cruellement défaut. Il devient, au même titre que le patrimoine culturel ou naturel, une catégorie patrimoniale.

Cette nouvelle déclinaison du patrimoine est, sans aucun doute, la plus originale. La particularité du PCI réside dans son côté intangible. Les mécanismes utilisés lors d'un classement ou d'une inscription dits « classiques », avec pour objet un élément concret, vont s'avérer complètement inutiles dans la protection de l'immatériel. La principale différence est justement liée à l'absence d'objet. Par exemple, quand on décide d'inscrire un monument sur les listes du patrimoine mondial de l'UNESCO, aucun doute n'est possible : l'objet est bien là sous nos yeux, et justifie par son intérêt architectural, historique, esthétique etc. de la nécessité de sa présence sur les listes. Dans le cas d'un PCI, il n'existe rien de palpable permettant de témoigner directement de son existence et de sa compatibilité avec les critères patrimoniaux. Par conséquent, l'un des apports les plus importants, évoqué dans la Convention de 2003, consiste à prendre en compte la continuité de la pratique. En d'autres termes, pour « prouver » l'existence d'un PCI, il est obligatoire que celui-ci soit toujours vivant. L'article 2 de la Convention en témoigne; il commence par délimiter les champs recouverts par la notion de PCI :

On entend par « patrimoine culturel immatériel » les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés– [...] (Convention pour la sauvegarde du PCI, 2003).

Par la suite, le texte insiste sur l'importance du maintien des savoir-faire, traditions et autres représentations :

Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes [...] (ibid.)

Cette recreation est garante de l'existence d'un PCI, elle permet de lui donner une « consistance » et il s'agit bien sûr de la meilleure manière de le valoriser.

L'obligation de perpétuer les pratiques, afin de pouvoir accéder au statut de PCI, implique une réduction des catégories patrimoniales liées à l'immatériel. On ne pourra par exemple

pas protéger un rituel ancien n'ayant plus cours actuellement. La Convention de 2003 précise quels sont les éléments potentiellement admissibles sur les listes de l'UNESCO :

- Les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ;
- Les arts du spectacle ;
- Les pratiques sociales, rituels et événements festifs ;
- Les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ;
- Les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel.

Pour qu'un élément soit admis au rang de PCI, il doit entrer dans l'une de ces catégories et être toujours pratiqué. Si ces deux conditions sont respectées, il est potentiellement inscriptible sur les listes de l'UNESCO.

Mais l'UNESCO ne peut se charger seule de la rédaction de ces fameuses listes. L'accès au statut de PCI passera donc également par les Etats signataires de la Convention. En effet, ce sont les nations qui vont être en charge de la présélection des éléments éligibles. Ce tri, évidemment nécessaire devant l'afflux de demandes d'inscription, va tout de même poser un problème : le choix des représentants de l'Etat ne risque-t-il pas d'être orienté selon la politique culturelle du pays ?

Il paraît logique qu'un Etat n'aille pas inscrire sur la liste, un PCI lui paraissant non représentatif ou qui irait à l'encontre des idéaux et des valeurs transmis par son gouvernement. De plus, la question de la mise en avant de l'Etat aux yeux du monde se pose : plus la liste du PCI d'un pays sera longue, plus celui-ci sera visible et prestigieux. Avant d'accepter les candidatures proposées, l'UNESCO devra donc imposer une réflexion sur le bien-fondé des motivations de la proposition ; est-elle politique, culturelle, économique ?

Un PCI sélectionné par un Etat est susceptible d'entrer sur l'une des deux listes prévues par l'UNESCO dans le cadre de la Convention sur la sauvegarde du patrimoine immatériel.

En premier lieu, la liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité doit :
« Pour assurer une meilleure visibilité du patrimoine culturel immatériel, faire prendre davantage conscience de son importance et favoriser le dialogue dans le respect de la

diversité culturelle, le Comité, [...] tient à jour et publie une liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité » (Convention pour la sauvegarde du PCI, 2003). Barbara Kirstenblatt-Gimblett pose ici le problème de cette « mise en vitrine », qui enlève sa particularité au PCI. En effet, l'inscrire sur une telle liste revient à le normaliser, à le ramener au même rang que tous les autres, lui ôtant ainsi sa capacité à bousculer les normes, évoluer et être interprété selon les groupes et leur époque. La pratique ainsi « listée » devient une marchandise : le fait d'être reconnu par l'UNESCO implique une légitimité et permet de transformer un PCI en ressource économique et touristique. L'inscription sur la liste doit donc être accompagnée d'une surveillance de l'utilisation qui est faite d'un PCI, une fois celui-ci validé. Le fait que l'UNESCO se porte garante de divers patrimoines ne doit se faire ni à leurs dépens, ni à ceux de l'Etat d'origine.

Pour éviter des dérives trop importantes, la Convention de 2003 précise aussi : « [...] seul sera pris en considération le patrimoine culturel immatériel conforme aux instruments internationaux existants relatifs aux droits de l'homme, ainsi qu'à l'exigence du respect mutuel entre communautés, groupes et individus, et d'un développement durable » (ibid.) L'UNESCO tente, par ce biais, de conserver la nature première des PCI, et d'éviter les dérives liées à la réutilisation politique ou économique de ceux-ci.

Une seconde liste est prévue pour des PCI dont la pratique est menacée de disparition : « En vue de prendre les mesures de sauvegarde appropriées, le Comité établit, tient à jour et publie une liste du patrimoine culturel immatériel nécessitant une sauvegarde urgente [...] » (ibid.) Celle-ci, comparable à la *Liste du patrimoine mondial en péril*, permet de protéger certaines pratiques menacées d'extinction.

Mais ce système peut être considéré comme élitiste. Si certains patrimoines sont inscrits, d'autres se verront refuser l'inscription. De plus, la problématique du patrimoine en péril pose une question essentielle : à partir de quel moment un PCI est-il en danger ? Si un patrimoine n'est pas jugé en danger mais n'est pas non plus représentatif du PCI, faut-il l'exclure ? La méthodologie est ici remise en cause : se référant à une démarche ancienne utilisée par l'ethnographie du XIX^{ème} siècle, la protection par l'intermédiaire d'inscription sur des listes s'avère être arbitraire et artificielle : elle transforme le PCI en objet, au même titre

que les éléments tangibles du patrimoine culturel. Pourtant ils ne peuvent être sauvegardés et entretenus de la même manière puisqu'ils ne sont pas concrets.

Malgré cette façon peu adaptée de recenser le PCI afin de le protéger, l'UNESCO a tout de même permis, grâce à sa Convention, de lancer le débat sur la protection de patrimoines jusqu'ici trop peu pris en considération. Cette nouvelle valorisation va conférer aux communautés détentrices de PCI une certaine reconnaissance.

b. Le PCI, patrimoine des communautés

Sauvegarder un PCI, ne se limite pas à figer une pratique ou un savoir-faire. L'inscription sur l'une des listes de l'UNESCO, permet aussi aux personnes détentrices de bénéficier des avantages liés à l'acquisition d'un nouveau statut. Dès lors, se pose la question des détenteurs ou des propriétaires des PCI : qui sont-ils, quelles sont leurs fonctions, et surtout : quelles sont, du point de vue des titulaires de patrimoines immatériels, la signification et les conséquences de la transformation de leur pratique en PCI ?

La Convention de 2003 insiste sur l'importance des acteurs faisant vivre l'immatériel. Pour qu'un PCI soit considéré comme tel, il faut

[...] que les communautés, les groupes, et le cas échéant, les individus [le] reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel (ibid.).

La première condition à l'inscription n'est pas l'intérêt historique, scientifique ou technique, mais le fait que le patrimoine soit reconnu comme tel par ses représentants. La démarche permettant de démarrer une procédure de classement peut uniquement être entreprise par les acteurs eux-mêmes.

De plus, la Convention insiste sur le principe de cogestion du PCI. La gestion d'un tel patrimoine relève d'une collaboration entre les praticiens et l'Etat :

Dans le cadre de ses activités de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, chaque Etat partie s'efforce d'assurer la plus large participation possible des communautés, des groupes et, le cas échéant, des individus qui créent, entretiennent et transmettent ce patrimoine, et de les impliquer activement dans sa gestion (article 15 de la *Convention pour la sauvegarde du PCI*, 2003).

La participation des communautés devient un élément clé de la patrimonialisation de l'immatériel. Ce facteur est très certainement la plus importante ligne de démarcation entre patrimoine tangible et intangible : classer un monument ne nécessite pas obligatoirement une participation de ses propriétaires, le processus se faisant parfois même à leurs dépens ; dans le cas du PCI, le patrimoine est contenu directement dans le corps de ses détenteurs, rendant praticien et classement indissociables.

Le texte de 2003 précise que la pratique liée à un PCI est fondatrice du groupe qui la porte, il s'agit d'un facteur identitaire :

[le PCI] procure [à ses détenteurs] un sentiment d'identité et de continuité (ibid.).

Cette volonté de réunir des individus autour de leurs pratiques culturelles, issue de l'impossibilité de séparer le PCI de ses praticiens, implique la création de groupes de personnes liées par une expérience commune. Dans la majorité des cas, les groupes sont des communautés.

Frédéric Maguet met en relief l'importance de la notion de communauté lorsque l'on évoque le PCI. La définition la plus large désigne une communauté comme étant un groupe d'individus. Dans la Convention, on y ajoute deux autres termes : « [...] les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus », afin que les postulants pour les listes de l'UNESCO ne soient pas uniquement des groupes se considérant déjà comme des communautés. De plus, encadrer le terme *communauté* par les termes *groupe* et *individus*, tout en le plaçant en tête de liste, permet de renforcer la signification que l'UNESCO souhaite lui conférer.

De toute évidence, l'emploi de ce terme est complexe : il n'a pas la même signification selon les pays et les personnes qui l'utilisent. Le choix de cette notion dans la Convention sert à mettre en avant le lien communautaire. Dans le processus qui mène à l'inscription sur les listes ; il est donc préférable pour les praticiens de faire preuve de ce lien communautaire, même si l'UNESCO reste souple sur ce point en acceptant, si cela semble important, des groupes ou des individus.

Afin de clarifier le point de vue de l'UNESCO, des experts réunis à Tokyo en 2006 ont établi une définition du mot communauté. Celle-ci met en relief le lien communauté-PCI en les rendant complémentaires : « Les communautés sont des réseaux de personnes dont le

sentiment d'identité ou de liens naît d'une relation historique partagée, ancrée dans la pratique et la transmission de, ou de l'attachement à, leur patrimoine culturel immatériel ». Cette définition présente le lien communautaire comme affectif. C'est ce qui différencie communauté et société : la première se crée autour d'une base commune à laquelle les membres sont sentimentalement attachés, lorsque la seconde se forme artificiellement, pour répondre à certains besoins. Ferdinand Tönnies explique que la communauté et la société sont deux manières différentes de faire groupe : « Et l'on peut, dans une certaine mesure, comprendre la communauté comme un organisme vivant, la société comme un agrégat mécanique artificiel » (Chiara Bortolotto, 2011, p. 52).

Par ailleurs, la différence entre les deux concepts amène à se demander s'ils sont complémentaires, chacun représentant une catégorie fondamentale à laquelle les individus sont libres d'appartenir, ou s'ils se succèdent chronologiquement pour palier à l'individualisme (la communauté serait alors issue de la société). L'étude des PCI permet, dans une certaine mesure, d'y voir plus clair : la création d'une pratique de type communautaire est, la plupart du temps, accompagnée de la formation de liens différents des simples relations intéressées imposées par la vie en société. On peut facilement en déduire que l'institution d'un PCI, et donc de communautés, se fait en réaction à l'individualisme croissant de notre société contemporaine. La société ne disparaît pas pour autant, les communautés en font partie avec leurs membres. Ils sont à la fois impliqués dans des liens sociaux utilitaires, qui leur permettent d'évoluer sans difficulté au sein de leur environnement, et dans des liens plus affectifs utilisés pour revendiquer une place dans la société.

Les communautariens américains considèrent que les individus d'une société ne sont pas libres de toute appartenance mais sont façonnés par un milieu. « L'inscription dans le global est alors conditionnée par un ancrage dans le local » (Frédéric Maguet dans Chiara Bortolotto 2001, p.55). Loin de la conception française, la conception anglo-saxonne de la démocratie reconnaît le droit à la différence des expressions communautaires. Tolérer ces différences, en appartenant soi-même à une communauté est, selon les communautariens, l'expression de la modernité et la garantie de la démocratie.

En France, cette conception a du mal à être acceptée. Au XIX^{ème} siècle, par exemple, apparaissent les militants de formes communautaires progressistes (syndicats, mutuelles, coopératives). La France a, la plupart du temps, adopté une volonté d'éradication des « communautés originaires » et autres « cultures régionales ». La Révolution fut porteuse de ce mode de pensée, chaque citoyen pouvant accéder à « un face à face singulier avec l'Etat » (ibid.) : la loi Le Chapelier (promulguée le 14 juin 1791), proscriit les organisations ouvrières, notamment les corporations des métiers, mais également les rassemblements paysans et ouvriers ainsi que le compagnonnage.

Tous ces débats sont très importants dans le cadre du processus d'émergence de la notion de patrimoine culturel immatériel. Maguet décrit les communautés comme des entités sociales enclavées dans un ou plusieurs Etats et invitées à faire reconnaître leur patrimoine dans un rapport de cogestion avec le ou les gouvernements des territoires d'origine. Le texte définissant les modalités de la collaboration doit pouvoir s'appliquer à n'importe quel Etat signataire. Mais les communautés enclavées ne sont pas toujours en accord avec la ou les Nations desquelles elles sont issues: « comme minorités enclavées, les communautés se trouvent dans une situation différente selon que leurs propres valeurs coïncident ou non avec celles de la société englobante » (F. Maguet dans Chiara Bortolotto 2001 p.56).

La société englobante ne se comporte pas de la même manière et, selon les cas : les communautés vont être assimilées à la globalité (universalisme) ou, au contraire conservées en tant qu'entités différenciées de la globalité (différentialisme). La Convention de 2003 permet de limiter ces divergences :

- Pour les universalistes (France, Espagne, Italie, pays islamiques...) elle insiste sur l'importance du travail des communautés : elles doivent recréer en permanence leurs pratiques, facteurs de leur différenciation avec l'Etat.
- Pour les différentialistes (Allemagne, pays anglo-saxons, etc.), elle limite les effets de ségrégation en insistant sur le principe de cogestion, renforçant le lien avec l'Etat.

La ségrégation dont il est question ici n'est pas sans rappeler les dérives liées aux conflits mondiaux, facteur de marginalisation de communautés entières. Ce phénomène n'est pas révolu, certaines communautés subissent toujours des formes de discrimination (le cas

récent des Roms en est l'exemple). Le PCI, au même titre que les communautés qui le pratiquent, doit lui aussi être perçu comme contemporain et non pas comme une « résurgence du passé ».

Les communautés détentrices d'un PCI sont en effet bien actuelles, et se forment au présent. La Convention de 2003 n'est pas rédigée dans le but les figer à un moment précis. Au contraire, il s'agit de créer des groupes unis par des liens de type communautaire et faisant vivre une pratique, un héritage culturel au présent. Les patrimoines inscrits sur les listes de l'UNESCO sont bien vivants et doivent s'adapter aux tensions du monde moderne.

Dans le contexte actuel, on peut affirmer qu'il existe deux types de communautés, par opposition aux communautés originelles, essentiellement créées à partir du lien familial et de son extension. De nos jours, elles peuvent se réunir soit autour d'un bien commun (dans notre cas d'une pratique commune) ou se créer par l'intermédiaire de la revendication d'une origine commune. Dans le cas du PCI, ces façons de « faire communauté » se déclinent en deux catégories :

- **Communautés de praticiens** (possession ou compétence commune). Il ne s'agit évidemment pas d'entités marchandes, mais plutôt construites autour de la reconnaissance et de la défense d'un « bien » commun. On retrouve ici tout le sens de la notion de PCI : la communauté possède un bien (une langue, un savoir-faire, une compétence artisanale ou artistique), mais cette propriété ne relève pas de l'économie ou de l'échange. Dans ce cas, le système économique envisagé, ne comprend pas de vente, d'achat... mais au contraire, la construction du commun et de nouveaux outils de communication entre individus.
- **Communauté ethnique** (origine commune). Elles trouvent leur origine dans une expérience commune (anciens combattants, anciens résistants...). Ces communautés se rapprochent des communautés originelles (filiation assumée, perpétuation de la mémoire de l'expérience commune par les « praticiens » eux-mêmes, puis par les filles et fils de praticiens). De nos jours, il est tout de même possible de rejoindre volontairement une telle communauté (par solidarité). Bien entendu, pour faire vivre un PCI, il est nécessaire de trouver de nouveaux adhérents, garants de sa transmission.

Qu'elles proviennent d'une propriété ou d'une histoire commune, les pratiques qui accèdent au statut de PCI sont mieux valorisées. Ceci va permettre de renforcer le lien communautaire (voire de le créer), en impliquant davantage les praticiens, tant dans la mise en valeur que dans la transmission et la sauvegarde. Bien que la Convention ne prône pas l'obligation pour un PCI d'être le symbole d'une communauté pour l'inscrire, elle insiste sur le fait que l'héritage immatériel doit être, pour ses détenteurs, un facteur identitaire. Or, les individus réunis autour d'une identité commune sont liés par un ou plusieurs facteurs d'ordre affectif (par rapport à leur pratique). Comme nous l'avons vu, ce type d'union est typique de la communauté, par opposition au lien artificiel nécessaire à la société. Dès lors, on peut aisément affirmer que le PCI est avant tout le patrimoine des communautés, de toutes les communautés.

c. La démocratisation du patrimoine

Jusqu'à la création de la Convention de 2003, les pratiques étaient considérées comme des savoir-faire ou des traditions dits « populaires ». Il était alors difficile voire impossible de les protéger en tant que propriété intellectuelle. Comme l'indique le cas Bolivien de la chanson *El cóndor pasa*, les œuvres issues de la culture populaire sont difficiles à attribuer à un auteur et donc à protéger.

Lorsque l'on protège une « propriété intellectuelle », comme par exemple un texte ou un tableau, on préserve avant tout son originalité et son auteur. Une fois le créateur identifié, il est facile de lui attribuer une protection (brevet, licence...). Mais cette nécessité d'identification exclut par là même les savoir-faire et expressions traditionnelles, qui sont issues du peuple et, *a fortiori*, anonymes.

Nous sommes ici face au mythe du « génie solitaire ». Celui-ci est simple à protéger et à fixer dans le temps, contrairement aux processus culturels dont le développement progressif, s'effectue de façon cumulative et collective. Ce mythe est encouragé par la notion de « droit de reproduction » ou *copyright*. En Grande-Bretagne, avant l'invention du droit d'auteur, ce droit appartient à la Compagnie des librairies. Plus tard les législateurs (en Grande-Bretagne puis en France, Allemagne et Etats-Unis) diminuent le nombre d'ouvrages pouvant être protégés, en instituant des critères d'originalité directement liés à leur auteur. Les contes et

ballades populaires, dont les créateurs ne peuvent être déterminés, sont alors reproduits librement. C'est l'invention du « domaine public », qui comprend, par opposition aux œuvres bénéficiant de droits d'auteurs, toutes les créations anonymes issues du peuple. La catégorie et le concept des traditions populaires sont donc dès l'origine liés au domaine public, à l'inverse des concepts d'auteur et de propriété intellectuelle. Vladimar Tr. Hafstein en déduit que « Les traditions populaires sont les œuvres sans auteur par excellence » (Vladimar Tr. Hafstein dans Chiara Bortolotto, 2011). Il ajoute : « La tradition populaire, c'est ce qui reste en marge une fois le concept d'auteur établi », on parle ici de notion résiduelle, la tradition populaire trouvant sa définition par opposition au concept de droit d'auteur.

On constate qu'à l'origine, les chants et textes traditionnels folkloriques sont abaissés au niveau de réutilisations, d'œuvres sans auteur. Devenus art du bas peuple, ils sont opposés aux créations des Romantiques, qui ont tendance à élever leurs productions au rang de génie. Cet état d'esprit se retrouve dans la phrase d'Hoffmann-Krayer, qui écrit en 1903 : « *Die Volksseele produziert nicht, sie reproduziert* » (« L'âme du peuple ne produit pas, elle reproduit »). Ces éléments permettent de comprendre l'opinion générale au sujet des producteurs de folklore : des groupes subalternes dont les créations sont de simples imitations.

L'exemple des populations afro-américaines est parlant. Longtemps taxées de mimétisme culturel, les danses, chants et créations de celles-ci seraient de simples copies des créations originales des populations des pays du Nord. Cette théorie se verra réfutée par l'ethnologue Zora Neale : « [...] ce que l'on entend par originalité, c'est la modification des idées » (ibid.).

De même, durant l'époque coloniale, les ethnologues censés inventorier les pratiques culturelles (chants, danses, légendes...) des peuples afro-africains, conservent un regard « colonial » sur ces populations. Ces pratiques ne peuvent alors être érigées au même rang que les créations occidentales « civilisées » qui pouvaient être protégées par des brevets ou encore des droits d'auteur. Au même titre que le folklore des populations subalternes actuelles, celui des populations colonisées, des populations africaines ou afro-américaines est considéré comme appartenant au domaine public. Il est ainsi possible pour le bourgeois occidental moyen, de se réapproprier cette culture, ces savoirs (artistiques mais aussi scientifiques et médicaux) afin d'en ressortir des créations soi-disant originales, pouvant

bénéficier de protection. N'oublions pas l'exemple bolivien où le régime autoritaire souhaitait se réapproprier une culture appartenant aux indigènes, mais sans auteur défini.

Toutes les populations détentrices d'une culture folklorique ou traditionnelle sont dans l'impossibilité de les revendiquer, dans un contexte où celles-ci font partie du domaine public. Dans cette situation, l'opinion générale tend à considérer la culture plus que ses représentants : les populations ne possèdent pas leur culture, c'est leur culture (maintes fois imitée) qui les possède.

La Convention de 2003 est le point de départ de la reconnaissance de la culture issue des milieux populaires, et notamment de la culture des pays du Sud. L'article 2 déclare :

On entend par « patrimoine culturel immatériel » les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets artefacts et espaces culturels qui leurs sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et de la créativité humaine (UNESCO, 2003).

Par l'intermédiaire de cette Convention, l'UNESCO rétablit le déséquilibre entre l'Occident et le reste du monde en ce qui concerne le patrimoine mondial. En effet, la Convention de 1972 considère uniquement des objets matériels comme patrimoine, adoptant de ce fait une conception occidentale et laissant de côté tout un pan de la culture. La liste du patrimoine mondial établie depuis 1972, permet de constater la concentration occidentale et surtout européenne des sites et monuments classés. Sur les 890 biens inscrits sur la liste du patrimoine mondial en 2009, 440 se situent en Europe et en Amérique du Nord soit 49 % contre seulement 9 % en Afrique, 7 % dans les Etats Arabes, 21 % en Asie et Pacifique et 14 % en Amérique latine et Caraïbes. « Situation quelque peu paradoxale, le *patrimoine mondial de l'Humanité* n'est pas un concept « universel » » (Mariannick Jadé, 2006, p. 80). Face à ce constat, les Etats non occidentaux ont longtemps tenté d'attirer l'attention sur la nécessité de repenser la notion de patrimoine mondial. La longue genèse de la Convention de 2003 a permis de prendre en compte ces « autres » patrimoines, dont l'oubli était source d'inégalité.

L'instauration de la Convention en 2003 permet la prise en compte de toutes les pratiques et savoir-faire traditionnels, même si ceux-ci ne reposent pas sur des objets concrets. L'inscription sur les listes de l'UNESCO est la source de cette reconnaissance. Or, nous avons évoqué précédemment le lien existant, dans la quasi-totalité des cas, entre PCI et communauté. Par la reconnaissance du « patrimoine des communautés », l'UNESCO implique donc la reconnaissance des communautés. La plupart d'entre elles ne bénéficiaient alors pas de moyens d'expressions pour se définir, se différencier du reste de la société et surtout pour dialoguer avec l'Etat.

La Convention implique par conséquent une forte augmentation du nombre de communautés aux cultures différentes. Elles sont désormais considérées comme des entités administratives et culturelles, elles s'organisent et se régulent seules, se déconnectant des nations. Cette nouvelle perception permet aux Etats-nations de gouverner différemment : au lieu de gérer les citoyens au cas par cas, la régulation se fait désormais au travers des communautés. Chaque individu règle sa conduite par rapport à la communauté (ou aux communautés) à laquelle il appartient. De ce point de vue, chaque Etat se découpe en une multitude de communautés qui sont devenues des « [...] zones à explorer, à cartographier, à classer et à documenter » (Vladimir TR. Hafstein dans Chiara Bortolotto 2011). Si le patrimoine matériel issu de la Convention de 1972 comporte une dimension spatiale, le PCI comporte une dimension ethnographique. Le lien communautaire n'est pas issu d'un territoire mais d'une pratique créatrice d'un patrimoine immatériel qui définit cette communauté et la délimite. « Si donc le patrimoine matériel est en quelque sorte un territoire, on peut affirmer pour les mêmes raisons que le patrimoine immatériel est la communauté » (ibid.). Ce sont ces communautés qu'il faut donc préserver au même titre que les monuments appartenant au patrimoine matériel.

Les Etats peuvent, à travers le découpage de leur population, créer de nouvelles politiques patrimoniales qui, au lieu d'intervenir sur les espaces, agissent sur les communautés afin de les gérer et de les préserver (la mise en valeur sera effectuée par les praticiens).

L'article 2 de la Convention de 2003 insiste sur l'importance de la reconnaissance du PCI par tous les membres de la communauté. Cette conception implique une certaine autonomie : elles vont elles-mêmes circonscrire, définir l'ensemble de leurs membres et par là même

désigner les responsables du dialogue avec l'Etat. Une fois définie elle pourra entrer, de manière autonome, dans une démarche de conservation. Bien évidemment, cette « autodéfinition » ne se fait pas de manière spontanée ; Le PCI porte cette fonction de manière intrinsèque : il transforme les pratiques culturelles en ressources pour administrer les communautés, il rassemble les individus en communautés localisables et pouvant être gérées.

Finalement, l'autonomisation des communautés, participe de leur assujettissement à l'Etat. En créant un groupe capable de se gérer, on forme aussi une entité définissable à laquelle on peut « imposer » un certain nombre de règles (normes de comportement, limites, formes d'exclusion : à partir de quelle limite ne fait-on plus partie de la communauté ?). Devenir une communauté, c'est revendiquer la position de sujet et par conséquent accepter les normes liées à cette position. Ainsi, le PCI permet de délimiter des communautés, qui deviennent des sujets collectifs soumis à l'Etat et à ses règles : autonomiser une communauté c'est lui permettre de gérer sa culture, ses particularités tout en renforçant le lien administratif avec le gouvernement central.

Longtemps sous-évaluée, la culture alternative-résiduelle (artisanat, tradition orale, rituels...), définie par des experts pour la localiser et l'attribuer à des communautés, va être légitimée et accéder au titre de patrimoine. Elle n'est plus de l'ordre du domaine public, elle appartient à des communautés qui en sont garantes. Les pratiques traditionnelles entrent ainsi dans le domaine du patrimoine qui leur offre « une seconde vie comme représentations d'elles-mêmes » (Barbara Kirshenblatt-Gimblett, 2004). Par ce biais, on expose pratiques, créatrices d'identité, et les relations affectives des membres des communautés. Ce sont eux qui définissent la communauté.

Les communautés définies par un PCI sont responsables de celui-ci, ce qui leur procure une voix. Mais la volonté de les fixer comme des unités stables, oblige celles-ci à conserver une voix unique, supprimant les opinions communautaires divergentes. Malgré cela, il apparaît évident que grâce à la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, les cultures traditionnelles trouvent enfin leur place dans le monde du patrimoine, impliquant ainsi tous les sujets ignorés jusqu'ici. Les communautés ainsi formées permettent à leurs membres d'avoir un moyen d'expression, pour dialoguer avec leurs alter-ego, les Etats et le

monde entier. Dans ce sens le PCI permet de démocratiser le concept de patrimoine en instaurant une légitimité à des groupes d'individus jusqu'ici sans moyens d'expression. Partout sur la planète et peut-être encore plus dans les pays du Sud, ces groupes ont maintenant un moyen d'exister culturellement et administrativement. Cette autonomie, vue comme un énorme progrès par la plupart des nations, est tout de même source d'inquiétude car, entre de mauvaises mains, elle pourrait générer un certains nombres de problèmes.

4. Les limites du patrimoine culturel immatériel

a. Le PCI se limite à ce que les communautés veulent montrer

Grâce au PCI de nombreuses communautés, jusqu'alors isolées, obtiennent les moyens nécessaires pour s'exprimer, se mettre en avant et valoriser une culture originale. Ces nouvelles possibilités induisent une relative indépendance : au sein de l'Etat, elles ont désormais la capacité de gérer elles-mêmes leur patrimoine. Il est évident que cette méthodologie extra-étatique n'autorise pas à agir de n'importe quelle manière. Exemptées de la tutelle jusqu'alors imposée par leur gouvernement dans la façon dont elles gèrent leur PCI, elles sont désormais soumises à de nouvelles normes imposées non pas aux membres, mais aux groupes entiers. On parle là d'une cogestion : l'Etat impose des directives générales, que toutes les communautés doivent suivre. Celles-ci peuvent, une fois les limites fixées, se prendre en charge en créant un règlement interne adapté.

Dans ce contexte, les communautés détentrices de PCI ont désormais droit à la parole et peuvent interagir avec l'Etat. Cette nouvelle opportunité reste cependant limitée : les groupes dans leur intégralité peuvent s'exprimer, mais ils sont dans l'obligation de choisir des délégués auxquels sera confié le soin de dialoguer avec les représentants gouvernementaux. Par conséquent, tous les membres ne bénéficient pas de l'opportunité d'émettre leurs avis. Les représentants expriment le point de vue du plus grand nombre. Les individus ayant une opinion divergente sont, *a fortiori*, réduits au silence.

Dès lors, les communautés désirant s'exprimer auprès de la nation doivent au préalable élaborer un discours, afin d'englober, dans les propos tenus, les convictions de la majorité de leurs membres. Dans ces conditions, elles en ciblent le contenu, en privilégiant leurs intérêts spécifiques, elles choisissent ce qu'elles souhaitent montrer. Conséquence directe de cette

manière de procéder, le dialogue interne sera presque toujours à l'origine de tensions, de conflits. Nous avons établi précédemment le rapport entre communauté et PCI : la grande majorité des groupes d'individus ajoutés aux listes de l'UNESCO font preuve d'un « lien communautaire ». Celui-ci se forme autour d'une identité dont chaque membre est censé se sentir solidaire. Avant de s'exprimer avec « l'extérieur », une communauté devra donc définir ce « trait d'union », qui la caractérisera aux yeux du reste du monde.

La totalité des éléments désignés comme symboliques d'une communauté, sera mise en valeur par l'intermédiaire du PCI. Ils vont alors être accessibles aux autres, se libérant ainsi du « cercle communautaire ». Par conséquent, dès lors qu'un patrimoine immatériel est classé, il passe d'un cadre intime à un cadre public, du fait de la diffusion de son image.

La majorité des PCI inscrits sur les listes de l'UNESCO ont un point commun : leurs pratiques nécessitent la présence d'un public (dans 85 % des cas). Celui-ci fait partie de la communauté : le fait d'assister à un événement festif ou rituel est lié à l'appropriation identitaire. Il n'y a pas d'opposition entre acteur et spectateur, chacun participe à son niveau, et de manière différente selon les événements : lors d'un concert de musique classique, le public n'aura pas la même attitude et donc le même « taux de participation » que lors d'un concert de rock... L'exemple du carnaval est ici très parlant : les spectateurs peuvent se costumer ou non, se faire maquiller par les acteurs, chanter danser... Il s'agit ici d'un public concerné et pas touristique (à l'occidentale).

Dans ce contexte, le public dit « touristique » prend une connotation négative, puisque les pratiques sont modifiées pour mieux s'adapter aux attentes. Cet état de fait, représente près d'un quart des cas selon les fiches de l'UNESCO, décrivant l'influence du classement sur les PCI. Pourtant, il s'agit bien d'augmenter la visibilité des patrimoines immatériels, de les ouvrir à un panel de spectateurs plus important. L'opposition communauté/société est alors exacerbée : la pratique, se cantonnant jusqu'alors à un cadre intime, comprenant des praticiens et des membres rassemblés par un lien identitaire, devient un « spectacle », impliquant l'obligation d'accueillir un public extérieur.

La mutation d'un rite, d'un savoir-faire, d'une coutume, ou encore d'une tradition orale en PCI, implique une ouverture au milieu extra-communautaire. Autrement dit, la société, avec

son caractère impersonnel et ses liens artificiels, dispose d'un laissez-passer pour observer les communautés et leurs pratiques identitaires.

Faire cohabiter communauté et société n'est pas une mince affaire. Nous avons déjà évoqué le lien étroit qui unit PCI et communauté. Marcel Mauss explique que « [...] la sphère des réseaux sociaux est dominée par le principe du don et de la dette » (cité dans Chiara Bortolotto, 2011, p. 62), c'est le cas des pratiques qui, une fois classées, se muent en « démonstrations » : les praticiens font « don » de leur savoir-faire à travers la mise en valeur des PCI. Mauss oppose les « réseaux sociaux » au « marché dominé par le principe de l'équivalence et la recherche de l'utilité (du profit) dans l'échange (qui sera associé au principe de l'individualisme méthodologique), et à l'Etat dominé par le principe de l'autorité et du droit et la recherche de l'égalité et de la justice (assimilé à la défense d'un holisme méthodologique) [...] » (ibid.) D'après Mauss, les communautés (réseaux sociaux) s'opposent donc au marché et à l'Etat ; l'opposition binaire communauté/société s'inscrit alors dans un schéma ternaire dans lequel « la "société" se retrouve dédoublée en deux pôles caractéristiques de deux types d'économies : l'Etat fondé sur la redistribution (répartition des différents revenus économiques et sociaux pour réduire les inégalités), et le marché fondé sur l'échange. » (Frédéric Maguet dans Chiara Bortolotto 2011, p. 62).

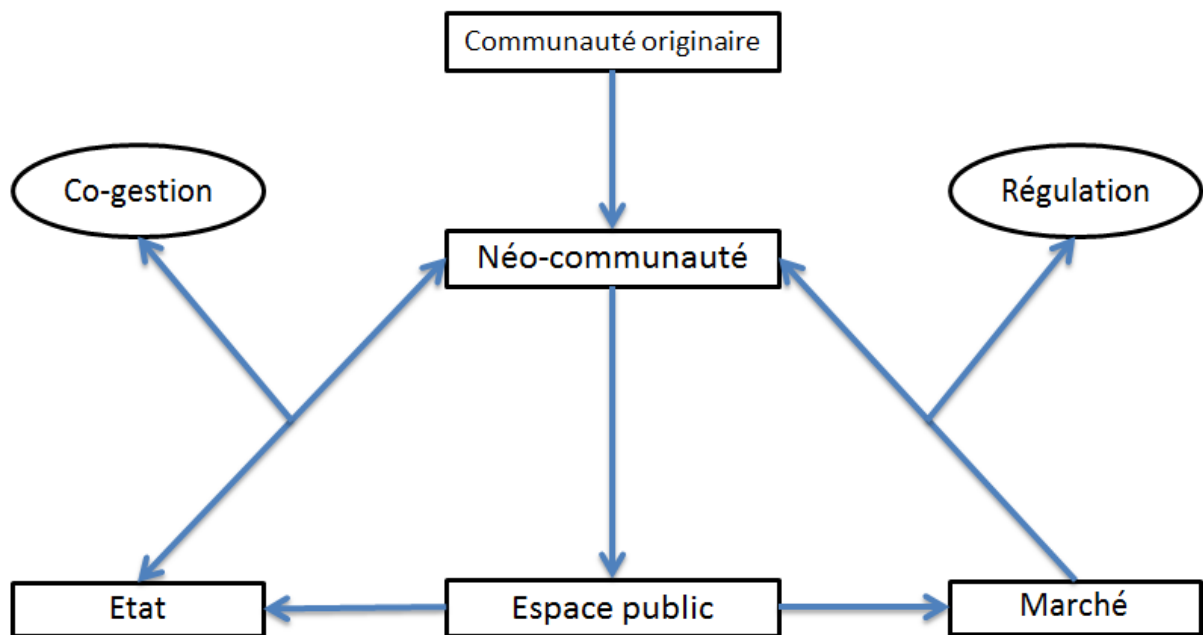
Par conséquent, le fonctionnement du PCI est lié, sur le principe, à un équilibre entre ces trois entités (communauté, marché, Etat) afin d'éviter certaines dérives : intervention abusive de l'Etat dans les pratiques, réutilisation des PCI dans un but uniquement financier, radicalisation des identités de la part des communautés etc.

Pour obtenir une harmonie entre communauté et société, il est nécessaire de disposer d'un espace de dialogue. La démocratie moderne apporte une autonomie à la fois au marché utilisant des mécanismes d'échanges et à l'Etat qui se fonde sur la redistribution. Jürgen Habermas remarque que l'indépendance de ces deux pôles laisse un espace libre, qu'il nomme « espace public », au sein duquel les personnes privées vont pouvoir s'exprimer sur la scène publique. La démocratie moderne permet en effet à chacun de donner son opinion sur les problèmes de société. Ainsi le marché et l'Etat sont-ils soumis à la critique des citoyens par l'intermédiaire de la sphère politique. Les communautés pourront trouver ici un espace de dialogue, leur permettant d'interagir avec les deux composantes de la société : la

sphère politique, utile aux citoyens pour exprimer leurs opinions, va donner aux communautés (à leurs représentants) la possibilité d'afficher leur image, et de se positionner tant au niveau étatique (et donc administratif) qu'au niveau financier (les échanges économiques liés à l'ouverture des pratiques à tous les citoyens).

Une communauté créée autour d'un PCI respecte obligatoirement les critères imposés par l'UNESCO. Mais pour pouvoir accéder à un espace public, il faut, en plus de ces critères, se conformer à deux conditions sans lesquelles les Etats ne proposeront pas l'inscription du PCI :

- Le principe de non-concurrence avec l'Etat. Une communauté ne doit pas produire de revendication soit indépendantiste (dans un Etat autoritaire), soit d'autonomie politique (dans un état universaliste). Par ailleurs, les Etats différentialistes dont les communautés jouissent déjà d'une grande reconnaissance culturelle, craignent que l'équilibre communauté/Etat soit rompu avec l'apport d'un soutien supplémentaire induit par la notion de PCI (Ces Etats n'ont d'ailleurs, pour la plupart, pas signé la Convention). La Convention de 2003 va dans leur sens en plaçant la notion d'identité comme un sentiment et pas une affirmation : « [...] un sentiment d'identité et de continuité ».
- L'adaptation de la pratique à la confrontation avec le public. Le PCI doit respecter les droits de l'homme et, *a fortiori*, ne choquer personne. La « consommation » du PCI doit se faire dans un bon esprit, l'affirmation de l'identité se déroulant dans une ambiance civilisée, nécessaire à sa reconnaissance par le plus grand nombre. La cogestion avec l'Etat implique le respect des règles imposées par celui-ci, qui en retour limitera les aspects intrusifs de la sphère marchande. La recherche d'un tel équilibre matérialise la différence entre la **communauté originaire**, qui n'a pas encore accédé au statut de PCI et qui conserve sa pratique dans un registre privé, et la **néo-communauté** dont le statut de PCI implique une adaptation à l'accueil du public extérieur, et par conséquent à l'intervention de la loi du marché, qui relègue le patrimoine au rang de bien de consommation. La pratique ancienne, symbole d'une partie de la culture de l'Etat doit donc s'adapter : rester « authentique » afin de conserver le lien identitaire et changer de statut afin de s'adapter à la société comme le résume le schéma suivant:



4. Néo-communauté issue du processus d'inscription

Frédéric Maguet interroge la notion d'authenticité: le fait d'inclure les communautés originaires à ce schéma, ajoute à la représentation triangulaire PCI/Etat/Marché, une dimension d'ancienneté. Il s'agit d'un retour à une conception archaïque du patrimoine. La charte de Venise de 1964 définissait quatre critères d'authenticité liés au patrimoine matériel (conception, matériaux, exécution, contexte spatial). En 1994 la conférence de Nara précise que cette conception est variable selon les Etats. Il faut attendre 2004 et la déclaration de Yamato pour que la spécificité du PCI soit prise en compte : on ne parle plus d'authenticité mais de représentativité. Pourtant, la Convention de 2003 insiste sur la continuité dans la pratique. Ceci implique une poursuite des traditions anciennes liées à la pratique d'un PCI et, *a fortiori*, la conservation de leur authenticité. Représentativité et authenticité se rejoignent ici, la première émanant de la seconde, et créant une nouvelle perception de l'authentique : il s'agit des traits principaux de la pratique, issus des communautés originaires, mais utilisés dans le contexte contemporain avec des moyens actuels. Dès lors, il est nécessaire d'identifier ces traits représentatifs, critères de l'identité de la communauté et par conséquent de l'attribution du caractère de PCI. L'expérience devient critère d'authenticité du patrimoine immatériel. Il faut alors désigner des responsables (personnes ou institutions) capables de vérifier l'existence de cette expérience. La reconnaissance serait synonyme de la représentativité (et donc de l'authenticité) du PCI,

et par là même permettrait de contrôler les communautés et ce qu'elles souhaitent montrer à la société.

b. Un héritage à transmettre ou à rentabiliser ?

Lorsqu'elle émet la Convention de 2003, l'UNESCO souhaite avant tout protéger la culture liée aux pratiques immatérielles. Le dispositif de listes, bien qu'archaïque, permet de pointer du doigt les PCI dont l'originalité mérite une protection, une sauvegarde et une mise en valeur. Loin de ces préoccupations institutionnelles, les communautés chargées de la valorisation sont confrontées, sur le terrain, à de nombreux obstacles rendant leur mission difficile. Le fait d'être inscrit sur une liste ne résout pas tous les problèmes, loin de là. Il permet tout au plus d'accéder à une plus grande visibilité au sein de la société.

La mutation d'une pratique, d'un savoir-faire, d'une tradition en PCI implique en réalité de nombreux changements dans la façon dont ils sont gérés. Il est ainsi difficile de comparer l'inscription d'un patrimoine matériel à celle d'un patrimoine immatériel. Dans les deux cas, le but est d'éviter une disparition et de valoriser, aux yeux du plus grand nombre, un élément culturel important. Mais un Monument Historique, ou un objet muséal conservent un caractère fixe, figé dans le temps. Dès lors, il est aisé d'en déterminer le propriétaire, de lui confier les subventions nécessaires aux buts fixés par l'UNESCO. Inversement, la continuité dans la pratique, critère primordial pour une inscription en tant que PCI, implique un mouvement perpétuel, un renouvellement, la poursuite d'une pratique historique, ou tout du moins créée par les membres de la communauté originaire. Ce nouveau critère propre à la Convention de 2003, n'est pas applicable au patrimoine matériel sous peine d'autoriser la transformation de traces historiques. D'un autre côté, le classement en PCI induit nécessairement une forme de conservatisme, qui peut nuire au renouvellement des pratiques et à l'adaptation à un monde en perpétuelle évolution.

Les démarches de protection du patrimoine s'avèrent donc différentes selon qu'il soit matériel ou immatériel. Pourtant, dans les deux cas, les modes de gestion sont aussi étroitement liés au processus de marchandisation culturelle. En effet, outre l'évocation d'une histoire, d'une culture, un patrimoine est aussi une source de profit : sa possession génère habituellement des retombées financières (touristiques le plus souvent). Cette

facette économique, souvent ignorée des chercheurs qui tendent à s'intéresser avant tout à la culture, influe pourtant sur la dynamique qui l'entoure, modifiant son rapport avec la société. Nous avons déjà établi le lien PCI/société qui intègre les communautés dans les sphères politiques et marchandes.

La Convention de 2003 insiste sur l'importance du sentiment d'appartenance procuré par le patrimoine immatériel : « [...] que les communautés, les groupes, et le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. » En réclamant ce lien entre praticien et patrimoine, l'UNESCO induit qu'un PCI est la propriété des communautés réunies autour de sa mise en action. Désigner un propriétaire s'avère, dans le cas d'un patrimoine évolutif et intangible, bien plus complexe que dans le cas d'un objet fixe et tangible : le concept de propriété intellectuelle est à nouveau mobilisé.

Pour mieux comprendre le concept de « propriétaire du PCI », Régina Bendix (dans Chiara Bortolotto, 2011) met en avant le fait qu'un patrimoine est avant tout un héritage. Dès lors, elle peut aisément comparer le cas du PCI avec l'héritage au sens familial du terme. D'un point de vue sémantique, héritage ne signifie pas uniquement possession; il établit un lien de parenté, une continuité et parfois d'autres relations sociales. Au moment d'hériter, le bénéficiaire est souvent conseillé par un ou plusieurs tiers: le contrôle s'exercera davantage si le tissu social de la communauté est resserré et homogène, (vérification du remboursement des dettes du défunt, contrôle de la bonne gestion des biens...). Les objets hérités par les différents proches du défunt sont très symboliques : ils représentent à la fois ce qu'il était et sa relation avec les héritiers de tel ou tel objet. La relation sociale se poursuit donc après sa mort, à travers ces objets, les dernières volontés (ou leur absence), qui expriment la confiance que le défunt a en certaines personnes chargées de transmettre ses biens les plus précieux aux générations futures. Régina Bendix résume bien ces états de fait : « Ainsi, l'héritage transmet aux générations futures à la fois des biens matériels, qui ont de la valeur et un enchevêtrement de souvenirs immatériels, symbolisés par chaque objet hérité, qui confèrent de la valeur. D'autres souvenirs (certains positifs d'autres peut-être moins) font partie de la légende familiale : les histoires, que le défunt a transmises, les éléments de rituels qu'il a pu créer au sein de sa famille comme les recettes ou autres savoirs qui peuvent donner naissance à des traditions familiales passagères ou destinées à durer. » (Régina Bendix dans Chiara Bortolotto, 2011, p. 106)

L'héritage à petite échelle (social et familial) a un effet non négligeable sur la gestion du patrimoine public, tant dans son évaluation que dans la création de sa valeur. Comme pour le PCI, l'aspect administratif est lié à l'Etat et ses lois, mais l'aspect émotionnel se rattache au milieu socioculturel. Il est ainsi possible de perdre la valeur spirituelle d'un héritage en omettant de transmettre aux générations futures les éléments intangibles, que le défunt souhaitait voir rester dans la famille. C'est la peur de cette perte culturelle qui crée des pratiques patrimoniales visant à conserver ces traces quoi qu'il arrive, par l'intermédiaire d'un contrôle social. Dans le cas du PCI, cette vérification doit être assurée par les communautés.

Conserver « à tout prix » le Patrimoine culturel immatériel, c'est avant tout préserver le lien avec les anciens et leur culture dans un double devoir de conservation de la mémoire et de transmission à l'humanité. Mais le PCI pose tout de même un paradoxe : censé être mondial (du fait de sa présence sur les listes de l'UNESCO), il est pourtant symbolique d'une identité que l'on ne peut partager. Pour résoudre cette problématique, l'UNESCO insiste sur l'obligation envers les générations futures, de préserver le patrimoine mondial : chaque élément, symbole d'une identité particulière, doit se voir protégé par tous les pays, responsables du bagage culturel à transmettre à leurs « héritiers ». Le but est ici d'éviter ce qu'on appelle « tragédie des biens communs ». N'oublions pas que l'UNESCO émet des directives que seuls les pays signataires sont tenus d'appliquer ; à l'échelle planétaire, beaucoup de patrimoines se voient donc ignorés. Il s'agit d'une des principales lignes de démarcation entre héritage familial et héritage à grande échelle : dans le cadre de la famille, la dimension immatérielle est implicite, on sait ce que l'on doit conserver et comment le transmettre, mais dans la dimension générale, il est plus difficile de déterminer les entités dignes d'être préservées et *a fortiori* les méthodes de transmission.

Les critères de sélection imposés par la Convention ne vont pas faciliter cette tâche. Dans sa tentative de préserver tout patrimoine important au niveau mondial, elle crée un système comportant des sélections, par l'intermédiaire de listes auxquelles il faut candidater pour savoir si tel ou tel PCI est potentiellement inscriptible et donc digne d'une protection... Il est évident que ce type de système va créer certaines formes d'exclusions.

Cette méthodologie élitiste donne un sentiment de bureaucratisation, alors que le PCI comme l'héritage familial comportent une dimension émotionnelle non négligeable. Celle-ci peut être source de conflit : c'est à celui qui sera le plus proche de la pratique, qui la valorisera de la meilleure façon... Par ailleurs la façon d'honorer le passé culturel, de choisir ce qu'il faut conserver, diffère selon les régions du monde. Or les critères de l'UNESCO visent à créer un règlement type, sans se soucier de ces différences nationales. Dès lors, ne faudrait-il pas s'attacher davantage aux individus, communautés qui choisissent les PCI et les valorisent ? La comparaison avec l'héritage familial prend ici toute son ampleur : les questions de propriété et de responsabilité prennent le pas sur les volontés institutionnelles qui ignorent la facette la plus essentielle de l'héritage (familial ou général) : le lien affectif qui unit défunt et héritier, communauté originaire et nouveaux praticiens.

La question de propriété et, *a fortiori*, de lutte pour la propriété, malgré son apparence émotionnelle, induit malgré tout une dimension financière. Comme dans le cadre de l'héritage familial, qui peut comporter un gain économique, le PCI peut engendrer des profits (subvention, gains touristiques, politiques...). L'UNESCO, dont le but est de sélectionner les patrimoines à mettre en valeur, n'intervient pas à ce niveau, ce sont les Etats eux-mêmes qui sont en charge de contrôler voire de subventionner les patrimoines. La désignation du possesseur du patrimoine est, de ce point de vue, essentielle : qui va bénéficier de ces revenus ?

« Patrimoine culturel » et « propriété culturelle » sont des termes très proches, encore plus proches dans certains pays : cette approche sémantique a d'ailleurs été mise en avant par Barbara Kirshenblatt-Gimblett (2006). Or, l'UNESCO, ne prenant pas en compte la dimension économique et politique, liée à l'attribution du qualificatif « PCI », l'OMPI crée en 2001 un comité international bisannuel qui permet : « [...] les débats sur la politique internationale et une mise au point des mécanismes juridiques et des différents outils pratiques concernant non seulement la protection des savoirs traditionnels et des formes traditionnelles d'expression culturelle (le folklore) contre leur détournement et leur abus, mais aussi la propriété intellectuelle liée à l'accès et au partage des bénéfices dans le cas des ressources génétiques ». Donc, malgré la volonté de l'UNESCO de se détacher d'une vision politico-économique du patrimoine culturel, la prise en compte de celui-ci est source de conflit concernant sa propriété et les ressources qu'elle peut engendrer. L'UNESCO souhaitant

uniquement s'attacher aux valeurs culturelles et patrimoniales, c'est l'OMPI qui gère cette problématique mettant en avant le fait que PCI (comme les autres patrimoines) et ressources financières et politiques sont des notions obligatoirement liées (comme héritage familial et gain financier et « gain de légitimité par rapport à la mémoire du défunt »).

Les textes de l'UNESCO, définissent la sauvegarde d'un patrimoine selon ces termes : « On entend par sauvegarde les mesures visant à assurer la viabilité du patrimoine culturel immatériel, y compris l'identification, la documentation, la recherche, la préservation, la protection, la promotion, la mise en valeur, la transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle, ainsi que la revitalisation des différents aspects de ce patrimoine » (UNESCO 2003, article 2.3 : 3.). Bien évidemment, la sauvegarde vue à travers cette définition, implique de nombreuses dépenses et donc la manipulation de ressources financières. Après avoir candidaté, le « détenteur » autoproclamé d'un patrimoine est confronté à une multitude d'obligations.

Un flou juridique caractérise les responsabilités et les droits liés à la possession d'un PCI. L'UNESCO laisse le soin aux Etats, collectivités locales et autres communes de veiller à l'application de ses propres et coûteuses mesures. Les acteurs locaux, en tant que représentants de l'Etat, prennent alors le rôle d'attribution des financements pour un patrimoine d'ores et déjà protégé. Pour éviter les dérives, ces mêmes acteurs devront donc vérifier que les fonds sont gérés par les bonnes personnes, quitte à désigner de nouveaux responsables des communautés du PCI (différents de ceux qui ont réclamé l'inscription sur les listes). Tout ceci a pour but de sauvegarder efficacement le patrimoine, conformément à la Convention de 2003, en attribuant argent et légitimité politique aux acteurs les plus qualifiés, sans aide de l'UNESCO.

Contrairement à l'héritage familial, dont on se demande comment il sera utilisé dans le futur, le PCI appelle d'abord une revendication de possession, impliquant l'utilisation de retombées financières. On tente d'évaluer le passé, la pratique de la communauté originelle, alors perçue comme une ressource finie, afin d'en tirer un plus grand profit. Cette vision différente de la mutation d'une pratique en PCI pose de multiples questions auxquelles l'expérience permettra de répondre :

- Ne faut-il pas limiter voir interdire l'accès aux pratiques culturelles, au risque de les transformer en outil commercial ?
- Faire profiter « un » bénéficiaire de tel ou tel PCI ne met-il pas en péril son potentiel culturel au profit d'une visée commerciale ?
- La perspective économique n'entraîne-t-elle pas des revendications de propriété uniquement orientées vers un but commercial ?

Il est aussi utile d'entrevoir ici une autre dérive: si le PCI est lucratif, que ce soit par ses retombées financières ou politiques, n'incite-t-il pas les individus à en créer là où il n'y en a pas et à patrimonialiser à outrance ?

c. La société du tout patrimoine : le PCI rend-il tout « patrimonialisable » ?

Les critères posés par la Convention de 2003 permettent de décider si une pratique culturelle peut ou non être inscrite sur les listes répertoriant le PCI. Nous avons précédemment mis en évidence les défauts de ces répertoires : inadaptés à un patrimoine vivant, ils créent des différences et imposent des choix. Certains patrimoines vont échapper, dans ce contexte, à la vigilance de l'UNESCO, précipitant un peu plus leur disparition. A *contrario*, il faut envisager la possibilité de classements inutiles voir trafiqués : un Etat souhaitant mettre en avant tel ou tel élément a tout intérêt à le présenter comme entité culturelle originale respectant les critères de la Convention, et ce, même si ce n'est pas le cas. Régina Bendix compare d'ailleurs ce phénomène à un concours, où chacun souhaite faire valoir son héritage coûte que coûte. D'après elle, cette compétition va « engendrer des gagnants ou des perdants, des joueurs habiles ou des tricheurs » (ibid.)

Le classement en tant que PCI peut entraîner certaines dérives mais aussi certaines incompréhensions. Comment distinguer le patrimoine du non patrimoine ? Dans l'Etat actuel des choses, tout peut être considéré comme élément inscriptible ou classable. Et si quelque chose est trop récent, manque d'originalité, ou ne rassemble pas assez de personnes, qu'en sera-t-il dans 5, 10 ou 20 ans ?

On est ici face à ce qu'Henry-Pierre Jeudy appelle « l'obsession patrimoniale » (Henry-Pierre Jeudy, 2001) menant à une « rétroaction perpétuelle » : ne s'enterre-t-on pas dans la

préservation du passé, dans le maintien du souvenir en oubliant par là-même la création contemporaine, pourtant essentielle au processus: l'innovation d'aujourd'hui sera le patrimoine de demain. Il est vrai que trop peu de place est laissée aux créateurs. A ce sujet, l'exemple des architectes est parlant : lorsqu'on commande un bâtiment nouveau dans un centre-ville, ce sont eux qui vont apporter une réponse innovante, prenant en compte l'espace constructible, les bâtiments alentours et notamment les monuments importants. Pourtant, le nouvel édifice, bien qu'issu d'une longue réflexion, va souvent faire l'objet de nombreuses critiques : « [l'] imaginaire [de son concepteur] se heurte aux représentations habituelles du citoyen » (Henri-Pierre Jeudy, dans Nicolas Adell, 2011). Ce phénomène n'est pourtant pas récent : Beaubourg, les immeubles novateurs de Marcel Lods au milieu du XX^{ème} siècle, mais aussi des œuvres d'art telles que les colonnes de Buren, ou la pyramide du Louvre etc. sont autant d'exemples de constructions nouvelles, rejetées de prime abord par l'opinion publique et finalement acceptées aujourd'hui : il serait impossible d'en commanditer la destruction.

Il est nécessaire de faire évoluer les mentalités en précisant l'importance de la nouveauté. Le statut de patrimoine, très convoité par les individus ayant un intérêt pour un objet ou une pratique, ne doit pas être souhaité à tout prix, sous peine de placer des villes entières sous cloche, interdisant une quelconque évolution. Jeudy insiste sur ce point en évoquant une certaine monotonie patrimoniale : si tout ce qui est considéré comme patrimoine doit être restauré afin de reprendre un aspect soi-disant originel, quel intérêt trouve-t-on à observer non pas des ruines, traces historiques d'un passé plus ou moins récent, mais des interprétations bien actuelles de ce que devaient être ces lieux : « Pareille mise en scène de la sauvegarde devient la base de ce consensus politique autour d'une valeur unique, celle du respect d'un passé formalisé par une monotonie patrimoniale grandissante » (ibid.). En d'autres termes, même si conserver les marques du passé est essentiel dans un devoir de mémoire, il paraît difficile de confier aux générations futures l'image d'un passé rénové, sur lequel le temps n'aurait plus d'emprise. N'oublions pas que s'il paraît nécessaire de léguer les héritages que nous avons reçus, il n'en est pas moins important de transmettre notre propre héritage, symbole de notre génération et trace de notre passage dans l'histoire de l'Humanité.

Une méthode, fréquemment utilisée actuellement pour valoriser à la fois patrimoine ancien et création contemporaine, est la mise en valeur des travaux artistiques récents dans des lieux considérés comme patrimoniaux : l'exemple le plus marquant est certainement l'exposition Jeff Koons au château de Versailles. Ce genre d'évènement prend souvent place dans des lieux protégés mais inutilisables tels que des usines désaffectées appartenant au patrimoine industriel. Une nouvelle fois, Jeudy attire notre attention sur l'intervention de la mise en scène : « Des bâtiments en ruine peuvent servir de décor, mais il faut que ces « ruines » n'aient pas vraiment l'air d'en être, il faut qu'elles fassent décor. Les vestiges abandonnés aux orties sont condamnés à la disparition, tels les cimetières oubliés de nos mémoires perdues » (ibid.).

La crainte très actuelle de ne rien perdre de notre culture passée, est créatrice d'une société du patrimoine, dans laquelle tous les éléments paraissant importants vont bénéficier d'une protection. L'évolution de la notion de patrimoine le prouve puisque au fur et à mesure du temps, les catégories prises en compte sont de plus en plus nombreuses, englobant ainsi un maximum d'objets et de sujets protégés. Outre les patrimoines culturels, naturel, monumental, industriel, muséal etc. la Convention pour la sauvegarde du patrimoine immatériel ajoute une énième catégorie, symbolique de cette volonté de ne rien oublier. En ajoutant une dimension immatérielle à toutes ces rubriques, l'UNESCO permet désormais à n'importe quel élément plus ou moins culturel de postuler pour une place dans la famille du patrimoine. Cette course au classement peut dénaturer l'utilité première de la protection et finalement ôter toute l'importance attribuée au départ à l'originalité et à la représentativité.

Pour éviter ce type de dérive culturelle, il paraît essentiel de poursuivre la réflexion sur l'histoire du patrimoine, afin d'en tirer des leçons et créer une nouvelle méthodologie de classement. Celle-ci permettrait de conserver ce qui est nécessaire tout en laissant la possibilité à la création contemporaine de s'exprimer. Une démarche nouvelle serait garante d'une meilleure prise en compte des patrimoines nouveaux et notamment du PCI : « Une question fondamentale reste donc celle des finalités données à la collecte de ces « patrimoines immatériels ». La seule finalité peut-elle être celle de préserver l'authenticité d'une ou de plusieurs traditions pour la ou les transmettre ? Est-ce qu'un « nouveau travail » sur les patrimoines immatériels n'engage pas des modes de réflexion sur les pratiques contemporaines de conservation ? Nous voulons dire par là qu'il est désormais nécessaire de

prendre en compte les modalités selon lesquelles, au cours des années passées, les gens, les communautés ont traité la conservation et la représentation de leur mémoire. Toute approche ethnographique ne peut donc, selon nous, se départir d'une réflexion épistémologique [...] » (Ibid.).

Actuellement, il est nécessaire de poser des limites à la patrimonialisation afin d'empêcher de tout protéger et éviter d'aboutir à certains excès: si on observe les réactions liées à l'inscription de tel ou tel patrimoine sur les listes de l'UNESCO, on remarque que le fait même d'inscrire un patrimoine est source de tradition. La comparaison avec l'héritage familial est criante de vérité à ce sujet : la procédure juridique amenant à « gagner » une partie d'un legs est souvent plus importante que l'héritage en question. Gagner la procédure revient à légitimer sa position par rapport à la personne décédée. Il en est de même dans le cadre du patrimoine de l'UNESCO: être inscrit sur la liste est perçu comme une victoire que l'on peut célébrer dignement voire régulièrement. En voici deux exemples : à Neuf-Brisach, ville classée en tant que patrimoine mondial, on remarque une grande bannière mettant en avant ce classement. A Binche, le carnaval pourrait bien finir par être moins célébré que son élection au titre de patrimoine mondial immatériel, dont on souhaite fêter l'anniversaire (cf. Régina Bendix dans Chiara Bortolotto, 2011, p. 111).

Le PCI ne doit pas être perçu comme un recours pour les personnes ou communautés ne disposant pas d'autres patrimoines. Le but n'est pas de remplir des pages et des pages de listes de protection. Au contraire, ce que l'on cherche à valoriser c'est l'originalité, le mécanisme qui transforme un groupe de personnes en une communauté unie autour d'une pratique créatrice d'identité. Si le fait d'augmenter le nombre de champs du patrimoine est facteur de création d'une « société-musée », la notion même de patrimoine perd tout son sens. Par conséquent, chaque classement en tant que PCI doit s'accompagner d'une réflexion sur les motivations des praticiens et d'une enquête sur la réelle utilité de conservation pour l'humanité.

III. Qu'est-ce que la pédagogie ?

Pour introduire cette question, je me propose d'analyser les conceptions de la pédagogie développées par Emile Durkheim dans son article du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson 1911).

Education et pédagogie sont deux notions très proches, et souvent confondues. Pourtant, elles n'ont pas la même signification, bien qu'elles soient très complémentaires. L'éducation se pratique au quotidien et consiste à transmettre des savoirs et des savoir-faire ; la plupart du temps, il s'agit d'une action des anciennes générations vers les plus jeunes : on transmet les connaissances, tel un héritage intellectuel.

La pédagogie quant à elle n'est pas une action quotidienne, elle ne vise pas à transmettre des savoirs, mais plutôt à réfléchir sur la manière de les transmettre. Les savoirs pédagogiques articulent diverses théories visant à concevoir les processus éducatifs et non à les mettre en œuvre. Par conséquent, elle cherche à modifier l'éducation en place dans le but de l'améliorer et, *a fortiori*, s'oppose à elle.

La pédagogie n'a donc pas de continuité dans le temps, elle intervient quand l'homme (la société) ressent le besoin de réfléchir à des modalités éducatives qui ne semblent plus adaptées au contexte. Michel Fabre nous rappelle ici que la pédagogie n'est : « Non plus une manière de pratiquer l'éducation mais une manière de la concevoir » (Fabre, 2002). Dès lors, il serait possible d'envisager la pédagogie comme une science consistant à étudier l'éducation :

[...] doit-on dire de la pédagogie qu'elle est une science, la science de l'éducation ? Ou convient-il de lui donner un autre nom, et lequel ? La nature de la méthode pédagogique sera entendue très différemment, suivant la réponse qu'on donnera à cette question (Buisson, 1911).

Durkheim, donne les trois conditions nécessaires pour être une science :

- Porter sur des faits concrets et déjà existants.
- Ces faits doivent faire partie d'une même catégorie, afin de créer une homogénéité au sein de chaque référentiel.

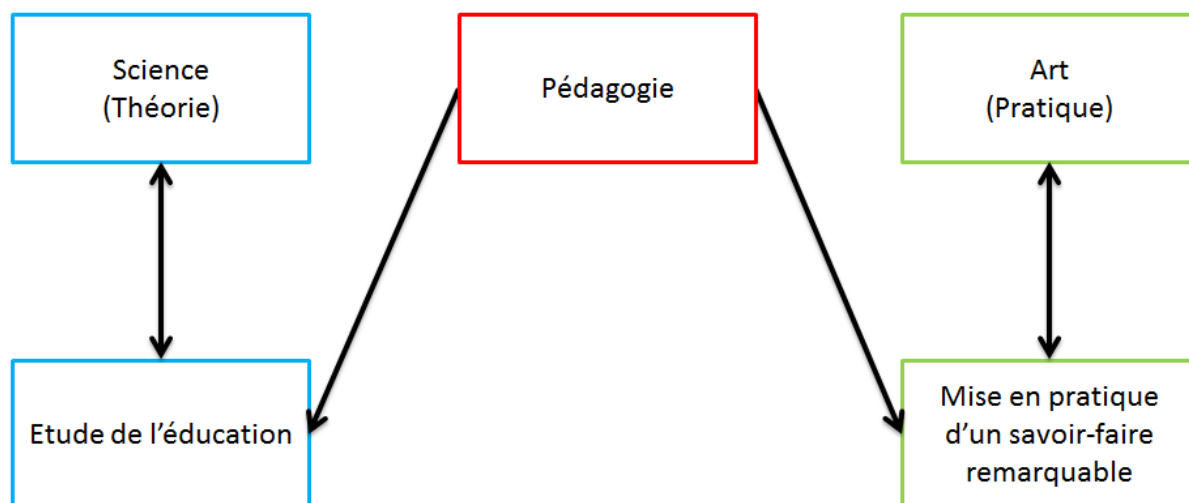
- Etudier pour connaître, expliquer, créer des lois, théoriser etc. on cherche à décrire ou analyser de manière désintéressée. Le savoir scientifique doit être étudié pour lui-même et pas dans le but d'être utilisé. « [le scientifique], tant qu'il se livre à l'investigation scientifique, se désintéresse des conséquences pratiques » (Ibid.).

Il est possible d'étudier l'éducation : on analyse ses objectifs, ses résultats, les méthodes qu'elle emploie, sa provenance, la corrélation avec la société dont elle est issue. On peut aussi envisager une approche comparative selon les contextes culturels et géopolitiques... On fait alors des **sciences de l'éducation**. Celles-ci étudient des pratiques, des usages, des coutumes, mais aussi leur genèse et, *a fortiori*, leur évolution. La pédagogie peut elle-même faire l'objet de cette étude. Mais elle ne peut être considérée comme une science, car elle entre en contradiction avec le troisième critère de Durkheim : elle n'est pas une démarche désintéressée et a pour objectif d'avoir un réel impact sur la société et sur les pratiques éducatives en place.

Durkheim compare alors la pédagogie à un art, mais ne se résout pas à la considérer comme tel. L'art s'acquiert par la pratique, la pédagogie tente uniquement de la mettre en place. Celle-ci devient un art lorsqu'elle est mise en action de manière remarquable, ou lorsqu'elle est magnifiée par un artiste/artisan/praticien pour devenir quasi parfaite.

La pédagogie se situe donc entre l'art et la science. Il s'agit d'une « théorie pratique » à la fois proche de la science dans le sens où elle étudie l'action éducative au sein d'une communauté définie, et à la fois proche de l'art car elle tente de mettre en place la pratique éducative la plus parfaite possible. Dans une perspective plus contemporaine, la pédagogie se situe entre la pratique et la théorie, au même titre que la politique, la stratégie ou la médecine :

De toute façon, l'art [éducatif] engage, à la rigueur, une réflexion en action mais non une réflexion sur l'action (Fabre, 2002, p.101).



5. La pédagogie, entre science et art

Situées entre la science pure et l'art (au sens du savoir-faire), les « théories-pratiques » sont issues de l'observation de l'art pour en évaluer les effets et trouver les moyens de l'améliorer voir de le remplacer par de meilleurs usages. **Ce sont des combinaisons d'idées qui visent à mettre en place des combinaisons d'actes** : elles ne sont pas le mouvement mais dirigent le mouvement.

La « théorie pratique » doit s'appuyer sur une ou plusieurs sciences dont le caractère incontestable est le garant de la légitimité. Pour la pédagogie, il peut s'agir des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie...

Une réflexion sur les pratiques éducatives est nécessaire en particulier pour répondre aux besoins nouveaux liés aux évolutions sociétales (progrès, nouvelles théories, nouveaux besoins etc.). Pour Durkheim, il faut utiliser le réservoir scientifique dont on dispose tout en ayant conscience de la possibilité de s'orienter dans la mauvaise direction : la prise de risque pratique est donc nécessaire.

Sans la pédagogie, les acteurs s'enlisent dans un empirisme de l'éducation, dont le but reste de faire évoluer chaque individu en tenant compte de ses spécificités (et donc du milieu social dans lequel il évolue). La pédagogie constitue à cet égard un outil pour réfléchir à des moyens plus efficaces d'enseigner à chacun et doit donc systématiquement être pratiquée, notamment dans le cadre d'une société en continuelles mutations. Tout éducateur digne de ce nom devrait être capable de prendre du recul sur sa pratique (machinale avec le temps)

pour l'adapter à son époque et à son public : le rôle du pédagogue est de modéliser, à partir des théories, des principes méthodologiques susceptibles de guider l'éducateur dans le renouvellement de son action.

La pluridisciplinarité induite par les sciences de l'éducation offre des repères théoriques complémentaires pour interagir avec une pratique éducative à une époque donnée. Toute pratique éducative est le fruit d'une évolution historique qui traduit l'esprit de la société au sein de laquelle elle est mise en actes. Ainsi, pour comprendre « l'école française », faut-il comprendre la société française, son histoire et son évolution pour percevoir comment s'est mise en place l'éducation, en fonction des attentes du moment.

On ne peut construire une pratique éducative sans se baser sur un héritage :

L'avenir ne peut être évoqué du néant : nous ne pouvons qu'avec les matériaux que nous a légués le passé (Buisson, 1911).

Dès lors, il est impossible de faire table rase et de créer une pédagogie *ex nihilo*. Une approche nouvelle doit s'enraciner dans la réalité existante, quel que soit l'importance du changement qu'elle implique. L'étude de l'éducation à tel moment et à tel endroit, doit donc prendre en compte l'intégralité des éléments qui ont abouti à l'utilisation d'un système, et les apports concernant d'autres pratiques éducatives de la même époque, dans une posture comparative. L'éducation contemporaine n'échappe pas à la règle : elle est la résultante des évolutions sociétales qui l'ont générée, et conserve des éléments historiques obsolètes.

Le pédagogue doit déconstruire certains aspects liés à la tradition pour reconstruire des méthodologies plus adaptées au contexte. La déconstruction du savoir n'est jamais totale mais au contraire sélective : elle articule de nouvelles praxis au sein de cadres explicatifs préexistants (les conceptions des éducateurs). Il en est de même pour le savoir-faire ou art éducatif. Par exemple, P. Freire (1921-1997) se base toujours sur les prérequis de l'éducateur et de l'apprenant pour reconstruire avec eux l'acte éducatif et, à travers lui, le savoir et la façon de le transmettre.

Durkheim associe un certain nombre de sciences à l'approche pédagogique. L'histoire, complétée par la sociologie, forment deux référentiels indispensables, afin de comprendre l'origine des pratiques et leur évolution en fonction des contextes. La psychologie n'est pas

en reste, elle évite les tâtonnements, permet d'accéder aux représentations des apprenants, de comprendre les phénomènes de groupe etc. Durkheim affirme que psychologues et pédagogues doivent joindre leurs efforts pour la mise en place des schémas éducatifs les mieux adaptés à un contexte social et à une époque.

Jean Houssaye et Michel Fabre situent leurs analyses dans l'héritage de Durkheim. Comme lui, ils placent la pédagogie à mi-chemin entre la théorie et la pratique, comme une réflexion sur l'action éducative. Elle n'est pas une simple pensée sur l'action, sur ce qu'est l'éducation (sa genèse, son histoire et ce qu'elle est au moment de la réflexion). Dès lors qu'une analyse n'a pas d'impact sur les pratiques, mais aide le chercheur à comprendre les effets d'un type d'éducation, la pédagogie devient science de l'éducation. Elle se mue en doctrine lorsqu'elle fixe de nouveaux principes éducatifs sensés remplacer une routine ou une tradition devenue obsolète. Utiliser les résultats obtenus pour engager une réflexion sur l'amélioration de la pratique éducative existante, c'est faire de la pédagogie.

L'espace pédagogique exige, pour celui qui s'y aventure, d'endosser une double identité : celle de chercheur et celle de praticien. C'est donc la même personne qui produit des analyses avec le concours des sciences et conçoit les évolutions de sa pratique. Dans le cadre des sciences de l'éducation, cette identité n'est plus nécessaire pour une analyse plus distante des pratiques éducatives :

Bref, la science est de l'ordre du savoir comprendre ou expliquer, l'art relève du savoir-faire et la pédagogie du savoir sur le faire qui est en même temps un savoir pour faire (Fabre, 2002, p. 104).

Houssaye, pour sa part, élargit le champ des sciences de l'éducation en affirmant qu'elles seraient nées pour éviter aux « scientifiques » d'évincer les pédagogues et la pédagogie. Il les conçoit comme un conservatoire de toutes les productions intellectuelles autour de la formation de l'Homme, qu'elles soient issues des « scientifiques » (psychologues, sociologues, historiens, responsables administratifs) ou : « [...] des pédagogues, soit celle des praticiens-théoriciens de l'éducation ».

Les sciences de l'éducation ne sont pas assimilables à la pédagogie, elles vont au-delà, puisqu'elles s'appuient sur le travail d'autres scientifiques. Mais la pédagogie fait partie des sciences de l'éducation :

Pour nous, la pédagogie n'est pas un champ (qui rassemblerait les métiers de l'enfance et les métiers des adultes) ; la pédagogie n'est pas un champ disciplinaire (à côté de la philosophie, de la sociologie ou de la psychologie) ; la pédagogie n'est pas un objet (des pratiques et des conceptions à analyser selon des approches disciplinaires méthodologiques) ; la pédagogie n'est pas une qualité (un savoir-faire ou un savoir-être à faire à savoir) ; la pédagogie n'est pas une position idéologique (les « pédagogos » opposés par exemple aux républicains) (Houssaye, 2002, p.78).

La pédagogie renvoie à une démarche spécifique par la mise en acte d'une pratique éducative qui confronte la théorie à la réalité. Elle « [...] se crée s'invente et se renouvelle » (Houssaye, 2002 p.8) dans l'entre-deux théorie-pratique.

Le « vrai » pédagogue est donc celui dont la théorie s'enracine dans sa propre expérience. Dès lors, un théoricien qui transmet ses idées à un praticien, forment-ils un couple assimilable à un pédagogue ? De leurs relations naît bien une pédagogie, l'un mettant en pratique les théories de l'autre, et l'autre utilisant les résultats de cette pratique (ses observations) pour améliorer sa propre théorie... Le même modèle peut s'envisager avec plusieurs praticiens associés. A cette question, Houssaye répond que :

Seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un plus dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrique pédagogique. (Houssaye, 2002, p. 8).

Selon Houssaye, il existe des degrés, des « taux pédagogiques » en fonction de l'affinité des personnes avec la théorie ou avec la pratique. Les uns seraient plus des philosophes, des théoriciens (Rousseau ou Steiner par exemple), les autres seraient plus des éducateurs à proprement parler (Freinet ou Neill et de nombreux anonymes...).

Entre ces deux extrêmes, on trouve des éducateurs qui ont choisi de construire une méthode alternative, dans un juste milieu entre théorie et pratique (Pestalozzi et Freire par exemple). Même ceux qui se revendiquent comme des « purs » théoriciens ou praticiens ont tout de même un rapport avec la pratique ou la théorie, mais celui-ci n'est pas exprimé,

plutôt imaginé ou ressenti (Feraient-ils de la pédagogie à moindre degré ?). Chaque pédagogue se définit à travers le duo complémentaire théorie-pratique, selon le rapport plus ou moins privilégié qu'il entretient avec chacun de ces deux éléments. Le pédagogue bouscule les pratiques communes pour faire passer son message. Mais il doit se méfier de ne pas radicaliser ses critiques et actions, ni d'apporter un changement ou des réponses sans y apporter de preuves.

Selon son approche épistémologique, Jean Houssaye propose au final sa définition du pédagogue et de la pédagogie :

Si la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est avant tout celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorique-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle.

Par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Ce fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister (cf. Soëtard, 1981). C'est cette béance qui permet la production pédagogique. En conséquence, le praticien en lui-même n'est pas un pédagogue, il est le plus souvent un utilisateur d'éléments, de cohérence ou de systèmes pédagogiques. Mais le théoricien de l'éducation comme tel n'est pas non plus un pédagogue ; penser l'acte pédagogique ne suffit pas. Seul sera considéré comme pédagogique celui qui fera surgir un « plus » dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrique pédagogique (Houssaye, 1996, pp 11-12).

Nous proposons d'analyser le rapport constitutif entre théorie et pratique qui semble délimiter le champ d'action du pédagogue en nous référant à des exemples historiques permettant d'évaluer les « taux pédagogiques » en fonction de l'affinité des acteurs avec les deux pôles (théories/pratiques). La nature de cette appétence déterminerait en outre la possibilité d'inscrire leurs méthodes dans l'histoire, grâce aux communautés de pratiques.

Dans un premier temps, nous tenterons de comprendre si un praticien peut hériter d'un modèle pour le mettre en acte. Par la suite, nous examinerons de quelle manière la confrontation dialectique et mutuelle théorie-pratique induit nécessairement l'élaboration d'une « méthode » comme constitutive de la pédagogie. Enfin, nous poserons la question de

l'héritage et des conditions favorisant la continuité d'une œuvre pédagogique à travers des communautés de pratiques.

1. La pédagogie, modèle pour penser l'éducation ?

a. L'Emile (Rousseau) ou la mise en place de la pédagogie « naturelle »

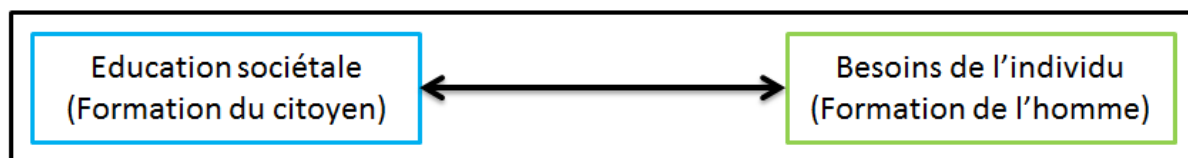
Jusqu'à nos jours, certains mouvements pédagogiques et leurs éducateurs continuent de référer leurs pratiques au principe « naturel » défini par Jean-Jacques Rousseau dans *Emile ou de l'éducation*. Ce faisant, ils prennent le risque de confondre une métaphore créée pour penser l'éducation, avec ses conséquences en termes de principes d'action. Rousseau tente pourtant de prévenir une telle confusion lorsqu'il annonce :

Par la même raison, je ne serai pas fâché qu'Émile ait de la naissance. Ce sera toujours une victime arrachée au préjugé [...] Émile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition [...] Je ne veux point que d'autres gâtent mon ouvrage : je veux l'élever seul ou ne point m'en mêler [...] Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme (Rousseau, 1969, pp.103-106).

L'élève idéal selon Rousseau, celui sur lequel se fonde la métaphore de l'éducation sera donc noble d'extraction, orphelin, et en parfaite santé. Le maître se soustrait, dès l'origine, aux influences croisées des variables sociales, familiales et biologiques. L'Emile n'a ni existence sociale, ni histoire, et n'est pas soumis aux aléas corporels : il n'a donc pas d'existence réelle. L'enseignement en univers clos ne peut avoir qu'un statut métaphorique et ne doit pas être confondu, malgré le style prescriptif de l'auteur, avec un quelconque modèle d'action. Rousseau n'est définitivement pas un pédagogue, au sens où la pratique qu'il évoque dans son ouvrage, n'est qu'artifice rhétorique.

Dès lors, on peut se demander ce qui fascine le monde des pédagogues dans cet ouvrage et conduit certains à se revendiquer disciples de Rousseau ?

Dans le livre I d'*Emile ou de l'éducation*, Rousseau pose la problématique d'une tension éducative entre deux entités à la polarité opposée : l'individu et la société.



6. "La tension éducative (Rousseau)"

Selon ce schéma, l'enjeu éducatif serait lié à la position du curseur entre les besoins de l'individu et ceux de la société. Quelle part pour la satisfaction des besoins personnels, quelle part pour la conformation aux règles de la société? Pour le philosophe, la résolution d'une telle équation est impossible, car les exigences liées à la « satisfaction » de chaque pôle sont opposées. Le seul choix qui vaille est d'en privilégier un, et de s'y tenir :

Celui qui dans l'ordre civil veut conserver la primauté des sentiments de la nature, ne sait ce qu'il veut. Toujours en contradiction avec lui-même, toujours flottant entre ses penchants et ses devoirs il ne sera jamais ni homme ni citoyen ; il ne sera bon ni pour lui ni pour les autres. Ce sera un de ces hommes de nos jours ; un Français, un Anglais, un Bourgeois ; ce ne sera rien (Rousseau, 1762/1969, pp.85-86).

Ainsi, le précepteur de l'*Emile* choisit-il le pôle individu et soustrait délibérément son élève à l'influence funeste du pôle sociétal. Dès lors, l'éducation est affaire d'unité, de structuration de l'identité. L'individu en est la norme, le préceptorat le moyen :

L'homme naturel est tout pour lui ; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croit plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout [...] Ces deux mots de patrie et citoyen doivent être effacés des langues modernes (Rousseau, 1762/1969, p.85).

L'éducation sera donc « naturelle », et répondra aux seuls besoins individuels, ou elle ne sera pas. Accompagner le développement de l'homme naturel conduit au respect rigoureux de son autonomie, de sa faculté à penser et à se penser par lui-même. La formation de l'homme prenant en compte les exigences issues de la société est considérée ici comme une entreprise de « dénaturation ».

Rousseau ayant fait son choix, se pose alors la question des moyens pour parvenir à

nier les influences sociétales, en particulier pour ce qui concerne le rapport à l'autre dans l'acte de formation. Les « conseils aux praticiens » ne correspondent absolument pas à la prétention originelle d'un développement harmonieux de l'élève, selon les principes naturels d'autonomie et de liberté. Rousseau présente en effet le maître idéal comme un personnage rusé, tel le renard de la fable. Sous les apparences de l'autonomie se dessinent les contours d'une tutelle qui ne dit pas son nom, mais constitue le cadre référentiel de l'éducation selon la voie naturelle :

Prenez une route opposée avec votre élève; qu'il croit toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire (Rousseau, 1762/1966, pp. 110-112).

La citation est sans équivoques, bien que le tuteur avance masqué: assujettissement, apparence de liberté, capture de la volonté... Le « modèle » d'apprentissage mis en place par le philosophe, dépeint un cadre rigoureux et caractérise la force du lien unissant élève et précepteur. Quel étrange paradoxe que de vouloir développer l'autonomie dans la dépendance.

Le caractère implicite du lien, sa continuelle élaboration, constitueraient au final le savoir-faire pédagogique : comment rendre la tutelle indivisible et constructive pour l'autre ?

L'autonomie d'Emile se construit dans la dépendance, et penser par lui-même devient penser comme le maître veut que celui-ci pense. S'il échappe à l'influence de la variable sociétale, son éducation se fonde néanmoins sur un principe inégalitaire, et le moins que l'on puisse dire c'est que l'autonomie est « construite ». D'un point de vue éthique, quelle est la limite d'une telle construction ?

L'emprise sociétale se mue en ruse de l'éducateur, perdue à travers lui et malgré toute sa bienveillance supposée, demeure néanmoins. L'autonomie se construit dans la dépendance, la ruse comme le lien restent des agents doubles, à la fois support d'un développement

autonome mais finalement vecteur de la tutelle que Rousseau prétend éviter en arrachant Emile à la société.

Si l'on se réfère à l'équation initiale à partir de laquelle Rousseau opte pour le pôle individuel et la forme préceptorale, peut-on pour autant affirmer qu'un enfant puisse se former sans se conformer, et sans interactions sociales ? Le préceptorat est-il la forme idéale en matière d'éducation ?

b. Pestalozzi, ou l'impossibilité de faire un choix radical entre éducation naturelle et éducation sociétale

Tout semble ici affaire de positionnement d'un curseur entre les deux pôles (individu/société). Et si Rousseau affirme que, si le précepteur n'effectue pas un choix exclusif, l'acte d'éduquer devient impossible, les praticiens qui se sont employés sans prudence à mettre en œuvre ses pratiques, se sont heurtés à l'impérative nécessité de positionner le curseur. Le cas de Pestalozzi reste exemplaire à cet égard. Ayant fait de Rousseau son mentor en pédagogie et de l'*Emile* un scénario idéal pour la réforme éducative qu'il souhaite mener auprès des enfants pauvres, il comprendra à ses dépens les conséquences d'un choix impossible dans la pratique, notamment à travers l'éducation de son propre fils (L. Chalmel, 2012, pp.93-101). Pestalozzi doit revoir son jugement initial et tutoie en permanence la frontière entre liberté, obéissance et devoir social (ibid., p.97). L'obligation de préparer l'enfant à remplir ses devoirs sociaux exige de contrarier sa liberté. Le maître bienveillant est persuadé du bienfait de préserver l'autonomie et la liberté de l'élève (la nature enseigne mieux que les hommes), tout autant que de celui de l'habituer à l'obéissance (l'intégrer à l'environnement humain qui l'entoure).

Pour autant que la liberté de vos enfants doive être contrariée par la préparation aux devoirs sociaux, contrariez-la complètement et sans espoir; il leur sera alors facile de se dominer, et la jouissance d'une plus grande liberté que vous pourrez leur donner effacera les impressions de cette entrave qui n'apparaîtra sévère qu'au début; c'est alors le surplus, la différence qui déterminera le caractère. Beaucoup de joie, et avec cela un peu de contrainte et d'effort, voilà ce qui donne de la force et un solide courage; plus d'entrave enlève le courage, et la joie ainsi diminuée est rendue inefficace par le poids dominant du découragement et de la faiblesse (Pestalozzi, 1774/1995, p.30).

Comment unifier judicieusement dans l'action les pôles séparés par Rousseau : (individu/société, liberté/contrainte)? En pratique, Pestalozzi n'est pas dupe du fait que toute contrainte produit de la méfiance, alors que l'accompagnement pédagogique se fonde sur la confiance. Mais systématiquement tenter de choisir entre les principes de liberté et de contrainte, entre les besoins de l'individu et les besoins de la société conduit à une impasse, et empêche au final la mise en place d'une action éducative efficace. Deux pôles antagonistes ne peuvent générer aucune cohérence, aucun repère: comme deux champs magnétiques de même polarité, leurs effets «éducatifs» s'annulent mutuellement.

Si la cohérence théorique de Rousseau paraît forte à priori, l'opposition duelle et systématique de deux principes ne peut que rendre l'acte éducatif illisible pour l'élève, écartelé entre une liberté naturelle pour apprendre, et des temps d'apprentissages courts mais imposés où cette liberté est radicalement muselée. L'éducation d'un enfant en quête de cohérence et de repères fluctue dans un univers construit autour de la relation avec son éducateur, qui cherche, dans un même mouvement, à laisser vivre son désir, mais se voit obligé de le contrarier ensuite. Pestalozzi va donc s'employer à travers la rédaction de sa *Méthode*, sur le double plan de la volonté et de la loi, à définir un possible univers « médian », où devoir et libre mouvement de la nature se complèteraient et s'enrichiraient mutuellement. Ce faisant il s'érige en « théoricien de sa propre pratique » (Houssaye, 2000). Si cette volonté de transformer un modèle pour penser en un modèle pour agir l'éducation est constitutive du double échec institutionnel et domestique de Pestalozzi, elle fonde également l'avènement du pédagogue par la rédaction de sa *Méthode*.

Pour être pédagogue, et sortir de la dichotomie, Pestalozzi se doit de rédiger sa *Méthode*.

La démarche pestalozzienne de reconstruction méthodique peut alors être interprétée comme un acte de résilience. Des études plus contemporaines sur la notion de résilience (Pourtois, Desmet, Humbeeck, 2012) ont permis la mise en évidence d'une possible « reconstruction de l'estime de soi », après un choc traumatique. Les ressources de la résilience mises en évidence par ces auteurs, montrent combien peut-être nuisible pour son développement ultérieur, l'enfermement d'une personne dans sa position de victime. La relation d'aide peut avoir de néfastes conséquences si l'éducateur tente de tout faire pour

protéger l'individu traumatisé de son environnement, en vue de prévenir toute nouvelle souffrance.

Après les pires accidents de la vie, ceux qui s'en sortent le mieux sont ceux qui parviennent à reconstruire une estime d'eux-mêmes en entrant dans des projets nouveaux, dont la réussite deviendra un motif de fierté. L'apprentissage intégralement planifié n'a aucun sens : pour aider l'autre à se reconstruire (ou à se construire), il faut lui fournir des opportunités de se confronter à de nouveaux défis, sans vouloir sous prétexte de l'aider, soigneusement lui épargner les moindres difficultés.

Protéger l'autre contre tout nouveau traumatisme revient à le renvoyer à son identité de victime, tout en le privant délibérément des motifs de fierté (issus d'interactions nouvelles avec la société) dont il aurait besoin pour se reconstruire.

De fait, l'accompagnement du précepteur de l'Emile relève davantage d'une démarche clinique visant à résoudre le problème de l'éducation de l'enfant tout en luttant contre les symptômes induits par son environnement, qu'éducative où le maître cherche certes à favoriser le développement de ressources individuelles, mais dans la confrontation avec des défis sociétaux.

Si le pédagogue prend en compte les ressources de la résilience de l'apprenant, sa stratégie d'intervention mise alors sur les forces intrinsèques de chaque individu pour former le vecteur principal de son épanouissement, prenant appui sur les aspects les plus solides de sa personnalité afin de relever de nouveaux défis. C'est le sens du processus méthodique de Pestalozzi.

Dans l'enfermement didactique produit par le modèle « préceptoral », ce vecteur est totalement évincé. L'élève fournit les performances attendues par son maître, pour satisfaire à un schéma préétabli dont il ignore les tenants et les aboutissants. Mais ses capacités et talents réels n'étant pas pris en compte, il ne peut les développer, celles-ci s'épanouissant uniquement au contact de la société.

c. Oberlin et la contextualisation de la méthode Coménienne

Tout au long de son ministère au Ban de la Roche, Jean-Frédéric Oberlin se réfère à un autre « penseur » de l'éducation, dont le modèle nous paraît éviter un tel écueil. Préfigurant *l'Emile*, la *Grande didactique* (1657) de Comenius (1592-1670), inscrit sa pensée dans la mouvance d'une tentative de réforme de l'Eglise et de toute la société féodale. L'évêque Morave affirme en particulier la place prépondérante de l'homme au centre de la création. Il insiste sur le devoir sacré des éducateurs auxquels revient la lourde tâche d'aider l'enfant à préparer son accès à la vie dans de bonnes conditions, et sur le caractère urgent de la réforme d'un système éducatif défaillant qui ne permet pas « d'apprendre tout à tous⁵ ».

Comenius développe les fondements idéologiques de sa pédagogie selon un principe éthique théorisé par ailleurs par Baruch Spinoza (1632-1677), selon lequel la nature est Dieu et Dieu est la nature :

Tout ce qui est, est en Dieu, et rien sans Dieu ne peut ni être ni être conçu (proposition XV)
(Spinoza 1677/1954, p. 79).

Dans la nature, il n'y a donc rien de contingent ; mais toutes choses sont déterminées par la nécessité de la nature divine à exister et à produire un effet d'une certaine façon (proposition XXIX) (Ibid. p. 95).

Le fait de concevoir le monde comme une école, conduit à chercher à en comprendre l'ordre divin dans toutes ses particularités. De cette affirmation on peut déduire une alliance objective entre science et religion.

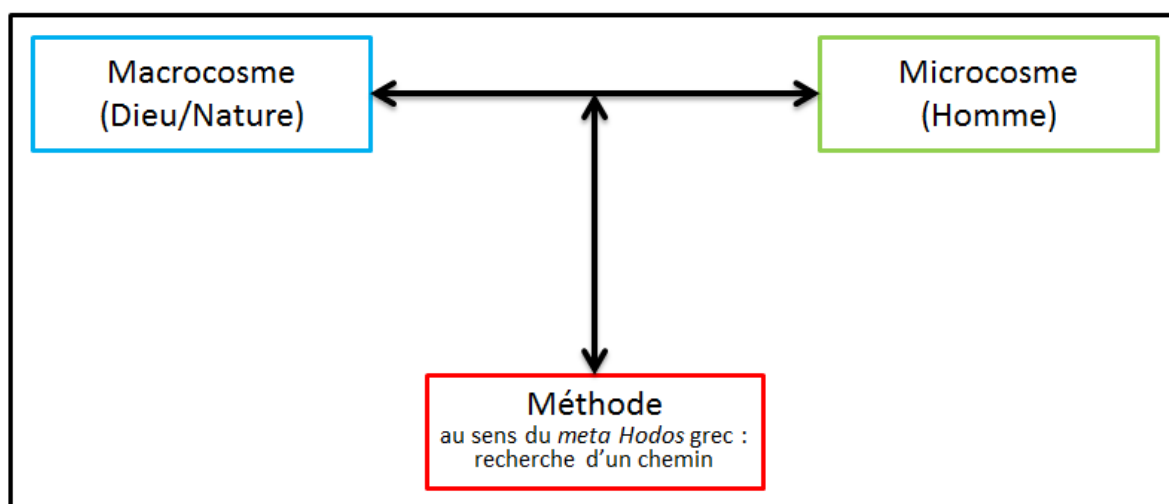
Cette posture universaliste conduit Oberlin à sortir du strict cadre religieux, et à rencontrer des hommes qui, comme lui, se vouent à une compréhension exhaustive du monde. Le rationalisme voit dans le monde un courant ininterrompu de causalités : rien n'arrive par hasard. Tout à une cause antérieure et plus l'Homme, en tant qu'apprenant, s'attache à analyser ce lien causal, plus il se libère de ses angoisses. Tout visiteur du musée de Waldersbach ne peut qu'être frappé aujourd'hui, notamment en examinant les collections et les fiches pédagogiques de toute nature, par cette perspective d'un univers ordonné régi par

⁵. Cf. le titre de l'ouvrage : *La grande didactique ou art universel de tout enseigner à tous*.

des lois mathématiques. Il symbolise la possibilité perpétuelle d'expliquer un monde, qui apporte paix et sérénité à celui qui s'engage à l'étudier.

L'individu est à la fois conçu comme objet et sujet du monde : il est objet d'un univers dont il fait partie intégrante et sujet agissant pour en comprendre les mécanismes et les interpréter. Sur ces bases théoriques, Comenius attribue au maître et à l'élève leurs rôles respectifs dans l'œuvre éducative : l'enfant n'est pas considéré comme un récipient vide que le maître devra emplir des connaissances, puisqu'il possède en lui les capacités fondamentales qui lui permettront de les acquérir. Un équilibre doit s'installer entre les deux parties, le savant ne cherche plus à modeler le disciple à son image. Les bonnes relations entre le maître et son élève conduisent à une intégration réussie de celui-ci dans la classe d'abord, puis dans la société. Le contrat tacite entre les deux parties leur impose de chercher ensemble le meilleur chemin à parcourir, pour que l'élève rejoigne (voir dépasse) le maître dans sa compréhension du monde (donc de Dieu).

Le modèle coménien permet de sortir d'une opposition bipolaire, et aboutit à un triptyque par l'introduction du tiers méthodique:



7. Triptyque du modèle de Comenius

Des philosophes ont défini l'homme comme « microcosme », c'est-à-dire résumé de l'univers, comprenant en réduction toutes les choses visibles dans le « macrocosme » du monde. On peut donc justement comparer l'esprit de l'homme qui vient au monde à une semence, un noyau où la forme de l'herbe ou de l'arbre n'existe pas en acte, mais existe cependant en puissance. On le voit quand le noyau mis en terre donne racines et pousses qui croissent en

branches et rameaux, se couvrent de feuilles et s'ornent de fruits [...] Il n'est donc nul besoin d'apporter à l'homme, du dehors, des qualités dont il contient le germe. Il suffit de faire pousser, de laisser se développer ces qualités, et déployer leur nature. Nous suivons Pythagore lorsqu'il dit que la connaissance de toute chose est naturelle à l'homme. Si bien qu'un enfant de sept ans à qui on poserait directement des questions sur n'importe quelle question philosophique, pourrait répondre à chacune car la lumière de la raison est à elle seule la forme et la norme suffisantes de toute chose [...] Et, là où les maîtres et les élèves ne manquent pas, les livres ne peuvent pas non plus faire défaut; les livres divins, bien entendu ! Car chacun a partout et toujours devant soi le grand livre de la Création, le monde; il faut, par conséquent, qu'on apprenne à y lire ! Chacun a aussi un livre plus petit en lui-même, c'est-à-dire son esprit qui s'ouvre volontiers grâce à toutes les vérités innées, à tous les désirs innés et à toutes les impulsions innées; que chacun apprenne donc à feuilleter ce livre ! Et le troisième livre divin, le livre des révélations de Dieu, est facilement accessible à chaque peuple; car il est traduit en langues vivantes ou peut l'être. Enfin d'autres bons livres ne peuvent non plus faire défaut, à condition qu'on s'applique à les composer (Comenius, 1992, p.61).

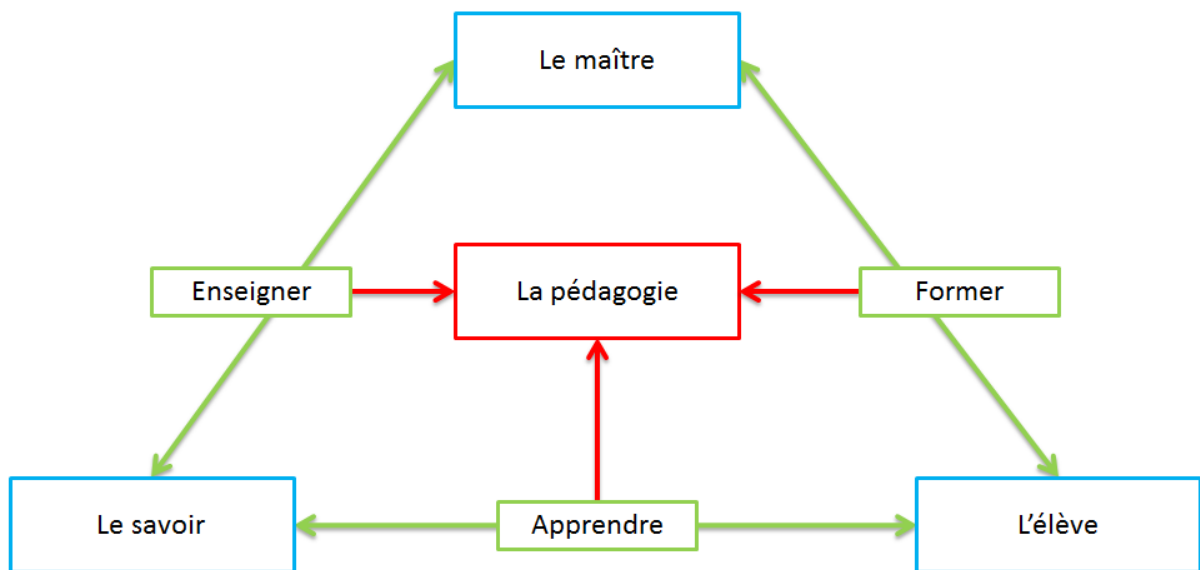
La méthode consiste en une découverte autonome et progressive de la grâce divine, par la maîtrise progressive des savoirs. Oberlin, disciple de Comenius, va ainsi pouvoir s'emparer de cet espace méthodique prédéfini, pour l'adapter au contexte, lui conférant une dimension pratique là où Pestalozzi, disciple de Rousseau, se voit contraint de passer une vie à réécrire la méthode.

Pour être pédagogue, Oberlin doit contextualiser des principes méthodiques.

d. Modèles contemporains

Les modélisations pédagogiques contemporaines reprennent, à leur manière, la question du rapport entre méthode et société.

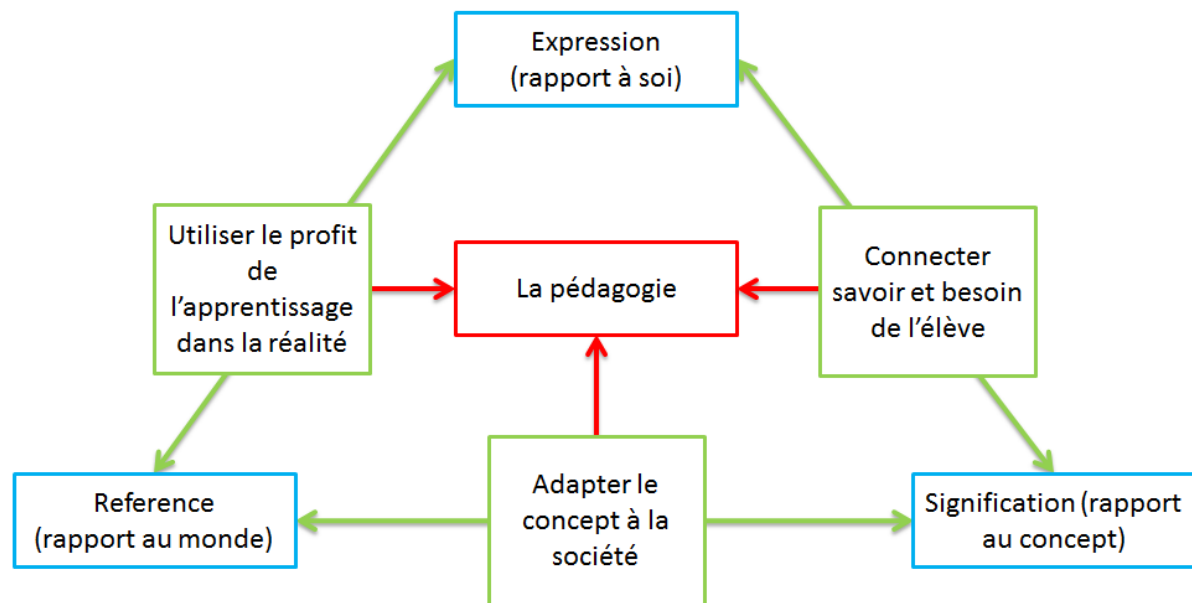
Jean Houssaye (1993) considère la pédagogie comme un jeu à trois entre le maître, l'élève et le savoir et où chaque « coup » revient à privilégier deux termes et à en exclure le troisième. D'où trois processus génériques : « enseigner » qui met en relation le maître et le savoir par-dessus la tête de l'élève ; « former » qui congédie le savoir pour se centrer sur la relation maître-élève ; « apprendre » où c'est le maître qui fait le mort afin de mettre en contact l'élève avec le savoir (Fabre, 2002, p.111).



8. Le triangle pédagogique (Houssaye)

Le triangle montre les trois versants de la pédagogie. Chacun met en scène deux acteurs, pour exclure momentanément le troisième. **C'est ce dosage que le pédagogue tente de mettre au point.** La réflexion se porte alors sur la quantité de formation, d'apprentissage et d'enseignement que le praticien devra(it) utiliser ; on choisit le moment où on arrête une action pour en démarrer une autre, faisant revenir l'acteur préalablement mis de côté pour renforcer l'ébauche éducative entraînée par l'alliance des deux autres.

Mais la pédagogie ainsi conçue, oublie le rapport à la société, à une réalité que Fabre rejoint grâce à un nouveau triangle qui pose la question du sens. L'auteur met en avant un triangle amélioré, Le triangle du sens dont les trois pôles doivent coexister si l'on désire mettre en place une pédagogie fonctionnelle.



9. Le triangle pédagogique (Fabre)

Pour qu'une pédagogie soit efficace, Il est nécessaire que ces trois liens soient solides. Le pédagogue devra ainsi se poser les bonnes questions :

[...] que faut-il enseigner à quoi nous croyions encore ? Comment motiver les élèves ? Comment répondre à leurs questions insistantes : à quoi sert ce que vous nous enseignez ? (Fabre, 2002, p.112).

Chaque maître est susceptible de s'approprier ce triangle comme un outil, en le faisant évoluer selon les besoins. Sa démarche d'appropriation lui permettra de construire son identité pédagogique. Dans la pratique, toute interférence avec la mise en actes de ce triangle crée un problème que l'enseignant devra tenter de le résoudre. La recherche d'une réponse adaptée constitue ce que Fabre appelle un « moment pédagogique ».

Mais adapter sa pédagogie, ce n'est pas lâcher prise sur l'essentiel :

[...] ne pas céder aux tentations de la facilité : ne pas sacrifier sa discipline sur l'autel de la pédagogie, ne pas séparer les méthodes des savoirs, ne pas abandonner le culturel à l'utilitaire (p.113).

Si l'on comprend l'utilité de ces modèles et de ces débats pour la recherche en éducation, ont-ils une véritable pertinence pédagogique ? Dans quel espace et par quels moyens les praticiens construisent-ils l'articulation théorie-pratique constitutive de la pédagogie ?

2. La méthode : un outil de théorisation d'une pratique singulière ?

a. De la méthode en pédagogie

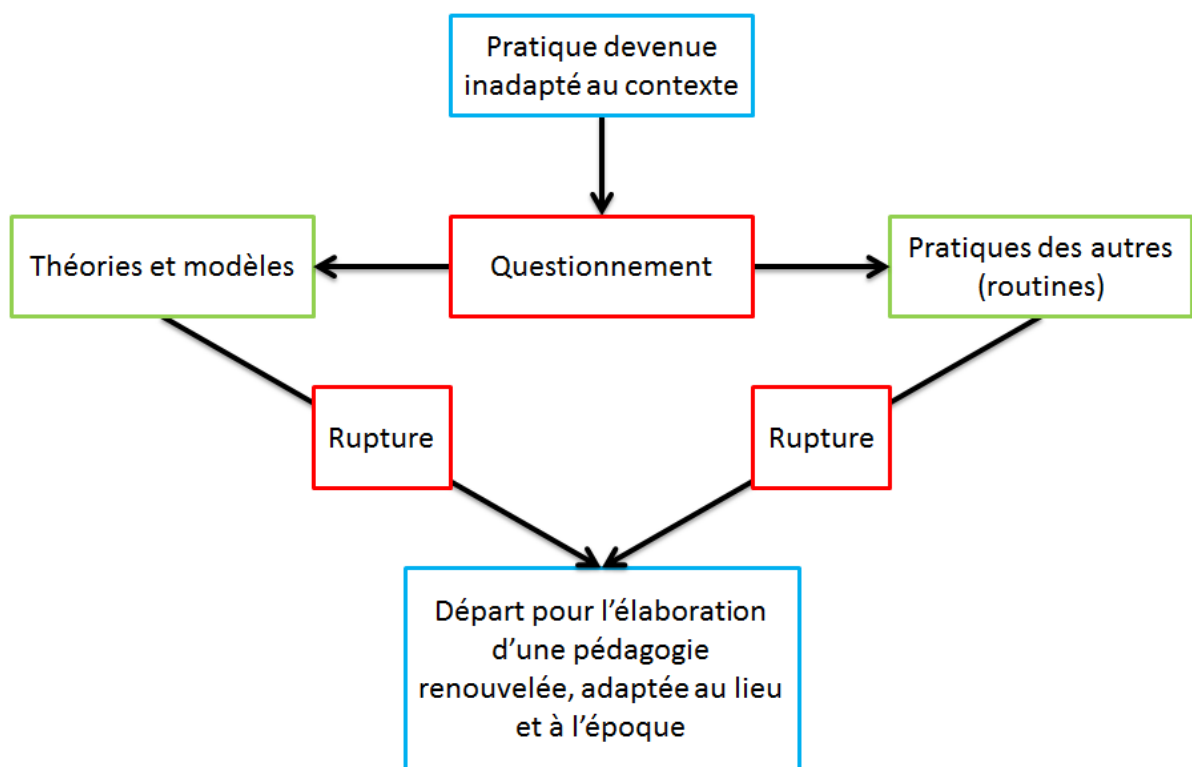
Etymologiquement le mot méthode est issu du grec ancien *methodos*, signifiant la recherche d'une voie pour réaliser un projet. Le mot lui-même, nous l'avons vu, est formé du préfixe *meta* (qui suit) *hodos* (chemin, voie). Dès qu'on associe méthode à un domaine d'activité, cette définition générale devient polysémique. Par exemple, en musique, la méthode peut désigner un manuel associé à un instrument ou même des principes d'apprentissage (méthode). En philosophie la méthode a pour finalité la production de discours (Blaise Pascal). On parle aussi de méthode scientifique, souvent associée à Claude Bernard. Les recherches empiriques en science de l'éducation utilisent tantôt des méthodes qualitatives, tantôt des méthodes quantitatives. La langue française comporte de nombreux autres exemples d'une telle pluralité de sens. Il nous faut donc définir ce que nous entendons par méthode au sens pédagogique du terme.

Pour Jean Houssaye (2002, pp 10-11), la posture pédagogique prend en compte quatre exigences fondatrices :

- **La pratique** comme origine des savoirs : *le faire à la source du dire* ;
- **L'enracinement** : toute pratique pédagogique est marquée par un lieu et par une époque. Le pédagogue cherche à adapter sa pratique à un contexte culturel et social et aux défis de son temps donné ;
- **La rupture** (double) : la recherche de réponses éducatives nouvelles dans des contextes en perpétuelle variation induit une rupture avec la tradition et certaines routines. La rupture avec les pratiques routinières ne va pas de soi et les innovateurs ont souvent été rejetés dans les marges de l'histoire institutionnelle (Ferrer, Freinet, Rogers). Pour autant, le pédagogue habité par ses contingences contextuelles a du mal à se faire une place auprès des théoriciens qui le jugent infidèle (il a une fâcheuse tendance au « métissage » théorique), et impertinent (il a une fâcheuse tendance à mettre les modèles pour penser l'éducation à l'épreuve de l'agir). Or, les modèles pour penser ne peuvent se transformer en modèle pour agir (comme le montre le malentendu entre Pestalozzi et Rousseau) ;

- **La médiocrité** : car le vivant résiste aux innovations, et le pédagogue reste condamné à réviser inlassablement ses pratiques. La posture pédagogique se construit sur une frustration fondatrice, sur l'impossibilité à réduire la béance entre théories et pratiques.

Ces quatre exigences, ne mettent pas en évidence un moment clé dans la création pédagogique, celui des questionnements qui reste implicite chez Houssaye. L'espace de création se construit nécessairement dans l'intersection entre le monde des théories et des modèles d'une part et celui des routines et des enracinements sociaux-culturels d'autre part.



10. La méthode pédagogique

Le praticien, qui veut s'engager en pédagogie, se questionne, questionne ses pairs et questionne l'univers de la pensée. L'effet miroir me revoie à mon incapacité à résoudre seul les problèmes qui surviennent dans mon quotidien, à rechercher l'aide d'autres acteurs de l'éducation, puis à investir les théories comme autant de référentiels possibles pour l'action.

Cet espace de problématisation est celui par excellence de la construction de la méthode. Cette construction est le lieu « d'une interrogation dialectique et mutuelle de la théorie et de la pratique sur et par la même personne » (Houssaye, 1996). Le pédagogue s'érige alors

en théoricien de sa propre pratique, tel Pestalozzi interrogeant Rousseau ou Oberlin interpellant Comenius. Il convient d'insister à cet égard sur la notion de problématisation : sans problème pas de questions. Ou pour mieux dire, les éducateurs qui n'ont pas de problèmes ne se posent pas de questions... Toute construction de la méthode nécessite donc en amont l'effort du questionnement, qui induit lui-même une posture de chercheur. L'espace méthodique est marqué par la créativité et une relative liberté, dépendante néanmoins des contextes dans lesquels il sera mis en œuvre. La finalité de toute méthode reste la mise en œuvre de pratiques cohérentes, pour répondre aux défis de l'éducation dans un temps et dans un lieu.

La méthode se construit comme une synthèse empirique, nécessairement provisoire, évoluant au rythme du questionnement et en fonction de la prétendue médiocrité des résultats. L'insatisfaction du praticien et la nécessité de s'adapter au contexte réactive progressivement le processus méthodique.

La méthode elle-même n'est pas figée dans le temps, mais évolue avec celui qui en est le support (son créateur), tout au long de son existence. Cette évolution se nourrit à la fois des résistances de la tradition à prendre en compte ses idées, des échecs personnels successifs (du côté de l'acteur donc) mais également des modifications des contextes culturels et sociopolitiques de référence.

Le caractère évolutif d'une méthode est essentiel pour comprendre ce qui la différencie des modèles théoriques dont elle s'inspire et des pratiques routinières desquelles elle cherche à s'affranchir. Une fois encore, elle se génère dans l'entre-deux arts/science, et reste intimement liée à l'individu qui la construit. Ce métissage caractérise au final l'espace de création méthodique. Dans la troisième partie de notre travail, il nous faudra envisager le devenir d'une méthode dès lors que le lien avec son créateur est rompu par sa disparition, se posera alors la question de l'héritage comme lecture d'un testament et la possible création de communautés de pratique.

b. Exemple : la méthode conscientisante

Pour mieux comprendre le processus d'élaboration d'une méthode pédagogique, l'itinéraire de Paulo Freire (1921-1997), nous semble particulièrement pertinent. Il s'intéresse principalement aux couches sociales les plus défavorisées, et donne une importance de premier plan au dialogue, qui lui permet de faire circuler facilement ses idées et de mettre par écrit ce que la masse pense sans savoir l'exprimer.

La méthode apparaît comme créatrice d'une pratique basée sur l'analyse des facteurs contextuels. Frédéric Mayor insiste sur l'importance du concret dans l'approche de Freire ; il parle de **pédagogie par l'exemple** :

La parole ne peut pas être mise en cause par le comportement. Comportement quotidien sommet et expression de la culture. De nos traditions, pensées, réflexions, aspirations, sentiments, croyances, craintes... Pédagogie de l'exemple, afin que notre héritage puisse faciliter la transition d'une culture de paix. De la raison de la force vers la force de la raison. Et ce n'est alors Paulo, mon chère Paulo, qu'ils pourront discerner entre la valeur et le prix (Novoa, A., 1996, p. 54).

Dans *Des utopies pédagogiques aux pédagogies sociales*, Furter retient 3 aspects essentiels formant la colonne vertébrale de l'œuvre de Freire :

- L'homme étant fondamentalement en devenir -donc un « s'éduquant »- ses apprentissages de base –l'alphabétisation entre autre– sont plus importants que toutes les accumulations postérieures de connaissances.
- L'homme est capable individuellement et/ou collectivement d'acquérir une conscience critique de la réalité proche, puis lointaine, qui lui permet d'agir efficacement sur elle.
- L'homme, avec les autres hommes sont capables de se libérer de leurs aliénations (Ibid. p. 58).

L'autoformation et la formation coopérative sont donc deux outils structurants de la méthode. Pour dispenser une éducation, il faut commencer par valoriser la culture et les connaissances, scolaires ou non, afin de pouvoir s'affirmer dans le monde, avec sa culture et celle de sa communauté de référence. C'est uniquement en maîtrisant « les codes culturels et les instruments de communication », que l'on peut s'émanciper du schéma basique de

l'éducation d'un individu, pour lui faire accepter des connaissances nouvelles et éveiller sa conscience critique. Le dialogue revêt une importance capitale dans la méthode de Freire. Il permet de :

- Construire l'histoire et la culture ;
- Enclencher le processus de connaissance ;
- Produire de la culture ;
- Apprendre et enseigner.

La devise de la méthode de Freire devient « Parler pour ne pas mourir » :

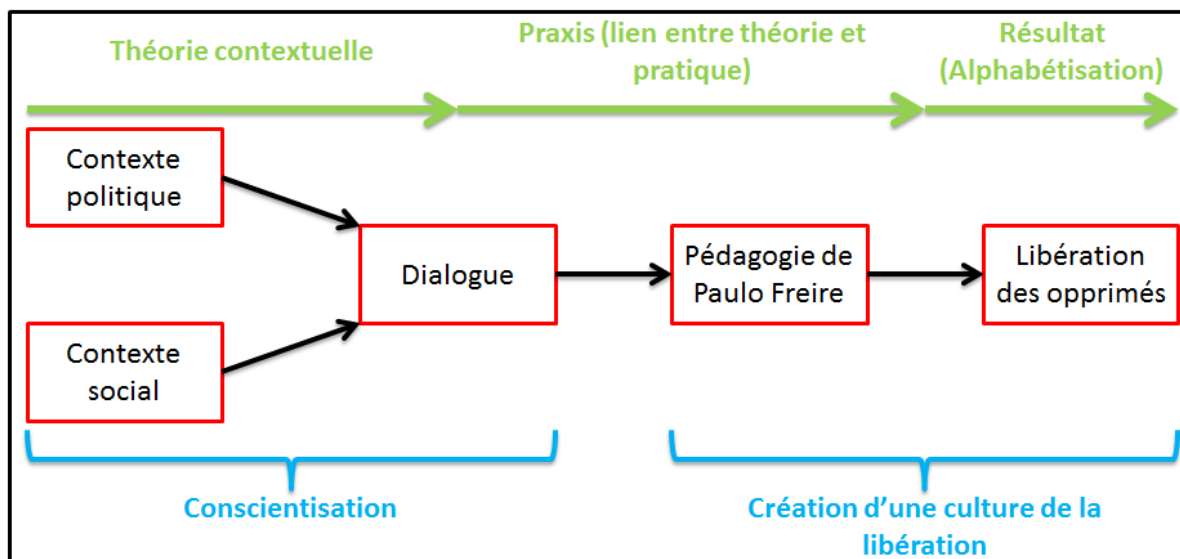
Par conséquent, le rôle primordial de l'éducateur est celui de dialoguer à propos de situations concrètes avec l'analphabète, en lui fournissant ainsi les moyens de sa propre alphabétisation. (Ibid., pp.62-63).

L'éducation n'est possible que si on rompt avec les dichotomies entre les champs privés (de l'ordre de l'intime) et publics :

[...] entre l'individuel et le collectif, entre le personnel et le professionnel, entre le corps et la pensée, entre la raison et l'effectivité, entre le langage et la pratique, entre le contenu et la méthode (Ibid., p.59).

La notion d'entièreté est essentielle pour Freire dont la méthode ne peut s'appliquer qu'avec la prise en compte totale des apprenants. On n'apprend pas à un cerveau déconnecté de ses émotions, de son âme, de ses convictions. On apprend à un tout, avec ses capacités intellectuelles et son histoire, avec ses prérequis et ses techniques d'apprentissage déjà acquises...

Voilà pourquoi nous sommes partis à la recherche d'une méthode qui puisse être un instrument de celui qui apprend et non uniquement de celui qui enseigne, tout en mettant en rapport les contenus et les processus d'apprentissage (Ibid., p. 63).



11. La méthode de Paulo Freire

Entre conscientisation et création d'une culture de la libération, la méthode de Freire tente de trouver sa cohérence.

L'éducation conscientisante vise à éveiller les consciences, par une réflexion authentique pour (re-)découvrir en permanence la réalité. La conscientisation fait un pont entre éducation et politique. C'est le pouvoir en place qui détermine ce que l'on enseigne et, par conséquent, ce qui rattache, ce qui est « pris à la réalité ».

L'éducation libératrice se veut intégrée dans le contexte. Elle met de côté la « conception bancaire » qui vise à transmettre unilatéralement des connaissances empiriques à des apprenants, d'emblée considérés comme ignorants. Elle se pose en situation gnoséologique, pour former/créer un dialogue à partir du sujet même de la connaissance et des termes issus de l'actualité et du contexte socio-culturel des apprenants :

Voilà la conception bancaire de l'éducation, ou la seule marge d'action des apprenants est la réception, la conservation et l'archivage des dépôts. Et pourtant, dans cette conception erronée de l'éducation, ce sont les Hommes qui se transforment en « matériel d'archive ». Car les hommes n'existent pas en dehors de la praxis, sans un projet de recherche [...] le savoir ne se produit que dans l'invention, dans la réinvention, dans la recherche impatiente, que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres (Ibid., p. 64).

La conscientisation, qui induit la remise en cause d'une conception bancaire de l'éducation en tant qu'instrument d'oppression est à l'origine d'une culture de la libération.

La puissance du modèle de Freire, semble être sa capacité à s'exporter, puisqu'il s'élabore sur la base d'une la réalité locale. Lors de sa période d'exil, il va appliquer la pédagogie de la libération dans différents pays, sur différents continents. Les observateurs remarquent alors que pour atteindre le même but (la libération des opprimés par l'alphabétisation) il utilise une méthode différente, adaptée aux contextes locaux (politiques et sociaux).

En Amérique du Nord ou en Suisse, où le pédagogue côtoie les couches les moins défavorisées de la population au sein de grandes universités, il valorise une approche militante en faveur de la démocratisation, luttant ainsi contre toute forme de discrimination.

En Afrique, l'utilisation de la méthode de Freire est plus politique. En effet, les pays nouvellement indépendants ont besoin d'alphabétiser rapidement leur population pour mieux faire passer des messages gouvernementaux et créer une culture nationale.

Dès lors, la méthode de conscientisation peut-elle être considérée comme une méthodologie universelle ? A cet égard, il faut la replacer dans le contexte de « libération socio-culturelle » dont elle est actrice. En s'appuyant sur la culture des défavorisés, la méthode de conscientisation est un vecteur de libération culturelle elle-même créatrice d'une culture de la libération.

Freire atteint lui-même les limites de la transposition de son modèle lorsqu'il rentre au Brésil en 1980. Ce retour aux sources marque plus une rupture qu'une réelle continuité. Certes il a pu enrichir sa méthode durant son long exil, d'un point de vue théorique, en y ajoutant les découvertes amassées lors de ses rencontres universitaires mais aussi d'un point de vue pratique en faisant le bilan de nombreuses expériences mises en place dans différents pays.

En devenant un acteur de la vie politique à Sao Paulo entre 1989 et 1991, Freire change de posture. Sa méthode n'est plus seulement un outil pour les enseignants, mais devient une prérogative à mettre en action sur le terrain. Le programme qu'il conçoit pour les enfants de Sao Paulo est mis en pratique par décision politique. Il perçoit lui-même les lacunes de cette mutation d'une méthode vers une doctrine.

En tant que politique, Freire se consacre à l'émancipation des femmes, la professionnalisation des enseignants ou l'éducation en milieu urbain. La méthode continue à

faire du langage un levier pour le changement du monde, est-elle pour autant encore pédagogique ?

Le changement de discours, ou plutôt, de façon d'émettre ce discours est, selon Freire, le moyen d'établir une démocratie égalitaire et une politique antidiscriminatoire. Antonio Nóvoa met en avant le modernisme du projet de Freire : il est post-colonialiste puisqu'il déconstruit les idées préconçues au sujet du lien entre la périphérie et le centre. Freire définit lui-même le passage d'une posture pédagogique à une attitude éthique et donc reconnaît l'importance de la dimension universelle :

Ce qui me pousse à une attitude éthique c'est le fait de savoir que l'éducation est, par sa nature même, directive et politique, et que je dois respecter les apprenants sans jamais renoncer à mes rêves et utopies. [...] Mais il ne faut pas que le respect du local signifie la négation de l'universel [...] (Ibid., p.69).

L'évolution de sa politique de formation des enseignants est également symptomatique de cette mutation. Il les met face à leurs responsabilités, en les considérant, non pas comme une multiplicité d'individualités, mais comme une entité collective dont il définit ainsi la pratique :

La tâche d'enseigner est une tâche professionnelle qui implique une capacité d'amour, de créativité et de compétence scientifique, mais aussi un engagement dans la lutte pour la liberté, sans laquelle l'enseignement n'a pas de sens (Ibid., p.57).

Quelles leçons tirer d'une méthode pédagogique qui souhaite relever le défi de la création d'une pédagogie des opprimés ?

Freire insiste sur l'importance de supprimer certaines dichotomies, formées de manière presque mécanique. La plus importante au niveau pédagogique est certainement celle qui oppose pédagogie et pratique :

Prenons la première dichotomie mentionnée : pratique-théorie. Je ne vois pas comment surestimer ou sous-estimer l'un ou l'autre. Ou réduire l'une à l'autre. En elle-même, portée par le refus de la réflexion théorique, la pratique n'est pas suffisante pour m'offrir un savoir me permettant d'appréhender la raison d'être des rapports entre objets. La pratique n'est pas la théorie par elle-même. Mais sans la pratique, la théorie risque de perdre le « temps » de tester sa propre validité et de rendre impossible tout effort de reconstruction. La théorie

et la pratique se précisent, se complètent. Derrière toute pratique il y a toujours une théorie « cachée », de la même façon que les projets théoriques, même ceux qui ne sont pas issus de la pratique concrète, finissent par être évalués par les pratiques auxquelles ils donnent origine [...] (Freire, 1991, p.97).

Il est nécessaire pour l'éducateur de bénéficier de toutes les références théoriques, sans quoi il risque de se trouver en situation de pénurie d'informations sur le terrain. Une pratique efficace ne peut avoir lieu qu'avec une préparation efficace basée sur un bagage théorique complet.

La méthode, qui mêle la théorie à la pratique, doit avoir un but de conscientisation, notamment pour les populations les moins aisées. Paulo Freire est très attaché à ce concept même s'il prend conscience de son virage éthique et décide d'arrêter d'employer le terme pour éviter sa banalisation et son utilisation abusive en tant que « pilule miracle » :

La conscientisation est l'approfondissement de la prise de conscience. Il n'y a pas de conscientisation sans prise de conscience, ce qui ne veut pas dire que toute forme de prise de conscience conduise à la conscientisation. C'est pourquoi [...] la conscientisation ne peut avoir lieu dans une pratique faite sans rigueur (Ibid., pp.66-67).

La pédagogie des opprimés propose une rupture radicale, révolutionnaire, avec les routines de comportement d'une société par rapport à l'éducation de certains de ses membres : les pauvres des favelas au Brésil. Emile Durkheim reconnaît lui-même que la pédagogie naît toujours d'une nécessité de changement, bien que la société n'en ait pas toujours conscience, au point de rejeter toute nouveauté induite par les nouvelles méthodes. Elle est paradoxalement impuissante à créer elle-même les conditions d'une éducation plus efficace ou mieux adaptée, sans risquer de commettre des erreurs et de fourvoyer son édifice.

c. L'union des méthodes, pour anticiper les obstacles ?

La pédagogie serait donc là pour éviter de commettre ces erreurs, pour trancher, pour décider de ce qu'il faut ou ne faut pas faire et de ce qu'on peut ou de ce qu'on ne peut pas faire. Mais, dès lors que l'on s'engage dans un processus de généralisation (passage des principes à la doctrine, comme Freire à Sao Paolo), la prudence est de mise pour fixer les limites entre bonne et mauvaise pratique éducative.

Ce propos nous amène à réévaluer la frontière entre science et pédagogie. La pédagogie qui questionne la pratique, nécessite la prudence pour éviter l'erreur, alors que la science, qui se base sur l'analyse et l'interprétation de faits établis, n'a pas besoin de cette prudence. Fabre, se basant sur Aristote, explique cette différence lorsqu'il évoque: « [...] la scission à l'intérieur de la raison entre une raison théorique (science) et une raison pratique (pédagogie) » (Fabre, 1996 p. 106).

Le pédagogue singulier peut assumer certains risques, mais dès lors qu'il s'agit de modifier des pratiques sur un plan plus général, la raison doit dépasser les passions et le militantisme. Le risque de se tromper doit être assumé, la prudence régule cette prise de risques.

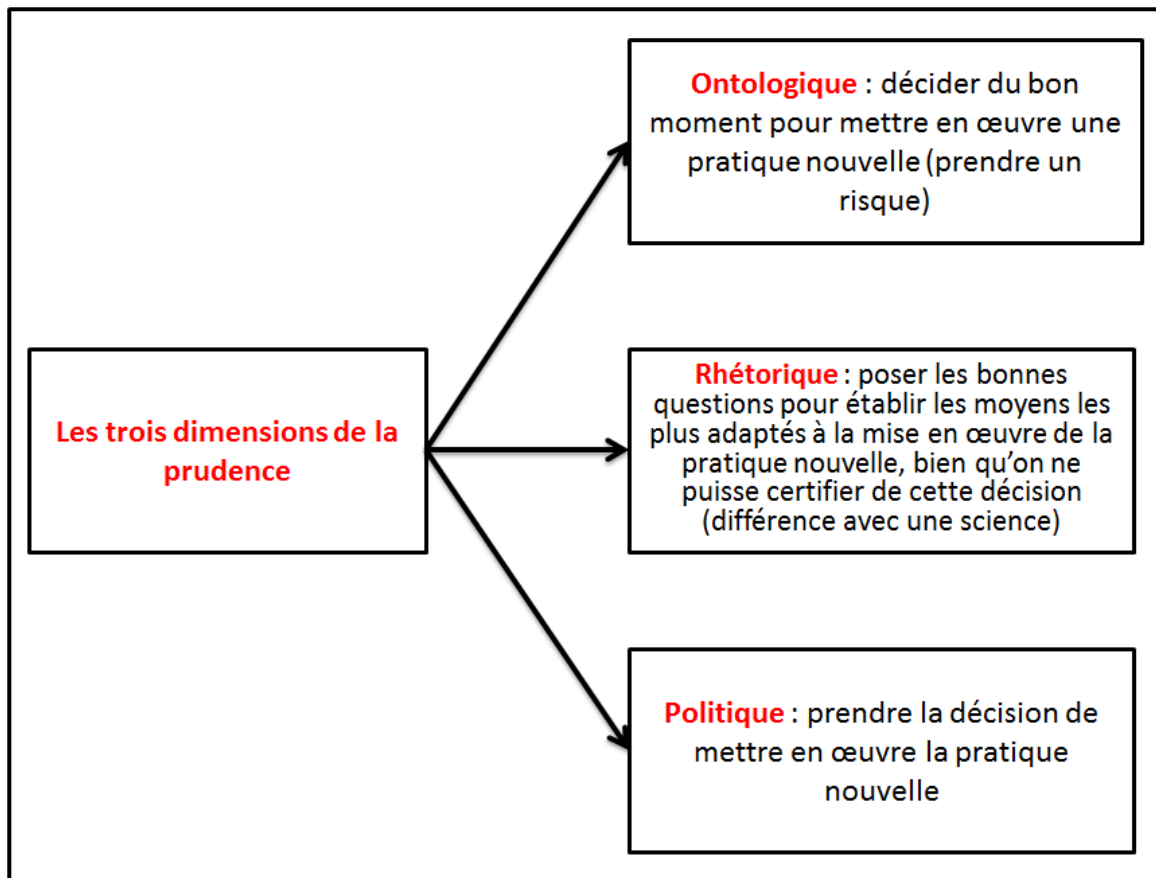
En se basant uniquement sur la science pour mettre en œuvre une pratique, on répète inlassablement les mêmes gestes pour effectuer « l'expérience parfaite » déjà étudiée et dont le résultat est connu à l'avance. Si l'on commet une erreur, c'est que les règles exhaustives préalablement fixées n'ont pas été correctement suivies.

Les praxéologies permettent de créer de nouvelles règles, pour faire évoluer une pratique en risquant (avec prudence) la nouveauté. C'est grâce à celles-ci que la pratique évolue et, si l'expérience fonctionne, la science l'étudiera et évoluera à son tour.

Etre prudent, c'est posséder la capacité de juger si l'action mise en place peut aboutir à un résultat correct, sans de trop grandes conséquences sur l'équilibre d'un système. La prudence se base sur l'expérience, seule capable de créer une intelligence permettant de juger si les moyens utilisés pour mettre en place une nouvelle pratique sont les mieux adaptés et si les critères d'évaluation sont les bons.

L'homme prudent – Périclès par exemple – est celui à qui l'on reconnaît l'aptitude à décider convenablement de ce qui est bon pour lui-même et pour les siens. La prudence tient donc à la faculté de délibérer. C'est une vertu politique en quelque sorte [...] (Fabre, 1996, p. 107).

Le Paulo Freire des années 1980 n'est plus le militant marginal de ses premières années : la responsabilité politique le pousse à la prudence. On peut schématiser les dimensions de la prudence définies par Fabre de la façon suivante :



12. Les trois dimensions de la prudence

La pédagogie s'inspire des sciences de l'éducation mais prend le risque de la nouveauté pour s'adapter au contexte social et politique. Elle répond toujours à l'urgence réclamée par la situation mais ne peut être définitive, car cette situation évolue. Le pédagogue se doit d'être prudent lors de sa création pour mettre en place un édifice fiable, bien qu'éphémère. La méthode créée pour la meilleure action éducative possible, se base sur les connaissances acquises avec une valeur ajoutée, tout en évitant, autant que faire se peut, les erreurs ou autres conséquences néfastes.

Le pédagogue singulier se situe dans une enveloppe contenant théorie et pratique. Si la pédagogie est une théorie-pratique, il faut penser au lien qui les unit. Il paraît difficile de théoriser quelque chose qu'on n'a pas au moins un peu pratiqué. Inversement, il paraît difficile de pratiquer l'éducation sans avoir étudié les théories qui la concerne et dressé une ébauche de la pratique que l'on souhaite soi-même mettre en place.

Mais dire que l'on désire utiliser telle ou telle pédagogie au service de sa pratique ne suffit pas. Il faut ici prendre en compte les spécificités de la réalité, les résistances, les exceptions qui seront autant d'adaptations du modèle, pour pratiquer correctement et aboutir au résultat préalablement souhaité.

Pour être efficace, le pédagogue doit tirer les leçons des problèmes rencontrés, de tout ce qui n'était pas prévu par son schéma méthodique. Il doit savoir changer sa réalité, sa propre réflexion et admettre les défauts de sa méthode (supposée idéale) pour avancer avec les spécificités imposées par les réalités de la classe.

La pédagogie fait appel à l'humilité, la capacité de ne pas vouloir à tout prix utiliser « sa » conception de l'éducation, mais de l'adapter à la nature du public. Ainsi, mettre en place un schéma éducatif c'est faire une expérience et donc prendre un risque. L'analyse de l'échec est caractéristique d'un savoir pédagogique.

Un savoir pédagogique est donc un savoir d'expérience, au sens plein du mot, le savoir qui a résolu un problème en surmontant une épreuve (Fabre, 1996, p. 111).

Si le problème paraît résolu et la méthodologie fixée, ne rentre-t-on alors dans le domaine scientifique ? Non, car la pédagogie est condamnée à évoluer toujours en fonction de la société et du public apportant son lot de problèmes, de contradictions, que le pédagogue devra étudier afin de mettre en pratique une éducation ayant une chance d'aboutir.

La pédagogie est donc une réflexion sur mon action éducative en vue de l'améliorer, une dialectique théorie-pratique dans laquelle je travaille les résistances de mes élèves et les miennes propres. C'est une expérience au sens plein du mot, marquée à la fois par le sens du problème et celui de l'épreuve. (Fabre, 1996, p.113)

La pédagogie crée des « savoirs d'expérience », différents des savoirs scientifiques et des savoir-faire. Ils sont issus de la prudence et permettent au pédagogue-éducateur de créer un enseignement efficace, évitant de dépasser les limites, de rompre les liens maître-élève, élève-savoir ou savoir-réalité. Elle est avant tout un changement des acquis en place au sujet des élèves, des savoirs, des dispositifs et de l'institution. Cette modification des acquis se fait par rapport à ce qu'on connaît déjà, de par ce qu'on nous a enseigné et de par ce qu'on a vécu, bref... de notre expérience.

Le changement implique la nouveauté et l'expérience la prudence. Risquer la pédagogie, c'est accepter de subir une épreuve avec ses réussites et ses échecs. L'enseignant apprend à agir avec prudence, permettant à son action de se bonifier avec le temps. La prudence modère les passions de l'homme, l'action du pédagogue, allant parfois jusqu'à changer radicalement toutes ses certitudes.

C'est celui qui s'est beaucoup trompé qui transmet son expérience (Fabre, 1996 p.114).

La prudence, qui permet d'échafauder une pédagogie « solide » provient donc de l'expérience, et produit trois types de savoirs :

- **Les faisables pragmatiques** : la prudence montre ce qu'on peut faire avec quasiment aucune chance de se tromper ;
- **Les alternatives politiques** : elles permettent d'adapter l'éducation aux vœux émis par la société (comment prendre telle ou telle décision qui change selon le contexte) ;
- **Les savoirs herméneutiques/critiques** : issus de l'expérience nouvelle, ils découlent de l'analyse de nos actes et permettent d'améliorer notre prudence.

La leçon de prudence constitue donc un savoir critique qui permet l'analyse des situations éducatives et fournit des repères pour l'action (Fabre, 1996, p. 114).

Si la pédagogie n'est pas une science, peut-on néanmoins imaginer une recherche de nature pédagogique? Paulo Freire, lorsqu'il fréquente l'Université américaine, endosse-t-il véritablement le rôle d'un chercheur comme un autre ?

La recherche ne peut exister qu'à partir de la formulation de problématiques. Il ne s'agit pas uniquement de trouver des solutions à des problèmes pratiques. Nous avons vu précédemment comment des problématiques singulières se construisent au sein de l'intersection théories/pratiques.

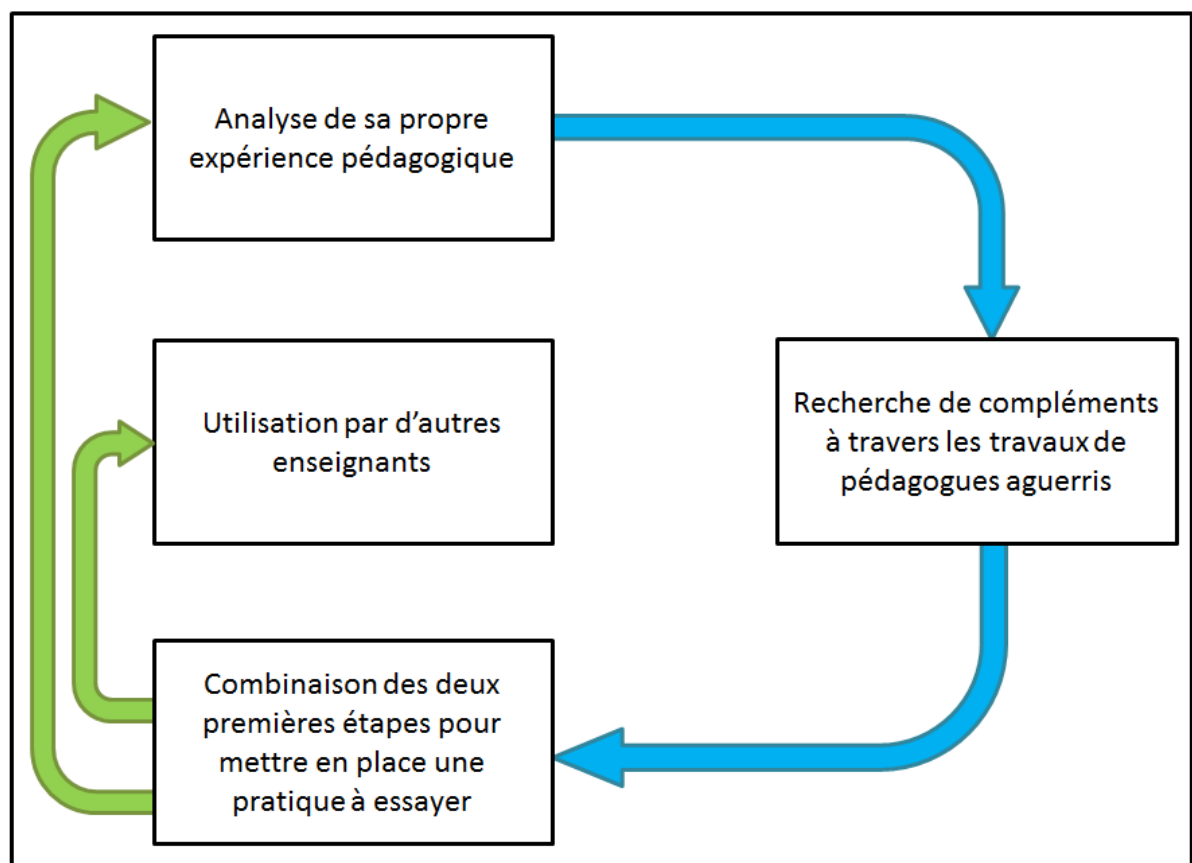
La recherche nécessite de déterminer et délimiter les espaces de création de savoirs :

- **Les conceptions** : on imagine ce que pourra être l'enseignement ;
- **Les modèles** : on analyse les résultats de l'enseignement afin de créer des bases méthodologiques crédibles ;

- **Les savoirs-critiques** : il s'agit de retravailler les conceptions originelles en vue de parvenir à un enseignement plus fonctionnel.

La fédération de recherches en pédagogie devrait alors permettre de réunir les différents schémas d'analyse pour créer des repères, des cartes permettant de généraliser les méthodes dont il est possible d'adapter les principes à de multiples contextes. On se rapproche peut-être alors de la science, au sens aristotélicien du terme, de la nécessité d'un changement de posture, du développement d'un esprit de discernement, et d'un accès à la généralité.

Mais la pédagogie conserve néanmoins un aspect aventureux. Elle est comme une randonnée sans itinéraire préétabli : on s'équipe pour être prêt, mais on ne sait pas ce qui nous attend. Ce n'est qu'au retour qu'on trace une carte que d'autres pourront suivre à l'avenir (bien que d'autres problèmes contextuels interféreront avec l'itinéraire préétabli).



13. Le chemin de la fabrique du savoir pédagogique

Si la pédagogie veut faire l'objet de recherches sur le modèle de la science, elle doit donc réunir les productions de différentes pratiques d'enseignement ayant fait leurs preuves.

Ainsi, ces théorisations mutualisées de pratiques permettront aux enseignants novices de choisir le/les meilleur(s) moyen(s) de pratiquer et de disposer de ressources fiables diversifiées pour répondre à leurs interrogations pratiques.

Nous privilégions pour notre part l'idée d'un espace central occupé par la méthode en pédagogie, comme un lieu d'interrogations dialectiques et mutuelles entre théories et pratiques. C'est le praticien, en recherche de sens à ses actions éducatives, qui tente de mettre en place sa méthode, au confluent des contextes, des velléités des acteurs de l'éducation et des ressources théoriques disponibles. Nous sommes ici conduits à prendre en considération le modèle de David Kolb, théoricien de l'éducation aux Etats Unis, modèle dit de l'*Experiential learning* (1984), ou apprentissage de et par l'expérience.

Kolb postule qu'il est possible pour les praticiens de devenir agent de changement, par une meilleure compréhension du monde social, technique et culturel qui les entourent, d'agir dans les structures éducatives pour les modifier, et de cette manière de prendre conscience de leur pouvoir en tant qu'être agissant. Le pédagogue se construit ainsi une autonomie relative de pensée et d'actes, en devenant capable d'influencer et de comprendre le jeu relatif entre l'évolution de la société et la sienne propre, et de riposter à la mutation sociétale.

L'adaptation du modèle d'apprentissage par l'expérience de Kolb au champ pédagogique, conduit à déterminer 4 phases :

- Phase d'expérience concrète : on retrouve ici l'idée de Houssaye d'une pratique singulière comme origine des savoirs pédagogiques ;
- Phase de réflexion : la réflexion (ou effet miroir) permet à la fois d'identifier les problèmes qui se posent, de prendre conscience de l'incapacité à les résoudre en identifiant clairement leur origine, de décider d'investir les modèles théoriques à partir de l'identification des problèmes et des causes sous-jacentes supposées ;
- Phase de conceptualisation : cet espace de problématisation est défini par Houssaye comme celui d'une construction méthodique, lieu d'interrogation dialectique et mutuelle de la théorie et de la pratique. Il s'agit bien ici de construire une théorie de sa propre pratique, qui se matérialisera, au sens propre du terme, par l'élaboration

de nouvelles règles de conduite, dépendante des contextes dans lesquels elles seront mises en œuvre ;

- Phase de vérification par l'action : la finalité de toute méthode reste la mise en œuvre de pratiques cohérentes pour répondre aux problèmes identifiés en amont. Elle nécessite la vérification par l'expérience de la validité des règles élaborées lors de la phase de conceptualisation.

Grâce à Kolb, nous retrouvons notre schéma d'élaboration de la méthode, qui se construit dans un espace de questionnement, situé aux confluent de théories éducatives et de pratiques routinières dont on s'émancipe pour s'adapter à un contexte particulier.

En réalité, on fait évoluer sa méthode en parallèle de l'évolution de la société, afin de rester efficace et de mieux se faire comprendre de ses contemporains. Mais la rupture avec les routines est quasi systématiquement rejetée par la société... c'est pourquoi Kolb parle de « riposte » à la mutation sociétale : on tente de s'adapter aux évolutions malgré les réticences face aux innovations. Cette attitude prescrite par Houssaye et Kolb, se fait au cas par cas : chaque praticien endosse la blouse du théoricien pour élaborer sa propre méthode en utilisant divers ingrédients : expérience propre, expérience des élèves, contextes socio-culturels, théories pédagogiques choisies par le praticien et étude des pratiques déjà en place dans son environnement.

On s'éloigne alors de la conception de Fabre, qui vise à capitaliser les méthodes les plus élaborées, les pédagogies ayant fait leurs preuves, pour créer une « bibliothèque générale de la pédagogie » au sein de laquelle n'importe quel praticien pourrait piocher pour trouver une réponse adaptée au franchissement des obstacles se dressant en travers de sa pratique. Dès lors qu'on tente de créer ce type de référentiel général à l'usage des praticiens, on ne fait plus réellement de la pédagogie, on met simplement à leur disposition des ressources utilisables dans la création de leur méthode propre... des ressources desquelles ils devront s'émanciper pour élaborer une méthode pédagogique adaptée aux réalités de leur terrain.

Si Freire se pose en réel pédagogue au début de sa carrière, mettant au fur et à mesure sur pied une méthode retravaillée à chaque évolution contextuelle, il devient par la force des

choses un théoricien dont les préceptes, les conseils, basés sur sa longue expérience, ne sont plus destinés qu'à être retravaillés par les acteurs de l'éducation de Sao Paulo.

Mais peut-on considérer ces nouveaux « méthodologistes » comme les héritiers de la pédagogie de Freire ? Autrement dit, quand le pédagogue arrête de renouveler sa méthode, les praticiens poursuivant son œuvre et réendossant sa blouse de théoricien de leur propre pratique, peuvent-ils former une communauté réunie autour d'une identité pédagogique /méthodologique commune ?

3. D'une pédagogie singulière à une communauté de pratique

a. La méthode, garante de la pérennité de la pédagogie

La pratique éducative est primordiale dans l'élaboration d'une pédagogie. Comme nous l'évoquions précédemment, c'est en se basant sur le travail de terrain tout en l'adaptant au contexte, qu'il est possible de mettre en place une méthode correspondant aux besoins de la société. Pour être efficace, elle doit interroger les théories produites par des penseurs de l'éducation mais aussi les pratiques en place ainsi que les routines qui en sont le fruit, afin de déterminer ce qui n'est plus adapté au contexte et de proposer une méthodologie d'action fonctionnelle. Le fait d'interroger conjointement les acquis de la pratique et ceux de la théorie permet d'avancer prudemment vers une méthode renouvelée, tout en évitant l'impasse ou l'obsolescence : on ne crée pas une pédagogie à partir de rien.

L'exemple de Fernand Deligny (1913-1996) démontre bien cette dernière affirmation. Cet éducateur s'est, entre autre, longtemps attaché à l'éducation des enfants autistes. Un point intéressant de sa pratique, est son attachement au mutisme des élèves : il ne les pousse pas à parler ou à agir, mais leur laisse la possibilité de rester eux-mêmes et de développer leur(s) « projet-personnel ».

Eduquer, c'est permettre à l'autre d'agir, et non pas d'agir pour l'autre ou à la place de l'autre. (Houssaye, 1996, p. 21)

Ainsi, Deligny peut observer ses élèves apprendre par eux-mêmes, analyser leur comportement et par la suite, capitaliser les informations en écrivant ses observations, ses

remarques... autrement dit, en théorisant sa propre pratique (ou non-pratique). On peut résumer la démarche de Deligny en 3 points:

- Il débute son expérience avec une conviction simple : en laissant les apprenants autistes se développer par eux-mêmes, il évite de pervertir les résultats de sa « formation », chacun progressant à son rythme, sans risquer d'être jugé ou dévalorisé (on observe ici un parallèle avec l'*Emile*, puisque l'éducation ainsi conçue élimine l'influence sociétale) ;
- Adoptant une posture d'observateur, il récolte les informations ;
- Plus tard, il reprend ces informations pour les analyser, les comprendre : « le vieux sage est un vrai chef car il est celui qui dit le sens après coup » (Houssaye, 1996, p. 33).

Dès lors, peut-on dire de la « méthode Deligny », qu'il s'agit d'une méthode au sens pédagogique du terme ?

Ici, l'originalité réside dans l'absence d'interférence/intervention auprès de l'apprenant. Or, l'élaboration d'une méthode pédagogique comprend une phase de théorisation élaborée, entre autre, à partir d'une pratique déjà en place, celle de l'enseignement.

Selon Eirick Prairat (2015), enseigner est une tâche particulière, réservée uniquement aux enseignants. Elle comprend :

- **L'instruction** qui est la transmission et l'acquisition d'un savoir et qui ne nécessite pas obligatoirement un médiateur, un enseignant : « [...] on peut dire : *le maître instruit* ou encore *l'élève s'instruit* ; en revanche, le verbe enseigner refuse la pronominalisation, nous ne pouvons pas dire *l'élève s'enseigne* » (Prairat, 2015, p.54) ;
- **La manière d'instruire**, la façon dont le savoir se véhicule à autrui. L'enseignant se préoccupe du meilleur moyen à utiliser pour accomplir son objectif éducatif.

Israël Scheffler (2003) ajoute que l'utilisation même du verbe enseigner peut se faire dans deux situations :

- Pour exprimer un succès, la réussite de la transmission du savoir ;

- Pour exprimer une intention : on tente de transmettre un savoir d'une certaine façon, sans garantie de résultat.

L'enseignement serait un art dont le but est de transmettre le savoir. Mais toute démarche artistique ne parvient pas à chaque fois, à remplir ses objectifs. Pratiquer un art, c'est avant tout suivre « règles de l'art ». Or, celles-ci ne garantissent pas le succès dans la pratique tout dépend de la nature de l'art :

- S'il s'agit d'une tâche « algorithmique », on peut fournir une succession d'instructions qui, suivies à la lettre, garantissent le succès du praticien. On parlera ici d'un règlement exhaustif (de règles exhaustives).
- Si, au contraire, la tâche artistique comporte des éléments incertains, la règle ne pourra pas assurer le succès, bien que ce soit son objectif. On parlera alors d'un règlement non exhaustif.

Le règlement non exhaustif ne garantit pas le succès, il n'exclue cependant pas une forme de routine. Néanmoins il laisse la possibilité d'adapter les règles à la situation (public, contexte etc.), en choisissant la bonne routine ainsi que la manière la plus appropriée de la mettre en action. « Toute pratique enferme des routines, c'est-à-dire des faires qui ont reçu une validation de l'expérience et qui, à ce titre, méritent d'être répétées. » (Prairat, 2016) A cet égard, de nombreux travaux insistent sur l'importance de la routine en éducation pour donner des repères aux élèves et un cadre à l'activité des enseignants⁶.

A partir de ces éléments, Scheffler donne une définition de l'enseignement :

Nous pouvons si nous voulons, qualifier l'enseignement d'art pratique, dans la mesure où il constitue une activité orientée vers un but définissant le succès et susceptible d'être améliorée à l'aide de règles, lesquelles n'assurent toutefois pas le succès.

Nous pouvons si nous voulons, qualifier l'enseignement d'art pratique, dans la mesure où il constitue une activité orientée vers un but définissant le succès et susceptible d'être améliorée à l'aide de règles, lesquelles n'assurent toutefois pas le succès. (Prairat, 2015, p.49)

Jusqu'ici, Deligny semble correspondre aux critères de la définition: il tente d'établir le meilleur moyen pour remplir ses objectifs éducatifs, c'est-à-dire, de laisser les apprenants se

6. Tochon, 2000 ; Lessard et Tardif, 1999 ; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003.

développer par eux-mêmes, avec la ferme intention de les voir s'épanouir. Evidemment, n'ayant aucun point de comparaison avec sa tentative, il met en place une pratique dont le succès ne peut être garanti.

Mais Eirick Prairat ajoute que si « enseigner » consiste toujours à transmettre un savoir, il prend des sens différents selon :

- **Enseigner que** : on transmet des faits incontestables, sans complexité, et possibles à acquérir par simple répétition.
- **Enseigner à** : on transmet alors un savoir-faire, on apprend une pratique à quelqu'un.
- **Enseigner** : on transmet un domaine d'étude avec les multiples aspects qu'il comprend. On parle ici d'enseignement au sens universitaire du terme : les mathématiques, l'histoire etc. Ce sont des corpus de savoir, comprenant souvent certains savoir-faire, nécessaires à la bonne pratique de la matière intellectuelle elle-même (comme la méthode de dissertation pour l'histoire par exemple).

Enseigner que permet d'apprendre des faits établis, simples à acquérir. *Enseigner à* et *enseigner* permettent d'entamer une réflexion sur *enseigner que*. Ainsi, les faits incontestables sont classés, répertoriés et étudiés afin de les mettre en relation et de les utiliser dans une sphère supérieure, pour analyser les interactions, avoir un point de vue plus général et ainsi de mieux comprendre le monde. La connaissance, issue du *enseigner que* n'est pas garantie de liberté. *Enseigner à* et *enseigner* nous permettent de « savoir connaître », c'est-à-dire d'appréhender plus globalement les connaissances basiques pour les contextualiser et les utiliser à bon escient :

D'où une seconde définition : enseigner, est une activité orientée vers les formes supérieures du monde qui, seules, permettent de donner sens au travail et à l'expérience des hommes (Prairat, 2015, p.49).

Dans sa façon d'agir, Deligny se trouvera donc principalement dans le *enseigner à*, puisqu'il tente de transmettre un savoir-faire, ou plutôt un savoir-être : par l'autonomie de développement, vous trouverez votre place et la sérénité dans l'existence. Evidemment, *l'enseigner que* est toujours présent, bien qu'il se limite au minimum nécessaire à répondre au besoin de chacun. Quant à *l'enseigner*, il utilise bien ses observations pour écrire et

développer sa théorie, mais jamais dans un but de transmission et de développement des connaissances ou de la pratique.

L'enseignement est un « art du temps » (Le Du, 2006, p 65). En effet, pour enseigner il est nécessaire de posséder un savoir s'étant développé au fur et à mesure de l'histoire, puis de le transmettre logiquement grâce à des cours, séquences, séances etc. dont la difficulté progressive permet d'inculquer rapidement des savoirs dont la création a nécessité des centaines voire des milliers d'années de réflexion.

Seul un expert reconnu dans son domaine peut enseigner : sa légitimité lui permet de transmettre les savoirs, les savoir-faire et les connaissances qui en sont issus sans être remis en cause. Mais cette action se fera uniquement en présence de deux parties : l'enseignant et l'apprenant. Rien ne peut remplacer la présence charnelle de chacun dans le même lieu.

Par conséquent, l'acte d'enseigner nécessite bel et bien la communication, puisqu'il implique une action directe d'un acteur sur l'autre. Enseigner, c'est transmettre une passion et le rapport qu'on entretient avec elle. L'efficacité de la pratique dépendra de la faculté du maître à faire ressentir cette passion à l'élève. Ce facteur, plus que tout autre, différencie l'enseignement de tout autre procédé d'apprentissage.

Dès lors, Deligny ne correspond plus aux critères nécessaires à enseigner. Sa pratique comprend un rapport charnel (il est en présence des apprenants), mais celui-ci est réduit à son minimum par la prise de distance volontaire de l'éducateur, qui s'efface pour laisser l'apprenant se débrouiller sans jamais intervenir et lui montrer la voie pour atteindre ses objectifs.

Nous sommes face à un éducateur perdu dans le triangle éducatif, oubliant que la création d'une méthode pédagogique efficace nécessite, après une phase d'observation puis de réflexion sur la pratique en place, une phase d'utilisation des éléments théoriques obtenus pour adapter l'enseignement au contexte et le rendre le plus efficace possible. Pourtant, on ressent, à travers l'innovation de Deligny une volonté de bien faire. Mais ce n'est pas à son enseignement ou sa méthode que Deligny voue une passion, mais plutôt à ses apprenants, qui sont le centre de son étude, et dont il théorise la façon d'être, l'évolution etc.

Sa doctrine est d'avantage un stock de ressources interprétatives des énoncés présents ou passés qu'une ressource de l'action proprement dite des praticiens (Houssaye, 1996, p. 33).

Finalement, ce n'est pas lui qui enseigne, mais au contraire, il attend des enfants un enseignement. Il capitalise alors les données « fournies par les élèves » pour mettre au point ses théories éducatives. Mais son attachement au mutisme des apprenants autistes et sa volonté de laisser chacun progresser à son rythme, en évitant à tout prix d'interférer, de juger et d'impliquer des éléments de type sociétaux dans sa pratique, l'empêchent de mettre à profit le fruit de sa recherche théorique.

Prairat nous dit « [qu'] il faudrait que l'enseignant s'abstienne de trop enseigner ». En d'autres termes, dans une situation d'enseignement, le maître est l'agent principal et l'élève l'agent auxiliaire puisqu'il ne prend pas l'initiative de l'apprentissage. Mais lorsque le maître agit, de sorte que l'élève passe à son tour à l'action, il « transmet le flambeau » et l'initiative est alors à mettre au crédit de l'élève. L'enseignant devient élève et observe pour constater ses réussites, ses échecs et trouver de meilleures façons d'enseigner... il apprend à mieux enseigner.

La pratique de Deligny ne fonctionne pas ainsi : le flambeau est transmis à l'élève dès le début de la formation, sans prescription antérieure, et sans explication quant à la manière de le manipuler ; il laisse les apprenants se brûler pour apprendre à ne plus se brûler. Dans sa démarche, Deligny devient, dès le début, l'élève qui observe la réussite ou l'échec de sa non-méthode. L'observation lui permet de mettre en place des théories sur l'apprenant laissé à lui-même, mais jamais il n'utilise ce savoir patiemment acquis, pour créer une méthode permettant d'enseigner aux élèves comment éviter les pièges dans lesquels ils sont tombés, ou d'apprendre plus rapidement grâce aux explications de l'enseignant.

Ainsi, Deligny n'est pas réellement un pédagogue, puisqu'il ne met pas au point une méthode visant à améliorer une pratique éducative ou à la contextualiser. Au contraire, il sort les apprenants de la société, afin de leur offrir la possibilité d'apprendre par eux-mêmes. Mais cette utopie éducative à un prix : jamais une expérimentation de Deligny n'a perduré. Ceci prouve qu'une méthode pédagogique, pour être viable, doit se renouveler, s'adapter au contexte et être perpétuellement réfléchie pour correspondre à la société et aux apprenants.

Malgré l'intérêt certain de sa démarche, Deligny n'a jamais remis en question la pédagogie originelle qu'il tenta, tout au long de son existence de mettre en place. *A fortiori*, il n'a jamais mis au point de méthode dont d'autres enseignants aient pu s'inspirer. A notre connaissance, personne aujourd'hui ne se revendique de la « pédagogie Deligny ».

Ainsi, la méthode serait indispensable à la transmission d'une pédagogie : un praticien se revendiquant de l'école de tel ou tel pédagogue ne devrait pas uniquement reprendre les grands principes théoriques de sa pédagogie, mais aussi réemployer indéfiniment sa méthode en l'adaptant (contextes géographiques, politiques, sociaux...).

Dès lors, on peut se demander si les éléments théoriques et pratiques que l'on conserve lors de l'élaboration d'une méthode éducative nouvelle, forment la base inamovible d'une pédagogie ? En d'autres termes : existe-t-il, pour une pédagogie donnée des invariants, des éléments qui ne changent pas avec son évolution méthodique ?

b. Les invariants de la méthode

Pour comprendre, quels mécanismes permettent à une pédagogie de perdurer lorsque son créateur cesse son « parcours méthodologique », c'est-à-dire après qu'il décide d'arrêter ou ne puisse plus continuer à enseigner en adaptant sa pratique au contexte, nous allons à nouveau évoquer l'exemple de Paulo Freire.

En effet, à son retour au Brésil, lorsque celui-ci prend des responsabilités politiques au sein du département de l'éducation de Sao Paulo il prend conscience, comme nous l'avons évoqué, que son rôle n'est plus celui d'un pédagogue, renouvelant sa pratique pour l'adapter aux divers publics auxquels il est confronté, mais plutôt celui d'un théoricien, mettant en place le « dogme de l'éducation », à destination de tous les éducateurs en charge de l'art éducatif au sein de la ville.

La force de cet exemple, réside dans la capacité de Paulo Freire à analyser son changement de rôle et les implications qui en découlent. Sachant pertinemment ce qu'il attend du « bon enseignant » qu'il considère, au même titre que Houssaye, comme un théoricien de sa propre pratique, il décide de faire en sorte que chaque praticien adopte une posture pédagogique. Ainsi, partout où l'éducation et l'alphabétisation prennent place dans la ville,

le responsable du bon déroulement du projet sera en mesure de prendre en compte tous les facteurs contextuels que Freire, durant sa longue carrière d'éducateur, a tenté d'articuler à sa manière originelle de concevoir l'éducation.

Dans son ouvrage intitulé *L'éducation dans la ville*, Freire nous donne les objectifs qu'il se fixe, à son arrivé à Sao Paulo :

1. Elargir, assurer la continuité et protéger l'accès à l'éducation des couches populaires – virtuellement usufritière unique de l'éducation publique.
2. Démocratiser le pouvoir pédagogique et éducatif pour tous élèves, fonctionnaires, enseignants, techniciens pédagogiques, parents contribuent à la mise sur pied d'une planification autogestionnaire (cela en acceptant les tensions et contradictions nécessairement présentes dans tout effort participatif, mais cherchant un fonctionnement qui soit de nature démocratique).
3. Améliorer la qualité de l'enseignement par la construction collective d'un programme interdisciplinaire et la formation du personnel enseignant.
4. Contribuer à l'éradication de l'analphabétisme des jeunes et des adultes de Sao Paulo (Freire, 1991, p.10).

On constate ici que son but est de conserver les grands axes symboliques de la « pédagogie Freire » : démocratisation de l'accès à l'éducation, lutte pour l'alphabétisation et prise en compte de l'intégralité des acteurs formant l'environnement éducatif. Une fois encore, l'objectif final est de conscientiser les couches les plus défavorisées de la population, dont il cherche à exprimer le potentiel à travers leur capacité à participer à la vie sociale et politique de la ville, en se positionnant en tant que vecteur de ressources culturelles et intellectuelles :

Nous ne devons pas faire venir le peuple de ce pays à l'école pour lui donner des directives, des postulats, des recettes, pour les menacer, leur imposer des mesures de répression ou des punitions, mais pour qu'ils participent collectivement à la création du savoir, savoir qui va au-delà des connaissances tirées de la pure et simple expérience, qui tienne compte de leur besoins et qui devienne un instrument de lutte, faisant en sorte qu'ils puissent devenir les acteurs de leur propre histoire. La participation populaire à la création de la culture et de l'éducation rompt avec la tradition obéissant à l'idée que seule l'élite serait compétente et saurait quels sont les besoins et les intérêts (Ibid., pp.11-12).

L'école sert à se déterminer, à prendre conscience de la place que l'on occupe dans la société en dehors des préconçus des classes supérieures et ainsi à organiser la politique des classes populaires. De ce point de vue, chacun dispose des ressources pour s'émanciper d'une condition insuffisante :

Nous considérons aussi comme pratique pédagogique les différentes formes d'articulation qui contribuent à faire de chacun l'individu critique et conscient de ses possibilités sociales. (Journal officiel de l'état de Sao Paulo, A ceux qui font l'éducation avec nous à Sao Paulo, 1er février 1989, p. 8-9).

Conservant le cap vers lequel il souhaite voir son édifice éducatif se diriger, Freire constate que l'école brésilienne privilégie les couches aisées de la population, de par son effectif (les enfants déscolarisés sont majoritairement issus des couches les moins favorisées de la population), mais aussi de par son éloignement de la culture dite « populaire ». A son grand regret, il n'y a pas de prise en compte du vécu et seule l'expérience issue de la classe moyenne (lecture, vision du bien/mal) est prise en compte.

Par conséquent, un enfant de la classe populaire, qui n'a pas derrière lui de parents lisant des livres ou des journaux, aura plus de difficultés à correspondre au niveau attendu de lui par l'éducation « classique ». Pourtant, ce ne sont pas des lacunes ou des tares qui empêchent l'obtention de ce « niveau », mais le fait que son contexte et sa vision du monde ne soient absolument pas pris en compte.

Freire réalise que l'élaboration d'un nouveau programme scolaire est un problème politico-pédagogique, voir démocratique. Pour mettre en place son éducation conscientisante, il fait appel à tous les spécialistes nécessaires, mais aussi aux intéressés : enseignants, élèves, personnels des écoles etc. Il tente, par cette réflexion collégiale de faire le bilan de l'éducation telle qu'elle existe lors de sa prise de fonction, afin de l'améliorer, non pas pour satisfaire de grands responsables ou des personnes haut placées, mais pour le bien-être éducatif de tous et notamment des personnes jusqu'alors exclues du système :

En tenant compte de ce que la pratique éducative a de politique, de gnoséologique, de scientifique, d'artistique, d'éthique et de social, tout en restant lié à la communication, nous avons réunis en janvier, février [...] nous nous efforçons d'approfondir, dans toutes les disciplines, une compréhension critique de la pratique éducative (Freire, 1991, p.20).

Par ce moyen, il compte créer un environnement au sein duquel chaque éducateur pourra créer et recréer sa méthode personnelle, tout en conservant les grands principes selon lesquels il concevait sa pratique durant sa longue carrière de pédagogue :

C'est à partir de la réflexion sur sa pratique d'alphabétisation qu'une éducatrice, assistée d'une équipe préparée scientifiquement, parviendra à vaincre ses difficultés en confrontant les problèmes qui ressortent de sa pratique quotidienne (Ibid, 1991, p.22).

Par cette phrase, il donne à tous les éducateurs de Sao Paulo une des plus importante « consigne » qu'il souhaite voir respectée : il ne faut exclure ni la théorie ni la pratique si l'on souhaite parvenir à mettre au point une méthode efficace. Tout comme lui, les enseignants dont il tente de « baliser » la méthode, devront à la fois pratiquer l'éducation mais aussi prendre le temps de réfléchir à leur pratique, pour l'améliorer et l'adapter au contexte. Chacun tentera de conscientiser son public tout en employant une méthode originale créée à partir de son expérience personnelle et de l'environnement dans lequel il évolue.

En allant un peu plus loin, je pourrais peut-être affirmer que si, dans le cadre d'une pratique d'enseignement conservatrice efficace, l'objectif d'enseigner les matières en ignorant l'origine des innombrables problèmes sociaux, celui d'une pratique progressiste, également efficace, est de répondre au pourquoi de ces problèmes (Ibid., p.25).

Freire encourage les éducateurs progressistes, dont la pédagogie se différencie des praticiens conservateurs : ce sont des professeurs dont le cours permet une lecture critique de la société. La matière enseignée n'est pas une fin en soi, elle permet de mieux comprendre son environnement social, politique, économique etc., voire de l'améliorer (ou de mieux s'y adapter). Pour pratiquer une telle éducation, il est nécessaire d'étudier les rêves, les besoins et les désirs des populations apprenantes. Une fois encore, il insiste sur l'importance pour les éducateurs d'être proches de leur environnement et de comprendre ce qu'il se passe autour d'eux :

Personne ne devient éducateur un mardi à 4h de l'après-midi. Personne ne naît ou n'est destiné à être éducateur. C'est nous qui devenons éducateurs sur le terrain, de façon permanente, à partir de la politique et de la réflexion sur la pratique (Ibid., p.52).

La seule manière de motiver l'apprenant et de lui donner les clés d'un apprentissage constructif, lui permettant de dépasser les idées préconçues et de repenser le monde qui

l'entoure, est de révéler le contenu de la matière enseignée en tant « qu'objet de connaissance » afin de créer une curiosité radicale. Dans cette posture, c'est l'élève qui cherche à apprendre et qui veut savoir. C'est cette dynamique d'apprentissage que Freire souhaite observer chez les éducateurs de Sao Paulo, comme il tentait de le faire au début de sa carrière :

Cette certitude gnoséologique, selon laquelle apprendre un sujet, un contenu impliquait son appréhension et la découverte de sa raison d'être, m'accompagnait au cours de toutes les étapes de ma pratique et de ma réflexion théorique sur la pratique (Ibid., p.53).

Mais une telle conception de l'éducation, n'est pas aisée à généraliser dans un lieu bercé par des dizaines d'années de domination politico-culturelle des classes favorisées de la population. En effet, lorsqu'au début de sa carrière, Freire tente de valoriser ses idées, il prend, comme tout pédagogue, un risque. Mais celui-ci va s'avérer trop grand, et sera complètement rejeté par les décideurs :

C'est la pratique qui, depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, effraie les classes dominantes. C'est la mise en pratique d'une telle éducation qui m'a conduit en prison, éloigné de l'université et finalement condamné à près de 16 ans d'exil (Ibid., p.54).

L'éducation et la mise en place de pédagogies nouvelles sont toujours des actes politiques, puisqu'elles coïncident avec la mise en place d'un gouvernement. Pour Freire, il n'y a donc pas d'alphabétisation sans politisation :

Insister sur le fait que toute lecture du mot est toujours précédée d'une certaine lecture du monde serait, en fait, un début de réponse à la question que vous soulevez (Ibid., p. 56).

Dès lors, l'éducation conscientisante, qu'il échoue à mettre en action au Brésil au début de sa carrière pour des raisons politiques, va devenir de par sa prise de fonction en tant que responsable du secteur éducatif de Sao Paulo la référence, autrement dit ce que les décideurs souhaitent mettre en place. Cette revanche prise sur l'histoire n'est pas pour autant aisée car, une fois les « hautes sphères » convaincues, il faut faire accepter la nouveauté aux praticiens. On constate ici le réel impact du changement de posture de Freire : en tant que pédagogue, il éprouvait des difficultés à mettre en place l'éducation conscientisante du fait des résistances des décideurs ; en tant que théoricien et émetteur du « dogme », la difficulté est inverse : ce sont les praticiens (et pédagogues en puissance) qui

opposent une résistance à la nouveauté et aux modifications apportées aux routines en place:

Un aspect gratifiant du jeu politico-démocratique, c'est qu'il ne suffit pas d'être convaincu de la justesse de ses idées, de sa pratique. Il vous faut démontrer et convaincre les autres. Je dirais même que, dans la plupart des cas, il faut les convertir (Ibid., p.66).

C'est ici que Freire fournit les clés nécessaires pour pratiquer l'éducation, ou plutôt à faire de la pédagogie comme il le conçoit. Sa nouvelle posture l'encourage à penser l'éducation, non pas pour les apprenants, mais pour ceux qui en sont le vecteur :

Je suis tout particulièrement attaché à la formation des éducateurs et convaincu de la nécessité d'une pratique politico-pédagogique sérieuse et compétente qui « colle » au nouveau profil que nous voulons donner à l'école (Ibid., p.71).

Il détermine ainsi les grands axes que le secrétariat pour l'éducation de Sao Paulo doit mettre en place en matière de formation des éducateurs, posant les balises du chemin qu'il souhaite voir emprunté par les enseignants :

Notre Secrétariat compte 6 amendements prioritaires en ce qui concerne la formation de l'éducateur :

1. L'éducateur est sujet de sa pratique. C'est à lui que revient le devoir de la concevoir, de la réinventer
2. La formation de l'éducateur doit lui fournir les moyens de concevoir et réinventer sa pratique par le biais de la réflexion sur son quotidien.
3. La formation de l'éducateur doit être permanente, systématique, car la pratique doit se renouveler sans cesse.
4. La pratique pédagogique exige la compréhension de la genèse de la connaissance, c'est-à-dire dont se déroule le processus du savoir.
5. La nouvelle orientation des programmes scolaires est fonction du programme de formation des éducateurs.
6. Les lignes principales du programme de formation des éducateurs sont les suivantes :
 - Définition du profil souhaité pour l'école comme toile de fond de la nouvelle orientation pédagogique ;

- Nécessité de compléter certains points de la formation de base des éducateurs dans tous les secteurs de la connaissance humaine ;
- Appropriation par les progrès scientifiques de la connaissance humaine susceptible d'améliorer la qualité de l'école (Ibid).

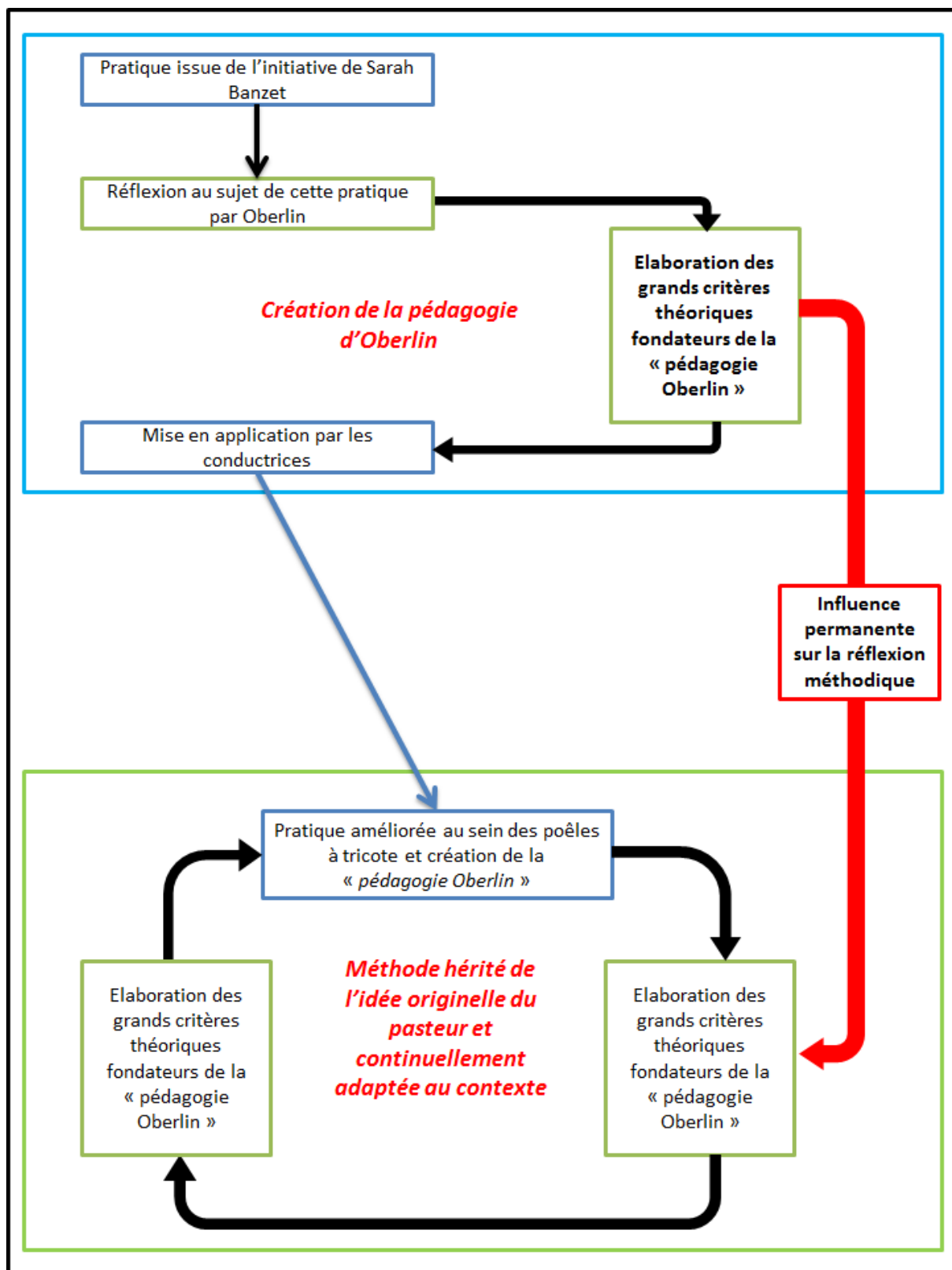
Même si Freire décide de mettre en place une éducation lui correspondant, il ne renie pas pour autant l'importance du renouvellement constant de la méthode pour prendre en compte les facteurs contextuels nécessaires à la conscientisation. L'importance de la théorie, des savoirs scientifiques doit être acceptée, et non subie par les apprenants. Freire pose le cadre de l'éducation qu'il souhaite bâtir à Sao Paulo, sans lequel on ne peut, selon lui, pratiquer une pédagogie efficace. Il est important, voir nécessaire, que chaque enseignant intègre cette conception, garante de son succès :

[Les futurs éducateurs] doivent admettre l'efficacité de la politique éducative comme élément fondamental du processus de sauvegarde de la liberté (Ibid., p.83).

L'objectif n'est pas ici de fournir un mode d'emploi à suivre, comme nous l'évoquions : l'éducation n'est pas un art exhaustif... Freire tente de donner à chacun les bases d'une bonne pratique et, *a fortiori*, les meilleurs moyens de mettre en place et de perpétuellement renouveler une méthode conscientisante. Il souhaite voir « ses » éducateurs utiliser une démarche similaire (et non identique) à la sienne :

C'est ainsi que je n'ai jamais séparé la théorie de la pratique, en ne les percevant jamais isolément, l'une par rapport à l'autre, mais dans une relation contradictoire permanente (Ibid., p. 95).

On ne peut s'empêcher ici de rapprocher cette manière de concevoir la pédagogie, ou plutôt la méthode de celle des poêles à tricoter. Au départ, Oberlin fait évoluer la méthode de l'institution qu'il met en place en interrogeant la pratique originelle de Sarah Banzet. Dans un second temps les conductrices s'emparent de la méthode pour la faire évoluer à leur tour grâce aux « nouveautés » issues de l'action quotidienne et des savoirs étudiés par chacune. Ainsi, à la suite d'Oberlin, les praticiennes théorisent les évolutions de leur enseignement pour mieux les mettre en œuvre. Elles renouvellent leur méthode grâce au questionnement dialectique et mutuel de la théorie et de la pratique tout en conservant la ligne de conduite que le pasteur théorisa lors de la création de l'institution :



14. Influence des critères fondateurs d'une pédagogie sur son renouvellement

Ce schéma montre que la méthode des conductrices de la tendre jeunesse se base conjointement sur leurs études théoriques propres ainsi que sur une réflexion sur leur

pratique. Pourtant, le lien avec Oberlin et son idée originale de créer la première école maternelle, est bien présent : les grands principes issus de sa réflexion et de sa conception de ce que doit être l'éducation des plus jeunes sont conservés et, *a fortiori*, réutilisés au sein de la méthode originale de chacune des jeunes enseignante du Ban de la Roche. N'oublions pas que, sans le pasteur et les démarches qu'il entreprend pour officialiser et généraliser cette nouvelle institution, les conductrices n'existeraient pas et les concepts de base garants de l'élaboration d'une méthode efficace (occupation des mains pour atteindre l'esprit, compréhension du monde environnant, adaptation au contexte etc.) n'auraient pas vu le jour.

L'exemple d'Oberlin peut être généralisé à de nombreux pédagogues, créateurs de pédagogies originales, ayant fait leur preuves et perdurant dans le temps. Il n'existe pas une pratique idéale, susceptible d'être recrée indéfiniment à l'identique, mais des pédagogies dont « la charpente » peut être réutilisée pour bâtir une méthode éducative adaptée à n'importe quel contexte. Ce ne sont pas les détails de la pratique de chaque grand pédagogue qui sont copiés tels quels, mais plutôt « l'esprit général » que chacun souhaite insuffler à sa pratique malgré les évolutions de leurs méthodes respectives. Ainsi, il existe bel et bien des invariants pour certaines pédagogie : l'occupation des mains chez Oberlin ou la prise en compte du contexte socio-culturel de l'apprenant chez Freire sont deux exemples d'éléments constituant la base inamovible de leur pédagogie respective.

Mais ces éléments sont-ils transmissibles aux praticiens des générations futures, qui construiraient leur méthode autour de cette charpente créée par un pédagogue tout en conservant les « canons » de la pédagogie originelle ?

c. Transmission de la méthode aux communautés de pratique

Adopter une « posture pédagogique » comme acteur de l'éducation, présuppose une éthique de conviction, ainsi qu'un ensemble de règles de conduite. Mais si Houssaye et Kolb joignent leurs voix pour modéliser la quête singulière du pédagogue, qu'en est-il dès lors qu'on examine la démarche des héritiers, dans le cadre de communautés de pratiques ? Qu'a fait l'ICEM du testament de Freinet, Pauline Kergomard reconnaîtrait-elle l'école maternelle qu'elle créa en 1882 ?

Les habitus éducatifs, qui peuvent être considérés d'un point de vue anthropologique comme un savoir non rationnel, constituent l'un des éléments propre à la culture d'un peuple (avec des variations notables en fonction des classes sociales). Face à ce consensus culturel, l'idée pédagogique apparaît sous la forme d'un discours décalé, contextualisé et singulier, basée sur une rationalité née de la confrontation entre théories, et pratiques éducatives, en rupture avec la routine.

L'action pédagogique établit ainsi sa spécificité sur une articulation singulière entre l'universel et le particulier. Elle continue assurément à se référer à un monde d'idées générales, que celles-ci soient monnayées par la science (les lois de développement) ou apportées par la tradition philosophique (les valeurs). Mais elle met en œuvre ces idées par rapport à un individu et à une liberté, elle-même ancrée dans une particularité circonstanciée, qui échappe aux schémas intellectuels du pédagogue (Soëtard, 2001, p.103).

Le destin institutionnel d'une méthode pédagogique dépend de la reconnaissance par l'environnement culturel d'un nouveau type de rationalité, celle-ci se heurtant par nature, à bien des résistances. Des pratiques perçues comme subversives à l'origine, peuvent finalement devenir un outil de premier ordre dans l'établissement de la norme, enjeu essentiel pour l'institution. Evidemment, instaurer une méthode nouvelle, c'est risquer l'absurde dans l'innovation: hors de son contexte d'émergence, la rationalité qu'elle induit est méconnue des acteurs et, a fortiori, imposée puis généralisée. Elle apparaît alors comme vidée de ce qui lui donnait son sens originel.

La méthode pédagogique se génère au cœur d'un débat dialectique et mutuel entre trois dimensions: praxéologique, idéologique, théorique. Ces échanges contradictoires étant tous issus du même praticien-théoricien de l'éducation, lui seul serait en mesure d'articuler les trois dimensions les unes aux autres, en fonction de ses progrès ou de ses échecs, ce qui rend leur poids respectif difficile à déterminer quant à leur influence sur la mutation de la pratique en vue de l'adapter au contexte. L'éducateur en quête de mieux être ne peut se satisfaire d'une expérience pragmatique, aussi riche soit-elle, il doit sans cesse interroger son modèle au cœur d'une confrontation productive entre référentiels théoriques et systèmes de valeurs, au regard de l'expérimentation quotidienne. Chaque jour, il vit une expérience interactive dont il est tour à tour acteur et spectateur. Ainsi, si le discours du chercheur se veut objectif, celui du pédagogue accepte nécessairement une certaine

subjectivité assumée et si possible distanciée, inhérente à la confusion du double rôle de praticien et de chercheur. Dans une telle perspective, les écrits pédagogiques pourraient être perçus comme une tentative utopique de prise en compte, dans un discours global, de l'ensemble des facteurs intervenants dans la relation éducative.

Dès lors, se considérer comme héritier ou même disciple, ne consiste pas à reproduire l'histoire à l'identique, comme le faisaient les copistes du Moyen Age. L'appropriation testamentaire oriente l'expérience humaine : on cherche à savoir d'où l'on vient pour décider où l'on veut aller. Elle est certes consubstantiellement liée à la reconnaissance d'un testament, mais cette reconnaissance n'engage pas à imiter, à suivre un règlement exhaustif (la pédagogie est un art non exhaustif), mais plutôt à choisir et conserver certains éléments pertinents et à les utiliser comme base pour construire.

De nombreuses questions se posent dès lors qu'on examine les pratiques communautaires des héritiers supposés :

- Quelle est leur connaissance véritable du testament ?
- Dans quel état parvient le testament au sein des communautés de pratiques ?
- Comment résonne-t-il avec les approches contemporaines de l'éducation ?
- Une communauté peut-elle hériter d'une pratique sans savoir « utiliser » le testament (sans outil d'analyse et sans distance critique par rapport à la pratique héritée) ?

Dès lors que la pédagogie relève d'une éthique, au sens d'une manière d'être envers le monde et les autres, ses valeurs de référence ne peuvent être confisquées par un groupe « d'élus ». Etre pédagogue, c'est accepter d'assumer un certain nombre de risques (en conservant une certaine prudence), pour proposer à l'autre une méthode cohérente, qui lui permette de se repérer. La cohérence induit la confiance.

Le testament pédagogique, s'il permet à une communauté de praticiens de se repérer dans le cadre mouvant de l'action, est aussi source de déséquilibres. Plus que de réponses, c'est d'interrogations dialectiques et mutuelles dont il s'agit ici. La condition même de la survie d'une communauté de pratique reste que cette « Gymnastique éthique » puisse s'exercer, en lien avec des contextes en perpétuelle évolution.

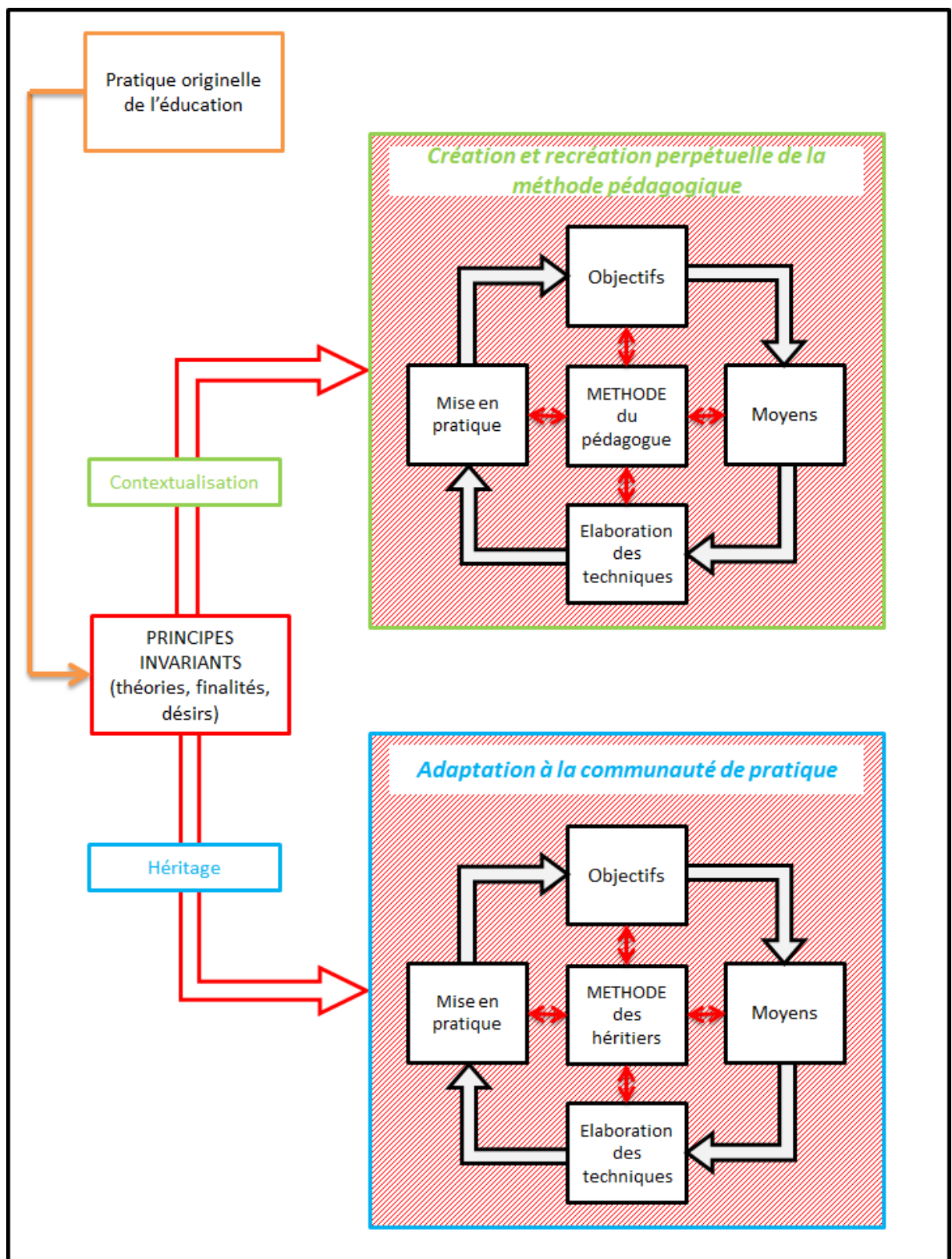
Il apparaît néanmoins possible de déterminer le cadre dans lequel peuvent s'inscrire les pratiques héritées, ainsi que de décrire la dynamique qui permet à la fois de conserver leur essence et de les faire vivre en les faisant évoluer, tout en sauvegardant la cohérence de l'ensemble qui seule permettra à l'élève de se repérer.

La conformation à une méthode pédagogique nécessite, pour une communauté de praticiens, une assimilation des principes fondateurs de l'idée. Nous entendons par « principes » un univers référentiel qui articule :

- Du désir, dans la dimension subjective. Avoir le même désir que le pédagogue ;
- Des théories : les héritiers doivent se réapproprier l'univers théorique du fondateur; certains aspects de celui-ci sont observables à travers les pratiques comme des informations implicites que l'acteur estime comme allant de soi ;
- Des finalités : les valeurs, l'idéologie et l'éthique.

L'ignorance de ces principes disqualifie une communauté de pratique, héritière sans testament. Sur la base de la connaissance, peut se construire une réappropriation vivante de la méthode, cohérente avec l'héritage des principes, mais articulée avec des contextes et des apprenants qui évoluent. La communauté de pratique est rassemblée autour de l'héritage de principes forgeant son identité, à partir de laquelle ses membres développent leurs méthodes, s'adaptant ainsi au contexte par une réflexion multiple :

- Quels sont mes objectifs (en fonction des contextes), à court, moyen et long terme ;
- Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour les réaliser : gestion du nombre, de l'espace et du temps, apport de matériel etc.
- Quelles solutions sont envisageables pour passer des objectifs aux moyens ;
- Quelles habilités (techniques, artistiques...) sont nécessaires à la réalisation de l'œuvre au niveau des savoir-faire.



15. Principes invariants de la méthode pédagogique

Nous avons constaté dans notre première partie, que la pédagogie d'Oberlin articule celle mise en œuvre par son prédécesseur (J.-G. Stuber), ses nombreuses lectures et rencontres,

et bien-sûr, dans sa créativité propre. De manière spécifique, les éléments suivants nous paraissent résumer les principes invariants effectivement transmis par la communauté de pratique contemporaine :

Principes	Pratiques associées	Bénéfices
Occuper les mains pour ouvrir l'esprit	Paradigme du tricotage transposé à toute activité manuelle systématique associée à une situation d'apprentissage	Rendre les apprenants intellectuellement disponibles et attentifs Créer un lien entre activité manuelle systématique et apprentissage
Tout apprentissage génère une production	Elaboration d'un objet concrétisant les concepts	Définir dès l'entame des objectifs d'apprentissage
Pédagogie de l'image	Découverte, formalisation, recherches et apprentissages à travers la lecture et la création iconographique	Donner accès à des représentations ne figurant pas directement dans l'environnement de l'apprenant
La conquête du milieu (apprentissages adaptés au contexte)	Modélisation d'ateliers et création d'une muséographie favorisant les apprentissages en lien avec un environnement spécifique	Compréhension, adaptation et respect de l'environnement. Préparation à une autonomie d'action
La pédagogie du jeu	Les apprentissages sont construits de manière ludique	Créer des modes d'apprentissage attractifs et vecteurs de socialisation
L'enfant collectionneur	Place la classification au centre des apprentissages	Compréhension de l'ordre du monde grâce à la collecte autonome des éléments constitutifs.
Création d'un centre de ressources pédagogiques	Accès à un panel d'objets didactiques, permettant d'apprendre et comprendre le milieu	Aiguiser la curiosité et l'ingéniosité des élèves

IV. Musées de l'éducation (Musées scolaire) ou musée de la pédagogie ?

Dans les premières parties de notre travail, nous avons présenté la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin, sa genèse et son histoire. Par la suite, nous nous sommes intéressé à la notion de patrimoine depuis sa création jusqu'à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (PCI) qui officialise la protection et la valorisation par l'UNESCO de tout le versant intangible de la culture. Cette étude nous a permis de mettre au jour les critères principaux nécessaires à l'inscription d'un élément sur la liste du PCI de l'UNESCO :

1. Il doit être une **pratique**, une représentation, une expression, une connaissance ou un **savoir-faire** ;
2. Il doit être **transmis de génération en génération** ;
3. Il doit être **recréé en permanence** ;
4. Il doit être **reconnu par sa communauté**, son groupe, comme faisant partie de son patrimoine culturel ;

Ces critères nous ont poussé à analyser le concept même de pédagogie. Nous avons pris le parti de l'envisager comme une méthode permettant au pédagogue de renouveler indéfiniment sa pratique éducative, en adaptant les grands critères théoriques fondateurs (les invariants de la méthode) au contexte dans lequel elle est dispensée. Ceci nous permet d'ores et déjà d'affirmer qu'une pédagogie correspond à deux critères nécessaires à un classement en tant que PCI :

1. La méthode pédagogique est avant tout un savoir-faire permettant la mise en pratique optimale de l'acte d'éducation;
2. Les invariants, qui fondent une pédagogie, sont conservés malgré la mise à jour méthodique permanente. De plus, lorsque ceux-ci sont pertinents et efficaces, ils peuvent être transmis à d'autres, enseignants/pédagogues, qui mettront en place leur propre méthode autour des invariants du « pédagogue originel ». Il est donc bel et bien possible de transmettre une pédagogie aux générations futures, sans pour autant la figer dans le temps mais, au contraire, en lui permettant d'évoluer en s'adaptant au contexte social, spatial et temporel de chaque héritier.

Mais si une pédagogie peut être envisagée comme un savoir-faire, une pratique et un héritage, cela ne suffit pas à prétendre l'inscrire sur la liste du PCI de l'UNESCO. En effet, il est essentiel qu'elle corresponde aussi aux 3^{ème} et 4^{ème} critères cités ci-dessus : elle devra donc être recréée en permanence et être portée par la communauté garante.

Dans ce chapitre, nous nous attarderons sur le troisième critère afin de démontrer que la pédagogie créée par Jean-Frédéric Oberlin au XVIII^{ème} siècle perdure de nos jours, et que ses héritiers construisent toujours leur méthode autour des invariants établis par le pasteur. Pour y parvenir, nous observerons le foyer actuel de cette pédagogie, toujours situé dans le presbytère au sein duquel Oberlin la créa et débuta une collection d'objets intéressants : le musée Oberlin de Waldersbach.

Il paraît pourtant bien étrange de s'appuyer sur une telle institution pour démontrer l'aspect « vivant » d'un patrimoine. En effet, les musées permettent souvent de conserver des objets, des tableaux, des manuscrits etc. et ainsi, de leur faire traverser le temps en les préservant de l'impact de l'évolution sociétale. Cette procédure « fige » ces objets dans le temps et les sort du champ des consommables pour les faire entrer dans le champ des objets symboliques. Dans sa thèse de doctorat intitulée *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe, Étude comparative à partir d'exemples significatifs* (2009), M. BOYER dresse une liste exhaustive des musées de l'éducation et évoque la cristallisation des objets faisant leur entrée au sein de l'institution muséale:

Un bien patrimonial relève d'un héritage commun et apparaît comme le produit d'une histoire qu'une société, une communauté ou un individu jugent digne de conserver pour le transmettre aux générations futures, sa disparition provoquant un sentiment partagé de perte irrémédiable. Cette reconnaissance suppose donc qu'il existe une coupure entre la société actuelle et la société qui a produit ces biens. Ces derniers, une fois reconnus comme biens patrimoniaux, échappent à la loi de l'utilité immédiate, au cycle de la consommation-destruction. Ils perdent leur valeur d'usage pour gagner une valeur symbolique voire mythique en acquérant un caractère sacré pour lequel ou autour duquel les communautés humaines, familles, sociétés ou nations font mémoire. (Boyer, 2009, p.14)

Ainsi, les divers éléments exposés dans les musées ne semblent pas correspondre au côté vivant exigé pour un classement en tant que PCI. Les travaux de M. Boyer, qui portent sur le patrimoine scolaire, quel qu'en soit la forme, semblent confirmer cette hypothèse :

L'éducation, conçue en tant que formation globale de l'individu qu'elle approche dans sa totalité, couvre l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir être transmis en vue du développement des facultés intellectuelles, physiques et morales de la personne. Elle ne saurait se limiter à l'instruction et à l'enseignement car elle dépasse la transmission de connaissances dans le seul contexte scolaire. Elle a aussi pour cadre la famille et l'entourage de l'apprenant, l'univers socio-éducatif, l'éducation populaire, religieuse et sportive. Elle constitue de plus un processus essentiellement immatériel. La question qui se pose donc est de savoir si l'institution muséale qui, traditionnellement, conserve, présente et met en valeur des choses tangibles, est capable de rendre compte de cet acte immatériel. (Boyer, 2009, p.13)

Elle exprime ainsi la difficulté de montrer aux visiteurs des musées de l'éducation (aussi appelés musées de l'école), l'acte d'éducation, son processus de création et sa mise en action. Autrement dit, il est extrêmement complexe, au sein d'une institution qui a pour objectif de conserver des éléments patrimoniaux en les figeant dans le temps, de rendre compte de la méthode pédagogique : acte vivant, transmis de génération en génération et perpétuellement recontextualisé. Mais paradoxalement, dans un lieu voué à la transmission de savoirs, il est particulièrement complexe de témoigner de la transmission elle-même.

Nous pouvons donc nous interroger sur le musée Oberlin : en quoi se distingue-t-il des musées de l'éducation « classiques » ? Est-il en mesure de mettre en valeur une méthode pédagogique et, *a fortiori*, un élément immatériel ? Ses acteurs forment-ils aujourd'hui la communauté héritière du pasteur Oberlin, perpétuant ainsi ses invariants, tout en renouvelant sa méthode ?

Pour répondre à ces questions, nous définirons dans un premier temps le musée de l'éducation ou musée de l'école ; pour ce faire, nous nous intéresserons à la création de ces institutions puis à la forme qu'elles prennent aujourd'hui. Par la suite, nous décrirons le musée Oberlin, sa muséographie, son service éducatif afin de montrer qu'il n'est pas un musée de l'éducation mais bel et bien un musée de la pédagogie.

1. Les musées de l'éducation, histoire et évolution

Il existe actuellement de nombreux musées de l'éducation en France, en Europe et à travers le monde. Ceux-ci ont pour principal objectif de présenter au grand public les objets symboliques de l'institution scolaire, mais aussi nécessaires à l'éducation familiale, sportive,

sociale, etc. Pour mieux comprendre ces institutions, nous allons étudier leur genèse, décrite par Ferdinand Buisson dans la première édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1887, pp.1982-1989).

Dans cet article, intitulé *Musées pédagogiques*, Buisson présente la création de ces lieux de conservation de la mémoire. Il est intéressant de noter que l'auteur n'utilise pas le terme « musée de l'éducation » ou « musée de l'école », mais bel et bien « musée pédagogique ». En effet, à la fin du XIX^{ème} siècle, la frontière entre éducation, enseignement, scolarité et pédagogie est bien plus floue qu'à l'heure actuelle. Buisson lui-même insiste sur cette variété de termes, utilisées quasi-indifféremment selon les pays :

A l'étranger, ces établissements sont désignés tantôt sous ce même nom de musée pédagogique, tantôt sous ceux d'exposition scolaire permanente, de musée d'éducation, de musée scolaire, etc. (Buisson, 1887, p. 1982).

Comme nous le verrons par la suite avec les travaux de M. Boyer, ces musées sont actuellement désignés par deux termes uniquement : musée de l'éducation ou musée scolaire. La disparition progressive des termes « pédagogie » ou « pédagogique » dans leur intitulé nous fournit une première indication sur le contenu des expositions proposées : nous sommes confrontés à des objets relatant l'éducation et ses contenus à une ou plusieurs périodes données et non à la démonstration d'une méthode pédagogique particulière.

Mais, si la terminologie a beaucoup évolué en une centaine d'années, qu'en est-il du contenu des vitrines d'exposition ? Les musées pédagogiques, devenus musées de l'éducation, proposent-ils un contenu différent, des améliorations ou des nouveautés ?

a. Les musées pédagogiques

Pour comprendre comment sont nés les musées pédagogiques en France, il est nécessaire de se plonger dans l'article du dictionnaire de 1887. En France, ils ont pris un certain temps avant d'éclore. Marc-Antoine Julien (1775-1848), disciple de Pestalozzi⁷, journaliste et homme de lettres français propose en 1817 de créer une institution permettant de

7. Les deux fils de Marc-Antoine Jullien furent pensionnaires à l'institut d'Yverdon. Cf. *Lettres des enfants Jullien 1812-1816 élèves chez Pestalozzi*, Editions du CDR Pestalozzi, Yverdon-les-Bains, 1985.

[comparer] les méthodes d'éducation, les livres classiques et matériels d'enseignements. Ceux-ci devaient avoir pour but de « [...] fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation » (Brochure, *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*) (Ibid., p. 1882).

Bien que cette idée ne voit pas immédiatement le jour, elle plante une graine qui va progressivement germer. C'est tout d'abord lors de l'Exposition Universelle de 1867 que Pierre-Philibert Pompée (1809-1872)⁸, directeur de l'école municipale de Turgot, fondateur de l'école professionnelle d'Ivry, et notamment reconnu pour sa méthode d'enseignement de la géographie (cf. www.inrp.fr) est mandaté par le ministère pour l'instruction populaire afin de donner une série de conférences durant lesquelles il évoque un *Institut pédagogique Universel* :

Pourquoi, dit l'orateur, prenant comme point de départ l'exposition scolaire de 1867, ne nous proposerions nous pas de fonder à Paris une exposition internationale et permanente de tous les objets qui peuvent faciliter aux instituteurs le développement des facultés morales, physiques et intellectuelles des enfants confiés à leurs soins ? Cette création serait, pour les maîtres et les maitresses de Paris, des départements et de l'étranger, un lieu de renseignement, de comparaison et d'étude ; ce serait, pour les amis de l'instruction primaire, un libre établissement destiné à fixer la valeur réelle des procédés, des instruments, des livres et des méthodes ; ce serait pour tout le monde un sanctuaire pacifique élevé au progrès des générations futures. (Ibid, p.1882)

Une fois encore, l'institution ne voit pas le jour, mais la nécessité d'en créer une capable de décrire, inventorier et renseigner les enseignants sur les meilleurs outils et méthodes d'enseignement paraît de plus en plus importante : elle permettrait de transmettre aux générations futures les meilleurs moyens d'instruire. Evidemment, nous percevons aujourd'hui le caractère obsolète de ce propos qui tend à montrer l'éducation comme une science exacte, qui, une fois appliquée de manière parfaite selon une notice comprenant les instructions exhaustives de la pédagogie idéale, permettrait de mettre en œuvre indéfiniment une méthode parfaite. Nous avons déjà évoqué l'importance du contexte dans la création de la méthode pédagogique ; celui-ci, en constante évolution, réclame une réflexion méthodique permanente. Mais n'oublions pas que cette réflexion nécessite

8. Pompée est l'auteur d'une biographie de Pestalozzi. *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de J.H. Pestalozzi*, Paris, Delagrave, 1878

d'interroger les grands penseurs de l'éducation, mais aussi les autres enseignants et pédagogues contemporains. Dans cette optique, l'Institut envisagé par Pompée est porteur d'une grande légitimité : il serait l'outil de travail idéal pour les pédagogues/enseignants en recherche des meilleurs outils et moyens pour adapter leur méthode au contexte au sein duquel ils évoluent.

Le premier musée pédagogique va finalement voir le jour sous l'impulsion de Jules Simon (1814-1896), professeur de philosophie à la Sorbonne et député républicain, qui propose le 1^{er} juillet 1871 la création

[d'] une collection de livres, tableaux et appareils à l'usage des écoles, des salles d'asile et des cours d'adultes, disait l'arrêté, est établie au ministère de l'instruction publique et rattachée au deuxième bureau de la direction de l'enseignement primaire. Cette collection recevra, outre les ouvrages et les objets composant le matériel de nos établissements d'instruction primaire, les livres et les instruments scolaires en usage dans les pays étrangers (Ibid, p. 1982).

Bien que l'institution n'ouvre pas immédiatement ses portes, l'idée est cette fois-ci lancée, et Ferdinand Buisson (1841-1932), « alors en charge du service statistique de l'enseignement primaire du ministère de l'instruction publique » (Ibid., 1982), rebondit sur le succès de l'Exposition Universelle de 1878, pour proposer la création du Musée pédagogique et d'un Bureau central des statistiques scolaires à la Chambre des Députés. Celui-ci aborderait tous les domaines liés à l'instruction primaire : hygiène, pédagogie, économie, bâtiments scolaires etc. et permettrait à la France de se mettre au niveau international :

[...] la plupart des nations de l'Europe ont créé leur musée pédagogique, les unes avec un grand luxe, les autres sur un plan plus modeste et non moins pratique. Partout, ces collections, où chaque peuple profite de l'expérience et de l'initiative de tous les autres, ont rendus de réels services (Ibid, p. 1982).

C'est finalement Jules Ferry (1832-1893), successeur de Buisson au service statistique, qui fait signer au Président Jules Grévy sa proposition dont voici les deux premiers articles :

Article 1er- Il est créé au Ministère de l'Instruction Publique un musée Pédagogique et une bibliothèque centrale de l'enseignement primaire comprenant des collections diverses de matériel scolaire, des documents historiques et statistiques, et des livres de classe provenant de la France et de l'étranger.

Article2- La direction en sera confiée à un inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre) (Ibid., 1983).

L'établissement voit finalement le jour dans l'ancien bâtiment de l'école Pape-Carpantier, 71 rue Gay-Lussac à Paris avec Bonaventure Berger (1826-1890) alors inspecteur général de l'enseignement primaire, en tant que directeur du Musée Pédagogique. Buisson souligne l'importance de la bibliothèque, qui s'étoffe rapidement (une partie de la collection de livres est rendue disponible grâce à la création de bibliothèques circulantes qui sillonnent la France). Celle-ci comprend :

[...] des ouvrages scolaires mais aussi des ouvrages de pédagogie, des documents législatifs, administratifs et statistiques, des livres d'enseignement à l'usage des maîtres et des élèves, des ouvrages de science ou de littérature générale et des collections de journaux ou de revue d'éducation (Ibid., pp. 1883-1884).

Cette précision apportée à l'article n'est pas anodine, loin de là ! En effet, la suite tend à démontrer que la bibliothèque est, dans tous les musées de l'éducation européens et mondiaux, l'élément central. En effet, la qualité du musée dépend principalement de sa collection de livres mise à la disposition du personnel enseignant en capacité de se déplacer, et permet de développer à la fois sa connaissance des « meilleurs » ouvrages scolaires existants, mais aussi des ouvrages de référence en matière de pédagogie, d'éducation etc. L'élément central du musée de l'éducation de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} réside donc dans son patrimoine littéraire et livresque. Nous le remarquons dans la suite de l'article qui propose une énumération et une courte description des musées pédagogiques à travers le monde : le *Städtisches Schulmuseum* de Berlin, l'*Educational Museum* de South Kensington, le *Musée Scolaire Municipal* de Vienne, le *Musée Scolaire de l'Etat* de Budapest, le *Musée Scolaire d'Etat* de Bruxelles, l'*Educational Museum* à Toronto , le *Musée Pédagogique* de Madrid, le *Musée Scolaire* d'Amsterdam et Rotterdam, le *Musée Scolaire* de Rome, le *Musée Pédagogique* de Tokyo, le *Musée Pédagogique Municipal* de Lisbonne, le *Musée Pédagogique des Etablissements Militaires d'Education* de Saint-Petersbourg et le *Gewerbemuseum* de Zurich. Tous ces musées proposent, sans exception, une bibliothèque intéressante, dont l'auteur fait une description détaillée, montrant ainsi l'importance prédominante de cet élément dans les musées de l'éducation. Il achève même cette

description par la mention de la plus grande collection d'ouvrages pédagogiques à Washington.

Malgré cette prédominance de la bibliothèque dans les musées de l'éducation de la fin du XIX^{ème} siècle, il existe bien-sûr différents types d'objets proposés au public. Une fois encore, il n'existe quasiment aucune différence entre ces institutions à l'échelle mondiale. On peut scinder leurs collections en 5 grandes familles, que Buisson décrit à la page 1984 de son dictionnaire :

- **La bibliothèque**, que nous avons déjà décrite ;
- **Le matériel scolaire** : plan de maisons d'écoles, mobilier de classe, armoires, bibliothèques, bancs-tables, tableaux noirs, ardoises, imagerie scolaire etc.
- **Les appareils d'enseignement** : tableaux, modèles, collections géographiques, scientifiques et technologiques, modèle de laboratoire de chimie, collection de produits chimiques, réactifs, engrais agricoles, appareils destinés à l'enseignement de la physique, instruments types de physique et de météorologie, appareils pour les projection lumineuses, échantillons de zoologie, de botanique, d'horticulture, objets d'anatomie réels et classiques , tableaux didactiques, cartes et plans en relief, appareils cosmographiques, globes, cartes murales françaises et étrangères ; exemples de musées scolaires⁹ et collections de spécimens pour les leçons de choses, etc.
- **Les collections de travaux d'élèves** : cahiers d'élèves, albums de lingerie, travaux d'aiguille (spécialité des musées Européens et notamment du Musée Scolaire d'Etat de Bruxelles) dont une partie de l'exposition est consacrée à la méthode Fröbel et présente des travaux d'enfants, on retrouve peu cette partie consacrée aux travaux d'élèves dans les musées de l'éducation.
- **Les documents relatifs à l'histoire de l'éducation** : photographies, textes législatifs, documents liés aux grands pédagogues etc.

Il semble donc que lors de la période d'émergence de ce que Ferdinand Buisson appelle les « musées pédagogiques » (que l'on nomme aujourd'hui « musées de l'éducation » ou « musées scolaires »), une norme existe et se crée uniformément au fil des expositions

9. Nous décrirons les musées scolaires dans la partie II.

universelles. Comme nous l'évoquions, ces institutions gravitent toutes autour de leur bibliothèque, qui se doit d'être complète et intéressante, afin de satisfaire les enseignants, mais aussi les penseurs de l'éducation. La fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle sont donc principalement marqués, au sein de ces institutions, par le livre (en tant qu'objet) et le patrimoine littéraire lui étant lié. L'éducation et la pédagogie y paraissent, *a fortiori*, comme des éléments figés et inamovibles, dont l'étude permet aux enseignants d'acquérir une méthode idéale à l'épreuve du temps. Comme nous l'avons expliqué, la méthode pédagogique qui, pour être performante, doit constamment être réfléchie et renouvelée, ne peut donc être visible à travers les bibliothèques des premiers musées de l'éducation. Ces institutions proposent aussi d'autres types de collections, que Buisson décrit d'ailleurs en introduction de son article :

On a pris l'habitude de désigner sous ce nom des établissements qui comprennent, d'une part, une bibliothèque d'ouvrages d'éducation, de législation et d'administration scolaires, ainsi que de livres classiques proprement dits ; d'autre part, des collections de matériel d'enseignement et de mobilier scolaire (Ibid., p.1982).

Une fois encore, on propose de montrer « ce qu'il se fait de mieux » en matière d'éducation, à travers des objets intéressants et parfois qualifiés d'indispensables. En d'autres termes, le message est : « si vous, enseignants, souhaitez avoir une bonne pratique éducative, vous devez utiliser tel ou tel objet et faire telle ou telle lecture ». Ce point de vue, tout à fait compréhensible lorsque l'on connaît l'avancée des travaux en matière d'éducation à cette époque, ne correspond plus aux musées de l'éducation actuels qui cherchent plutôt à faire l'état des lieux de l'éducation/enseignement à une ou plusieurs époques données.

b. Les musées de l'éducation aujourd'hui

Nous avons déjà mentionné l'existence de nombreux musées de l'éducation et musées scolaires en France et en Europe. Le premier musée pédagogique en France et ses homologues étrangers seront en effet une source d'inspiration pour de nombreuses nouvelles institutions. Il est difficile de toutes les recenser, bien qu'une étude, menée au début des années 2000, par l'équipe scientifique du *Museo Pedagógico de Galicia* et des chercheurs de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle, évoque 683 musées répartis

dans 42 pays ; 442 de ces musées se situent en Europe (soit 65%) dont 46 en France (soit 7%).

Dans sa thèse, M. Boyer tente de faire l'état des lieux des musées de l'éducation à l'échelle européenne :

Notre étude souhaite dresser un état des lieux des collections relevant du patrimoine scolaire et du patrimoine éducatif et qui sont conservées à l'échelle européenne. Elle vise aussi à faire état de leur gestion et de leur valorisation. La question est de savoir si les musées de l'école et de l'éducation forment aujourd'hui un champ muséal spécifique et s'ils mènent les missions muséales fondamentales (Boyer, 2009, p. 18).

Pour étayer notre propos, il est nécessaire de comprendre ces musées, leurs contenus, leur muséographie, les animations et offres culturelles qu'ils proposent, afin de caractériser l'évolution de ces institutions depuis le musée pédagogique de Buisson, pour observer par la suite en quoi Waldersbach se différencie par sa muséographie, mais aussi par les activités qu'il propose. Pour plus de clarté, nous avons décidé de séparer notre propos en deux parties distinguant d'un côté les expositions permanentes, d'objets, d'écrits et autres éléments tangibles proposés au sein des musées de l'éducation en comparaison avec celle du musée Oberlin et de l'autre, l'offre proposée au sein services éducatifs avec leurs activités culturelles en comparaison avec la Maison des Enfants (service éducatif du Musée Oberlin).

Les expositions. Précédemment, nous avons compris, grâce au *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, que les musées de l'éducation, alors nommés « musées pédagogiques » on vu le jour en France à la fin du XIX^{ème} siècle. A cette époque, ils sont tous basés sur le même schéma organisationnel, accordant une grande importance au patrimoine livresque et littéraire et possédant tous, *a fortiori*, une bibliothèque. Les autres éléments présentés aux visiteurs se répartissent en 4 familles : le matériel scolaire, les appareils d'enseignement, les collections de travaux d'élèves, les documents relatifs à l'histoire de l'éducation. Ces 5 catégories nous montrent comment était perçu le patrimoine éducatif jusqu'aux années 1960, époque de la mutation des systèmes éducatifs, marquant la fin du système scolaire traditionnel. M. Boyer attire l'attention du lecteur sur la disparition d'une

grande quantité d'objets représentatifs du patrimoine éducatif de cette époque, mais aussi sur les risques encourus par le patrimoine éducatif contemporain :

Ces années ont vu la disparition rapide d'objets, de locaux, de documents ou de traces témoignant de l'école d'autrefois, sous le double effet de la société de consommation et de sa ronde des objets, mais aussi du fait des progrès constants des technologies. Aujourd'hui encore, de nombreuses traces matérielles ou immatérielles témoignant de l'éducation contemporaine restent ignorées, délaissées et très souvent oubliées alors que le champ de collecte se révèle immense, qu'il s'agisse des écoles et bâtiments scolaires (relevant potentiellement du patrimoine bâti), des objets ayant servi à l'éducation (qui relèveraient du patrimoine matériel) ou des témoignages oraux des formateurs et des apprenants (qui appartiennent au patrimoine immatériel) (Ibid., p. 15).

Se posent ici plusieurs questions souvent abordées lorsque l'on s'intéresse à la notion de patrimoine : que doit-on conserver ? Quel laps de temps doit exister entre création d'un objet et la patrimonialisation ? Pour éviter les pertes définitives sans pour autant entrer dans la société du « tout patrimonialisable », il est probablement nécessaire de conserver les éléments utilisés au sein des institutions éducatives à une époque donnée afin de les valoriser plus tard, lorsque la société et ses musées de l'éducation ressentiront le besoin de mettre en évidence certains aspects de l'éducation d'une période donnée, afin d'en conserver une trace historique et de permettre aux pédagogues d'alimenter leur réflexion méthodique.

Cette citation nous propose aussi une catégorisation contemporaine de ce qui est actuellement considéré comme du patrimoine éducatif. Trois catégories uniquement sont ainsi citées, bien différentes de celles évoqués par Buisson puisque celle des objets ayant servi à l'éducation ou « patrimoine matériel » réunit à elle seule les 5 catégories du musée pédagogique et les deux autres, c'est-à-dire, les bâtiments scolaires ou « patrimoine bâti », et ce que M. Boyer nomme, à tort, le patrimoine immatériel, qui comprend les témoignages oraux des enseignants et apprenants et qui font en réalité partie de la catégorie du « patrimoine oral et audiovisuel ». Ces deux dernières forment donc les nouveaux aspects mis en valeur par les musées de l'éducation et viennent considérablement enrichir le patrimoine éducatif. Elle nous donne d'ailleurs le cadre actuel du patrimoine scolaire :

Par patrimoine scolaire, nous entendons l'ensemble des éléments matériels à usage individuel ou collectif, concernant l'élève, l'enseignant ou plus largement l'exercice de la classe ainsi que le système d'organisation et le contenu des enseignements (Ibid, p.80).

Ainsi, le patrimoine scolaire, divisé en trois catégories, comprend tous les éléments tangibles ou non, nécessaires à la relation éducative entre enseignants et apprenants. Dans sa thèse, M. Boyer détaille les contenus de chaque catégorie.

Le patrimoine scolaire et éducatif. Le patrimoine scolaire, qui comprend les objets et documents de la vie quotidienne des élèves (costumes, vêtements, outils de l'écolier etc.), représente « 41% des collections des musées de l'éducation » (Ibid., p.19). Le patrimoine éducatif, qui englobe les éléments de l'enfance, de la jeunesse et de la vie familiale (littérature de jeunesse, jeux et jouets, objets symboliques de certaines époques etc.) et qui représente « 10,3% des collections » (Ibid., p.19).

Les musées de l'éducation présentent en grande majorité le patrimoine éducatif des enseignements préélémentaires et élémentaires et, dans une moindre mesure, les enseignements techniques et professionnels, les éléments de formation des enseignants et quelques éléments de formation universitaire (ce patrimoine est majoritairement conservé au sein même des universités).

Le patrimoine éducatif, quant à lui, traite majoritairement de la vie quotidienne de l'élève :

[...] quasiment toutes les collections possèdent des outils de l'écolier qui apparaissent comme le complément indispensable à l'évocation de l'enseignement élémentaire, tout comme les jeux et jouets sont quasi automatiquement associés à l'enfance (Ibid., p. 81).

Le patrimoine scolaire et éducatif comprend donc un grand nombre d'éléments, plus ou moins représentés dans chaque musée de l'éducation. M. Boyer regroupe ces objets dans 49 catégories de support (et non de leur contenu) parmi lesquelles nous retrouvons : des publications pour la jeunesse (littérature pour la jeunesse, presse), des manuels scolaires, des ouvrages de pédagogie d'histoire de l'éducation, des réglementations, des documents administratifs, des atlas et dictionnaires, des affiches, des peintures et toiles, des plans de locaux, des cartes postales, du mobilier scolaire, des vêtements, des outils d'écolier (plumiers, plumes, cartables, etc.), du matériel didactique, des médailles, des bons points,

des jeux et jouets, des archives photographiques, des archives audio (disques vinyle aux formats 45 tours et 33 tours), des Cd-rom et DVD etc. (cf. Boyer 2009, p.82).

Nous remarquons ici que les musées de l'éducation contemporains ont quelque peu étoffé la typologie d'objets présentés par rapport au premier musée pédagogique décrit par Buisson. Cependant, M. Boyer remarque que parmi ces catégories, certains objets sont présentés quasi-systématiquement dans les expositions permanentes des musées :

les « incontournables » des collections de patrimoine scolaire et éducatif qui sont présents dans les vingt-neuf collections du corpus : les manuels scolaires, les ouvrages d'histoire de l'éducation, de littérature générale et les ouvrages divers, les planches didactiques, les travaux d'élèves, le mobilier scolaire, le matériel didactique lié à l'apprentissage des rudiments, le fameux « lire, écrire, compter », auquel s'ajouterait celui utilisé pour l'enseignement de l'histoire-géographie et les outils de l'écolier (Ibid., p 82).

On ne peut s'empêcher de remarquer ici les similitudes avec les objets exposés dans le musée pédagogique de Buisson. Le contenu des expositions permanentes a finalement peu évolué depuis la fin du XIX^{ème} siècle et les objets nouveaux (archives audiovisuelles, virtuelles, matériel informatique etc.) sont très peu représentés. Ce constat nous pousse à nous poser à nouveau la question de « l'immédiateté du patrimoine » et montre qu'il est nécessaire de laisser les objets prendre une valeur d'ancienneté avant de les voir exposés dans les musées ; M. Boyer en arrive d'ailleurs à cette même conclusion :

L'absence des premiers reflète des politiques d'enrichissement des collections peu enclines à ouvrir leurs fonds aux nouveautés et davantage tournées vers les objets qui portent déjà la patine des années (Ibid., p. 82).

Mais si les objets nouveaux sont encore peu représentés, il existe aujourd'hui deux nouvelles catégories de patrimoine éducatif non abordées dans le dictionnaire de 1887.

Le patrimoine scolaire Bâti

[Cette catégorie comprend] toute institution installée dans un bâtiment ayant eu ou gardant un usage scolaire [...] (Ibid., p. 19)

Selon M. Boyer, une vingtaine des musées de l'éducation se situent dans des locaux ayant auparavant été le lieu d'une activité éducative (certaines exposition concernent d'ailleurs la

dite activité). En effet, jusqu'au XIX^{ème} siècle, il est rare que des bâtiments spécifiquement dédiés à cette thématique soient construits. De ce fait, il est d'usage de réutiliser certains bâtiments à fonction éducative pour créer les expositions. Nous avons déjà cité le premier musée pédagogique en France, installé dans l'ancien bâtiment de l'école Pape-Carpantier, mais de nombreux autres exemples peuvent être relevés au niveau européen: le *Bergen Skolemuseum*, qui installé dans l'école cathédrale (*Katredralskole*) de Bergen construite en 1706 et destinée à la formation des membres du clergé; le *Ragged School Museum*, qui présente une salle de classe d'époque, se situe dans la plus grande école gratuite pour enfant pauvres de Londres à l'époque victorienne (elle s'installe en 1877); le *Koulumuseo* d'Helsinki, installé dans un bâtiment ayant d'abord servi de logement de fonction puis de réserve à une école d'enseignement technique bâtie dans les années 1830-1840. Le choix de ces sites n'est pas anodin : il s'agit de trois bâtiments aujourd'hui classés, dont le statut patrimonial est reconnu par les autorités. Par ce processus, on confère une réelle valeur patrimoniale à ces bâtiments qui deviennent ainsi des composantes à part entière de l'exposition qu'elles abritent. Mais d'autres musées, cités par M. Boyer, malgré l'absence de classement, utilisent le bâtiment dans lequel elles se situent pour étoffer leur collection et optimiser la muséographie :

L'école de village de Mühlebach construite en 1846, est caractéristique, par sa forme, de la première génération d'écoles publiques spécialement affectées à l'instruction qui se multiplient en Suisse dans les années 1840 bien que son mode de construction en pisé soit minoritaire dans le canton de Thurgovie. Le musée conserve et présente certains éléments caractéristiques du bâtiment qui comprenait un sous-sol, deux logements, deux salles de classe et un grenier : la cuisinière qui servait au chauffage, une salle de classe reconstituée dans son état des années 1920, un jardin scolaire avec le puits servant à l'alimentation en eau. (Ibid, p. 86)

À Kornwestheim, le musée exploite une partie de la plus ancienne école primaire de la ville, construite en 1908 et toujours en activité qui conserve sa grille en fer forgé de style Art nouveau, sa porte et sa colonne ornées de figures d'animaux (Ibid, p. 86-87).

À Michelstetten, établi à proximité de l'église, le bâtiment est représentatif des écoles primaires de village de la région. Le jardin scolaire et les salles de classe reconstitués témoignent de ce passé, mais l'ensemble a subi d'importants réaménagements. Témoignage d'une toute autre histoire, enfin, le musée de Berlin partage les locaux d'une école primaire construite dans les années 1960 et dont l'architecture est caractéristique de l'Allemagne de l'Est de l'époque (Ibid, p.87).

Nous verrons par la suite que le musée Oberlin de Waldersbach est, lui-aussi, situé dans un bâtiment protégé, mais n'ayant pas d'utilité éducative. Cependant, nous constatons, que le patrimoine bâti, complètement négligé dans la définition proposé par Buisson en 1887, prend aujourd'hui une importance considérable dans la présentation de certaines collections. En effet, il permet de placer les objets dans le contexte au sein duquel ils ont été utilisés et ainsi de donner davantage de sens à l'exposition. Mais, comme le précise M. Boyer, les objets seuls ne peuvent réellement être les symboles de la relation éducative à telle ou telle époque, c'est pourquoi elle intègre à sa description une dernière catégorie, maladroitement intitulée « patrimoines immatériels ».

Les patrimoines intangibles. Dans ses travaux, M. Boyer met l'accent sur une lacune des nombreuses expositions permanentes. En effet, la relation unissant les acteurs de l'acte éducatif, point central de tout processus d'enseignement, n'est que peu représentée. Pourtant, il existe tout une catégorie d'objets, de témoignages et d'archives symboliques de cette relation :

Il en va ainsi des productions des enseignants/formateurs (préparations de cours par exemple), des élèves/apprenants (des traditionnels cahiers aux productions d'art plastique, sans oublier les journaux scolaires, pour s'en tenir au cadre scolaire) mais aussi les témoignages écrits de cette relation (souvenirs, correspondances). S'y ajoutent les processus de formation mais aussi les rituels et les événements festifs qui peuvent prendre la forme de souvenirs ou de réalisations à visée documentaire ou artistique conservées sous une forme matérielle (bandes sonores, films, mémoire d'ordinateur, etc.). (Ibid., p. 14)

Ainsi, évoque-t-elle les archives orales et audiovisuelles qui conservent des témoignages en lien avec l'éducation et les classes dans la catégorie des « patrimoines immatériels », en faisant référence à la Convention de 2003 :

[...] depuis les années 2000, le patrimoine immatériel, il devient légitime de parler de patrimoine éducatif. Sur ce point, la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, adoptée par l'UNESCO le 17 octobre 2003, a imposé l'idée que le patrimoine ne se limite pas aux signes matériels, mais comprend l'ensemble des « pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire » qui constituent le fondement culturel d'une société (Ibid., p. 14)

Bien que nous comprenions ici l'aspect intangible présenté par les témoignages audio et écrit ainsi que les correspondances entre professeurs, élèves etc. nous ne pouvons nous accorder avec le discours de M. Boyer. En effet, comme nous l'avons longuement évoqué dans notre seconde partie, un patrimoine immatériel doit avant tout être vivant et constamment renouvelé. Or, le propre d'un témoignage, d'un écrit ou d'un enregistrement est de rester figé dans le temps, sans perspective d'évolution. Ainsi, les exemples cités ne peuvent entrer dans la catégorie immatérielle du patrimoine puisqu'ils ne sont ni perpétués, ni actualisés. Ceci n'enlève rien à la pertinence des exemples proposés, mais les écrits devront plutôt être classés dans le patrimoine littéraire, et les archives audio ou vidéo dans le patrimoine audiovisuel ou technologique.

Le *Museo Pedagógico de Galicia* conserve et enrichit ses collections grâce à des interviews intitulées « Éducateurs galiciens. Histoires de la vie professionnelle » et menées auprès d'acteurs de l'éducation :

Il consiste à recueillir les témoignages oraux au cours d'entretiens réalisés en suivant un questionnaire indicatif détaillé conçu par Vicente Peña Saavedra, coordinateur scientifique, qui aborde la biographie, la scolarité, la formation, la carrière, la conception de l'enseignement, les loisirs et la retraite du témoin (Ibid., p. 88, & Boyer, M., 2013, p.480) .

Une fois menés, ces entretiens sont repris puis divisés en extraits thématiques de courte durée et proposés aux visiteurs sous forme de témoignage sonores au fil de l'exposition. De nombreuses innovations sont ainsi testées au sein de ce musée :

Parallèlement, des documentaires qui portent sur des séances d'enseignement ou des fêtes scolaires ont été réalisés depuis 1999 dans les écoles. Le fonds, riche d'environ cinq cent bandes, devait être numérisé et exploité dans les expositions futures. Ce projet est complété par le recueil de souvenirs liés à l'école et à l'enfance auprès des élèves dans le cadre d'un concours scolaire intitulé « Mémoire et souvenirs de l'école et de l'enfance » qui fut organisé à trois reprises (2002-2003, 2003-2004 et 2004-2005), mais dont les résultats se sont avérés limités. En relation avec des projets pédagogiques, le Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig confie à des élèves et des jeunes encadrés le soin de recueillir des témoignages qui donnent lieu à publication et qui sont exploités dans les expositions temporaires. (Ibid., p. 89)

De même, l'exposition Célestin Freinet, proposée par le Musée national de l'éducation de Rouen à la fin des années 1980, a permis de sauvegarder et présenter des correspondances (43 lettres manuscrites de Célestin et Elise Freinet), fournies par Freinet en personne, mais aussi des dessins, des textes libres, des cahiers, des journaux scolaires et des livres de vie. Enfin, la *Schulgeschichtliche Sammlung Bremen* a lancé, en mars 2000, un appel pour la collecte d'objets et de documents témoignant de l'école et de la vie quotidienne des enfants et des jeunes entre 1933 et 1945 et « [...] compte près de 500 objets, 4.500 photographies et 20.000 documents. » (Ibid., p. 193).

Nous remarquons donc que de nouveaux types de patrimoines sont pris en compte au sein des musées de l'éducation. Aux livres, travaux d'élèves, matériels scolaires et didactiques exposés à la fin du XIX^{ème} siècle, viennent progressivement s'ajouter les bâtiments dépositaires d'une organisation symbolique de certaines écoles, et des témoignages de la vie quotidienne au sein des établissements d'enseignement. Cependant, les objets et bâtiments ne suffisent pas à eux seuls à raconter l'histoire de l'éducation et il est nécessaire de prendre en compte deux éléments primordiaux pour la création des expositions permanentes : la muséologie et surtout la muséographie.

c. *Muséologie*

Bien que les objets mis en valeur dans les expositions permanentes des musées soient essentiels, la manière dont ils sont présentés n'en est pas moins significative. En effet, le contexte dans lequel évolue le visiteur dans une exposition lui permet de s'immerger plus ou moins, de suivre une logique, d'apprendre différemment etc. C'est pourquoi les conservateurs portent une attention particulière à deux éléments :

- **La muséologie**, qui permet de mener une réflexion sur l'institution muséale dans son intégralité, avec sa gestion, les recherches scientifiques, la catégorisation, la mise en valeur des collections, les animations etc. En d'autres termes, elle permet de penser l'exposition permanente dans son ensemble, tant sur l'aspect de valorisation que de promotion, d'économie mais aussi de conservation ;
- **La muséographie**, qui concerne uniquement le projet d'exposition au sein du musée avec tous ses aspects : articulation de l'espace, contenus (mobiliers et objets), outils

et supports de médiation en fonction des publics etc. C'est elle qui est garante de l'immersion du visiteur et de la transmission du savoir et du discours promus par le musée ;

C'est donc principalement la muséographie qui nous intéressera ici, puisqu'elle est garante de la transmission du patrimoine éducatif. Cependant, celle-ci dépend d'un projet, d'une idéologie qui oriente l'exposition selon les vœux des conservateurs et équipes dirigeantes des musées : elle est donc indissociable de la muséologie. Pour en comprendre les enjeux au sein des musées de l'éducation, M. Boyer nous propose une série de questions :

Quels sont les thèmes traités : l'éducation, l'enseignement ou l'école ? Quelle est la nature des expositions ? Visent-elles prioritairement à transmettre des savoirs ? Quels sont les messages et les approches privilégiés ? Comment s'organise le discours ? Quelle place tiennent les expôts et quels sont ceux qui ont été sélectionnés ? Observe-t-on des similitudes entre les contenus proposés ? (Ibid., p. 270)

Concernant les thématiques abordées, elle en dénombre 4 :

- L'école primaire dont l'histoire est primordiale en référence au processus de scolarisation obligatoire ;
- L'enseignement, qui recouvre les différents niveaux des écoles, collèges, lycées et universités, thématiques les plus abordées ;
- L'éducation non formelle (au sens de la transmission de savoirs et savoir-faire au sein des familles et des cercles sociaux non scolaires) ;
- Les pédagogues et personnalités liées à l'éducation, deux autres thématiques très peu abordées au sein des expositions permanentes des musées de l'éducation.

Mais c'est la référence à Jean Davallon qui nous permet de mieux comprendre les différentes possibilités d'organisation d'expositions permanentes (J. Davallon, 1992 p. 112-117) :

- **Les expositions d'objets**, souvent utilisées au sein de musées des beaux-arts, s'appuient sur la beauté des œuvres qu'elles mettent en valeur pour toucher le visiteur et faire appel à sa sensibilité esthétique. L'objectif prioritaire n'est pas de transmettre un savoir (bien que de petits cartels fournissent des explications) mais

de valoriser au maximum les œuvres par l'intermédiaire des éclairages, de la mise en vitrine ou sur socle etc. Ce type d'exposition ne nécessite donc pas d'ajout de décors, de supports ludiques ou pédagogiques etc. ;

- **Les expositions de savoir**, dont l'objectif principal est la transmission de connaissances. L'exposition n'est plus au service de l'objet mais ce sont les objets qui illustrent le propos tenu et permettent une transmission du savoir ludique et pédagogique. Au sein de ce type d'exposition, de nombreux outils pédagogiques sont utilisés pour optimiser la médiation et la transmission du message ;
- **Les expositions de point de vue**, qui consistent plus en une mise en scène d'un discours donné. Cette présentation théâtrale, mêle transmission des savoirs et présentation d'objets pour plonger le visiteur dans un univers, garant de l'explication du sujet de l'exposition. Le but est de séduire le public en utilisant notamment des objets évocateurs, des mises en scènes parlantes et souvent, les nouvelles technologies.

Mais ces trois types d'expositions ne suffisent pas à Jacques Hainard qui propose une « muséologie de la rupture », visant à faire appel à l'esprit critique du visiteur en le poussant à s'interroger sur la construction du savoir qui lui est proposé et, le cas échéant, à le remettre en question : « [L'objet est mis] au service d'un propos théorique, d'un discours ou d'une histoire » (J. Hainard, 1977).

En d'autres termes, la muséologie de la rupture permet de créer des expositions qui rendent le visiteur entièrement acteur du propos transmis. Elle propose une réelle expérience au public qui est poussé à réfléchir par lui-même au propos de l'exposition et aux savoirs qu'elle expose.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur le type de muséologie proposé par les musées de l'éducation. Un premier élément de réponse nous est fourni par Ulla M. Nitsch (U. Nitsch, 2001, p. 194-211) qui définit les *Schulmuseum* dans sa thèse en précisant qu'il ne sont ni des institutions pédagogiques destinées à compléter l'enseignement au sein des classes, ni des collections constituées par les élèves dans le cadre d'un projet pédagogique, ni des lieux témoignant de l'histoire de l'éducation mais fermés au public, ni de petites expositions

intégrés dans des musées plus généraux, ni des centres documentaires garants de l'histoire de l'école ou de l'enfance. Pour elle, les musées de l'éducation sont :

[...] des institutions spécialisées dans l'histoire de l'enseignement et qui mènent des activités muséales visant à conserver et à mettre en valeur des collections par le biais notamment d'expositions. Ces musées doivent répondre aux standards muséaux, notamment en étant régulièrement ouverts aux publics et en proposant des animations et des activités culturelles (Ibid, p. 194-211)

Par ce propos, Ulla M. Nitsch rejoint la définition du musée proposée par le Conseil international des musées (ICOM) :

Le musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation. (ICOM, 2007, article 3)

De ce point de vue, les musées de l'éducation entrent dans le domaine des expositions de savoir : leur mission principale est de transmettre un savoir et surtout une histoire. Leur objectif serait uniquement de permettre au public d'observer les objets ayant servi à telle ou telle époque, utilisés par tel ou tel enseignant/pédagogue auprès de tel ou tel public et de comprendre comment se déroulait la classe « à l'époque de nos grands-parents ou arrière-grands-parents ». Autrement dit, elles présenteraient un savoir utilisé dans le passé et conservé par l'intermédiaire d'objets, d'écrits et de témoignages relevant de patrimoines matériels, livresques, audiovisuels etc. Ceci est d'ailleurs confirmé par M. Boyer qui explique « que 93 % d'entre elles ont d'abord comme objectif de transmettre des connaissances » (M. Boyer, 2009, p. 272) bien qu'elle dénote quelques exceptions :

Les vingt-sept expositions de savoir peuvent, néanmoins, comporter des caractéristiques propres aux muséologies d'objet et de point de vue. En effet, certaines traitent les objets comme des œuvres d'art ou des témoins qui se dispensent de discours et se suffisent à eux-mêmes (cinq cas). Le *Schulmuseum Nordwürttemberg Kornwestheim* expose une collection d'encriers non scolaires comme s'il s'agissait d'œuvres d'art. Le *Dansk Skolemuseum* met particulièrement en valeur ses planches didactiques en misant sur leur qualité esthétique et sa série de bustes de types humains qu'il accompagne néanmoins d'un discours. De même, le *Museo della Scuola e del libro per l'infanzia* présente une collection de livres pour la jeunesse et de jeux et jouets, insérés dans un discours, mais dont la qualité de « bel objet » est

soulignée. Au *Museo dell'Educazione* et au Bergen Skolemuseum, un nombre d'objets et documents sont donnés à voir pour eux-mêmes sans commentaire : ce sont des bulletins scolaires dans le premier cas ou des appareils de projection dans le second (Ibid., p.272).

Mais, bien que ces musées osent une muséographie plus originale, leur objectif reste le même : vulgariser les connaissances liées à l'école et à l'éducation et ainsi, délivrer des savoirs :

Aucune ne développe de message à dominante esthétique même si ce dernier peut surgir, ponctuellement, à l'occasion d'une reconstitution ou d'une évocation devant laquelle le visiteur est placé directement, sans médiation. La nostalgie, qui donnerait lieu à un message affectif, n'est pas le ressort principal des expositions qui ne s'appuient pas sur la mémoire, par nature subjective et évolutive, mais se réclament de l'histoire objective construite sur des sources au terme d'un travail scientifique. Les musées du corpus se différencient sur ce point très nettement de nombreux musées de l'école qui jouent sur leur salle de classe reconstituée pour faire naître des émotions en se dispensant de tout discours. (Ibid., p 272)

Ainsi, les musées de l'éducation tentent de transmettre des connaissances afin de représenter une réalité scolaire passée, parfois en proposant des activités ludiques (nous reviendrons sur ce point dans la partie sur les animations et services éducatifs). Beaucoup tentent de mettre en relief la relation entre l'école d'une époque et la société qui lui est contemporaine. Enfin, toutes ces expositions tentent « d'offrir une vision globalement positive de l'enseignement » (Ibid., p 278) en insistant sur le quotidien des enseignants et des élèves, les objets rares, insolites ou disparus, les méthodes désuètes et impensables de nos jours etc. L'objectif est de présenter « l'enseignement à l'ancienne » comme le fondement de la société actuelle qui s'appuie sur les progrès et les régressions de l'institution scolaire au fil des siècles.

Pour compléter le propos sur la muséologie proposée au sein des musées de l'éducation, il est important d'observer les outils sur lesquels ils s'appuient généralement pour permettre aux visiteurs d'évoluer plus aisément au sein des expositions. M. Boyer nous propose encore une fois un aperçu au sein des différents musées qu'elle a étudiés. Outre les jeux de rôles et autres salles de classes reconstituées que nous aborderons dans la partie suivante, ces outils semblent plutôt classiques : fiches d'observations, questionnaires, documents de complément et parfois livrets pédagogiques avec texte à trous, vrais ou faux et autre jeux

(lettres en désordre association entre mots et images, affirmations incorrectes à rayer etc.). Au final peu d'initiatives originales sont proposées à ce niveau et ces éléments sont très souvent négligés : « Leur forme même (une simple photocopie en noir et blanc le plus souvent) est peu attrayante » (Ibid, p.221).

Bien que les musées de l'éducation et de l'école étudiés par M. Boyer présentent de nombreux aspects positifs et intéressants, ils ne sont pas en adéquation avec sa vision du musée de l'éducation idéal qu'elle conçoit comme un espace vivant qui pousse le visiteur à réfléchir, autrement dit, un musée de la rupture :

Il serait également nécessaire de placer les publics au cœur des musées. C'est le positionnement adopté par les grandes institutions muséales héritées du siècle passé qui se sont restructurées récemment en France ou qui ont choisi d'affirmer cette politique [...]

[...]Les musées de l'éducation doivent aussi être des lieux de vivants et évolutifs et retrouver ainsi l'esprit des fondateurs des musées pédagogiques qui souhaitaient en faire des espaces d'expérimentation en prise avec le présent [...]

[...]Cela nécessite enfin des présentations impliquant davantage le visiteur et qui l'amènent à se questionner, à prendre position et à exercer son esprit critique. (Ibid., pp 399-400)

Mais est-il possible de créer un musée de la rupture concernant l'éducation ? Peut-on amener le visiteur à réfléchir sur les collections et l'histoire de l'éducation ? Est-il possible de le pousser à voir au-delà du propos et de l'objet, afin de comprendre comment celui-ci est amené ?

Pour poser différemment cette question et la recadrer au sein de l'exemple qui nous intéresse : un musée de l'éducation ou de l'école, peut-il amener le visiteur à percevoir et vivre réellement une pédagogie particulière, créée à une certaine époque et, par ce biais, la perpétuer et la transmettre ? Un « musée de la pédagogie » : mythe ou réalité ?

2. Le musée Oberlin de Waldersbach, un musée pour la pédagogie ?

a. Histoire du musée : d'un lieu de pèlerinage à un musée de France

Les prémices du Musée Oberlin

L'histoire du musée débute avec Jean-Frédéric Oberlin lui-même. Passionné par les objets rares, curieux ou d'intérêt scientifique, le pasteur est à l'origine de la collecte des premiers objets qui font aujourd'hui partie des collections. Son objectif est alors de mettre à la disposition des habitants du Ban de la Roche, et en particulier des élèves des maisons-écoles, une multitude d'objets, leur apportant ainsi le savoir en plus de l'éducation religieuse.

Ce type de collections n'est pas sans rappeler les musées scolaires créés au sein des classes d'écoles primaires pour exposer les objets (ou leur représentation graphique) destinés à illustrer les fameuses « leçons de choses » portant en grande partie sur les éléments issus de la nature et leur transformation par la main de l'Homme (cf. Buisson, 1887, pp. 1991-1993). La grande variété d'objets réunie par le pasteur permet aux élèves et habitants de comprendre leur environnement mais aussi d'appréhender des horizons inconnus. Ce petit musée respecte donc le principe évoqué par A. Fatalot :

Le maître n'oubliera pas que le musée scolaire doit être approprié à l'enseignement et non à l'enseignement au musée [...] Un écueil qu'il importe d'éviter, c'est la spécialisation excessive de collections. Tel maître a surtout en vue la botanique, tel autre l'entomologie, tel autre encore la minéralogie : le défaut est le même dans tous les cas. L'enfant doit recevoir des notions exactes sur tout ce qui l'entoure, et non sur quelques côtés seulement de la nature (cf. Buisson, 1887, p. 1992).

L'originalité que présente la collection d'Oberlin c'est, qu'outre la nature, elle met en valeur bien d'autres aspects : étude de l'homme, de la géographie, de l'astronomie, de la musique, de la magie etc.

C'est le presbytère (bâtiment construit en 1787 par le Baron de Dietrich (1748-1793), Maire de Strasbourg et propriétaire du Ban de la Roche) qui accueille alors les collections réunies par Oberlin. Dans la première chambre, on trouve une petite armoire à deux portes et aux vitres serties de plomb, qui contenait les livres de la bibliothèque créée par Stuber et

complétée par Oberlin. Cette armoire peut aujourd'hui être considérée comme la première vitrine du musée. C'est dans cette même chambre que le pasteur montre, aux plus curieux, quelques objets de l'actuelle collection.

Après la mort d'Oberlin (1826), les visites du presbytère ne s'arrêtent pas. En effet, ses successeurs et gendres Ernest Werner, Pierre Witz, puis Charles Herzog entretiennent le petit musée. Les visiteurs affluent non seulement pour le musée, mais surtout pour se ressourcer sur les lieux où Oberlin a œuvré pendant plus de soixante années. Ils cherchent alors à puiser sa force morale et spirituelle. Le musée, tout en restant une maison curiale, devient une sorte de lieu de « pèlerinage » dans la tradition protestante, en particulier germanique. Il est vrai que le Ban de la Roche est alors si verdoyant et si bien entretenu que les visiteurs venus de la ville peuvent y trouver le calme et la sérénité.

Les personnes de passage sont souvent les hôtes du pasteur en fonction et partagent pour une semaine ou plus sa vie quotidienne et celle de sa famille. On trouve d'ailleurs aujourd'hui la trace de ces séjours dans le *Livre des hôtes* de 1906, où un couple de parisiens écrit:

Honneur et joie pour les soussignés, d'avoir pu vivre quelques heures dans ce paisible village de Waldersbach et d'avoir pu puiser de nouvelles forces dans le souvenir du papa Oberlin, le vrai pasteur social avant la lettre. (Archives de la mairie de Waldersbach)

Cet engouement pour le presbytère atteint son apogée en 1926, année du centenaire de la mort de Jean-Frédéric Oberlin. A cette occasion, on organise d'importantes cérémonies solennelles autour de l'église et de la maison curiale de Waldersbach.

Jusqu'en 1932, le presbytère connaît une vie débordante d'activité. Malheureusement, cette même année, le pasteur Herzog meurt et les hôtes se font moins nombreux. Il faudra attendre une vingtaine d'années pour voir l'activité reprendre.

Développement du musée

La Seconde Guerre Mondiale endommage sérieusement le bâtiment, et les objets du petit musée sont alors rangés dans deux corbeilles remisées dans un placard. C'est seulement en 1955-1956, que le pasteur Edmond Stussi (actuel Président de l'Association tutélaire) est

chargé, à l'occasion de la restauration du presbytère, de réserver les deux premières pièces du rez-de-chaussée pour y exposer la petite collection. Les visites reprennent dès le printemps 1956 et ne cessent de s'amplifier. On voit alors venir à Waldersbach des visiteurs des deux côtés du Rhin : groupes de paroisse, de catéchumènes, des chorales mais aussi des visiteurs isolés.

De quelques centaines visiteurs en 1958, on passe progressivement à 8000 puis 10000. Bien évidemment l'espace muséal est agrandi par les pasteurs successifs, qui ajoutent aux collections déjà en place, des objets ayant appartenus à Oberlin. Mais la charge de travail devient alors trop importante pour le seul ministre et on décide de créer le *Comité de Surveillance et de Conservation du musée Oberlin*, présidé par Gustave Banzet, dont l'objectif est d'exposer les objets et les documents ayant appartenu à *Jean Frédéric Oberlin pasteur, pédagogue et animateur rural*.

En 1961, les pasteurs se retirent au premier étage et libèrent tout le rez-de-chaussée. Durant l'été, le garage se transforme en salle annexe, où sont exposés les outils agraires du vieux Ban de la Roche.

En 1978, l'ancien hallier à bois qui tombe en ruine est démoli. A sa place, un nouveau bâtiment sort de terre, comprenant en sous-sol une salle d'exposition et à l'étage la salle Sophie Bernard, une petite cuisine et un bloc sanitaire. Ce bâtiment est le fruit d'une collaboration entre un architecte, des entreprises de la vallée, les Unions Chrétiennes des jeunes gens de Stuttgart (pour le gros œuvre), des bénévoles de la région, ainsi que les aides financières de la paroisse de Strasbourg et du Conseil Général.

Malgré la présence du Comité, le pasteur qui vit sur place conserve la responsabilité du musée, ce qui représente une charge de travail importante, cumulée aux fonctions pastorales. Mais en 1989, suite au départ du pasteur Monfort, qui laisse la place vacante pendant trois ans malgré de nombreux et pressants appels, le comité garde alors seul la charge du musée et de son bon fonctionnement.

La mise en place du musée actuel

C'est en 1989 qu'émerge l'idée d'une grande transformation. Le musée est jugé assez intéressant pour obtenir l'appellation de « Musée Contrôlé » (ancêtre de l'actuel « Musée de France »). Il dispose alors de meilleurs financements et les contraintes de conservation deviennent plus importantes.

L'exposition organisée à Strasbourg en 1991 par M^{me} Malou Schneider, conservatrice du Musée Alsacien et intitulée: *Jean-Frédéric Oberlin et le divin ordre du monde*, va donner une nouvelle dimension au projet de restauration. On y découvre une collection unique et cohérente témoignant d'une époque passionnante. Elle se compose surtout d'objets déposés par les descendants de la famille du pasteur Oberlin au début du XX^{ème} siècle, entreposés jusqu'alors dans des cartons en réserve. Certains se mettent à rêver de voir tous ces objets réintégrer le presbytère de Waldersbach où Oberlin les avaient patiemment rassemblés pour en faire un outil de travail.

En mars 1991, le District de la Haute-Bruche prend en charge la maîtrise d'ouvrage du projet qui mûrit et finit par englober l'ensemble des bâtiments de l'ancien presbytère de Waldersbach, qui est alors transféré en haut du village.

Un Comité de Pilotage est constitué, réunissant les principaux acteurs du projet : D.R.A.C., Conseil Général, Conseil Régional, District de la Haute-Bruche, Direction de l'Eglise Protestante, Commune de Waldersbach et Association du Musée Oberlin. Le projet est chiffré à 20 millions de Francs et, le 1er novembre 1995, le District en met en place le premier maillon: Estelle Mery est engagée en tant que conservateur dans le cadre d'une convention culturelle. Elle est chargée de mettre en place le projet muséographique. L'utopie se transforme alors progressivement en réalité.

Bien évidemment, la construction du musée et l'enrichissement des collections ne se produisent pas sans financements. Bien que régi par les lois concernant les « Musées de France », le musée Oberlin est géré de façon originale puisqu'il profite des particularités de la législation alsacienne.

La restructuration du Musée Oberlin

C'est donc en 1989 que le musée Oberlin obtient l'appellation « Musée Contrôlé ». L'ordonnance n° 45-1546 du 13 juillet 1945 définit alors ce type de musée, et Waldersbach rejoint par ce biais la Réunion des Musées Nationaux, divisée à l'époque en deux catégories : les musées classés et les musées contrôlés.

Les musées contrôlés sont dirigés par les collectivités locales qui sont elles-mêmes placées sous contrôle de l'Etat. Ce contrôle se distingue dans les articles 7, 8, 9 et 14 de l'ordonnance n° 45-1546 du 13 juillet 1945. L'article 7 dispose en effet :

Tout projet de création d'un musée doit être déclaré à la direction des Musées de France au moins un mois avant la date fixée pour son ouverture [...]

L'article 8 précise que le règlement intérieur et le tarif du droit d'entrée doivent être approuvés par le ministre de l'Education Nationale, qui doit aussi donner son accord pour les acquisitions d'œuvres ou d'objets d'après l'article 9 :

L'acquisition d'une œuvre d'art, l'acceptation définitive d'un don ou d'un legs d'œuvres d'art par un des musées classés ou contrôlés doivent être précédées d'un avis du ministre de l'éducation nationale ». Enfin l'article 14 pose le principe de l'inspection des musées locaux par la DMF : « L'inspecteur général et les inspecteurs principaux des musées de province ainsi que les autres personnes visées à l'article 12, assurent l'inspection des musées contrôlés. Des missions peuvent être confiées notamment aux conservateurs des musées classés par l'inspecteur des musées contrôlés situés dans leur circonscription.

Avec l'acquisition de l'appellation « Musée Contrôlé », le musée Oberlin est soumis au contrôle de l'Etat, représenté par le Ministre de l'Education Nationale et la Direction des Musées de France (DMF): ouverture du musée, règlement, tarifs, acquisition d'objets etc.

Malgré ce contrôle exercé par l'Etat, c'est tout de même une collectivité locale qui doit le prendre en charge. Dans le cas du Musée Oberlin, on décide de faire appel au District de la Haute-Bruche : c'est en novembre 1989 que l'association du musée Oberlin lui expose un premier projet, mais il faut attendre mars 1991 pour que le district décide de prendre en charge la maîtrise d'ouvrage du programme de rénovation.

La maîtrise d'ouvrage est à l'époque régie par la *loi 85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique* et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée. Cette loi permet de mieux comprendre le rôle du district de la Haute Bruche par rapport au musée Oberlin. L'article 1 précise tout d'abord qui est concerné par la loi :

Les dispositions de la présente loi sont applicables à la réalisation de tous ouvrages de bâtiment ou d'infrastructures ainsi qu'aux équipements industriels destinés à leur exploitation dont les maîtres d'ouvrage sont : [...] Les collectivités territoriales, leurs établissements publics, les établissements publics d'aménagement de ville nouvelle créés en application de l'article L. 321-1 du code de l'urbanisme, leurs groupements ainsi que les syndicats mixtes visés à l'article L. 166-1 du code des communes ; [...]

L'article 2 explique ensuite les missions du maître d'ouvrage :

Il lui appartient, après s'être assuré de la faisabilité et de l'opportunité de l'opération envisagée, d'en déterminer la localisation, d'en définir le programme, d'en arrêter l'enveloppe financière prévisionnelle, d'en assurer le financement, de choisir le processus selon lequel l'ouvrage sera réalisé et de conclure, avec les maîtres d'œuvre et entrepreneurs qu'il choisit, les contrats ayant pour objet les études et l'exécution des travaux.

C'est donc le District de la Haute-Bruche qui va être l'organisateur principal du projet puisqu'il décide non seulement des personnes qui vont y participer (et notamment le maître d'œuvre), mais aussi du financement dont il a la charge.

Le financement du projet

Comme nous l'avons dit précédemment, l'obtention de l'appellation « Musée contrôlé » implique un contrôle de l'Etat. Le projet culturel doit donc être validé, ce qui est chose faite le 25 octobre 1996 : Mme Marie-Hélène Joly, conservateur en chef du patrimoine à l'Inspection générale des musées, valide l'initiative Rochoise qui peut dès lors être lancée.

Dans son courrier, Mme Joly reprend le projet fixé par le District de la Haute-Bruche. On comprend mieux, grâce à ce document, comment a été financée la restructuration: le District de la Haute-Bruche est responsable du financement mais ne peut bien-sûr pas l'assurer seul. En août 1992, il lance donc une consultation des financeurs potentiels. La loi n° 86-29 du 9 janvier 1986 complète celle du 22 juillet 1983 en proposant une possibilité de subvention pour les musées de France :

Les collectivités locales continuent de bénéficier des concours financiers de l'Etat dans les conditions en vigueur à la date du transfert de compétence (Site de l'Institut du Droit Local Alsacien-Mosellan, www.idl-am.org).

C'est dans ce cadre que la DRAC donne son accord pour financer 40% des travaux en janvier 1993.

Il faut attendre décembre 1994 pour obtenir une subvention du Conseil Régional, qui s'élève à 10% du montant total des travaux. Puis, en février 1995, c'est le Conseil Général, qui octroie au District de la Haute Bruche une subvention supplémentaire s'élevant à 40% du montant total des travaux.

Les travaux peuvent alors commencer, le reste du financement étant assuré par le District :

Organisme de financement	Part assurée du financement (%)
DRAC	40%
Conseil général	40%
Conseil régional	10%
District de la Haute-Bruche	10%
Total	100%

Grâce au plan de financement du Programme, on peut voir quelles sont les dépenses prévues par le maître d'ouvrage (District de la Haute-Bruche) et quels montants seront dépensés par chaque organisme de subvention :

Type de dépenses	Dépenses prévues	
Coût d'objectif HT	17 325 067,00 F	
Maîtrise d'œuvre	2 495 711,00 F	
Divers	710 136,00 F	
Achat immeuble et terrains	155 000 F	
Total des dépenses prévues	20 685 914,00 F	
Organisme de subvention	Financements	% par rapport au total des dépenses prévues
DRAC	8 212 365,60 F	40%
Conseil Régional	2 053 091,40 F	10%
Conseil Général	8 212 365,60 F	40%
District de la Haute-Bruche	2 053 091,40 F (+155000,00 F pour l'acquisition des immeubles et terrains)	10%
TOTAL	20 685 914,00 F	100%

Avec l'accord de l'Etat et les subventions obtenues, le District peut donc lancer son projet culturel et le musée Oberlin va enfin pouvoir prendre la forme qu'on lui connaît actuellement. Mais il ne va pas continuer à gérer le musée, en effet, cette gestion va être confiée à l'*Association du Musée Oberlin*. Or, en Alsace-Moselle, les associations disposent d'un régime juridique particulier différent du régime qui s'applique sur le reste du territoire français.

b. La gestion du musée et acquisition des collections

L'Alsace et la Moselle disposent, depuis la fin de la première guerre mondiale, d'un régime juridique particulier. En effet, les territoires de ces régions qui étaient occupées par les autorités allemandes, étaient soumis au régime juridique allemand. Or, le retour de ces territoires sous autorité française en 1918, impliquait aussi le retour du régime juridique français ce qui nécessitait des ajustements. Il a donc été décidé d'établir un régime juridique particulier, qui conserve les dispositions mises en place par les autorités allemandes, lorsque celles-ci s'avéraient favorables aux habitants. Ce régime juridique particulier restera en place jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale lors de laquelle les Nazis qui occupaient l'Alsace Moselle le supprimèrent. C'est l'ordonnance du 15 septembre 1945 portant rétablissement de la légalité républicaine, qui le rétablira.

Dans ce cadre, l'association du musée Oberlin n'est pas basée, comme les associations du reste de la France, sur la loi du 1^{er} juillet 1901 mais est soumise aux articles 21 à 79 du Code civil local et à la loi d'Empire du 19 avril 1908. Ceci entraîne certaines particularités :

- Les associations d'Alsace-Moselle sont inscrites au registre des associations tenu par le tribunal contrairement aux associations du reste du territoire français qui doivent être déclarées en Préfecture ;
- Les statuts des associations d'Alsace-Moselle doivent être signés par au moins 7 membres, alors que dans le reste de la France ils peuvent être deux ;
- Les associations d'Alsace-Moselle ont pleine capacité juridique et peuvent poursuivre un but lucratif (partager les bénéfices entre les membres), alors qu'une association loi 1901 ne doit pas avoir pour but de partager les bénéfices (et enrichir ses membres) sous peine de sortir du régime de non lucrativité (exonération des impôts commerciaux, TVA, impôt sur les sociétés, taxe professionnelle).

L'Association du Musée Oberlin prend ainsi en charge la gestion du musée et de ses collections, dès la réouverture en 2002. Mais sa restructuration nécessite l'acquisition de nouvelles collections dont certaines sont obtenues grâce à l'intervention du District de la Haute-Bruche:

- Le 1^{er} juillet 1996, la Paroisse de l'Eglise de Confession d'Augsbourg d'Alsace et de Moselle de Waldersbach, représentée par Mme Violette Marchal, Trésorière du Conseil Presbytéral, dépose les objets et livres figurants dans l'inventaire du musée Oberlin, les archives de la paroisse de Waldersbach antérieures à 1870, et les objets de la collection ethnographique conservée au musée Oberlin ;
- Le 25 septembre 2000, le Musée Alsacien de Strasbourg dépose au musée Oberlin tous les objets faisant partie du fonds Oberlin qui avait été récupérés au début du XX^{ème} siècle par les descendants du pasteur. 154 objets et corpus d'objets rejoignent alors les collections du musée.

Les collections du musée s'étoffent mais doivent encore être complétées. Mais l'Association du Musée Oberlin ne dispose pas des fonds nécessaires à l'acquisition d'une telle collection. De plus, elle est en charge de la gestion courante et doit s'autofinancer.

Pour obtenir des fonds, on fait appel à la Communauté de Communes de la Haute-Bruche (le District ayant été remplacé par la Communauté de Communes), qui va établir une Convention relative à l'attribution d'un concours financier à l'association du Musée Oberlin, comme le prévoit l'article 10 de la loi n°2000-321 du 12 avril 2000 :

[...] L'autorité administrative qui attribue une subvention doit, lorsque cette subvention dépasse un seuil défini par décret, conclure une convention avec l'organisme de droit privé qui en bénéficie, définissant l'objet, le montant et les conditions d'utilisation de la subvention attribuée [...](www.legifrance.gouv.fr).

Celle-ci, signée en 2004 précise comment et à quelles conditions la subvention est attribuée :

- *L'association du musée Oberlin* doit être gestionnaire de l'équipement ;
- La collectivité devra verser la somme de 19 755,00 € sur le compte de l'association ;
- L'association qui doit communiquer les comptes d'emplois de la subvention et tenir à la disposition de la Communauté de Communes les éléments financiers permettant de mesurer la bonne utilisation de la subvention.

Cette subvention représente une aide non négligeable pour l'association, mais elle n'est pas assez importante pour couvrir les frais de gestion et l'obtention de nouvelles collections. Les revenus amenés par la boutique du musée forment une aide supplémentaire, mais c'est la

création d'une Fondation du Musée Jean-Frédéric Oberlin, qui va être garante d'un apport financier suffisant. Pour y parvenir, l'association du musée se rapproche de la Fondation du protestantisme, avec un quadruple objectif : enrichir les collections, soutenir les activités du Musée, publier et diffuser les écrits d'Oberlin, garantir une médiation culturelle en lien avec les valeurs du pasteur. Mais qu'est-ce qu'une fondation ?

La fondation est l'acte par lequel une ou plusieurs personnes physiques ou morales décident l'affectation irrévocable de biens, droits ou ressources à la réalisation d'une œuvre d'intérêt général et à but non lucratif (Loi du 23 juillet 1987 sur le développement du mécénat, art.18).

La fondation se distingue donc de l'association car elle ne résulte pas du concours de volonté de plusieurs personnes pour œuvrer ensemble, mais de l'engagement financier et irrévocable des créateurs de la fondation, qu'il s'agisse de particuliers ou d'entreprises. L'argent privé est mis à disposition d'une cause publique.

La *Fondation du protestantisme* fait partie du nombre restreint des établissements reconnus d'utilité publique (600 pour un total de 1500 fondations en France), car elle propose une mission d'intérêt général. Ce statut l'oblige à développer le mécénat, notamment en créant elle-même des fondations.

C'est cette possibilité qui a conduit l'Association du Musée Jean-Frédéric Oberlin à s'adosser à cette « fondation matrice », permettant de disposer d'une structure juridique sécurisée et pérenne pour des actions d'intérêt général, à caractère philanthropique, éducatif, scientifique, social, humanitaire, familial et culturel issues du protestantisme français.

Ainsi peut-elle créer une fondation individualisée, dispositif présentant plusieurs avantages :

- Exemption de l'obligation de dotation initiale (minimum 1 million d'Euros);
- Exemption de l'instruction du dossier par le ministère de l'intérieur puis l'examen par le Conseil d'Etat.

De plus, le Conseil de la Fondation du Protestantisme veille à la meilleure maintenance et gestion des biens affectés à la fondation individualisée et à la bonne utilisation des produits disponibles. La gestion des fondations individualisées respecte un certain nombre de règles communes.

La création d'une fondation individualisée a pour objet principal de profiter des dispositions fiscales légales :

- Tout versement effectué au profit de la Fondation (avec possibilité d'affectation à une fondation individualisée) entraîne l'établissement d'un reçu fiscal permettant une réduction de l'impôt sur le revenu des personnes physiques égale à 66% du don, dans la limite de 20% du revenu imposable (avec possibilité de reporter sur les cinq années suivantes la somme excédant le plafond) ;
- Pour les dons effectués par les entreprises, la réduction d'impôt sur les sociétés est égale à 60 % du versement, dans la limite de 5 pour mille du chiffre d'affaire hors taxes de l'entreprise.

Enfin, dans le cas spécifique de la transmission d'un bien, la fondation individualisée bénéficie d'une exonération des droits de mutation à titre gratuit.

Ainsi, l'Association du Musée Jean-Frédéric Oberlin a donc décidé de créer une Fondation individualisée au sein de la Fondation du protestantisme. Très soucieux de conserver une large autonomie quant à l'affectation des fonds recueillis (en particulier pour l'enrichissement des collections), et la gouvernance de ce Musée de France, le Conseil d'Administration a tenu à une certaine personnalisation des statuts.

La dotation initiale étant fixée à 10000 €, l'Association a tenu à ce que la moitié de cette somme provienne des dons de ses membres, par souscription, afin de ne pas faire de la Fondation individualisée, un corps étranger sans lien existentiel avec le tissu associatif.

Ses statuts ont été votés lors de l'assemblée générale du 24 avril 2010. La Fondation du Musée Jean Frédéric Oberlin constitue ainsi la 23^{ème} Fondation individualisée hébergée par la Fondation du protestantisme. Le Musée a engagé à cet égard une campagne de promotion, sous la forme d'un dépliant : « Fondation du Musée Jean-Frédéric Oberlin: la Passion de l'autre », qui indique en particulier que: « Vos dons sont les garants des missions de la Fondation! ».

c. Les choix muséographiques du musée actuel

Des débuts difficiles

Le nouveau Musée Oberlin peut donc voir le jour grâce aux efforts combinés des collectivités, du Musée Alsacien et de l'Association du Musée Oberlin (adossée à la fondation). Les fonds obtenus doivent alors être gérés de manière cohérente pour créer une exposition à la fois ludique et enrichissante. Dès la nomination de la conservatrice Estelle Mery, une ébauche de projet muséographique est élaborée. Celle-ci s'accompagne aussi de projets pédagogiques ayant pour objectif la conservation, dans les murs du presbytère, de l'esprit du pasteur Oberlin. Cette nomination est combinée avec celle de Pascal Hetzel en tant que dépositaire du patrimoine spirituel d'Oberlin et des pasteurs du Ban de la Roche ; ce pasteur est en poste à mi-temps à Neuviller (village situé au nord de Waldersbach) jusqu'en 2009, année de sa nomination en tant qu'inspecteur ecclésiastique (son poste est toujours vacant à ce jour).

Comme nous l'avons déjà souligné, il n'y a plus à cette époque de pasteur résidant à Waldersbach. De ce fait, le presbytère ne peut être visité que les week-ends ou sur rendez-vous, grâce à une petite équipe de bénévoles qui en assure alors la guidance. Parmi ceux-ci se trouvent deux figures emblématiques : Solange Hisler et Pierre Moll. On peut sans aucun doute affirmer que c'est grâce à leur énergie et leur persévérance que l'ancien musée évite la menace d'une fermeture définitive, qui aurait provoqué le rapatriement de l'ensemble des collections au Musée Alsacien de Strasbourg.

Héritiers légitimes des collections du pasteur Oberlin, les bénévoles ont du mal à accepter les nouvelles règles du jeu imposées par la conservatrice, avec laquelle ils doivent désormais cohabiter. Cette difficulté se ressent dès la première décision, pourtant indispensable, qu'elle impose: elle organise l'inventaire rigoureux des collections présentes au musée par un archiviste, Christine Heider, afin de produire pour la première fois, un document récapitulatif des objets et manuscrits déposés, complétant ainsi celui de M. Parmentier. Malgré l'apparente importance de cet acte, les bénévoles ont alors l'impression d'être surveillés et de ne plus pouvoir jouir des collections à leur guise. De plus, il est aussi nécessaire de mettre fin aux mauvaises habitudes : pour protéger les objets, il faut les laisser en vitrine, et éviter de les faire manipuler par les visiteurs comme cela se produisait

régulièrement. Dès son arrivée, Estelle Mery doit donc faire preuve tout à la fois d'autorité et de compréhension pour imposer progressivement « l'ordre muséologique », sans pour autant se couper de la base des bénévoles absolument nécessaires au fonctionnement de la structure envisagée et au rayonnement local du musée. Notons encore ici la méfiance naturelle de la population du Ban de la Roche pour ces nouveaux arrivants qui semblent mettre la population locale sous tutelle, aussi scientifique soit-elle.

Malgré tout, une confiance réciproque s'établit progressivement, et on remarque que les initiatives des bénévoles sont très sérieusement prises en compte (l'exemple, de la *Maison des enfants*, sur lequel nous reviendrons dans la suite de notre exposé, est une idée originale de Solange Hisler).

Le projet muséographique

Pour mettre le projet muséographique en place, une longue concertation est organisée entre tous les partenaires : La D.R.A.C, le Conseil Général, le Conseil Régional, la communauté de commune, l'architecte (Frédéric Jung), le muséographe (André Corfa), la conservatrice du Musée Alsacien (Malou Schneider), la conservatrice du Musée Oberlin (Estelle Mery), le pasteur Hetzel, le président de l'association du Musée Oberlin (Edmond Stussi) ainsi qu'un conseil scientifique composé de chercheurs reconnus pour leurs travaux sur les pédagogues du Ban de la Roche. Tous ces acteurs vont participer à l'élaboration du projet architectural et muséographique. Dès le départ, 5 espaces sont envisagés:

- Une zone d'accueil du public comportant aussi une boutique ;
- Un espace de présentation de la collection situé dans le presbytère ;
- Les jardins, avec en particulier la présence de plantes médicinales et d'un verger conservatoire ;
- Un espace de travail pour le personnel du musée et les chercheurs, accueillant également les réserves ainsi que la bibliothèque ;
- La Maison des enfants, service éducatif du musée Oberlin ;
- De plus, quelques principes architecturaux sont retenus :
- La circulation devra être possible entre les 5 espaces, permettant ainsi d'appréhender l'œuvre d'Oberlin par tous les médias possibles. Par exemple, les

enfants pourront circuler sans entrave dans toutes les salles du musée, de l'exposition à la Maison des enfants, de la Maison des enfants au jardin etc.

- Le presbytère ne sera en aucun cas un sanctuaire au sein duquel on chercherait à reconstituer en l'Etat la maison d'Oberlin comme on peut le voir par exemple dans certains musées de l'éducation (cf. M. Boyer), Ecomusées ou certaines maisons d'écrivains ;
- Pour la Maison des enfants, le district décide l'achat de la plus ancienne maison du village (Maison Froessel construite en 1724) qui jouxte le presbytère. Elle sera démontée puis reconstruite à l'identique. Seul son intérieur est totalement transformé pour garantir l'accès au public scolaire dans les meilleures conditions de sécurité ;
- L'espace recherche qui, d'une certaine manière, constitue un pont entre le passé et l'avenir, fera l'objet d'une construction neuve et innovante s'intégrant dans l'ensemble.

Enfin, un certain nombre de décisions vont guider le travail du conseil scientifique, au sujet des principes muséographiques :

- Oberlin ayant développé en son temps une pédagogie active fondée sur l'expérimentation, **il est nécessaire que le visiteur soit lui-même en situation de découvrir par l'action et pas seulement par l'observation. Dès le départ il est donc décidé que dans le Musée Oberlin toute découverte sera issue d'une action (toucher, sentir, manipuler etc.)**
- La signalétique devra rendre accessible les collections à tous les publics : adultes, enfants, adolescents, personnes à mobilité réduite ;
- Une corrélation évidente entre les différentes parties de l'exposition devra apparaître au travers de l'exploration par le visiteur des 5 espaces ;
- Le caractère ludique de la visite devra toujours être privilégié ;

Une muséographie méticuleusement préparée

Une fois les critères architecturaux et muséographiques fixés, le comité de suivi (conseil scientifique, architecte et muséographe) doit trouver les réponses techniques adaptées aux exigences. Parmi les solutions envisagées on trouve :

- La projection sur les murs d'extraits de textes autographes d'Oberlin respectant la langue d'origine, avec la possibilité de lire l'intégralité du document correspondant sur un lutrin placé à proximité ;
- la mise en place d'une signalétique basse et d'un mobilier adapté à la hauteur du regard d'un enfant ;
- Le principe ludique trouvera sa réponse dans la mise en place d'activités en lien avec les objets exposés qui permettent aux visiteurs, enfants comme adultes, d'être à nouveau en situation d'agir, en reproduisant par exemple en quelques seconde la carte du Ban de la Roche, ou en dessinant sa silhouette selon les principes physiognomoniques¹⁰.

Mais la question technique la plus difficile à régler revient alors à résoudre l'équation : comment faire manipuler par le public des manuscrits ou objets originaux, sans risques pour leur conservation ? La réponse est progressivement apportée par un travail de fond sur la conception d'un mobilier adapté à ce double objectif de protection et de manipulation. C'est en particulier par **un jeu de tiroirs, de caches coulissants et de portes** que manuscrits et objets pourront être découverts selon les principes muséographiques définis : **l'objet ne devient accessible qu'après manipulation.**

Le comité de suivi, sous l'autorité de la conservatrice, a conscience de l'ampleur du défi et souhaite que le passage à la réalisation pratique soit un véritable travail d'intelligence collective. Pour ce faire, on décide de louer la maison Fritz Stephan (habituellement centre de vacances), afin d'organiser deux expositions de préfiguration pendant la période des travaux : *Le musée J.-F. Oberlin, un chantier, une exposition,...* (Du 01/09/1999 au 5/12/1999) et *Oberlin à portée de mains* (du 14/10/2000 au 31/08/2001).

10. Physiognomonie : discipline selon laquelle on peut définir le caractère ou la personnalité d'un individu selon les traits de son visage.

Ces deux évènements permettent de tester les principes architecturaux et muséographiques précédemment définis, auprès d'un large public (adultes, enfants, francophones, germanophones etc.) en présentant à chaque fois, grandeur nature, une des futures salles envisagée. Tous les aspects de la visite sont alors passés au crible par les visiteurs, dont les critiques sont soigneusement consignées dans un registre régulièrement consulté par l'équipe de suivi. Notons ici que ces expositions sont un succès (plusieurs milliers de visiteurs) et qu'elles fidélisent la « clientèle » du musée malgré deux années de fermeture.

Les résultats sont plus que satisfaisants puisque les expositions de préfiguration permettent d'anticiper certains problèmes techniques et les potentielles attentes du public. On peut citer ici deux exemples :

- Pour la conception du mobilier, la menuiserie locale en contrat avec Communauté de Communes propose au départ un recouvrement des murs en bois de peuplier, qui a l'avantage d'être très léger et facile à démonter. Mais, très sensible à l'humidité, ce bois ne s'adapte pas du tout aux conditions atmosphériques de Waldersbach et, après quelques temps, les tiroirs gonflent et les revêtements en bois se déforment. L'utilisation du peuplier est ainsi proscrite dans la réalisation du projet final ;
- La visite du musée doit à l'origine s'effectuer sans guide. La signalétique et surtout le concept d'interactivité de l'exposition (agir pour découvrir) étant jugés suffisants pour « mettre en appétit » le visiteur et l'inciter à trouver par lui-même les réponses à ses questions. Or, de nombreux visiteurs auraient souhaité avoir le choix entre visite libre et visite guidée. Le comité de suivi tiendra compte de cette demande en créant une visite guidée optionnelle et en mettant en place un livret de visite et d'activité pour les enfants. De plus, un espace de présentation générale sera créé au départ de l'exposition pour introduire l'œuvre d'Oberlin et expliquer les principes généraux de la visite : rapport entre les textes projetés et les lutrins, incitation à la manipulation.

Pendant ces deux années, le projet architectural est progressivement mis en œuvre. Signalons tout de même ici deux évènements particuliers:

- La destruction de la salle paroissiale Sophie Bernard qui, nous l'avons vu précédemment, avait été bâtie bénévolement par de jeunes allemands comme une sorte de dommage de guerre, l'architecte ne pouvant malheureusement pas s'appuyer sur ce bâtiment (sans fondations !) pour bâtir l'espace de recherche ;
- La rénovation du presbytère lui-même représente un aspect sensible dans la relation avec les élus et la population locale, mais aussi plus largement avec la diaspora protestante luthérienne européenne. En effet, ce bâtiment est, depuis la mort d'Oberlin considéré comme un sanctuaire, un lieu de pèlerinage intellectuel (voir mystique).

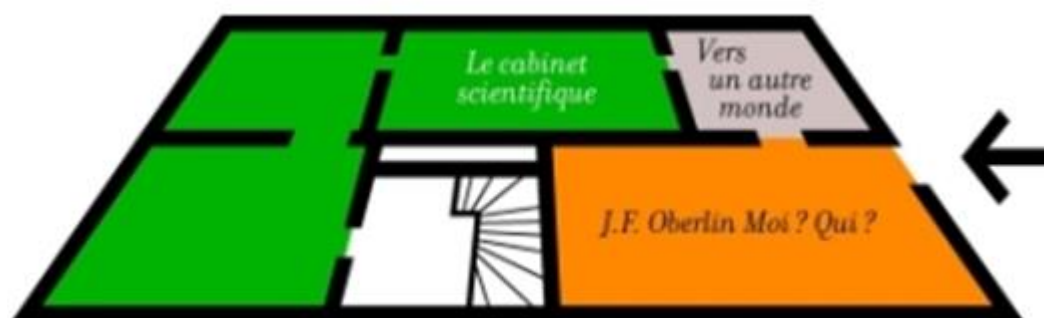
Ces deux évènements sont marquants pour une population qui voit disparaître un bâtiment symbolique et transformer un lieu source de fierté. Ceci nous ramène à l'une des grandes questions en matière de patrimoine : faut-il tout conserver, ou peut-on transformer (ou détruire) certains éléments ? Il n'existe bien-sûr pas de réponse unique à une telle interrogation, et chaque cas devra être examiné séparément. Nous nous permettons malgré tout ici d'avancer un avis : il semblait nécessaire de détruire un bâtiment qui aurait été interdit d'accès par n'importe quel comité de sécurité. Quant à la transformation du presbytère, elle n'entraîne pas l'oubli du pasteur Oberlin mais, au contraire, sa mise en valeur. Il est toujours regrettable de perdre une partie d'un patrimoine auquel de nombreuses personnes sont attachées, mais il faut dans certaines situations, savoir s'adapter pour ne pas entraver une évolution positive. Il semble qu'au final, les habitants les plus réticents soient satisfaits du résultat. Ajoutons ici que élus qui tonnent après la transformation du presbytère, proposaient quelques années auparavant de faire abattre le tilleul centenaire planté par Oberlin lui-même en 1792 (il symbolise : l'arbre de la liberté apporté par la République d'une part, et la foi et la confiance en Dieu d'autre part) situé devant le temple de Waldersbach.

Malgré ces quelques réticences, le musée voit finalement le jour sous sa forme actuelle et est prêt à accueillir l'exposition, la salle de recherche, la *Maison des enfants*...

d. Présentation du musée

Pour définir le parcours de visite et donc le contenu des différentes salles, le comité scientifique choisit un découpage thématique qui s'appuie sur les manuscrits autographes d'Oberlin. **Il s'agit de refléter avec cohérence le cheminement du pasteur** à partir de son arrivée à Waldersbach. Pour ce faire, les trois niveaux de l'exposition sont découpés en plusieurs thématiques.

Niveau 1



16. Rez-de-chaussée

Le visiteur entame son parcours avec l'espace d'accueil du rez-de-chaussée qui met en valeur, comme nous l'avons vu, des textes ainsi que des objets au travers desquels Jean-Frédéric Oberlin se présente non seulement lui-même mais aussi son environnement géographique et économique. Cette salle, qui permet de mettre le propos du musée en contexte s'appelle *J.-F. Oberlin Moi ? Qui ?*

On se dirige ensuite vers deux pièces qui ont volontairement été placées l'une à côté de l'autre :

- La première, qui symbolise la foi s'intitule *Vers un autre monde*. Elle illustre les principes théologiques et moraux de qu'Oberlin met en place pour améliorer le quotidiens de ses paroissiens, notamment dans leurs rapports sociaux ;
- La seconde intitulée *Le cabinet scientifique*, nous permet d'entrer dans la classification des éléments par la découverte de l'impressionnante collection d'histoire naturelle du pasteur ;



17. Deux salles du rez-de-chaussée (cabinet scientifique et vers un autre monde)

On ajoutera ici que deux petites salles sont placées à la suite avant de monter à l'étage. Elles ne portent aucun titre et permettent d'exposer des objets difficiles à classer. Malgré tout, on peut tout de même dégager deux thématiques :

- La première salle comporte de nombreux objets inspirant le voyage et l'exotisme ;
- La seconde contient une majorité d'objets servant à l'observation scientifique.

Niveau 2



18. Premier étage

Arrivé au premier étage le visiteur entre dans une salle, intitulée *La botanique*, conçue autour de l'herbier et de la passion d'Oberlin pour l'étude des végétaux. Cette salle est particulièrement représentative des possibilités de manipulation voulues par le comité de suivi. En effet, la démarche sensorielle y est exemplaire :

- le visiteur peut toucher et sentir certaines plantes à l'aide de divers bacs contenant des pétales de fleurs séchés. Ceux-ci doivent tout d'abord être ouverts comme des tiroirs, le visiteur peut alors sentir, plonger ses mains dans les différentes variétés de végétaux ;
- Des dispositifs permettent de reproduire ces végétaux sur papier grâce à un système de frottage à la craie grasse. Le visiteur peut d'ailleurs emporter le fruit de son « travail » chez lui, une fois la visite achevée ;



19. Bac de fleurs séchées et frottage

- De petits puzzles sont mis à disposition pour reconstituer certaines plantes ;
- De nombreuses planches d'herbier et de fiches pédagogiques concernant la botanique sont disponibles grâce au mobilier mis en place, et notamment grâce à de nombreux tiroirs.



20. Tiroirs révélant des planches d'herbier

- Signalons ici le gros effort fait pour respecter la cohérence entre les différents espaces du musée, puisque les plantes collectionnées dans l'herbier peuvent être

vues dans les jardins directement depuis les fenêtres de cette salle, le plan de ces jardins figurant sur les volets. L'herbier d'Oberlin (classifié selon les principes du botaniste suédois Carl Von Linné (1707-1778) est donc mis en valeur de manière exceptionnelle, ce qui a entraîné sa numérisation intégrale rendant sa consultation possible sur internet.



21. Plan avec vue sur le jardin

Les deux salles suivantes sont consacrées à la pédagogie : une première dans laquelle le visiteur entre par un espace consacré à la méthode de Jean-George Stuber, avec entre autre son Alphabet méthodique et la première bibliothèque de prêt au monde dont le meuble original, ajouté par Oberlin est exposé.



22. La première bibliothèque de prêt au monde

Cette première salle, intitulée *Conduire la tendre enfance*, présente ensuite une multitude de fiches pédagogiques créées par Oberlin et ses instituteurs, mais aussi des dessins d'enfants, des cartes géographiques, du matériel pédagogique en usage dans les écoles etc.

Une nouvelle fois, il est possible de reproduire les cartes à la craie grasse, mais aussi de dessiner la forme des animaux.



23. Cartes géographiques avec leur frottage

Certains objets plus spécifiques sont conservés dans cette salle comme un poêle du type de ceux qui réchauffaient jadis les élèves des poêles à tricoter, ou encore les objets concernant l'apprentissage de la magie.

La seconde, *Apprendre par le jeu*, est plutôt consacrée à l'éducation de la petite enfance avec un accent particulier porté sur l'utilisation de l'audiovisuel et des jouets optiques. On peut notamment essayer une simulation de lanterne magique ou encore reconstituer les casse-têtes ou autres serpents articulés.



24. Jeux et lanterne magique

Niveau 3



25. Deuxième étage

Enfin, arrivé au deuxième étage, le visiteur entre dans une seule grande pièce divisée en trois espaces :

Le premier s'appelle *La connaissance de l'autre* et présente la vision que pouvait avoir Oberlin de l'étude de la psychologie. On découvre notamment le test des pierres de couleurs qui permet, selon le choix que l'on fait entre les 7 couleurs des piliers du temple de Jérusalem, de déterminer certains traits de caractère. On y découvre aussi la phrénologie de Gall (étude des bosses du crâne déterminant certaines aptitudes) symbolisée par un crâne particulièrement attractif pour les visiteurs



26. Crâne Phrénologie

Enfin, l'explication de la physiognomonie (créée par Lavater¹¹) dont Oberlin était un fervent pratiquant : Il s'agit de déterminer, grâce à l'étude des silhouettes, le caractère d'une

11. Johann Caspar Lavater (1741-1801), pasteur à Zürich, homme de lettres, philosophe et théologien. Oberlin s'est inspiré de sa physiognomonie.

personne. Cette partie comporte de nombreuses silhouettes dont certaines sont particulièrement remarquables, comme le dernier condamné à mort du Ban de la Roche ou encore l'abbé Grégoire¹².

Toujours dans un objectif d'utilisation ludique des mains facilitant l'apprentissage, il est possible de faire sa propre silhouette grâce à un système installé en fin de parcours (le visiteur peut alors recouper sa silhouette avec les critères physiognomoniques afin de déterminer son caractère). Le dessin obtenu en grand format pourra aussi être réduit grâce à l'utilisation d'un pantographe (dont l'original est visible dans l'exposition), comme cela était déjà fait du temps d'Oberlin.



27. Dessiner sa silhouette

Le second espace intitulé *l'idéal d'un bonheur social*, présente l'œuvre sociale d'Oberlin avec notamment la médecine, l'hygiène et la trousse de chirurgie. On y trouve aussi les livrets de la caisse d'emprunt créée par le pasteur, système basé sur un principe qui en ferait rêver plus d'un aujourd'hui : le prêt est remboursable en sept années sans intérêts, délais après lequel l'emprunteur est jugé incapable de rembourser et exonéré (notons que le livre de comptes montre que tous les emprunts effectués ont été remboursés). La pharmacie de charité y est décrite avec son système permettant de soigner gratuitement le public, et beaucoup d'autres écrits traitant de la société d'agriculture, la construction des chemins, le pont de charité et les assignats etc.

12. Henri Grégoire (1750-1831), prêtre catholique, homme politique, l'un des principaux acteurs de la Révolution française.

Enfin, un espace sans doute trop réduit, intitulé *Echanges et rayonnement* expose les relations qu'avait Oberlin avec certaines personnalités européennes dans la lignée des Frères Moraves, qui s'inspirent toujours des pratiques étrangères ou tout du moins non issues du protestantisme traditionnel, à l'image de celles de Nicolas-Louis de Zinzendorf (1700-1760).

e. Un système cohérent

Le projet muséographique mis en œuvre au musée Oberlin s'appuie sur une double cohérence, que nous qualifierons de spatiotemporelle (ou de spatiale et temporelle).

La cohérence spatiale, dans un premier temps, se retrouve dans la complémentarité des différents espaces : exposition permanente, jardins, *Maison des enfants*, espace documentaire, au service d'un même projet. Au sens large, il est même possible d'y ajouter l'écosystème du Ban de la Roche avec son riche patrimoine naturel et culturel.

Si chaque espace à sa propre logique, il reste fortement lié à l'exposition permanente, et engage en quelque sorte à un réinvestissement des principes pédagogiques d'Oberlin dans un contexte différent et avec un autre angle d'attaque. Les jardins, par exemple, permettent de retrouver les principales plantes médicinales répertoriées dans l'herbier. Un va et vient est possible entre l'espace vivant et la classification scientifique dans les collections. Les ateliers de collecte de plantes médicinales ouvrent cette possibilité d'interaction avec l'espace environnant. Mais l'utilisation du jardin peut aussi être vue selon une approche botanique, pédagogique, médicinale, toutes ces déclinaisons étant par ailleurs présentes au sein de l'exposition permanente.

Ici, c'est davantage l'esprit d'Oberlin que sa pédagogie qui est mis en valeur : la volonté de connaître un maximum de choses et d'étendre indéfiniment ses connaissances, la volonté de mettre en relation les différentes connaissances et disciplines afin de créer du sens, et de donner un aspect logique facilitant les apprentissages etc. Le musée créé à l'origine par le pasteur n'est rien sans l'enseignement qui va avec : tel œuf vient de tel oiseau qui vit dans tel pays qui se situe à tel endroit où l'on trouve telle plante (dont se nourrit l'oiseau) qui a telle ou telle propriété qui peut soigner tel ou tel organe touché par telle ou telle maladie etc.

La cohérence temporelle, quant à elle, se comprend par la qualité de la relation établie entre la fin du Siècle des Lumières et notre époque contemporaine. La présentation et la manipulation par le public d'objets et de manuscrits originaux, rendue techniquement possible par l'adaptation du mobilier, nous semble garantir une cohérence temporelle qui s'emploie à faire toucher l'histoire du doigt en rendant possible la « manipulation » des objets mais aussi en faisant revivre les grands principes hérités de la méthode Oberlin :

- L'utilisation des mains permet de mieux apprendre par une meilleure concentration et un intérêt accru pour les différents objets exposés ;
- La possibilité de repartir avec sa propre production ;
- L'adaptation à l'environnement d'apprentissage avec une exposition centrée sur la faune et la flore environnantes, ne refusant pas une ouverture sur le monde, ses curiosités, ses avancées scientifiques etc.
- L'adaptation au public, avec une exposition qui satisfera tant les enfants et adolescents, que les adultes.

Bernard de Chartres (vers 1120) invitait à ce propos ses élèves, à prendre de la hauteur, visant à éviter une vision rasante, atrophiée et singulière de l'éducation, sans rapport à la pensée universelle :

Nous sommes comme des nains sur des épaules de géants. Nous voyons mieux et plus loin qu'eux, non que notre vue soit plus perçante ou notre taille plus élevée, mais parce que nous sommes portés et soulevés par leur stature gigantesque¹³.

Le défi devient alors, pour l'équipe du Musée, de permettre à des visiteurs très différents par nature, de s'installer sur les épaules de Jean-Frédéric Oberlin, suffisamment hautes pour s'élever au-dessus de leur conception de la pédagogie, et suffisamment stables pour y permettre une reconstruction singulière et autonome de l'histoire et de l'héritage laissé par le pasteur pour les générations futures. Chacun va être soumis à sa pédagogie, sans même s'en apercevoir, et apprendre à la manière des enfants des poêles à tricoter. De plus, les enseignants et les parents deviennent vecteurs de cette pédagogie et, *a fortiori*, héritiers des conductrices de la tendre jeunesse, dès lors qu'ils expliquent à leurs enfants/élèves la manière, ou plutôt leur manière d'évoluer au sein de l'exposition permanente du musée : on

13. Riché, P., Verger, J., *Des nains sur des épaules de géants*, Paris, Tallandier, 2006, p.13

s'approprie la méthode pour transmettre les grands critères qui en font le succès depuis plus de 200 ans.

La visite du Musée Oberlin doit permettre à tout un chacun d'ouvrir la porte du couloir du temps, pour interroger la méthode d'une figure pédagogique ancienne, à l'époque où éduquer relevait d'une question «privée» plus qu'institutionnelle. Mais elle doit également permettre à chaque visiteur de construire sa propre représentation du personnage et de son œuvre (son Oberlin), en confrontant les éléments issus du passé, et ce qu'il est et ce qu'il sait ici et maintenant.

C'est une des raisons qui a poussé le comité de suivi à renoncer, dès l'origine, à la généralisation de visites guidées. Il n'est guère possible en effet de faire entrer le personnage dans un modèle, un « moule », la statue du « grand Oberlin » en quelque sorte. Il suffit pour s'en convaincre de consulter la centaine de biographies (plus ou moins scientifiques de nature), qui traitent du pur pédagogue et de son œuvre depuis le XIX^{ème} siècle. Chaque auteur apporte sa contribution à la définition d'un portrait complexe, toujours esquissé mais jamais définitif. Le comité a donc souhaité inscrire sa démarche muséographique dans la lignée des *Oberliniana*¹⁴, la finalité étant de permettre à chaque visiteur, quel que soit son projet originel, de reconstruire son propre portrait d'Oberlin, de réfléchir avec sa méthode, mais aussi au sujet de celle-ci, en la remettant en question, en l'adaptant à un contexte bien différent du sien et en réfléchissant à la légitimité, ou non, de l'appliquer dans son propre contexte. En d'autres termes, chacun pourra se demander : suis-je en accord avec lui? Ai-je l'envie et les moyens de réutiliser sa méthode en l'adaptant à ma situation ? Comment puis-je à la fois hériter de cette méthode, tout en entrant en rupture avec elle pour la recontextualiser ?

Dans ce mouvement de réappropriation, le rôle joué par les objets présentés dans le cadre de l'exposition permanente, est de venir interférer avec ce que le visiteur sait déjà, ses représentations, ses idées préconçues, si minces soient-elles, afin de permettre une réélaboration autonome, en un temps limité (passer d'une conception à une autre moins fausse). Il s'agit bien ici de la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage, associant des perceptions sensorielles, une activité corporelle et une activité intellectuelle à différents

14. Nom donné aux études portant sur Oberlin et son œuvre.

niveaux, cohérente avec la manière dont Oberlin lui-même concevait l'appropriation des savoirs.

Mais la liberté ou l'autonomie laissée au visiteur, n'est pas pour autant synonyme de désordre ou d'improvisation scénographique. Au contraire, plus la cohérence entre les traces du passé et nos problématiques contemporaines est réfléchie, plus les chances d'une rencontre sur un pont dressé à travers le temps sont grandes. La question ici posée est incontestablement celle de l'héritage. Enseignants, élèves, médecins, pharmaciens, banquiers, francophones, germanophones, luthériens, catholiques etc. peuvent tous être dépositaires d'une partie du legs de J.-F. Oberlin. Mais quelle est la nature exacte du « testament » et comment l'utiliser au XXI^{ème} siècle ? Une fois encore, il est question de recontextualisation.

Rendre accessible ce « testament », telle est la mission que s'est fixée le comité de suivi. Libre à chacun d'en accepter le legs, ou d'en refuser le contenu. L'ignorance du passé est toujours synonyme d'une fragilité dans le présent, car lorsque l'on ne sait pas d'où l'on vient, il paraît difficile de savoir où on veut aller. D'un point de vue méthodologique, deux entrées ont été privilégiées:

- Celle d'une visite thématique, conçue à partir des objets, des manuscrits, des livres, dans une scénographie qui valorise toujours l'autonomie de celui qui veut apprendre, variant au maximum les médias et les niveaux d'accès à l'information ;
- La cohérence temporelle se construit autour d'une présentation sans commentaires de l'œuvre, les thématiques constituant le fil rouge qui permet de s'y retrouver. Le niveau de reconstruction du passé peut être très variable, en particulier en fonction de l'âge, de l'origine culturelle et professionnelle des visiteurs, du projet initial de visite, mais il doit toujours être autonome dans son mode d'élaboration et singulier dans son mode d'interprétation. Comme le souhaitait Oberlin, l'apprentissage est adapté à l'apprenant ;
- Celle d'un cheminement spécifique pour le jeune public, fondé sur un livret pédagogique ludique, une signalétique et un mobilier adaptés, et des centres d'intérêts qui pourront être développés au sein de la *Maison des enfants*.

L'exposition permanente du musée Oberlin de Waldersbach se différencie donc nettement des expositions des musées de l'éducation décrits plus tôt par Myriam Boyer. En effet, ces derniers exposent, comme nous l'avons évoqué, de nombreux objets, livres mobiliers etc. qui font état de l'éducation « type » à une certaine époque dans un endroit et une société donnée. Ce type d'exposition a donc pour principal objectif de transmettre des savoirs figés dans le temps, sortis de leur contexte, pour devenir symboliques de tel ou tel type d'éducation dont les principes, prêtant souvent à la nostalgie voir au sourire, sont tombés en désuétude.

Contrairement à ce type d'exposition, celle du musée de Waldersbach pousse les visiteurs à réutiliser la méthode, mais aussi à y réfléchir. L'enseignant/pédagogue mais aussi le parent est poussé par une muséographie soigneusement étudiée et des bénévoles baignés dans la pédagogie originelle, à mettre en œuvre la méthode pédagogique d'Oberlin en la recontextualisant : il hérite des grands principes pédagogiques fixées (utilisation des mains, possibilité de repartir avec sa propre production, adaptation à l'environnement d'apprentissage, adaptation au public) et les remet en œuvre auprès des élèves/enfants avec qui il parcourt l'exposition (évidemment, le bénévole faisant sa visite guidée fait de même). Ainsi peut-il réfléchir à cette méthode, en percevoir les avantages et inconvénients pour décider par la suite de la mettre en œuvre ou non au sein de sa classe/famille en l'adaptant à son contexte propre, en entrant en rupture avec la pédagogie originelle. Nous sommes donc bien face à une exposition de rupture, chère à Jacques Hainard : on pousse le visiteur à réfléchir au propos même de l'exposition et à apporter son point de vue critique sur celle-ci, il devient acteur à part entière du processus muséologique, à la fois en interagissant avec l'exposition mais aussi y réfléchissant et en le discutant.

Les objets de l'exposition, bien que très intéressants et vecteurs de savoirs, ne sont finalement que des points d'appui à la réappropriation méthodologique. Les visiteurs et les guides et bénévoles du musée reproduisent la méthode du pasteur à la fois en apprenant à la manière des enfants des poêles à tricoter et en se réappropriant la méthode, enfilant la même blouse que celle du pédagogue du XVIII^{ème} siècle. Cette réappropriation méthodique nous permet donc d'affirmer que le musée Oberlin n'est pas un musée de l'éducation, proposant une exposition figée et matérielle, mais bien un **musée de la pédagogie**, garant d'un patrimoine immatériel continuant de vivre au travers de l'expérience proposée lors de

chaque visite du musée. Le visiteur quittant le musée Oberlin de Waldersbach ne sort pas uniquement avec un savoir, mais surtout avec un savoir-faire réutilisable et adaptable à divers contextes : il devient vecteur de la méthode du pasteur.

Mais la plupart nos musées contemporains ne proposent pas uniquement de simples expositions d'objets. En effet, afin de compléter leurs expositions permanentes, de nombreux établissements font désormais le choix de mettre à la disposition du public un service éducatif permettant d'approfondir les savoirs transmis lors de la visite.

f. Du service éducatif des musées de l'éducation à la Maison des Enfants du Musée Oberlin

En comparant la définition du premier musée pédagogique donnée par Ferdinand Buisson dans la première édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* et les travaux de Myriam Boyer concernant nos musées contemporains, nous avons pu observer l'apparition progressive de nouveaux éléments : prise en compte du patrimoine bâti, mais aussi des témoignages et patrimoines audio-visuels. De plus, l'apport des nouvelles technologies permettent aux conservateurs et scénographes de proposer des prestations interactives et d'ajouter des documents audio et vidéo beaucoup plus aisément au sein de leurs institutions.

Nous avons aussi pu remarquer que la bibliothèque, qui forme le point central et indispensable des musées pédagogique du début du XX^{ème} siècle perd, au fur et à mesure sa place dans ces institutions. Ceci est principalement dû à la démocratisation de l'accès aux ouvrages scientifiques et pédagogiques, notamment du fait de l'émergence d'Internet. Les éléments historiques disponibles dans les ouvrages proposés par ces bibliothèques ont progressivement été remplacés par un nouveau venu dans le monde muséal : les services éducatifs. En effet, ceux-ci proposent aux visiteurs de vivre une expérience, en relation avec la ou les thématiques du musée visité.

Le musée Oberlin ne fait pas exception, avec la Maison des Enfants que nous avons évoquée à plusieurs reprises dans notre exposé. Cependant, une fois n'est pas coutume, celle-ci se distingue nettement des services éducatifs des musées de l'éducation et musées scolaires.

Pour bien comprendre cette distinction, nous nous intéresserons tout d'abord à la description de ces services, observés par Myriam Boyer dans son travail de doctorat avant d'observer la Maison des enfants et les activités qui s'y déroulent.

Dans son corpus, Myriam Boyer étudie 23 musées disposant d'un service éducatif. On remarque rapidement que la plupart d'entre eux proposent le même type d'animation : la fameuse leçon historique. Cependant, certains établissements font preuve d'originalité avec la conception d'activités spécifiques. Nous avons déjà évoqué les traditionnels questionnaires permettant au public (souvent jeune) de suivre l'exposition. Ce type d'activité, très scolaire, est souvent ponctué « [...] d'animations plus interactives comprenant soit une leçon historique, soit des activités manuelles ou des jeux » (Boyer, 2009, p.218).

Mais certains musées proposent des activités beaucoup plus originales comme par exemple le *Schulmuseum - Werkstatt für Schulgeschichte* de Leipzig qui propose à son jeune public, scolaire ou non, de monter des projets en rapport avec l'exposition. Par exemple en 2003 un projet :

[...] à partir de recherches dans les archives et d'entretiens avec des témoins, a été mené en 2003 et a consisté pour de jeunes lycéens à réaliser un film sur les insurrections ouvrières réprimées qui éclatent en Allemagne de l'Est et à Leipzig le 17 juin 1953 (Ibid, p. 218)

Le journal *Leipziger Juni-Zeitung* (juin 2003) a d'ailleurs consacré un article de 8 pages à ce sujet. Autre exemple plus récent, réalisé de 2005 à 2007 :

[...] des élèves de 15 à 17 ans de Leipzig ont conçu un ouvrage intitulé *Geteilte Erinnerungen* en exploitant des films documentaires et des entretiens avec d'anciens d'habitants juifs de la ville qui ont émigré après 1938. Ce projet faisait partie du programme national CIVITAS baptisé « *Jugend für Toleranz und Demokratie gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus* » visant à lutter contre l'extrême droite, le racisme et l'antisémitisme. L'ouvrage sert actuellement à l'enseignement de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale dans le secondaire. Sa qualité a été récompensée par le prix « *Sächsischer Demokratie-Förderpreis* » distinguant les actions menées en faveur de la démocratie et fut décerné au musée en novembre 2007 (Ibid, p.218)

Mais ces initiatives sont peu représentatives des animations proposées par les services éducatifs des musées de l'éducation. En effet, les animations culturelles sont largement

privilégiées. Dans le corpus étudié par M. Boyer, 93% des musées proposent ce type d'activités qui se déclinent ainsi :

- 79,3% des musées proposent une visite guidée ;
- 72,4% proposent des activités pour le jeune public, principalement scolaire ;
- 41,3% proposent également des ateliers pour adultes qui sont, dans la majeure partie des cas, de simple déclinaison des ateliers pour enfants ;
- 31% organisent des conférences à destination du « grand public » ;
- 10% proposent des conférences à destination d'un public averti.

Cependant, parmi les 23 musées étudiés, seuls 12 accordent une grande importance aux animations qu'ils proposent (les autres n'en faisant qu'une activité secondaire). Pour ces 12 établissements, les animations forment une source de revenu très importante voir principale :

Pour le British Schools Museum de Hitchin et le Ragged School Museum de Londres, les animations constituent une source de revenus fondamentale et font vivre les boutiques et les cafés. La Victorian Schoolroom parvient à exister dans le Museum of Reading grâce aux animations qui bénéficient d'un long savoir-faire mis en œuvre au sein de la Katesgrove Schoolroom avant 2006 (Ibid., p.213).

Ajoutons que pour certains pays, les activités culturelles forment le point central du musée, faisant passer l'exposition permanente au second plan. C'est notamment le cas de l'Allemagne dont les musées de Berlin et de Leipzig favorisent ce type d'approche :

[...] les musées s'apparentent à des centres culturels ouverts dans lesquels les jeunes visiteurs trouvent des activités spécialement conçues pour eux, entrent librement et reviennent (Ibid, p. 213)

Par la suite M. Boyer nous fait remarquer que les animations sont majoritairement créées pour des publics spécifiques et ciblés, avec en tête de liste les groupes scolaires de niveau primaire (entre 6 et 11 ans), bien que certains musées (Leipzig, Copenhague, Rotterdam, Londres, Hitchin et Berlin) proposent des activités destinées à des enfants plus âgés (collège, lycée) ou un public non scolaire. De plus, la plupart de celles-ci reste identiques année après année. Enfin, seuls quelques musées proposent des activités pour d'autres types de publics :

Le Dansk Skolemuseum a mis en place une animation pour les personnes âgées ; le musée de Ljubljana a développé un atelier d'écriture de l'histoire scolaire pour adultes ; le musée de Rotterdam mène des projets avec les adultes (Ibid., p. 214)

[Le] Musée de Padoue qui propose une animation et des supports spécifiquement conçus pour les malvoyants et du Ragged School Museum qui propose une animation pour les élèves handicapés (Ibid., p. 214)

Concernant le contenu des activités, on remarque que la spécificité des thématiques abordées au sein des musées de l'éducation et de l'école mènent à valoriser les patrimoines différemment des musées scientifiques techniques ou artistiques, qui proposent, pour la plupart, des animations basées sur l'interactivité, le *Hands-on-Learning* ou des questionnaires d'observation. 81% des musées étudiés par M. Boyer proposent des activités basées sur le **jeu de rôle** au sein duquel les visiteurs endossent le costume d'élève et le guide celui de professeur. Ce moyen, principalement utilisé pour dépeindre l'éducation à telle ou telle période historique, permet de transmettre plus aisément les savoirs mis en valeur par les musées en matière d'histoire de l'éducation, plus difficiles à faire passer grâce à la manipulation d'objets comme dans le cadre d'une exposition de type scientifique (exemple de la *Cité des Sciences* à Paris). De plus, Myriam Boyer précise que ces mises en scènes théâtrales font partie intégrante de la méthode éducative majoritairement mise en œuvre au sein de certains pays:

Les élèves habitués à solliciter leur imagination et à endosser des rôles, ne sont pas déstabilisés par les situations qu'ils sont amenés à vivre lors des leçons historiques proposées par chacun des trois musées anglais du corpus même si ces dernières peuvent apparaître, à première vue, humiliantes allant jusqu'à la simulation de châtiments corporels. Le jeu théâtral a également été utilisé dans l'enseignement en Allemagne lors des réformes pédagogiques des années 1920. Le *Schulgeschichtliche Sammlung Bremen* revendique explicitement cet héritage et a développé des projets annuels associant une compagnie théâtrale et des écoles primaires pour créer des ateliers théâtraux (Ibid., p.214)

Pour immerger le public dans une « ambiance d'époque », les visiteurs sont souvent incités à changer d'identité, avec des prénoms d'époque, et préparent une partie de l'animation en apprenant des prières, des comptines, des passages de règlement etc. On remarquera que ces mises en scène plongent souvent le public dans l'école des années 1900 avec sa discipline, ses leçons de morale et autres châtiments corporels et les années 1920-1930 avec

les fameuses leçons d'écriture (indissociables de la plume et de l'encrier). Il est nécessaire de préciser que les périodes historiques des activités proposées ne sont jamais clairement définies, permettant ainsi aux musées d'exposer du mobilier ayant servi à différentes époques (source de légères incohérences historiques).

Les thématiques abordées au sein de ces « leçons d'antan » sont souvent les mêmes, quel que soit le musée abordé : la discipline, le règlement, le respect dû à l'enseignant et aux grandes figures politiques (le kaiser Allemand, la reine Victoria en Angleterre ou Marianne en France), le contrôle de l'hygiène et de la propreté, le contrôle de connaissances. Invariablement, on retrouvera les leçons d'écriture sur ardoise, au crayon et à la plume et, bien-sûr, l'incontournable châtiment corporel qui prend différentes formes selon les établissements et les pays :

Le Slovenski Šolski Muzej, par exemple, s'en tient à une vision sobre de l'école d'antan et ne joue pas sur l'aspect « folklorique » que peuvent revêtir les châtiments aux yeux des enfants d'aujourd'hui. Les punitions mises en œuvre sont des lignes à recopier. D'autres, plus humiliantes, sont uniquement évoquées comme le morceau de bois en forme d'âne porté dans le dos et en position agenouillée sur des grains de maïs disposés dans un coin de la salle. Elles ne sont néanmoins pas utilisées durant l'animation. La leçon proposée à Hitchin va plus loin : avant la prière finale, une petite révision des apprentissages donne lieu à une interrogation orale qui, en cas de mauvaise réponse, entraîne port du bonnet d'âne et administration de trois coups de canne à un des participants (qui a certes donné son accord préalable mais qui semble tout de même surpris). (Ibid., p.216)

Malgré ces préférences pour le début du XX^{ème} siècle et les thématiques évoquées, certains musées élargissent le champ des animations proposées avec notamment des leçons historiques portant sur les écoles durant la Seconde Guerre Mondiale, mais aussi les années 1970. Certains musées vont même jusqu'à évoquer des sujets controversés :

Le Schulgeschichtliche Sammlung Bremen développe une leçon pour des élèves âgés de onze - douze ans qui fait référence au IIIe Reich et qui pousse le jeu théâtral jusqu'à l'exécution du salut nazi, immédiatement suivie d'une réflexion sur l'embrigadement de la jeunesse. (Ibid., p. 216)

A quelques exceptions près, les musées de l'éducation ont une offre d'animation culturelle relativement identique. Certains abordent des époques plus spécifiques, ou profitent de la

configuration scolaire de l'animation pour entamer une réflexion sur la période historique en question, d'autres proposent des ateliers historiques dans des salles de classes équipées de mobilier moderne (voire de nouvelles technologies) afin d'optimiser les ateliers. Cependant, la totalité de ces animations vise exactement un même objectif : transmettre des savoirs en histoire de l'éducation afin de valoriser le patrimoine éducatif et scolaire de périodes données. Aucun des musées du corpus étudié par Myriam Boyer ne déroge à la règle : on valorise une éducation du passé, dont les principes semblent complètement désuets et hors contexte. Une fois encore, les musées de l'éducation et les musées scolaires valorisent un patrimoine figé, uniquement adapté à un contexte précis.

Les musées de l'éducation, que ce soit à travers leurs expositions ou les animations proposées au sein de leurs services éducatifs, ne semblent donc pas en mesure d'exposer un véritable patrimoine immatériel, celui de l'acte pédagogique ou plutôt de la méthode pédagogique, de sa création à son renouvellement, en passant, bien-sûr, par sa mise en action. Pourtant, M. Boyer, lorsqu'elle évoque son « musée de l'éducation idéal », a l'intuition de la nécessité de développer ce type de muséologie :

Exposer l'éducation, c'est exposer un acte de transmission qui ne se déroule pas nécessairement dans le cadre scolaire et qui mobilise un savoir, un savoir-faire ou un savoir être, un éducateur et un apprenant. Ces deux acteurs doivent être représentés alors que les expositions ont tendance à s'intéresser prioritairement au savoir et secondairement aux élèves (Ibid., p.401).

g. La « Maison des enfants », un service éducatif original

La création de la Maison des enfants

A l'image de chaque secteur du musée, la *Maison des enfants* fonctionne de manière cohérente avec les espaces, les objets, les activités et les thématiques proposés au fil de l'exposition. Comme nous l'évoquions, elle est le fruit de l'imagination d'une bénévole qui, bien avant de voir la structure sortir de terre, avait déjà conscience de l'importance d'un lieu permettant de mettre en place des activités inspirées de celles créées par Oberlin et les conductrices de la tendre jeunesse, et d'actualiser les aspects éducatifs « révolutionnaires » de la pédagogie du pasteur.

Ainsi, c'est Solange Hisler qui soumet au comité de suivi, l'idée d'un espace lié à l'exposition permanente, dans lequel les visiteurs pourraient mettre en pratique les activités découvertes au cours de la visite, ou bien à l'inverse, découvrir certaines activités avant de prendre conscience, en parcourant l'exposition, que celles-ci émergeaient non de l'équipe du musée, mais bien d'un pasteur décédé il y a presque 200 ans. Alors professeur d'histoire-géographie, elle est loin d'imaginer que le projet de rénovation tiendrait compte de sa suggestion en créant la *Maison des enfants* simultanément avec le reste de la structure. Elle n'assistera malheureusement pas à l'inauguration pour constater par elle-même le succès de l'institution originale dont elle avait rêvé.

Mais bâtir la *Maison des enfants* ne fut pas tâche facile. Les questions du coût supplémentaire et de la proximité avec le presbytère furent épineuses. Il est en effet difficile d'imaginer, lorsque l'exposition permanente n'est pas encore en place, de devoir dépenser, en plus de la rénovation du bâti, de la création du mobilier, et de l'acquisition d'objets pour la collection, une somme importante pour une institution nouvelle, sans points de comparaison et donc sans garantie de réussite. Malgré tout, l'idée s'impose d'elle-même, et le comité de suivi qui se réunit pour discuter de la forme définitive que doit prendre le musée, ne peut que s'incliner devant cette *Maison des enfants* qui paraît incontournable, tant sa finalité découle logiquement de la pédagogie d'Oberlin. Cette validation par le comité demeure essentielle, car il est vraisemblable que si le projet avait été abandonné ou n'avait pas été initié en même temps que le reste de la structure, il n'aurait jamais vu le jour. Il est en effet difficile d'imaginer réunir à posteriori les fonds nécessaires à la construction d'un tel édifice, lorsque l'on a déjà bataillé pour convaincre les partenaires financiers d'investir plusieurs millions d'euros dans la création controversée d'un musée rural. A titre d'exemple, l'achat d'une seconde maison avait simultanément été envisagé (maison dite « du canadien »), pour y entreposer les réserves. La Communauté de communes a bien acquis ce bâtiment mais, faute de crédits, sa réhabilitation n'a pas été intégrée au budget original. Aujourd'hui, cette bâtisse est restée dans son état d'origine, malgré le besoin criant d'espace de stockage. La construction de la *Maison des enfants* est donc bien la résultante d'un arbitrage : un pari sur l'avenir.

Une fois la décision validée par les partenaires, un nouvel obstacle, de nature architecturale et patrimoniale, voit le jour. Pour bâtir la *Maison des enfants*, la Communauté de Communes

a en effet acquis l'une des plus ancienne bâtisse de Waldersbach, dite « maison Froessel », ancienne ferme construite en 1734, attenante au jardin du presbytère. Or, l'expertise du bâti existant montre son incompatibilité avec sa destination finale: à savoir l'accueil de publics d'enfants et d'adolescents. Le bâtiment n'étant pas classé, une destruction semble irrémédiable. Pourtant, cette maison est fortement ancrée dans le paysage architectural du Ban de la Roche et plus précisément celui du village de Waldersbach. Si pour des raisons impératives de sécurité il paraît inévitable de la démolir, une telle destruction n'est pas vue d'un bon œil par les habitants du village, qui considèrent la maison Froessel comme un symbole fort de leur identité collective. La démolition de la maison est alors discutée de manière collégiale pour que chacun puisse y trouver son compte, ou tout du moins que personne ne soit complètement mis à l'écart. En tenant compte de l'avis des habitants de Waldersbach, dont le Maire, André Banzet se fait le porte-parole, le comité montre bien que le musée ne veut pas être un obstacle voire une contrainte à la vie, mais au contraire qu'il souhaite s'intégrer dans l'écosystème déjà en place. Une solution alternative à la destruction pure et simple du bâtiment (mais aussi plus onéreuse) est proposée par l'architecte: la maison Froessel, qui présente alors de forts signes de dégradations sera démontée, on conservera tout ce qu'il est possible de conserver (notamment les fenêtres et les portes), et on reconstruira la ferme à l'identique en y incluant les éléments récupérés. Par contre, l'intérieur sera entièrement repensé pour accueillir les activités dans les meilleures conditions possibles. On notera que l'un des escaliers permettant d'accéder à l'étage date du XVII^{ème} siècle, et est issu d'un don d'André Hugel de Riquewihr (village situé dans le Haut-Rhin).

Contre vents et marées, le projet voit donc le jour, et il faut désormais concevoir l'intérieur du bâtiment de façon à ce que de multiples activités puissent y être pratiquées avec des publics de tous âges, puisque malgré son nom, la Maison des enfants accueillera aussi des adultes, dans le cadre d'ateliers spécifiques. Pour ce faire, six espaces sont répartis sur les deux étages de la maison :

- Une grande salle d'accueil, au rez-de-chaussée, tous les publics pour les diverses activités proposées. On y trouve un mobilier spécifique qui n'est pas sans rappeler les chaises et tables de nos collèges et lycées actuels. De plus, de nombreux rangements sont prévus pour contenir le matériel utilisé dans le cadre des activités, ce qui n'est

pas peu dire quand on sait que celui-ci va des crayons, de la colle, et des ciseaux, aux plaques de cuisson, l'huile d'Olive, les plantes en pots... Ajoutons ici l'espace sanitaire, dont les lavabos sont fortement prisés lors de nombreux ateliers ;



28. La grande salle

- Toujours au rez-de-chaussée, on trouve une salle hors sac permettant de prendre le repas dont la conception fait parfois l'objet de l'atelier lui-même. Cette salle comporte une longue table invitant à la convivialité, une cuisine avec lavabos, assiettes, couverts et lave-vaisselle. De plus, on notera que la salle est décorée avec des pots contenant des plantes séchées d'après les indications d'Oberlin et réutilisés, parfois mangées, durant les ateliers. Enfin, quelques recettes sont exposées (notamment celle de l'élixir de longue vie...) ;



29. Salle de repas

- Une pièce est aussi réservée au rangement des matériaux spécifiques à chaque activité. On y trouve de nombreux placards, chacun dédié à un atelier spécifique. Y sont rangés tous les outils trop dangereux pour être laissés à la disposition des enfants, mais aussi un réfrigérateur nécessaire à la conservation d'aliments utilisés dans le cadre de certains ateliers ;



30. Salle de rangement

- La serre permet de mettre en culture différentes plantes afin de valoriser la pratique de la botanique chère à Oberlin. Celle-ci donne directement sur les jardins potagers et botaniques dans lesquels on peut se rendre pour chercher d'autres plantes utiles aux activités (parfois même certaines mauvaises herbes comestibles !)



31. Serre

- A l'étage on trouve la salle Solange Hisler, qui contient un mobilier adapté à des enfants de maternelle. Bien évidemment, la petite enfance est largement prise en considération dans un musée dédié au créateur du Poêle à tricoter, ancêtre de l'école maternelle. C'est dans cette salle que les plus jeunes pourront en outre prendre le goûter, et mettre en œuvre certaines pratiques pédagogiques liées à l'activité des « Conductrices de la tendre jeunesse ».



32. Salle Solange Hisler

- Enfin, un vaste espace est dédié à la détente et aux jeux. Les enfants ne peuvent bien évidemment pas suivre sans interruption un atelier durant toute une journée ; on y

trouve donc des jeux de toutes sortes : puzzles éducatifs, jeu de l'oie géant concernant l'œuvre d'Oberlin, emblème de l'une des expositions de préfiguration (*Oberlin à portée de mains*) magasin en modèle réduit, jeux de constructions, ainsi que de petits canapés et fauteuils dans lesquels les enfants peuvent se relaxer (ou, la plupart du temps, sauter et rebondir...).



33. Salle de jeu

La Maison des enfants, est donc un parfait mélange entre tradition et modernité, histoire et actualité. Dans le cadre d'une ferme du XVIII^{ème} siècle, époque où vécut le pasteur Oberlin, on pratique, avec des outils et du mobilier bien actuel, des activités créées jadis et remises au goût du jour. Bien que difficile à mettre en place, la maison réussit donc à s'imposer et à devenir un élément incontournable du musée symbolique de la pédagogie d'Oberlin. Et, pour que l'institution fonctionne correctement, il fallut lui trouver une animatrice à la hauteur. A la fois âme des lieux, responsable de la programmation des activités et de l'encadrement des bénévoles, Marie-Pierre Chabot, Professeure des écoles, qui occupe, depuis son recrutement en 2002, cette fonction et qui organise aujourd'hui les activités, transmet ainsi, par l'intermédiaire de sa propre expérience pédagogique, les valeurs éducatives d'Oberlin.

Une fois encore, la présence de Marie Pierre Chabot est bien la résultante d'un pari sur l'avenir. En effet, le versement de son salaire est intégralement pris en charge par l'*Association du Musée Oberlin* qui, comme on l'a vu précédemment, bénéficie d'une délégation de gestion de la part de la Communauté de Communes de la Haute Bruche ; il constitue aussi la dépense la plus lourde. Car si la DRAC participe au financement des activités, elle n'intervient pas dans la gestion des ressources humaines, et l'Inspection Académique comme le Rectorat de Strasbourg n'ont pas donné suite aux demandes réitérées de l'Association pour la mise à disposition de personnel enseignant, en dépit du fait

que le Musée Oberlin ait accueilli en 2009 quelques 7000 élèves issus des classes de l'Académie.

Le recrutement à plein temps d'un professeur des écoles qualifié, s'il fut jugé nécessaire à l'époque, n'est aujourd'hui plus suffisant, compte tenu de l'accroissement des demandes émanant de publics scolaires. Ce manque de personnel, dont les bénévoles portent le poids au quotidien, constitue l'une des principales fragilités du dispositif actuel. Pourtant, en 2010, la Maison des enfants du Musée Oberlin a reçu le label « lieu pédagogique d'excellence », décerné par le Ministère de la culture (ce qui n'a qu'une valeur symbolique alors que, comme à l'époque d'Oberlin, ce sont les moyens qui font défaut).

De nombreux ateliers

La recherche action. Afin de mieux décrire et de mieux comprendre les ateliers organisés dans la *Maison des enfants*, nous avons participé à quelques-uns d'entre eux. Pour ce faire, nous avons décidé d'utiliser une approche méthodologique nommée *recherche-action*, dont nous allons décrire les grands principes, avant d'entrer plus en détail dans la description des ateliers à proprement parler.

L'approche en recherche-action repose principalement sur l'idée de la connaissance d'une réalité sociale, incluant la participation à sa transformation. Il s'agit dans notre cas de travailler au sein de l'équipe de bénévoles, dans une structure éducative particulière, la Maison des enfants du Musée Oberlin de Waldersbach, qui accueille annuellement plusieurs milliers d'enfants et d'adolescents avec comme principal objectif la transmission de savoirs, savoir-faire et méthode pédagogique, par des activités concrètes en lien avec les prérequis pédagogiques fixées par Jean-Frédéric Oberlin au XVIII^{ème} siècle. Nous nous sommes interrogé en particulier sur l'importance de cet accueil pour les enfants, leurs familles et, plus généralement, pour les services éducatifs des musées. La situation humaine est considérée comme l'unité microsociologique de base. Celle-ci dépasse la notion de « terrain » puisqu'elle ne se fait pas **sur** un terrain (construction sociale du chercheur) mais **en** situation (construction sociale des acteurs en présence). En cela, la recherche-action ne travaille pas sur un objet d'étude, mais avec des sujets producteurs de connaissances, co-auteurs de la recherche, créant ainsi un collectif de chercheurs. Nous appellerons ces sujets producteurs de connaissance, les « personnes ressources ».

La recherche-action est une théorie pratique (ou « praxis »). Elle désigne une action associée à une stratégie, l'apprentissage d'une connaissance basé sur un problème posé concrètement. L'auteur est directement impliqué dans la situation. « *Les problèmes pratiques sont des problèmes dont on ne trouvera la solution qu'en faisant quelque chose* » (Carr et Kemmis, 1986). La *recherche-action* peut être considérée à ce titre comme une science de la praxis. Dans le cadre de notre étude, ce sont à la fois des problèmes pratiques et philosophiques qui sont posés: comment faire toucher du doigt un patrimoine immatériel à des enfants, ou autrement dit, comment leur transmettre ce patrimoine ?

Bien souvent, c'est en accueillant les enfants que l'on se rend compte des difficultés pratiques et matérielles sous-jacentes à l'appropriation de ce patrimoine: l'expérimentation permet ainsi de trouver une solution ou du moins de l'entrevoir, afin d'améliorer la cohérence de notre méthode, héritière de celle du pasteur.

Dans le cadre d'une *recherche-action*, il s'agit de réinventer en permanence des règles en situation, dans un jeu d'interactions, au rythme des rencontres et des contextes. Il n'en demeure pas moins que certaines constantes traversent les différents ateliers (en plus de celles hérités de la pédagogie d'Oberlin) : la réponse aux besoins émis par les participants dans leur milieu, l'implication des acteurs, le processus de modification des pratiques, l'action concrète sur le terrain... Ainsi, peut-on dégager les traits fondamentaux de la *recherche-action* :

- Elle est directement liée à une réalité sociale, à une problématique de travail, aux préoccupations des acteurs concernés : dans la prise en compte de la réalité il n'y a pas de dispositif intermédiaire, de constitution d'objet prédéfini, d'étude dûment estampillée par une institution quelconque, qui légitimerait une démarche. Cette dernière composante est une donnée essentielle pour nous, puisque c'est le manque d'études sur le sujet qui a entraîné la formulation de notre problématique ;
- Une implication totale des chercheurs et intervenants professionnels dans une situation humaine collective : la légitimité scientifique ne repose pas sur la séparation entre la démarche de recherche et l'objet d'étude, mais au contraire sur un processus logique basé sur l'implication forte du chercheur en situation suivant des critères clairement partagés par tous, avec des allers et retours continuels entre

expérience et analyse. Cette démarche permet de se placer au cœur de la réalité sociale ;

Parmi les notions développées par Ardoino et Barbier (1993), on trouve celle de *l'écoute sensible*. Il s'agit d'écouter et de voir autrui en l'acceptant tel qu'il est. Ainsi, le chercheur n'est pas là pour juger, mesurer, comparer, ni même adhérer aux opinions, aux pratiques ou s'identifier à l'autre.

Nous avons été confrontés à maintes reprises au cours de nos rencontres, aux acteurs du domaine de la muséographie, comme de celui de la pédagogie. Ils développent des positions différentes, parfois liées à un militantisme associatif. Il ne s'agit pas pour nous de donner une opinion, mais bien d'agir en tant que chercheur dans le cadre d'une recherche-action adoptant l'écoute sensible. Le risque est ici de devenir soi-même militant. Mais notre posture de chercheur ne le permet pas. Nous devons comprendre pourquoi et comment ces opinions peuvent apparaître : la communication, notamment avec les personnes ne partageant pas les mêmes convictions, alimente le débat autour de la problématique.

La deuxième notion est *l'approche spiralée*. Il nous arrive de regarder deux fois le même objet sous des angles différents (comme dans le tableau de la réconciliation d'Oberlin); c'est l'esprit même de la multi-référentialité. Ainsi, dans l'action, le chercheur passe et repasse son regard sur "l'objet", afin de l'appréhender dans toutes ses dimensions.



34. Exemple d'un tableau de la réconciliation

La dernière notion sur laquelle nous souhaitons insister, est l'effet de *co-formation*. C'est un point central : il existe ainsi une double formation entre le praticien et le chercheur. Le premier questionne sans cesse le second sur la pertinence de la relation entre le

déroulement de l'activité et la dimension de la pédagogie d'Oberlin que l'on souhaite transmettre à travers lui. La médiation, tant du côté des praticiens que de celui du chercheur, est la charnière essentielle à l'amélioration, d'une part de la méthodologie mise en œuvre dans la conduite de l'atelier, et d'autre part, de la transmission la plus fidèle possible à la méthode du pasteur. Soulignons ici que lors de nos interventions au sein des ateliers de la Maison des enfants, nous sommes devenus, sans nous en apercevoir, les héritiers du pasteur et de ses conductrices, puisque la forme même des ateliers nous a incité à mettre en place les 4 grands invariants établis, dès l'origine, par le pasteur.

Etre pédagogue, ou devoir se plier en quatre

Le parti-pris adopté par Marie-Pierre Chabot, responsable de la *Maison des enfants*, et à travers elle, par toute l'équipe des bénévoles qui collaborent à la bonne marche des ateliers, est d'adopter une « posture pédagogique » comme acteurs d'une forme contemporaine des pratiques éducatives d'Oberlin. Cela présuppose une conviction, ainsi qu'un ensemble de règles de conduite.

Mais comment un bénévole peut-il se percevoir en tant que pédagogue ? Lorsque la pédagogie relève d'une éthique, d'une manière d'être envers le monde et les autres, ses valeurs de référence ne peuvent être attribuées à un champ professionnel spécifique, celui du professeur ou de l'éducateur (c'est son métier après tout...). Dans cette perspective, la rencontre éducative est avant tout le support d'une rencontre humaine, le statut du pédagogue important peu à cet égard: il peut être parent, professionnel de l'éducation... ou bénévole.

Les problèmes à résoudre dans la conduite des ateliers confrontent les acteurs à des contraintes issues de deux sphères:

- **Contextuelle** : certaines concernent le versant relationnel de la rencontre formateur/formés,
- **Personnelle** : d'autres concernent plus particulièrement la question du rapport aux savoirs.

La relation entre formateur et formé permet la confrontation réciproque des expériences, qu'elles soient de l'ordre du vécu ou du ressenti, des modèles, des représentations individuelles, collectives et subjectives, des désirs etc. Le formateur qu'il s'agisse d'un professionnel ou d'un bénévole, construit les principes directeurs de son projet dans cet espace : il contextualise la méthode héritée d'Oberlin.

La posture méthodique réfute par essence l'idée d'une rupture entre la pratique et les principes. On ne peut former des individus à des techniques ou des méthodes sans faire référence aux grands principes, dont l'ensemble génère les finalités. Le pédagogue se doit en particulier d'être cohérent dans la construction de sa méthode, issue de ces principes. L'ambiance de travail reste le principal indicateur d'une articulation réussie entre formation dans un contexte spécifique et utilisation et transmission de l'héritage pédagogique du pasteur.

Du côté des savoirs, la Maison des enfants au sein de laquelle s'inscrivent les ateliers, constitue le contexte d'apprentissage en termes de contenus et d'objectifs, et se différencie des contextes d'apprentissage plus « classiques » auxquels le public est habitué.

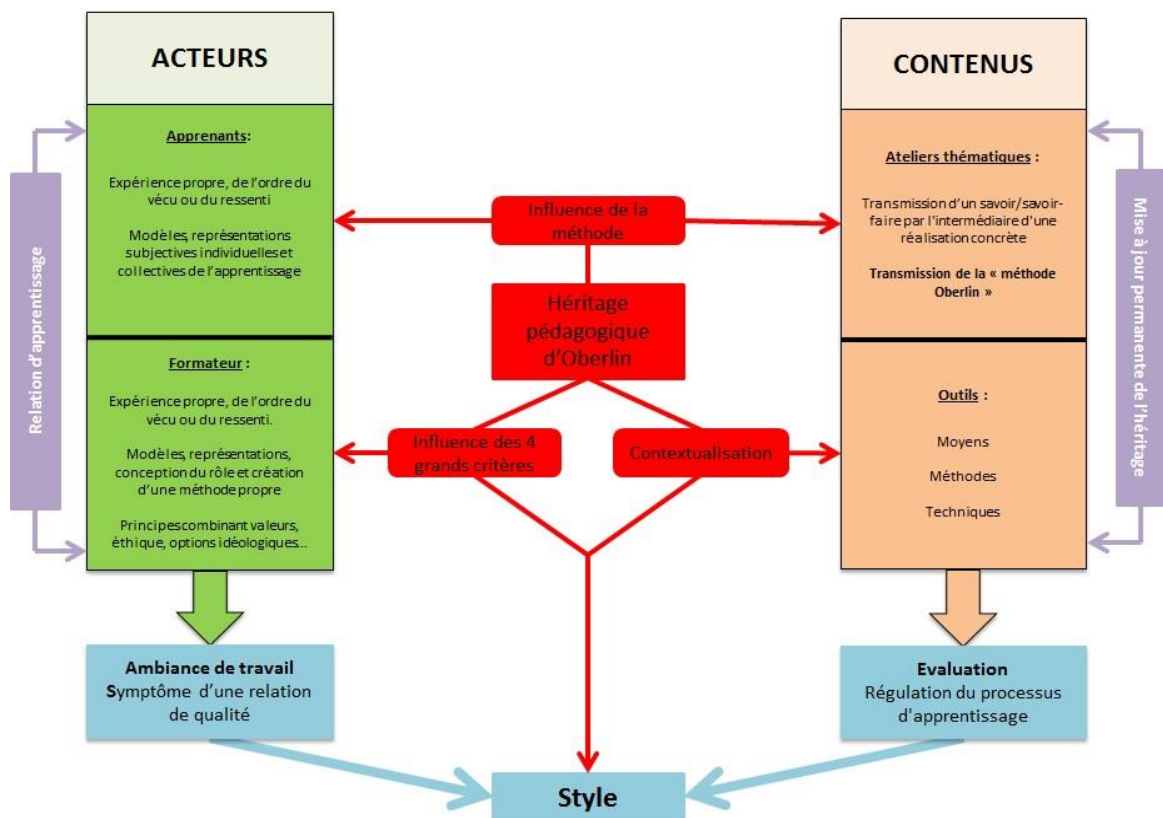
La mise en œuvre de la formation est quant à elle dépendante de l'adéquation entre les moyens dont on dispose (espace, temps, matériel, nombre...), et les choix méthodiques plus ou moins appropriés à l'utilisation de ces moyens. L'ajustement des moyens, méthodes et techniques, ainsi que la validation des objectifs définiront la réussite d'un atelier. Il est en effet essentiel d'organiser l'atelier de manière à ce que l'apprenti soit l'acteur de la réussite du début à la fin, tout en garantissant cette réussite. Une préparation sera donc nécessaire, afin de se donner les moyens et le temps d'une formation complète et enrichissante aboutissant au double objectif :

- Celui du visiteur, qui participe à un atelier au sein duquel il va créer quelque chose (repas, cadran solaire, œuvre d'art etc.)
- Celui du pédagogue, qui doit mener chaque participant vers la réussite de l'atelier, en adoptant sa méthode propre issue de son expérience, de ses acquis théoriques mais aussi, bien-sûr, des principes éducatifs prônés par le musée.

Ainsi, l'évaluation qui correspond ici à une production effective en un temps donné, est le principal indicateur d'un bon déroulement de l'apprentissage.

Il reste que sur le terrain, les problèmes sont intimement mêlés. Le degré d'implication de chaque formateur dans la gestion des contraintes détermine au final son style, comme un rapport subtil entre ses craintes, et les risques qu'il accepte de prendre. Etre pédagogue au sein de la Maison des enfants, c'est donc accepter, dans la mesure du raisonnable, d'assumer un certain nombre de risques, pour proposer à l'Autre un atelier cohérent, lui garantissant des repères fiables du début à la fin.

En d'autres termes, le bon héritier d'Oberlin doit être en mesure de faire naviguer son équipage de visiteurs dans chaque atelier, en utilisant sa propre méthode contextualisée, mais en gardant les caps fixés par le pasteur au XVIII^{ème} siècle : utilisation des mains, adaptation des apprentissages à l'environnement ainsi qu'au public et création d'un objet concret symbole de réussite.



35. Hériter d'une pédagogie

Les activités de la Maison des enfants

La *Maison des enfants* est, comme nous l'avons vu, un lieu d'activité et d'expérimentation, qui complète l'exposition permanente du musée Oberlin. Chaque activité possède ses spécificités, ses originalités mais aussi ses contraintes. Malgré ces différences, il existe une cohérence, un fil conducteur qui permet de mettre en relation chaque atelier créé dans le cadre du projet éducatif du musée Oberlin.

Examinons dans un premier temps les similarités, garantes de l'unité dans le panel des activités proposées :

- **Ouverture au plus grand nombre :** les ateliers devront être peu coûteux afin de démocratiser leur accès ;
- **La réflexion méthodique permanente :** les ateliers sont des créations originales de l'équipe du musée et, en les expérimentant, on remarque vite les problèmes que ceux-ci peuvent amener (matériel trop coûteux, manque de temps, difficulté de compréhension pour le public visé). Afin d'améliorer et de régler les problèmes

rencontrés, les animateurs se réunissent mensuellement pour discuter des solutions envisageables, des améliorations possibles, ou parfois de l'annulation d'ateliers dont la mise en œuvre est jugée trop complexe. Bien souvent, les idées permettant de modifier certains aspects des activités émanent du public lui-même qui, en apportant ses critiques, met le doigt sur un point sensible que l'organisateur ne soupçonnait pas ;

- **L'adaptation au contexte** : la première règle fixée par l'équipe du musée concerne la cohérence entre les différents espaces. La *Maison des enfants* doit avant tout compléter l'exposition permanente en cohérence avec la pensée d'Oberlin. Chaque atelier a donc un rapport direct avec ce qui est expliqué, montré ou raconté durant la visite de l'exposition ;
- **L'adaptation au public** : chaque atelier est animé différemment selon le type de participants (âge, milieu professionnel etc.) et les attentes de chacun ;
- **La création d'un objet/utilisation des mains** : chaque participant à un atelier repartira avec sa production. Ceci permet à chacun d'expliquer ce qu'il a fait et comment il l'a fait, transmettant ainsi la méthode appliquée par l'animateur à travers l'héritage d'Oberlin. Dans le cas de plantations de graines par exemple, les visiteurs emportent des échantillons où la croissance des plantes est déjà avancée, issus du travail de groupes qui les ont précédés.

Malgré ces facteurs d'unicité, il est évident que chaque atelier est original et unique. Il serait bien difficile de les présenter tous, en les comparant les uns avec les autres, c'est pourquoi nous en avons sélectionné neuf, représentatifs des trente activités possibles. La plupart sont décrits sur des fiches réunies au sein d'un corpus appelé Actions éducatives que le musée propose notamment aux enseignants qui peuvent ainsi le partager avec leurs collègues et compléter certains de leurs enseignements par une visite au musée. Malheureusement, faute de moyens, dix fiches ne sont pas disponibles dans ce corpus.

Afin de conserver une logique et de montrer une nouvelle fois la cohérence entre les ateliers, chacun sera présenté selon la même nomenclature: nous examinerons tout d'abord les **Objectifs** à long et à court terme (les objectifs à long terme consistent surtout en la préparation en classe et à la poursuite de l'apprentissage après la visite du musée). Nous

observerons par la suite les **Moyens** mis en œuvre avant de nous intéresser à la **Méthode** utilisée. Enfin, si besoin est, nous nous attarderons sur les **Spécificités** de l'atelier.

Titre	<u>Les friandises du jardin</u>	
Objectifs	A court terme	• Favoriser une découverte sensorielle des plantes aromatiques • Formaliser une démarche dans un langage oral • Créer des friandises avec les plantes du jardin, en provoquant un regain d'intérêt pour celles-ci • Faire découvrir des recettes du XVIII^{ème} siècle
	A long terme	• Savoir identifier et nommer des plantes aromatiques • Déterminer le goût des aliments (sucrés, salés, amers, acides...) • Manipuler des ustensiles inhabituels (comme un mortier par exemple) • Sensibiliser à la santé et à l'hygiène alimentaire • Possibilité de prolongement sur la botanique, les us et coutumes du XVIII^{ème} siècle, les friandises actuelles...
Moyens	Age des participants : de 2 à 6 ans. Durée : deux heures. Prix : 2 Euros par enfant. Espace réservé : Jardins du musée, salle principale de la <i>Maison des enfants</i> . Matériel : Diverses plantes aromatiques du jardin, farine, œuf, eau, sucre. Taille maximale du groupe : 20 à 30 enfants	
Méthode	Les enfants sont accueillis dans la <i>Maison des enfants</i>. Après une brève présentation des intervenants, on entre dans le vif du sujet en commençant par les bonbons. On leur demande quels sont ceux qu'ils connaissent et lesquels ils préfèrent. On énumère ainsi les goûts identifiés par les enfants en leur faisant prendre conscience qu'ils sont toujours élaborés à base de plantes. On arrive ainsi au bonbon que l'on veut créer en montrant la plante utilisée, ici la violette. On élabore ensuite le mélange devant eux en faisant du caramel et en distillant l'essence de violette. Pendant le temps de cuisson on attaque les gâteaux aux herbes : les enfants cherchent dans le jardin les herbes qu'on leur a présentées auparavant. Ils préparent ensuite le mélange par groupe de deux ou trois, chacun malaxant et versant à son tour. La pâte prête on découpe les formes de gâteaux et on les enfourne. En attendant on finit les bonbons à la violette en versant la mixture visqueuse sur une plaque. Tout est prêt pour la dégustation !	
Spécificités	L'atelier prévoit à l'origine 3 mets. Il faut parfois s'adapter aux exigences des groupes, qui peuvent rester plus ou moins longtemps en incluant la visite du musée avant ou après l'activité.	

Titre	<u>La cuisine aux herbes</u>	
Objectifs	A court terme	• Approche écologique de la flore locale • Sensibilisation à l'univers olfactif et gustatif • Création d'un repas complet (Apéritif/boisson, entrée, plat, fromage, dessert)
	A long terme	• Savoir identifier les plantes et herbes comestibles • Identifier les goûts et les saveurs • Découvrir des recettes insolites • Sensibiliser à la santé et l'hygiène alimentaire • Possibilité de prolongement : la botanique, la cuisine, la participation à la préparation des repas...
Moyens	Age des participants : 10 à 16 ans (mais aussi pour les adultes). Durée : 4 heures. Prix : 4 euros par participant. Espace réservé : Jardins du musée, salle principale de la <i>Maison des enfants</i>, salle hors sac pour la dégustation. Matériel : Diverses plantes aromatiques du jardin, aliments complémentaires, matériel de cuisine Taille maximale du groupe : très variable selon la demande et le nombre d'intervenants possible.	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, on commence par la visite du jardin en montrant les différentes plantes qui seront utilisées (livèche, bourrache, plantain...). Les participants sont divisés en groupes qui s'occupent chacun d'une recette (Citronnade des abeilles, vin de groseilles, allumettes au cumin...). Si cela est possible, chaque groupe est accompagné d'un intervenant. Lorsque les recettes sont élaborées, les participants s'installent autour de la grande table pour prendre le repas servi par les intervenants.	
Spécificités	L'atelier peut être fait par des adultes aussi bien que des enfants. Il existe une formule à la journée qui s'accompagne alors d'une sortie en forêt, avec collecte de plantes sauvages de saison avant la préparation du repas.	

Titre	<u>Land Art</u>	
Objectifs	A court terme	• Créer une œuvre d'art à partir d'objets naturels • Utiliser des matériaux croisés quotidiennement de manière différente • Apprendre ce que veut dire éphémère (art éphémère)
	A long terme	• Sensibiliser à la pratique d'activités à la fois écologiques et économiques • Donner le goût de la création, de l'improvisation • Apprendre à penser par soi-même • Comparer le Land Art avec d'autres types d'arts et peut-être les pratiquer
Moyens	Age des participants : 2 à 10 ans Durée : 2 heures Prix : 2 euros par enfant Espace réservé : Jardins du musée (grande salle de la <i>Maison des enfants</i> en cas d'intempérie) Matériel : différentes graines, écorces, cailloux, branches... Taille maximale du groupe : 25/30 personnes	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, on demande aux enfants le type d'art ils connaissent. Ils se réunissent ensuite autour d'un ouvrage au sujet du Land Art. En examinant les Photographies, ils découvrent alors le champ des possibilités, ce qui est beau, moins beau, surprenant...Les enfants sont alors capables de définir le Land Art, reste à leur expliquer ce qu'est l'éphémère, puisqu'une œuvre issue du land art est par essence éphémère (à l'exception des photographies des œuvres). On peut alors enchaîner sur la présentation des objets préparés à l'avance pour créer les œuvres, en précisant que tous les éléments du jardin peuvent être utilisés. L'animateur propose ensuite une petite composition pour montrer un exemple de ce qui est faisable. Les enfants élaborent alors deux œuvres, une première réellement éphémère, une seconde sera fixée dans une plaque d'argile, ce qui permet de l'emporter.	
Spécificités	Cet atelier permet aux enfants d'être très indépendants et libres dans leur création. Les animateurs, une fois la présentation terminée ne sont là que pour orienter, aider, mais ne participent en rien au processus de création. Le résultat est par conséquent parfois plus qu'original.	

Titre	<u>Le livre herbier des plantes aromatiques</u>	
Objectifs	A court terme	• Découvrir et utiliser les techniques liées à la fabrication du papier artisanal • Etablir un lien sensoriel entre le papier et les plantes • Conserver la mémoire des collectes réalisées au musée ou à l'école
	A long terme	• Identifier et nommer les essences végétales proposées • Tirer parti de trouvailles fortuites • Découvrir une technique de recyclage • Apprendre à codifier une recette • Appréhender les notions de collection classification
Moyens	Age des participants : de 2 à 6 ans Durée : 2 heures Prix : 2 euros par enfants Espace réservé : Jardins du musée et grande salle de la <i>Maison des enfants</i> Matériel : Tissu (à base de papier haché), colle, plantes du jardin, Taille maximale du groupe : 25/30 personnes	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, on commence par demander aux enfants les plantes qu'ils connaissent. On explique ensuite comment recycler le vieux papier pour en faire une feuille cartonnée. La recette intégrée, les enfants la mettent en pratique et créent la pâte à papier destinée à la fabrication de l'herbier. On se rend ensuite dans le jardin des plantes aromatiques, où l'on collecte des plantes de différentes textures (piquante, douce, colorée, odorante). Les plantes étant récoltées, on compare leurs textures, leurs couleurs, leurs odeurs. Chacun choisit une plante dont il repère la caractéristique principale puis la met sous presse. Puis on termine la feuille de papier en y intégrant la caractéristique : le papier piquant est fait avec des copeaux de bois, le papier parfumé avec de la fleur d'oranger, le papier « joli » avec des incrustations... Il ne restera plus qu'à coller la plante correspondante en classe car le papier n'aura pas le temps de sécher le jour même.	
Spécificités	Cet atelier est l'un des seuls dont il faut obligatoirement terminer l'objet en cours, ce qui entraîne une implication plus importante de la part du professeur.	

Titre	<u>A qui est cette feuille?</u>	
Objectifs	A court terme	• Découvrir les différentes variétés d'arbres • Expérimenter une technique de prise d'empreintes • Créer une fiche pédagogique/didactique, présentant la carte d'identité d'un arbre
	A long terme	• Initiation au vocabulaire spécifique (au sujet des arbres et des techniques utilisées) • Utiliser une clé de détermination simple • Développer des facultés d'Observation • Identifier les arbres les plus communs, par leurs feuilles et leurs fruits • Utiliser le végétal comme support d'une expression plastique • Permet de compléter un cours de sciences et vie de la terre au sujet des arbres et de leurs feuilles
Moyens	Age des participants : de 2 à 12 ans Durée : 1h30 Prix : 2 euros Espace réservé : Jardins du musée, forêt, grande salle de la <i>Maison des enfants</i> Matériel : feuilles, terre glaise, paraffine Taille maximale du groupe : 25/30 personnes	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, les enfants sont emmenés en forêt ou dans le jardin, afin de récolter des feuilles, des rameaux de différentes essences d'arbres. Si le temps ne le permet pas, les feuilles sont directement ramenées par l'animateur. On les identifie en les rattachant à l'essence correspondante. A présent on peut déterminer une clé pour reconnaître simplement la feuille (forme disposition des nervures...). On en profite pour enseigner des termes de botanique, en utilisant des procédés mnémotechniques : par exemple, une feuille dentelée à des bordures en forme de dents... en tout, 10 mots techniques sont appris au cours de l'atelier. On apprend aussi à différencier une feuille simple d'une feuille composée... On réalise ensuite la forme de la feuille dans de la glaise. Celle-ci est ensuite dépecée afin de ne laisser paraître que les nervures, qui sont placées dans la forme préalablement créée. Reste à couler de la paraffine dans la forme pour produire une forme transparente.	
Spécificités	Cet atelier est assez complexe et la plupart des animateurs préfèrent créer une feuille par frottage (on pose un papier sur la feuille et on frotte avec un crayon à papier). Un procédé mnémotechnique amusant pour différencier la feuille de charme qui est poilue de la feuille de hêtre identique mais sans poils est la phrase : « le <u>charme</u> d'Adam est d'être à <u>poi</u> ! »	

Titre	<u>Découplicolcol</u>	
Objectifs	A court terme	• Se repérer dans l'espace • Passer d'un patron à la réalisation d'un volume
	A long terme	• Utiliser le plan d'une figure géométrique • Vérifier des axes de symétrie, estimer des mesures, décrire des figures géométriques et les identifier (prolongement d'un cours de géométrie) • Appréhender la notion d'échelle (prolongement d'un cours de géographie) • Approche de l'architecture et de son vocabulaire spécifique (souvent en rapport avec les cours d'histoire) • Transmettre, pour certains, la passion du modèle réduit qui pourra se perpétuer à la maison
Moyens	Age des participants : de 8 à 10 ans Durée : 2 heures dans la salle d'activité de la <i>Maison des enfants</i> et 30 minutes dans le village pour retrouver les différents bâtiments relatifs aux maquettes Prix : 2 euros par enfants Espace réservé : Village et grande salle de la <i>Maison des enfants</i> Matériel : ciseaux, colle, crayons de couleur patron des maison Taille maximale du groupe : 25 à 30 personnes	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, les enfants, qui se sont au préalable entraînés au « découplicolcol » en classe (Annexe 53), découvrent les patrons des bâtiments de Waldersbach qu'ils montent comme on leur a appris. Cette étape accomplie, les enfants sont emmenés dans le village où ils doivent retrouver les bâtiments qu'ils viennent de fabriquer. On en profite pour apprendre des notions d'architecture (type de pierre utilisée, forme des portes, différenciation des charpentes rurales et urbaines...). Lorsque les bâtiments sont repérés, les enfants retournent à la <i>Maison des enfants</i> où ils tentent de replacer correctement leurs constructions pour recréer le village de Waldersbach à l'époque d'Oberlin.	
Spécificités	La préparation en classe, surtout utile pour les plus petits, n'est pas obligatoire. Le nom découplicolcol se décompose ainsi : <i>décou</i> : découper, <i>pli</i> : plier, <i>col</i> : colorier, <i>col</i> : coller Les créations issues de cet atelier sont des modèles réduits du patrimoine local. On y trouve notamment le presbytère de Waldersbach classé au titre des monuments naturels (cf. I.3.b.). Il s'agit donc, en plus d'une mise en valeur du patrimoine immatériel relatif à la pédagogie d'Oberlin, d'une mise en valeur du patrimoine culturel local.	

Titre	<u>Les géographes des mondes imaginaires</u>	
Objectifs	A court terme	• Construire le concept d'espace • Se repérer dans l'espace • Réalisation d'une maquette d'une île imaginaire
	A long terme	• Utiliser un vocabulaire de description de l'espace • Savoir identifier les codes cartographiques • Approcher la notion d'échelle • Possibilité de prolongement en cours de géographie
Moyens	Age des participants : 7 à 11 ans Durée : 2 heures Prix : 3 euros par enfants Espace réservé : Exposition permanente et grande salle de la <i>Maison des enfants</i> Matériel : Différentes graines, écorces, et autres produits naturels... glaise, plaque de polystyrène, colle, feutres Taille maximale du groupe : 25 à 30 personnes	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, on commence par la visite de l'exposition permanente. On insiste sur les outils de mesure et sur les cartes géographiques créées par Oberlin et son équipe de maîtres. Les enfants sont alors interrogés sur leurs connaissances en géographie. Chacun utilise ensuite le système de frottage à la craie grasse pour reproduire les cartes disponibles dans l'exposition (carte du Ban de la Roche, carte du ciel...). On montre ensuite une maquette déjà réalisée. On explique aux enfants qu'ils sont seuls sur une île déserte, sans appareil photo et qu'ils doivent faire une maquette pour montrer ce qu'ils ont vu. Ils utilisent alors tout ce qu'ils ont fait et appris pour réaliser une île imaginaire, qui s'inspire à la fois de la carte obtenue par frottage et des codes couleurs et tracés qu'ils ont découverts. La création est composée d'une plaque de polystyrène peinte en bleue, sur laquelle on colle un îlot de glaise qui devient la base topographique de l'île. Différents objets issus de la nature (cailloux, marrons, feuilles, mousse, graines) composeront les différentes parties du territoire. On n'oubliera pas de dessiner la rose des vents, indispensable au repérage dans l'espace.	
Spécificités	L'atelier consiste à créer une île imaginaire, la notion d'échelle sera en réalité déduite des matériaux utilisés. Par exemple, un marron sert à faire une montagne, la légende pour montagne sera un carré marron. L'île permet à l'enfant de se rappeler les notions apprises au cours de l'atelier. Il s'agit donc d'une initiation ludique à la géographie, qui pourra se poursuivre en classe. Par exemple, les notions de légendes trouvées à partir d'éléments naturels pourront être transposées pour d'autres éléments (le chemin de fer est un trait rayé, le château est une couronne...).	

Titre	<u>Musée en boîte</u>	
Objectifs	A court terme	• Créer une collection • Apprendre à mettre une collection en scène • Pérenniser une collection
	A long terme	• Découverte du monde qui nous entoure • Apprendre à observer le monde de manière scientifique • Trier, classer • Prolongement possible en classe sur la notion de collection, de musée • Pour préparer cet atelier en classe on insiste sur le fait qu'Oberlin lui-même était un grand collectionneur
Moyens	Age des participants : 6 à 8 ans Durée : 2 heures Prix : 2 euros par enfant Espace réservé : Exposition permanente, jardins du musée, grande salle de la <i>Maison des enfants</i> Matériel : Plâtre, objets naturels trouvés dans le jardin où objets préparés à l'avance (souvent des coquillages), peinture Taille maximale du groupe : 25 à 30 personnes	
Méthode	Après une brève présentation des intervenants, les enfants se rendent à l'exposition permanente, à la découverte des nombreux objets collectionnés par Oberlin dans son cabinet scientifique. Les enfants donnent alors leur conception de la collection, du musée... Une fois assimilées les notions de collection et d'observation scientifique, deux possibilités s'offrent aux enfants : soit ils se rendent dans les jardins où ils pourront eux-mêmes collecter des objets (en insistant sur la manière scientifique de collecte : on récolte les objets d'une même famille, ou qui ont un point commun), soit on leur présente les coquillages, cailloux préalablement préparés. On peut alors fabriquer la <i>boîte à collection</i> : les objets récoltés, sont scientifiquement classés et chaque enfant les réunit en les fixant dans une plaque de plâtre qui peut être peinte pour insister sur le thème de la collection.	
Spécificités	On notera que la « boîte » est volontairement très petite, afin de les obliger à trier, sélectionner les objets, et ainsi créer une collection organisée selon des critères objectifs.	

Titre	<u>Le cadran solaire</u>	
Objectifs	A court terme	• Créer un cadran solaire • Apprendre les notions d'horlogerie • Comparer les systèmes de lecture de l'heure
	A long terme	• Apprendre à lire l'heure • Comprendre que l'heure n'était pas aussi « accessible » à l'époque d'Oberlin qu'à notre époque
Moyens	Age des participants : 8 à 15 ans Durée : 2 heures Prix : 2 euros par enfants Espace réservé : exposition permanente, grande salle de la <i>Maison des enfants</i> Matériel : Carton rigide, feutres, vis, écrous, peinture Taille maximale du groupe : 25 à 30 personnes	
Méthode	On commence par faire le lien avec J.-F. Oberlin, le XVIII^{ème} siècle (siècle des Lumières) lors duquel beaucoup de savants ont fait des expériences pour comprendre le monde. J.-F. Oberlin était très intéressé par toutes ces idées nouvelles, avait une solide culture scientifique et un gros intérêt pour les cadrans solaires par exemple. J.-F. Oberlin pensait qu'il fallait établir l'enseignement sur la base de connaissances réelles, acquises par l'expérience. On distingue le temps qui passe du temps qu'il fait. On prend conscience que les êtres vivants et les objets subissent le temps qui passe. Pour se donner l'illusion d'avoir une emprise sur le temps qui passe, l'Homme cherche des repères et essaye de le mesurer. On passe alors à la confection du cadran solaire : On perce 3 trous, on trace des fuseaux grâce à un gabarit, on inscrit les heures, on fixe les vis et les écrous, on copie la maxime (<i>carpe diem</i>). On finit par peindre, et décorer le cadran.	
Spécificités	La méthode décrite ici est issue de la création d'une bénévole du musée. On peut constater qu'elle adopte un style personnel. On aurait pu commencer par la création du cadran avant de s'intéresser à la lecture de l'heure avec d'autres outils par exemple.	

Toutes les activités décrites ci-dessus, ainsi que toutes celles proposées dans le cadre de la *Maison des enfants*, font référence à une ou plusieurs parties des collections présentées dans l'exposition permanente : il est donc très facile d'établir le lien. A l'inverse, après avoir participé à une activité, on peut parcourir l'exposition et découvrir que ce qui a été réalisé a en réalité été imaginé, créé ou a au moins intéressé J.-F. Oberlin durant son ministère à Waldersbach.

En observant les différents ateliers, on peut distinguer l'héritage des grands principes appliqués par les différents acteurs de la *Maison des enfants* :

- On utilise toujours les connaissances des visiteurs ainsi que leurs représentations, en posant des questions en début d'activité, pour baser la construction de l'apprentissage sur leurs connaissances ;
- Il est ensuite possible d'étoffer ce savoir avec du vocabulaire, introduit à l'aide d'objets manipulables: la participation des visiteurs est primordiale ;
- Chaque atelier présente un côté ludique, nécessaire pour capter l'attention ;
- Avant de se lancer dans la conception, le matériel est présenté puis le déroulé est expliqué. Selon l'âge ceci peut être fait de deux manières :
 - ✓ Pour les plus jeunes, on présente une partie de l'atelier, on la met en pratique, puis on passe à la deuxième partie etc. ;
 - ✓ Pour les plus grands, on présente l'intégralité puis on le met en pratique. Des précisions sont amenées en cours d'activité par l'animateur qui circule entre les groupes ou, si besoin est, en réponse aux questions posées par les enfants ;
- La création de chaque participant doit être personnelle et surtout ne pas être influencée par la vision de l'animateur. Chacun pourra ainsi être fier de sa production et dire : « Je l'ai fait tout seul ! » ;
- Durant les ateliers, il est essentiel d'amener le public à faire soi-même les choses, sans lui mâcher le travail. Par exemple, pour la fabrication de l'île imaginaire, si un enfant construit une rivière allant de part en part de l'île, on peut lui demander si celle-ci est salée (puisque'elle relie deux bouts d'océan). Il pourra en déduire que sa rivière doit rester sur l'île et remédier au problème de manière autonome ;

- L'atelier se finit toujours par un bilan, une réflexion sur la manière d'exploiter l'objet ou sur ce qui a été appris ;
- Chaque atelier consiste en la découverte d'une technique ré-exploitable par les enseignants. On préfère que les élèves arrivent sans préparation, et que la découverte commence au musée, de manière ludique. L'apprentissage pourra être poursuivi en classe (à la fin de l'atelier, le maître reçoit toujours une fiche technique explicative, un résumé, une recette etc. Il dispose ainsi d'un outil à exploiter en classe).

Les activités proposées au sein de la Maison des enfants, transmettent bien plus que des savoirs ou savoir-faire. En effet, c'est réellement la méthode de Jean-Frédéric Oberlin qui y est appliquée et transmise.

Valorisation et transmission d'un patrimoine matériel et immatériel

Nous avons constaté que le Musée Oberlin de Waldersbach, n'est pas uniquement un espace commémoratif dédié au pionnier des écoles maternelles. Pourtant, la présence de nombreuses traces de sa vie, et de son œuvre, au cœur de l'écosystème dans lequel vécut Oberlin, peut dans un premier temps évoquer les musées pédagogiques et les musées de l'éducation tels que nous les présentent Ferdinand Buisson et Myriam Boyer. En effet, la découverte de l'exposition permanente peut amener le visiteur à reconstituer le parcours multiforme du pasteur, depuis son arrivée au Ban de la Roche (et même un peu avant). Il est aussi possible de découvrir une part importante des collections qu'il parvint à réunir patiemment en son temps. De plus, l'exposition est, pour une large part, consacrée à l'œuvre scientifique, pédagogique et sociale du pasteur : fiches botaniques, herbier, fiches didactiques, création des poêles à tricoter et de jeux pour la petite enfance, mais aussi amélioration des conditions de vie des habitants du Ban de la Roche (hygiène, éducation, agriculture etc.) et sciences plus ou moins occultes avec la phrénologie et surtout la physiognomonie, chère à son cœur.

Mais contrairement aux expositions présentées dans les musées de l'éducation, le musée Oberlin ne se contente pas de présenter une série d'objets symboliques, témoins d'une époque révolue, dont on souhaite garder la trace. A Waldersbach chaque visiteur est amené

à participer, à découvrir et à apprendre par lui-même : tiroirs, frottages, création de sa propre silhouette physiognomonique etc. sont autant d'utilisations des principes pédagogiques d'Oberlin, adaptés au double contexte spatio-temporel (le musée et le XXI^{ème} siècle). Ce principe participatif, est essentiel dans le parcours proposé, puisqu'il accompagne chacun dans l'exploration du patrimoine, en appliquant, sans même le savoir, les critères invariants de la méthode utilisée au sein des poêles à tricoter : occuper les mains pour capter l'attention, apprendre en participant, s'imprégner de son environnement et surtout... découvrir en s'amusant.

Cette manière d'articuler la visite, permet de transmettre plus que l'héritage matériel laissé par J.-F. Oberlin. Elle fait passer, au travers des activités proposées, une partie des valeurs propres à sa pédagogie. Le patrimoine ainsi transmis ne peut être touché, lu, ou même vu : il s'agit d'un patrimoine qui ne peut prendre forme que dans l'esprit du visiteur : un **patrimoine culturel immatériel**.

L'analyse des ateliers organisés dans le cadre de la Maison des enfants, nous amène à constater leur étroite corrélation avec soit une des thématiques du musée, soit une partie de l'exposition ou encore un objet particulier de la collection. Or, tout ce que l'on peut observer au fil de l'exposition permanente est aussi lié à la méthode éducative mise en place par Oberlin, à partir de son arrivée à Waldersbach en 1767. Le rapport entre activité et exposition est donc clair : on observe un cadran solaire dans le musée, on construit un cadran solaire ; on feuillette un herbier grâce au système des tiroirs, on conçoit son propre herbier ; Oberlin était un grand collectionneur, on développe sa propre collection etc.

Mais, cette corrélation entre exposition et activité, évidente pour ce qui concerne le patrimoine matériel, ne s'arrête pas là. La méthode mise en œuvre dans notre espace-temps contemporain est elle-même héritière de la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin, et continue non seulement à vivre, mais aussi à se développer à travers les principes et les valeurs sous-jacentes, inchangés depuis les premiers poêles à tricoter. Chaque atelier, sans exception démontre bien ce principe :

- **Les friandises du jardin** : Oberlin insiste sur la nécessité pour tout homme de bien connaître son environnement pour mieux l'exploiter et utiliser les ressources

nécessaires à son développement. La nature, ou macrocosme, est considérée dans cette perspective comme un livre, dans lequel il est nécessaire d'apprendre à lire. Mais la lecture du « grand livre de l'univers » ne peut-être contemplative. Elle passe nécessairement par l'action et la production d'expériences. Une activité aussi simple que la collecte de plantes inhabituelles en vue de la conception de bonbons et de gâteaux, participe à cette nécessaire mise en relation de l'homme avec son environnement. Pour Oberlin, tout ce qui n'est pas nommé n'est pas connu. La collecte des plantes et leur transformation s'accompagne ainsi d'un travail langagier, biologique, chimique etc. Bien que le rapport avec le patrimoine immatériel méthodique soit implicite, il est néanmoins actif et présent tout au long de l'activité, y compris à travers l'idée que se nourrir à partir d'éléments naturels est bénéfique pour la santé ;

- **La cuisine aux herbes** : une fois encore, l'accent est mis sur l'hygiène alimentaire, chère à Oberlin. Les principes sous-jacents sont sensiblement les mêmes que ceux de l'atelier précédent, auxquels on associe des notions de savoir, savoir-faire et savoir-être. Etre capable de collecter les plantes comestibles, sans commettre d'erreur, est une question de savoir, de science. Il faut noter à ce sujet qu'Oberlin, le pasteur, n'oppose pas science et religion: au contraire, la nature étant l'œuvre du Divin (Il parle à ce propos de « Divin ordre du monde »), la science n'est qu'un moyen au service de l'homme pour comprendre le projet du Créateur. Etre capable de transformer les plantes récoltées et de les associer dans une préparation culinaire est une question de savoir-faire, qui implique en particulier la maîtrise de la mesure (temps, quantité etc.). Être capable de nourrir sa famille et de prendre soin de ses enfants grâce à sa connaissance de l'environnement est une question de savoir-être, dans son rapport au monde et aux autres. Ce thème est d'ailleurs récurrent dans les préoccupations actuelles ;
- **Land Art** : cet atelier permet aux plus petits de s'ouvrir à la fois à l'art et à la nature. Une telle pratique n'est pas sans rappeler les balades des enfants des *Poêles à tricoter*, accompagnés des conductrices de la tendre jeunesse. Comme à l'époque, on tente d'ouvrir leurs yeux sur le monde qui nous entoure, et sur une utilisation originale, amusante et éducative des divers éléments naturels qui le composent. Il s'agit alors de « réorganiser » l'environnement à des fins artistiques, ce qui est le

propre d'une démarche de création. Cet atelier a tout particulièrement retenu notre attention, puisque le Land Art n'existe pas du temps d'Oberlin ; pourtant, la méthode héritée du pasteur permet aujourd'hui aux animateurs d'accompagner les participants à une création artistique de type contemporain, preuve que la pédagogie d'Oberlin vit toujours et surtout continue de vivre à travers les salariés et bénévoles du musée qui la contextualise et la développe en permanence ;

- **Le livre herbier des plantes aromatiques :** On retrouve ici deux activités essentielles pour l'exploration et la compréhension de la nature: la collection et l'ordre. Créer un herbier, organisé de manière scientifique, servira à mieux apprendre et appréhender la flore locale. Comme dans le cas des ateliers précédents, la collecte des plantes est une invitation à explorer l'environnement naturel du Ban de la Roche. Cette exploration représente une forme de valorisation d'un patrimoine naturel particulièrement bien préservé, l'isolement géographique ayant évité des nuisances liées à l'urbanisation. Ainsi les repères spatiaux sont relativement proches de ceux du siècle des Lumières: constructions humaines (les temples des villages, le château de la Roche, le pont de charité etc.), sites naturels particuliers (l'allée des fiancés qui mène au col de la Perheux, le Champ du feu, la Schirgoutte). Il est encore possible de lire l'espace en retrouvant les plantes selon les indications données par Oberlin, en zone humide, zone d'éboulis, forêt de moyenne altitude etc. L'ordre est affaire de méthode, de rigueur. La comparaison de différents types de classements permet une intéressante liaison entre savoirs du passé et savoirs actuels. Comme le pasteur l'a fait au XVIII^{ème} siècle, le visiteur crée un herbier qui est un bon moyen d'amorcer une collection à l'image d'Oberlin qui, à cette époque, amassait de nombreux objets pour proposer à ses enseignants un véritable centre de documentation pédagogique.
- **A qui est cette feuille ? :** Une nouvelle fois, on trouve facilement le lien avec les fiches pédagogiques créées par Oberlin. Comme à l'époque on reconstitue la carte d'identité d'un arbre en établissant des critères objectifs, afin de s'orienter plus facilement dans la nature environnante. De plus ces fiches peuvent être réutilisées pour partager des connaissances avec les autres, et ainsi rendre ce savoir accessible au plus grand nombre. Cet atelier, qui s'adresse en général à des enfants plus jeunes, est encore une occasion de découvrir l'environnement et de valoriser le patrimoine naturel de la vallée ;

- **Découplicolcol** : ici, c'est l'héritage méthodique qui est valorisé, puisque comme Oberlin le préconisait, on utilise l'activité pour mieux enseigner : en occupant les mains des enfants, on peut mieux capter leur attention pour les initier à des notions d'architecture. De plus, les observations prévues en relation avec la fabrication des maquettes renforcent cette idée, puisqu'il privilégiait toujours l'apprentissage en situation. Mais cette activité permet aussi de valoriser un patrimoine culturel bien matériel cette fois-ci : en observant et recréant des bâtiments, pour la plupart, classés, on fait prendre conscience de la richesse du patrimoine architectural du Ban de la Roche que nous avons évoqué en partie I.3.b. Ajoutons que, comme pour le Land Art, nous sommes bien face à une actualisation totale de la méthode, qui s'adapte aux préoccupations pédagogiques et patrimoniales actuelles ;
- **Les géographes des mondes imaginaires** : pour cet atelier, il suffit d'observer l'exposition permanente, pour faire le lien avec la pédagogie d'Oberlin. La reproduction de cartes géographiques d'après celles dessinées par le pasteur, la création d'une carte personnelle (encore une fois avec des éléments naturels), permettent, tout en pratiquant une activité ludique, d'enseigner les rudiments de géographie. L'orientation dans l'espace fait partie des savoirs essentiels pour tout homme bien formé. Que les plus jeunes sachent donc appréhender leur territoire, afin de mieux le comprendre et plus tard, l'exploiter. Cet atelier, permet donc conformément aux principes pédagogiques d'Oberlin, d'enseigner aux enfants comment se repérer sur une carte, sur un territoire, mais aussi de mieux visualiser celui-ci ;
- **Musée en boîte** : d'une certaine manière, cet atelier permet à l'enfant de devenir l'organisateur de son propre musée. En effet, il crée une collection thématique comme le fit le pasteur en son temps. C'est en organisant les objets de manière ordonnée et logique que l'on peut enseigner correctement. Très symbolique de la pédagogie d'Oberlin, cet atelier initie en réalité à une manière d'apprendre : on classe scientifiquement des objets pour mieux les appréhender, les comprendre, les exploiter etc. Sans même s'en rendre compte, puisqu'ils ont une nouvelle fois les mains occupées, les enfants comprennent par l'action ce qu'est un musée, une collection, et comment cette collection peut elle-même devenir objet d'apprentissage ;

- **Le cadran solaire :** Après la structuration de l'espace vient celle du temps. La fabrication d'un cadran solaire est d'abord affaire d'observation, puis de technique, référée à des concepts scientifiques. S'interroger sur le temps qui passe, renvoie également à une dimension littéraire et philosophique, à travers l'étude des maximes latines (*carpe diem*) ou françaises qui ornent les cadrans solaires au XVIII^{ème} siècle. Comment l'homme a-t-il réussi au fil des générations à mieux mesurer et gérer ce temps? Un détour par le cabinet scientifique de l'exposition permanente permet d'éveiller la curiosité au sujet des objets de mesure, comme Oberlin tentait de le faire à son époque, en présentant dans sa collection des objets inhabituels (mais utiles) pour les habitants du Ban de la Roche, comme le célèbre cadran solaire-boussole portatif.

Le programme d'activités de la *Maison des enfants* illustre au final la volonté du Musée Oberlin de développer la valorisation des collections (du patrimoine naturel, matériel et immatériel), plus que de miser sur leur simple entretien qui reste, au moins à court terme, une activité peu rentable en terme d'image, de visibilité et de valorisation.

Cette orientation est conforme aux nouvelles missions des musées, à savoir : la diffusion du patrimoine, sa valorisation et son accessibilité à tous, sans discriminations liées à l'âge, à l'origine sociale ou au niveau des connaissances, ainsi qu'à l'éducation des publics. La manipulation d'objets se fonde sur le principe du *hands-on learning*, l'apprentissage par le toucher, qui est d'ailleurs développé simultanément dans la plupart des salles du musée (où les visiteurs peuvent manipuler des copies d'objets appartenant aux diverses collections), et à la *Maison des enfants*.

Au final, le *Hands-on learning* était aussi le mode d'apprentissage privilégié dans les écoles du Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle. En ce sens, on peut considérer qu'il est aussi héritier de la méthode employée par Oberlin et les conductrices. Ainsi, les ateliers inscrivent cette démarche d'apprentissage, qui présente l'avantage d'assurer à la fois la mise en œuvre ainsi que l'actualisation et la contextualisation de la pédagogie d'Oberlin, tout en permettant l'acquisition de savoirs du passé et surtout du présent. Cette transmission se rapporte à la méthode, d'une part, et à la nature des savoirs d'autre part. Le patrimoine immatériel

propre à la pédagogie d'Oberlin, dont certaines traces sont visibles dans l'écosystème du Ban de la Roche est ainsi doublement mis en valeur.

Ainsi, nous pouvons affirmer que le musée Oberlin est bien un musée de la pédagogie, malgré une ressemblance troublante avec ses cousins germains :

- Les collections des musées de l'éducation et musées scolaires décrites par Buisson dans son dictionnaire se rapprochent effectivement de la collection réunie par Oberlin en son temps et complétée par ses successeurs ;
- Les patrimoines présentés sous forme d'objets, de témoignages, de bâtiments ne sont pas sans rappeler la description des musées de l'éducation avec leur services éducatifs faite par Myriam Boyer ;

Dès lors, en quoi le musée Oberlin est-il différent ? Principalement par la manière dont il présente ses collections et par ses objectifs. Si dans un musée de l'éducation on présente des objets, afin de transmettre un savoir historique leur étant lié, au musée Oberlin on manipule ce même objet, on l'analyse pour réfléchir à son utilité passée mais aussi à son potentiel : on actualise l'héritage afin de continuer à créer du savoir. Dès lors, le but du musée n'est plus uniquement de présenter des collections d'objets intéressants et symboliques d'une époque, mais au contraire d'utiliser ces objets avec un double objectif :

- Pousser le visiteur à réfléchir à l'utilité des objets non seulement dans la vie quotidienne, mais aussi dans le contexte méthodique de la pédagogie du XVIII^{ème} siècle ;
- Utiliser la réflexion sur la « méthode Oberlin », pour mettre au jour les possibilités de mise en pratique le contexte contemporain.

Au musée Oberlin, le visiteur n'est pas un simple spectateur auquel est transmis le savoir. Pour comprendre Oberlin et son œuvre, il doit devenir acteur de sa visite que ce soit au sein de l'exposition permanente ou de la *Maison des Enfants*. Sans s'en rendre compte, il est soumis à la méthode utilisée par les conductrices de la tendre jeunesse devenues bénévoles et salariées du musée : il manipule, crée des objets et adapte chaque savoir et savoir-faire à son contexte propre. En ce sens, chaque visiteur devient vecteur du patrimoine immatériel

issu de la pédagogie d'Oberlin en recréant, jour après jour, des activités entièrement conçues autour de sa méthode.

Mais le musée va plus loin, en poussant les visiteurs à réfléchir à leur visite : Comment ai-je découvert tel objet ? Dans l'exposition au départ, mais je l'ai construit par la suite dans le service éducatif ou vice et versa. J'ai utilisé mes mains pour apprendre et je repars avec de réelles connaissances historiques bien-sûr, mais surtout scientifiques et pratiques. Comment une journée ludique a-t-elle permis de m'apporter tant de choses ? Quelle méthode ai-je utilisé, ou m'a-t-on poussé à utiliser ? Et surtout comment puis-je appliquer cette méthode au quotidien pour améliorer mes apprentissages et ceux de mes enfants/élèves etc. ?

Nous sommes bien ici face à une exposition de rupture, dont le visiteur est à la fois acteur mais aussi penseur : l'élément principal transmis dans une journée au sein du musée Oberlin n'est ni un savoir historique, ni un savoir scientifique, ni un savoir-faire, ni l'objet fabriqué dans la *Maison des enfants*, non, c'est la méthode qui a permis d'accéder à ces divers éléments.

Ainsi, l'objectif du musée est-il de transmettre, perpétuer et actualiser la méthode de Jean-Frédéric Oberlin, la faisant ainsi vivre au XXI^{ème} siècle. Chaque visiteur l'applique et l'apprend avant d'y réfléchir, devenant ainsi vecteur de sa pédagogie et héritant d'une infime partie de son testament.

Bien-sûr, ceci n'est envisageable qu'avec la préparation, l'organisation et surtout, la réflexion méthodique des acteurs du musée. Comme nous l'avons évoqué, le quatrième et dernier critère nécessaire à l'inscription d'un élément sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO est l'existence d'une communauté garante de celui-ci, de sa transmission et de son actualisation. Mais les salariés et bénévoles du musée ont-ils conscience de former une telle communauté ? Sont-ils avertis de l'importance de l'héritage immatériel qu'ils conservent ? Et surtout, souhaitent-ils devenir la communauté garante de ce patrimoine culturel immatériel ?

	LE MUSEE			LE VISITEUR		
	Concept central	Ce qui est valorisé	Visée	Statut	Processus	Ce qu'il vit
Musée de l'éducation	Proposer diverses <u>Collections</u>	Ensemble d'objets matériels homogènes	Faire découvrir	Spectateur, Observateur face à des <u>objets</u>	Acquisition de connaissances	Historicité du monde Il découvre des éléments partiellement ou complètement disparus
Musée de la pédagogie	Offrir une <u>Configuration</u>	Ensemble de réalités hétérogènes en interaction	Proposer une expérience	Acteur impliqué dans des <u>situations</u>	Création de savoirs-expérientiels	Actualité renouvelée d'une pratique Il découvre des principes encore bien présents

V. La communauté de pratique du musée Oberlin

Au cours de notre travail, nous avons mis au jour les 4 critères nécessaires à l'identification d'un élément du champ immatériel, pour accéder au classement UNESCO. Par la suite nous nous sommes appuyés sur la pédagogie créée par J.-F. Oberlin pour étayer notre hypothèse de départ : une pédagogie peut être considérée comme un Patrimoine Culturel Immatériel et, à ce titre, être inscrite sur les listes du patrimoine mondial. Pour ce faire nous avons établi le lien entre chaque critère évoqué dans la convention de 2003 et la méthode mise au point par le pasteur du Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle :

- **Être une pratique, un savoir-faire.** La pédagogie d'Oberlin est recontextualisée en permanence et mise en action par les conductrices de la tendre jeunesse, puis par les acteurs du musée de Waldersbach ;
- **Être un héritage.** Les invariants établis par Oberlin, sont réutilisés et actualisés par les conductrices et leur successeurs, ainsi que par les salariés et bénévoles de l'actuel musée Oberlin ;
- **Être recréé en permanence.** Au sein du musée de pédagogie, le visiteur effectue un parcours conçu selon des principes spécifiques et participe à de nombreux ateliers pédagogiques, dont la construction prend invariablement en compte les « critères héréditaires » de la méthode Oberlin.

Mais pour être inscrit sur les listes du patrimoine culturel immatériel, un élément doit aussi respecter un quatrième critère : **chaque PCI doit disposer d'une communauté garante.** Comme nous l'avons d'ores et déjà évoqué, un PCI ne peut exister à travers un objet ou un écrit. En effet, les pratiques et savoir-faire, prennent uniquement forme grâce au vecteur humain ou, en d'autres termes, à une communauté de praticiens.

Celle-ci doit **donner vie à son patrimoine**, mais aussi **le promouvoir, le protéger et le transmettre**. Ainsi, pour être valable aux yeux de l'UNESCO, un PCI doit disposer d'un groupe de personnes conscientes de son rôle de détenteur, conservateur, protecteur mais aussi promoteur de ce patrimoine. Nous avons précédemment, évoqué les deux facteurs indispensables à l'existence d'une communauté garante:

- Elle est réunie par le PCI qui devient donc une facette de l'identité de chacun de ses membres ;
- Elle doit adhérer à la démarche de classement et s'investir dans le processus de patrimonialisation : sans cet engagement, la valorisation et la pérennité du PCI n'est pas envisageable.

Dans notre cas, il est donc nécessaire d'entamer une réflexion sur la communauté réunie par le musée Oberlin de Waldersbach : est-ce bien la figure d'Oberlin et, *a fortiori*, sa pédagogie qui la réunit ?

Pour répondre à cette question il nous faut en interroger les membres: sont-ils conscients de détenir un « trésor immatériel » ? Sont-ils prêts à assumer un classement UNESCO avec les avantages et inconvénients qu'il implique?

Dans cette optique, nous avons décidé d'articuler les réflexions développées dans cette dernière partie autour d'un questionnaire s'adressant directement à l'ensemble des acteurs du musée (la communauté active du musée Oberlin rassemble 24 personnes).

Pour élaborer une enquête cohérente, nous avons suivi un processus en trois étapes, nous permettant d'obtenir les résultats les plus fidèles possibles à la réalité : dans un premier temps, nous avons effectué une pré-enquête auprès de 6 personnes (salariés et bénévoles) afin de déterminer le lien qu'elles entretiennent avec le musée, la Maison des Enfants et bien-sûr la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin en général. Par la suite, nous avons utilisé ces entretiens pour élaborer un questionnaire que nous avons proposé à 8 autres membres de l'équipe dans le cadre d'un pré-test. Enfin, nous avons utilisé les résultats obtenus pour établir le questionnaire définitif pour sonder l'ensemble de la communauté afin de déterminer leur perception d'Oberlin, de sa pédagogie et la manière dont ils l'abordent au quotidien.

Pour éclairer tout le cheminement qui conduit à la validation de nos indicateurs, nous avons opté pour une présentation et une analyse systématique de tous les outils utilisés, aussi bien que des résultats obtenus. C'est pourquoi ils figurent dans le texte lui-même afin d'éviter des renvois fastidieux en annexe :

Proche de celle définie par Apel (2000), cette posture soutient, en s'appuyant sur l'interactionnisme historico-social, que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres. Elle dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale. (Charmillot M., Dayer C., 2007, p.129)

Notre recherche s'inscrit résolument dans une épistémologie compréhensive et plus particulièrement dans le cadre d'un « raisonnement idiographique ». Dans une telle posture, le chercheur se doit de remplir trois conditions :

- Fournir une description minutieuse du contexte de l'action et de la définition de la situation par les acteurs (Groulx, p.320) ;
- Etablir une distance par rapport à l'objet d'analyse est néanmoins nécessaire malgré le choix de l'immersion parmi les acteurs. On peut évoquer ici les concepts de *détachement informé* ou de *neutralité empathique* (Charmillot M., Dayer C., 2007, p.129) ;
- Questionner ses interprétations par un retour constant à son matériel ;

Dans notre ultime partie, nous respectons les principes de la démarche compréhensive, « [...] suffisamment immergés dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détachés pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé » (Groulx, p.320).

1. Construction du questionnaire

a. La Pré-enquête

La construction de notre questionnaire s'effectue autour d'une hypothèse de départ : il existe une communauté garante de la pédagogie d'Oberlin ; chacun de ses membres la considère comme faisant partie de son identité culturelle et est disposé à la protéger, la valoriser et la transmettre.

Evidemment, les personnes que nous interrogeons ignorent cette hypothèse et ne sont pas initiées à la notion de Patrimoine Culturel Immatériel. Pour obtenir des réponses fiables, reflétant la réalité, il est nécessaire de comprendre comment chacun aborde Oberlin et sa

pédagogie à travers le prisme du musée pédagogique de Waldersbach. Or, chaque questionnaire oblige l'interrogé à se dévoiler, à révéler ses opinions et, *a fortiori*, à sortir de sa zone de confort. Il est donc nécessaire d'éviter de le présenter comme une obligation de s'engager, de fixer des objectifs pouvant effrayer les interrogés ou encore, d'orienter les réponses de sorte qu'elles soient favorables à notre objectif.

Pour éviter ce type de biais, nous avons effectué une pré-enquête, sous forme d'entretiens. Nous avons sélectionné un échantillon, trié en fonction de la pyramide des âges et du type d'implication dans la structure muséale et la Maison des enfants, du panel auquel nous souhaitions proposer la version finale du questionnaire et, dans un souci de cohérence, nous avons sélectionné des individus appartenant aux deux catégories du panel cible : salariés et bénévoles.

Tout en conservant le principe d'une discussion ouverte, avec la possibilité pour chacun de digresser, nous avons conservé une structure d'entretien simple, semi-directive, afin de garder le lien avec notre hypothèse.

Questions préliminaires

Pour débiter l'entretien, nous avons demandé à chacun de présenter son parcours, pour comprendre quels cheminements sont susceptibles de mener à entrer dans la communauté du musée Oberlin. Par la suite, chacun a pu évoquer la manière dont il agissait dans la structure.

Ces deux premières questions permettent à la fois de comprendre comment les personnes interrogées se sont impliquées dans le musée et quels ont été les vecteurs de leur intégration, tout en formalisant le caractère du lien les unissant à la structure. Le fait de commencer un entretien par des questions simples faisant appel à l'expérience personnelle, permet également d'instaurer une zone de confort, garante de la « sincérité » de la suite de l'entretien.

Voici quelques exemples de réponses obtenues :

- J'ai découvert le musée Oberlin lors de mon stage en licence Hôtellerie Touristique à l'office du tourisme de Schirmeck. Je l'ai visité avec ma classe en BTS puis j'y ai fait un stage de deux mois et demi. Depuis j'y suis restée.
- J'ai découvert le musée provisoire au début des travaux en 2000, en compagnie de d'un ami et de son épouse (...). Je m'y suis rendu à nouveau pour le colloque *Pédagogie et utopie* en tant que correspondant pour un éditeur, je voulais assister à la conférence de presse. J'ai alors rencontré beaucoup de monde et notamment Estelle Mery la conservatrice. Je me suis pris d'affection pour le lieu, j'ai écrit une lettre à Edmond Stussi, le président, qui ne m'a jamais répondu. Je l'ai finalement rencontré sur place. J'ai tout de suite aimé l'organisation du lieu, les gens qui y contribuaient, la muséographie et l'architecture. J'ai organisé la petite bibliothèque, j'avais alors envie de m'intégrer à un projet (...). Je trouve beaucoup de cohérence entre mon passé et ce que je fais aujourd'hui. Le Musée est un lieu où l'on parle de pédagogie et 70 ans après mes débuts dans ce domaine, je me suis parfaitement intégré au système.
- J'ai découvert Oberlin grâce à mon mari et à sa mère, qui lisait beaucoup, mais ne parlait pas patois contrairement à ma maman (il est important de conserver cette mémoire orale). Ma belle-mère parlait aussi haut-allemand, Mme Herzog l'a initiée aux plantes, notamment par le dessin. Elle les suspendait au grenier et se soignait avec. Elle représentait le niveau intellectuel promu par Oberlin 150 ans plus tard. Je l'ai toujours entendue parler en bien d'Oberlin. Ce sont Pierre Moll et Solange Hisler qui m'ont recrutée au musée. A cette époque André était inspecteur principal à la SNCF et on habitait Paris, mais Solange voyait l'avenir. Elle en a parlé à André, ils avaient été à l'école ensemble. Solange m'a dit, « je te verrais bien au musée ». Je m'y suis rendue et j'ai pas mal lu sur Oberlin, un homme passionnant. J'ai beaucoup appris et j'ai donné beaucoup de documents. Le dimanche après-midi, quand il n'y avait pas de visiteurs, j'ai commencé à écrire des fiches, par respect d'authenticité (imitation de la méthode d'Oberlin)
- (...)J'étais marginale dans l'éducation nationale, je m'occupais de ceux qui étaient au bord du chemin. L'accès à la connaissance pour des enfants de cet âge est complexe : les parcours ne sont pas adaptés. Je cherche comment sortir de ce cloisonnement, faire la liaison CM2-6ème était l'occasion.

En étudiant ces réponses, on s'aperçoit que les personnes faisant aujourd'hui partie de la communauté du musée Oberlin y sont entrées par divers intermédiaires : valorisation du patrimoine, intérêt pour le concept de pédagogie, intérêt pour le pasteur etc. Toutes ces entrées sont autant de possibilités de participation à la construction, au développement et à

la valorisation du musée. Ajoutons ici que chacune des réponses démontre une réelle passion pour Oberlin et le musée (parfois présente avant sa découverte et, le plus souvent, développée par la suite).

Selon vous, quels mots caractérisent le mieux J.-F. Oberlin ?

Cette première question permet à chacun de présenter sa vision du pasteur et nous fournit des indicateurs réutilisables au sein d'un questionnaire papier. De plus, nous avons pu puiser dans les réponses de nombreux éléments liés à la notion de patrimoine/héritage, reflétant les divers aspects d'une pédagogie. Les points communs entre les différents entretiens nous ont permis de mieux formaliser notre hypothèse pour l'adapter au contexte de la communauté du musée Oberlin.

Voici quelques extraits de réponses obtenues:

- **Pédagogue** : créateur des premières écoles maternelles, les visiteurs néophytes découvrent un magnifique pionnier ;
- **Avant-gardiste** : ses herbiers, l'école maternelle, pharmacie de charité etc. ce pasteur « touche à tout » va s'adapter à cette enclave en portant plusieurs casquettes ;
- **Enracinement au Ban de la Roche** : Sa nomination dans cette vallée perdue était une sorte de punition... Mais finalement son adaptation et son attachement à la région et à ses habitants vont transformer la punition en plaisir et le pasteur ne demandera jamais à quitter le Ban, comme nombre de ses prédécesseurs l'avaient fait avant lui. Cet attachement marque beaucoup les visiteurs ;
- **Pédagogie nouvelle** : Oberlin est novateur à son époque. Lorsque j'étais instituteur, j'ai fait du Freinet. Il y a des passerelles. Oberlin est un créationniste, moi je suis un gros mécréant, je ne peux le suivre sur ce plan ;
- **Universel** ;
- **Passion** : Oberlin est un homme passionnant ;
- Harmonie entre les mains et l'esprit. Je suis fasciné quand je fais des visites : je tricote, et les gens écoutent, tu as des tous les yeux posés sur toi... Je trouve ça à chaque fois extraordinaire. J'ai vu un tableau de la réconciliation à Mannheim c'est une représentation concrète de la pédagogie Oberlin qui traverse le temps (la pratique de la

tolérance). Dans notre maison je souhaiterais qu'on en ait un, j'ai envie de le fabriquer : en réalisant l'objet tu t'appropries l'objet de la tolérance ;

- **Confiance dans les enfants** : quel que soit leur âge, c'est par eux qu'il faut passer pour installer des choses dans leurs familles ;
- **Pédagogie du détournement** : amener les adultes et enfants à faire des choses « mine de rien » ;

Une fois encore, les réponses mettent en avant la passion des acteurs du musée pour Jean-Frédéric Oberlin. De plus, on perçoit nettement l'importance pour eux de valoriser les principes pédagogiques hérités, avec notamment l'utilisation des mains garantissant au public des apprentissages efficaces et ludiques ainsi que la création d'objets symboliques de ces apprentissages. On peut alors s'interroger sur la manière dont chacun applique ces principes dans son action au sein du musée.

Quelles sont les activités que vous considérez importantes au sein du musée ?

Cette seconde question est particulièrement intéressante dans le cadre de notre enquête car elle nous donne un aperçu des pratiques réelles au sein du musée et de la manière dont chacun les aborde. Grâce aux réponses, il est possible de faire le lien entre la méthode créée et mise en œuvre au XVIII^{ème} siècle et celle actuellement utilisée au sein du musée.

Quelques exemples de réponses obtenues :

- La pédagogie d'Oberlin vit à travers la manière dont on accueille le public. Lors de la visite, on fait des manipulations avec les visiteurs (tableau de la réconciliation, magie...) On reproduit les gestes du XVIII^{ème} siècle sans s'en rendre compte : on apprend en manipulant (et en s'amusant); le musée disparaît et on ne voit pas le temps passer ;
- Dans la Maison des Enfants, on ne fait pas des ateliers pour occuper les gens : les activités proposées ont un lien avec les collections du musée. Quand j'y arrive avec les enfants je dis : « c'est ici que vit la pédagogie du pasteur ». Il y a une réelle cohérence entre la visite du matin et l'atelier de l'après-midi (exemple des empreintes de plantes) ;
- Les visiteurs n'apprendraient pas ailleurs ce qu'ils trouvent ici, pour 80%, c'est une découverte. Le fait de venir ici est déjà un choix, ça ne s'improvise pas dans la voiture sur l'autoroute. Oberlin est vraiment un phénomène, son discours s'adapte aux nouvelles générations. Je me demande par contre si l'institution muséale correspond aux nouvelles générations, si elle peut encore les toucher. Les jeunes apprennent plus à travers les

ateliers qu'avec l'exposition... heureusement que les ateliers comportent toujours un lien avec l'exposition c'est vraiment essentiel ;

- Quand je travaille ici je veux que l'esprit d'Oberlin soit visible dans la manière de présenter l'activité. J'apprécie de trouver devant moi des enfants curieux, ayant soif de découverte. Ils posent beaucoup de questions et je les mène vers la découverte à travers un cheminement spécifique... S'ils se trompent, ça nous permet de rebondir. On découvre, on va récolter des plantes au jardin : « est-ce que telle feuille pourrait convenir ? ». Nous faisons quelque chose de nos mains, et il n'y a jamais d'échec : on voit dans leurs yeux la satisfaction de la réussite, ils sont valorisés ;
- En tant qu'ancien professeur, devenir bénévole pour le musée comble un manque ressenti par les professeurs durant leur carrière : je regrette aujourd'hui de m'être limitée aux mathématiques, car en tant que bénévole, je me sens rayonner, je me fais vraiment plaisir et quand je viens au musée j'essaie toujours de donner le meilleur de moi-même : je représente le musée ;
- La Maison des Enfants, c'est notre fleuron, il faut qu'elle soit bien menée par des personnels qui ont de la compétence ;
- Ce qui caractérise l'équipe, c'est la différence entre nos visites : elles ne sont pas interchangeables, chacun aborde les choses à sa manière, avec ses convictions religieuses... on choisit de mettre l'accent sur le côté religieux ou pas du tout. Le personnage est complexe et ses héritiers aussi ! (...) Dans les grands musées de Strasbourg, on peut fractionner les visites, ici les gens viennent pour un tout ;
- Oberlin a connu la misère et savait qu'il pouvait y remédier : il avait une mission. Ouvrier, maître d'œuvre, il a su intéresser et mettre au travail les gens du Ban. Aujourd'hui c'est pareil : on s'enrichit grâce à son travail, on prend exemple sur lui pour lancer nos visites. S'il n'y a pas un accueil de qualité, on ne met pas les gens sur les rails de l'histoire ;
- Avec la Maison des Enfants, les visiteurs sont un peu perplexes au début, mais ils repartent ravis, avec ce qu'ils ont fabriqué : on leur fait faire des choses simples et ils créent quelque chose : la création est une liberté de plus en plus rare de nos jours. C'est le lieu du possible : ils gardent un bon souvenir et reviennent. C'est aussi grâce à l'équipe qui est complémentaire : tout le monde va dans le même sens.

Ces réponses soulignent fortement l'implication de chacun dans le musée et dans sa valorisation. La qualité de l'accueil et de la visite sont les points essentiels évoqués par l'ensemble des personnes interrogées. Nous percevons aussi clairement le lien entre ces

personnes et le pasteur : elles se considèrent comme héritières et garantes de sa pédagogie et tentent de la réemployer dans leurs activités. La manipulation, l'apprentissage « sans s'en rendre compte » et surtout la satisfaction qui en résulte sont clairement exprimés ici. On remarque aussi que chacun a une manière propre de s'approprier la méthode d'Oberlin, pour l'adapter à son contexte et aux visiteurs. Enfin, nous notons l'importance, pour les répondants, de promouvoir une pédagogie permettant à chaque apprenant de s'exprimer et le souhait de la promouvoir hors des murs du musée.

Donnez-nous six termes caractéristiques de votre pratique au musée.

Cette dernière partie est plus axée sur l'héritage. Au cours de notre travail, nous nous sommes aperçus de la possibilité de transmission d'une pédagogie. Dès lors, les acteurs actuels sont-ils bien héritiers de la méthode? Ici, nous cherchons à déterminer comment ceux-ci se l'approprient et la mettent en œuvre dans un contexte moderne.

Voici quelques exemples de réponses obtenues :

- Côté interactif et ludique
- Transmission orale
- Manipulation
- Cohérence collection/ateliers
- Immersion
- Continuité
- Découverte
- Equilibre : ça m'apporte tout, je ne peux pas passer deux jours sans venir au musée (...)
- Engagement
- Sourire, qualité d'accueil
- Ouverture vers d'autres horizons : J'ai fait un stage chez une pharmacienne en vue d'animer un atelier de cosmétique avec Caroline au salon du tourisme.
- Découvrir
- Combler la frustration : je trouve ici la dimension qui m'a manqué durant ma carrière
- Pédagogie d'Oberlin : transmettre cette pédagogie, cette lumière, cette soif de connaissance
- Echange avec les autres (réciprocité)
- Reconnaissance : ici, je perpétue ce que faisaient mes parents, j'ai l'impression de faire vivre la pédagogie dans laquelle j'ai toujours vécu (...)
- Constance et variété dans les thèmes
- Richesse humaine : la transmission est vivante au musée
- Passion
- Apprendre

En premier lieu, nous nous apercevons que le contexte muséal implique une grande importance de la qualité de l'accueil, nécessaire à garantir une bonne expérience au visiteur. En effet, celui-ci permet à chacun d'« apprendre » et de « découvrir » en « immersion », au fil d'une visite nécessitant de nombreuses « manipulations » garantissant la « continuité » avec Jean-Frédéric Oberlin. Nous remarquons aussi que pour certains, appliquer et transmettre la pédagogie du pasteur est une nécessité et une source de bien-être : cette passion, ces découvertes et apprentissages quotidiens méritent d'être transmis au plus grand nombre. Enfin le côté « vivant » du musée est, lui-aussi, valorisé par ses acteurs, qui perpétuent la pédagogie du pasteur au quotidien et insistent particulièrement sur la connexion entre les collections présentées et les ateliers proposés au sein de la Maison des Enfants.

Notre pré-enquête nous fournit un aperçu de la manière dont l'équipe du musée aborde Oberlin au sein de cette institution. De nombreuses réponses sont d'ores et déjà encourageantes par rapport à notre hypothèse de départ. Dès lors, nous souhaitons élargir notre champ de recherche à l'ensemble des bénévoles et salariés, afin de comprendre comment la communauté du musée de Waldersbach perçoit Oberlin et son œuvre pédagogique, dont ils sont les héritiers.

b. Le pré-test

Pour pouvoir interroger la communauté des acteurs dans son intégralité, la méthode la plus efficace nous a semblé être, dans le cadre de notre approche compréhensive, le questionnaire avec un traitement qualitatif des données. En effet, cette méthode permet de sonder l'ensemble du panel sur une même base, avec les mêmes questions et la même méthodologie.

Mais avant de pouvoir mettre en œuvre une telle procédure, il est essentiel de mettre au point un outil performant, dont l'analyse fournira les informations nous intéressant tout particulièrement :

Le pré-test n'a donc en rien la prétention ni l'espoir de saisir quelques aspects des objectifs de l'enquête, il ne peut apporter aucun résultat sur ces objectifs. Il est centré sur l'évaluation des instruments comme tels. (Mucchielli R., 1990, p.45)

Pour effectuer un pré-test efficace, il est nécessaire de sélectionner quelques participants faisant partie du futur échantillon (2 à 10% de celui-ci). Ces personnes devront être ouvertes et volontaires: leur implication dans l'exercice est essentielle à l'optimisation du document final.

Un pré-test correctement effectué permet de vérifier de nombreux éléments du questionnaire. En premier lieu, la mise en page : dans notre cas, le logiciel *Lime-survey* décidera de la présentation des questions, mais il nous incombe tout de même de décider de la thématique de chaque page, avec des titres cohérents, une présentation claire et courte qui évitera le découragement des répondants, ainsi qu'une progression logique des questions permettant de suivre aisément l'évolution du questionnaire. De plus, ce test permet de vérifier de nombreux éléments :

- Clarté et précision des termes. Les termes utilisés ne doivent pas exiger d'explications. Si les individus interrogés au cours du pré-test ont besoin d'explication, il faudra chercher et trouver avec eux un autre mot.
- Démultiplication des questions. Lorsque l'enquêté répondra par des distinguos entre des mots ou des groupes de mots utilisés, il faudra transformer la question prévue et la diviser en deux ou trois questions.
- Test de la forme des questions. On peut introduire dans le pré-test des « doublons », placés à distance, c'est-à-dire des questions à même contenu mais à formes différentes, pour sonder l'action des automatismes de défense analysés au chapitre précédent.
- Test de l'ordre des questions. L'ordre des questions, la place des questions « délicates » (qui ne doivent pas être en tête), et des questions dites de détentes, etc. doivent être l'objet d'une attention spéciale.
- Test de l'introduction du questionnaire. En examinant les questions sollicitées par le client, ses inquiétudes, ses modes particuliers de compréhension des objectifs de l'enquête, on met au point les formules utilisables pour l'introduction ultérieure des questionnaires auprès des enquêtés de l'échantillon réel. » (*Ibid.*, p.46)

Lors de la rédaction du questionnaire, il ne faut pas oublier qu'une enquête a pour objectif la recherche (la quête) méthodique d'informations avec des résultats quantifiables. Elle

permet donc de traduire un ou plusieurs phénomènes d'ordre psycho-social en données analysables :

[...] cette recherche s'applique à une réalité tout à fait particulière : la vie psychologique d'un groupe social, ses comportements, ses goûts, ses opinions, ses besoins, ses attentes... ses raisons d'agir et de réagir, ses manières de vivre, de travailler, de se distraire... ses changements et les influences auxquelles il est sensible (*Ibid.*, p.5)

Pour vérifier notre hypothèse de départ, il sera donc nécessaire de rédiger des questions ciblant les grandes thématiques que nous souhaitons aborder, en évitant d'étendre outre mesure le champ de notre recherche :

La réalité sociale à une vie à elle, irréductible à la vie des individus et le problème est justement de saisir certains aspects de cette vie collective à travers l'observation et l'opinion des individus (*Ibid.*, p.6)

Pour ce faire, nous utilisons deux éléments. Tout d'abord, le fruit de notre recherche qui nous permet de comprendre les critères auxquels devront répondre les membres de la communauté réunie autour de la pédagogie de J.-F. Oberlin. Pour adapter ces données théoriques à notre public cible, nous avons également à notre disposition les résultats de la pré-enquête qui nous fournissent de nombreux indicateurs sur la manière la plus efficace de rédiger certaines questions ainsi que sur les indicateurs utilisables pour l'analyse certaines questions fermées.

Présentation du pré-test

Après avoir mené notre première enquête, nous nous sommes attachés à la création du questionnaire. Cette démarche, laborieuse, ne peut aboutir à l'écriture immédiate du questionnaire définitif, il sera nécessaire de vérifier sa pertinence en amont:

Un bon questionnaire est une affaire de dosage. Dosage subtil qui ne sera finalement confirmé qu'au terme d'un indispensable test mené en situation réelle auprès d'une quinzaine de sujets, possédants les mêmes caractéristiques que ceux qui composent l'échantillon. Il s'agit d'une véritable mise à l'épreuve de l'outil. C'est au cours de ce test que le chercheur vérifie lui-même le caractère compréhensible des phrases, la pertinence des mots employés, l'organisation correcte des questions, le positionnement adéquat des questions filtres, etc.

C'est également au cours de ce test qu'il se rendra personnellement compte du bien-fondé de chaque question, des réactions, parfois incrédules, amusées, critiques ou moqueuses de personnes sensées y répondre» (Albarello L., 2007, p. 115)

Pour introduire correctement notre questionnaire nous proposons tout d'abord des questions d'ordre général, ne nécessitant pas de trop grandes réflexions, pour permettre au public répondant d'entrer progressivement dans la démarche. Ainsi, notre première série de questions s'attache aux caractéristiques personnelles :

<u>Vos caractéristiques personnelles</u>	
Age	
Lieu de résidence	
Profession actuelle	
Ancienne profession (1)	
Ville/région(1)	
Ancienne profession (2)	
Ville/région(2)	
Ancienne profession (3)	
Ville/région(3)	
Cursus de formation :	_____

Notre objectif est ici de cerner le type de public que nous allons interroger et de percevoir les types de parcours professionnels pouvant mener à entrer dans la communauté de pratique. De plus, ces questions simples permettent de préparer les participants à répondre aux réflexions suivantes.

Nous décidons ensuite d'orienter nos questions sur l'action menée par chacun au sein du musée. L'objectif est ici de comprendre quels différents rôles peuvent exister dans une même communauté, tant dans l'action concrète que dans le statut. De plus, pour tenter de comprendre qui sont les « piliers du musée », nous nous renseignons sur le temps passé au sein de l'institution afin de déterminer le noyau dur, dont la participation à la démarche de classement en tant que PCI est indispensable :

Votre rôle au sein du Musée OberlinBénévole ☐Salarié(e) ☐ PrécisezAutre ☐ Précisez

Nombre d'années au sein du musée

Nombre d'heures passées au musée par semaine (en moyenne)

Vos tâchesAccueil ☐ Visites ☐ Muséographie ☐Ateliers (Maison des Enfants) ☐ Création d'ateliers (Maison des Enfants) ☐Sentiers plaisir ☐Bibliothèque ☐ Recherche ☐Trésorerie ☐ Administration ☐

Les deux premières parties de notre questionnaire test participent d'un double objectif : faciliter l'entrée dans la démarche de réponse aux questions et mieux cerner le type de membres dont la communauté du musée Oberlin est composée. Une fois ces éléments éclaircis, il est possible d'entrer dans le vif du sujet avec des questions concernant l'institution et Jean-Frédéric Oberlin. Pour faciliter les réponses, nous avons décidé de commencer par expliquer les diverses modalités de réponses aux questions :

Modalités de réponse aux questions**Trois modalités de réponse sont présentes dans ce questionnaire :****1° modalité : Une échelle de 1 à 6 (1 « Ne correspond pas » et 6 « Correspond »), cocher une case**

Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5

2° modalité :**Répondre par oui ou non, cocher la case retenue****3° modalité : hiérarchisation****Voici des propositions : classer vos réponses dans l'ordre préférentiel**

Ainsi, la suite de notre questionnaire sera composée de questions de trois formes différentes. La réponse par oui ou non nous permet, dans un premier temps d'aborder les thématiques principales de notre sujet par une série d'adjectifs correspondants plus ou moins au musée selon les personnes. Les réponses doivent permettre de comprendre quelle

importance a le musée pour chacun et quel est le niveau d'implication des différents membres de la communauté. La modalité de réponse étant une nouvelle fois relativement simple, ceci permet d'entamer la réflexion et d'amorcer la suite du questionnaire :

<u>1. Les termes et expressions suivantes correspondent-ils à votre conception de J.-F. Oberlin (oui/non):</u>		
Passion	☐	☐
Ambition	☐	☐
Avant-gardiste	☐	☐
Symbole du Ban de la Roche	☐	☐
Une pédagogie actuelle	☐	☐
Il fait partie de mon identité	☐	☐

Nous consacrons la série de questions suivantes au musée et à la Maison des Enfants. Pour maintenir l'attention et l'intérêt des répondants, il nous paraît important de changer de modalité de réponse en proposant un exercice de hiérarchisation. Ce système a un double avantage : il permet d'établir des données chiffrées sur chaque proposition fournie et de détecter les éléments non sélectionnés (ou peu sélectionnés) afin de comprendre quelle est la vision réelle des membres du musée en la mettant à l'épreuve de notre propre conception.

<u>2. Selon vous, que trouvent les visiteurs du musée Oberlin?</u>	
<i>Classer quatre propositions (en 1 celle qui correspond le mieux)</i>	
Autonomie dans la visite	☐
Bien-être/Plaisir	☐
Curiosité	☐
Echanges	☐
Connaissance	☐
Autre :	☐
 <u>3. Donnez-nous votre avis sur le Musée Oberlin:</u>	
<i>Classer quatre propositions (en 1 celle qui correspond le mieux)</i>	
Il est vivant	☐
Il est cohérent	☐
Il présente des thématiques actuelles	☐
Il présente des thématiques variées	☐
Il reflète l'action d'Oberlin	☐

Il fait partie de votre vie	☐
Autre :	☐
4. Donnez-nous votre avis sur la Maison des Enfants:	
<i>Classer trois propositions (en 1 celle qui correspond le mieux)</i>	
C'est un projet ambitieux	☐
Elle est indispensable à la structure	☐
Elle est en lien avec l'exposition	☐
Elle est ancrée dans l'actualité	☐
C'est un projet novateur	☐
Elle assure la continuité de l'action	
d'Oberlin	☐
Autre :	☐

Chaque question proposée ici permet de mettre en relief l'aspect immatériel du patrimoine valorisé au sein du musée : pédagogie d'Oberlin, appartenance à la communauté, engouement pour le projet, les pratiques mises en œuvre par les visiteurs au cours des visites etc. Dans le cadre du pré-test, nous avons décidé d'utiliser une question semi-ouverte, c'est-à-dire en y ajoutant systématiquement la catégorie « autre » permettant d'insérer un élément que l'on ne trouve pas dans la liste et qui semble indispensable. Ceci a principalement pour objectif de mettre au jour des éléments auxquels nous n'aurions pas pensé.

Pour les 9 questions suivantes du pré-test, nous avons une nouvelle fois changé de modalité, toujours dans l'optique de maintenir l'intérêt et l'attention. Ici nous utilisons donc le classement sur une échelle de 1 à 5 (1 signifiant « ne correspond pas » et 5 « correspond »). Cette méthode implique une réflexion profonde sur chaque affirmation proposée sans pour autant exiger une modalité de réponse trop complexe, ce qui permet d'alléger la fin du questionnaire :

5. Le musée Oberlin me permet de transmettre des savoirs, des connaissances				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
6. Mon activité au musée Oberlin est une passion				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
7. Le musée Oberlin est un lieu de découverte				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
8. L'accueil des visiteurs est primordial dans mon activité au musée				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
9. Le musée est héritier des poêles à tricoter				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
10. Mon rôle est d'attiser la curiosité des visiteurs				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
11. La manipulation est indispensable au sein du musée				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
12. Le lien mains-esprit est mis en avant dans l'exposition				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
13. le lien mains-esprit est mis en avant au sein de la Maison des Enfants				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5
14. Au musée, le visiteur apprend par le jeu				
Ne correspond pas			Correspond	
1	2	3	4	5

La grande majorité des questions est orientée sur la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin. En effet, dans l'optique d'un classement à l'UNESCO en tant que PCI, il est primordial de comprendre si les membres du musée se sentent héritiers des valeurs qu'elle porte et s'ils considèrent qu'elle est correctement mise en œuvre, recontextualisée et transmise au sein du musée et de la Maison des Enfants.

Pour achever notre pré-test, il nous apparaît important de laisser l'opportunité aux répondants de s'exprimer librement sur le questionnaire en lui-même. Nous avons donc posé une question ouverte, permettant à chacun de s'exprimer et pouvant, le cas échéant, nous fournir une ou deux clé(s) pour ajouter une ou plusieurs questions au questionnaire définitif.

15. Quelle question auriez-vous aimé que l'on vous pose à ce sujet ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, le pré-test du questionnaire n'est en aucun cas utilisé pour effectuer une analyse de contenu des réponses. L'objectif est de tester l'outil en lui-même afin de déterminer sa pertinence, sa cohérence, la compréhension que chacun peut avoir de celui-ci etc. Deux éléments sont à prendre en compte lors de cette phase : la lecture et l'analyse des questionnaires tests, mais aussi les retours oraux faits par le panel des personnes répondant au questionnaire.

Résultat du pré-test

Dans un premier temps, notre pré-enquête nous a fourni de nombreux éléments indiquant que les personnes réunies par le musée Oberlin forment bien la communauté héritière et garante de sa pédagogie telle que nous la concevons. Nous avons alors créé un outil permettant d'évaluer ce premier ressenti et de valider notre hypothèse auprès de l'ensemble de la communauté. Pour en garantir l'efficacité, nous l'avons tout d'abord éprouvé auprès d'un échantillon représentatif du panel que nous souhaitions interroger.

Le pré-test a mis au jour des éléments importants, nous permettant d'en modifier, simplifier certains aspects, mais aussi d'ôter ou d'ajouter certaines questions. Chaque partie du questionnaire a été retravaillée en fonction des retours obtenus.

Tout d’abord, l’introduction, effectuée oralement dans le cadre du pré-test, semble peu précise. En effet, si l’on souhaite donner envie de répondre à un questionnaire, il est nécessaire d’en expliquer l’objectif :

Un titre clair et explicite doit figurer en première page du questionnaire, celui-ci doit être daté et porter un en-tête de l’organisme responsable (avec son identification et numéro de téléphone). Il est également recommandé de faire débiter le questionnaire par une introduction expliquant le contexte de l’étude, qui la réalise et dans quel but. (Albarello L., 2007, p. 115)

Or, à la question « quelle question auriez-vous aimé que l’on vous pose à ce sujet ? », l’un des répondants nous demande « quel sujet ? ». Il semble donc nécessaire de donner un titre, voire des sous-titres à chaque partie ainsi que d’écrire une introduction présentant notre contexte.

Dans la première partie, nous nous renseignons sur les caractéristiques personnelles des répondants. Nous souhaitons comprendre si certaines catégories de personnes sont majoritairement représentées au sein de la communauté du musée Oberlin, en comparant les professions, âges et lieu de vie. Or le retour de notre échantillon est formel : ce type de renseignement ne donne en aucun cas envie de poursuivre, car de nombreuses enquêtes réutilisent les données dans une optique commerciale. Par exemple, l’un des participants nous affirme :

Cela peut gêner les personnes rebelles aux questionnaires de donner trop de détails sur leur état civil. On se fait trop souvent « avoir » par les « ventes » de données personnelles.

Par conséquent, il est nécessaire d’entamer une réflexion sur les éléments indispensables pour ôter les questions potentiellement anxiogènes.

La question suivante concernant le rôle de chacun au sein du musée nous a permis de diviser la communauté du musée en trois catégories. En effet, outre les « bénévoles » et « salariés » qui sont les membres actifs de l’institution, nous avons réalisé que le questionnaire excluait les *membres de L’association du musée J.-F. Oberlin*. Ceci nous a amenés à nous questionner sur la teneur du panel que nous souhaitions interroger.

En effet, les membres de l'association sont, eux-aussi, réunis autour du musée et d'Oberlin. Pour décider de leur intégration ou non notre panel, nous nous sommes référés à la description de l'UNESCO quant à la nature de la communauté garante d'un PCI :

On entend par « patrimoine culturel immatériel » les pratiques [...] que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité [...] (UNESCO, 2003)

Nous nous sommes aperçus que les membres de l'association du musée Oberlin (150 membres) ne correspondaient que partiellement aux critères induits par l'UNESCO. Ceux-ci sont bien réunis par la pédagogie d'Oberlin, mise en valeur au sein du musée mais, n'étant pas actifs dans la structure, ils ne participent pas directement à la transmission du PCI aux générations futures : ils ne sont pas vecteurs actifs de la pédagogie d'Oberlin. Dès lors, bien que les membres de l'association, aient de toute évidence un lien fort avec le musée et la pédagogie d'Oberlin, nous avons décidé de cibler le questionnaire final sur les personnes participant activement à ses activités : salariés et bénévoles.

Concernant la présentation des modalités, elle ne semble pas poser de questions à l'issue du test. Cependant, pour simplifier notre démarche, nous avons finalement décidé d'utiliser le logiciel *Lime Survey*, outil informatique performant, proposé par l'Université de Haute-Alsace. Ainsi, comme nous le verrons dans la partie suivante, la plupart des modalités resteront les mêmes mais seront expliquées au fil des questions.

En analysant la suite du pré-test, nous avons détecté quelques réticences et difficultés à répondre à certaines questions. Par exemple, nous nous sommes aperçus que le questionnaire manquait de cohérence. En effet, la première question concernant Jean-Frédéric Oberlin est suivie d'une quantité importante d'interrogations ciblant le musée et la Maison des Enfants. Or, le lien entre le personnage et les membres du musée est important dans le cadre de notre démarche et nous souhaitons en déterminer les caractéristiques.

Ajoutons à cela qu'à la question *les termes et expressions suivantes correspondent-ils à votre conception de J.-F. Oberlin*, certaines cases ne sont pas cochées, démontrant ainsi

plusieurs problèmes : compréhension de la consigne, thématiques fortes trop rapidement résumées etc. De plus, lorsque nous demandons de classer les affirmations, le nombre de réponses ne correspond pas toujours à celui réclamé par la consigne (certains ne cochant qu'une seule case), ce qui pourra poser des problèmes lors de la future analyse.

Enfin, la dernière question ouverte, semble peu adaptée : dans la majeure partie des cas, les participants n'y ont pas répondu et lorsqu'ils l'ont fait, ils ont soit exprimé leur incompréhension (« quel sujet ? ») soit posé des questions en lien direct avec leur activité au musée, mais sans connexion avec le propos :

[...] Faut-il réfléchir au conseil scientifique ? Souhaitez-vous un lien internet/bénévoles pour recevoir des infos ?

2. Le questionnaire

Grâce aux deux premières étapes de conception, nous sommes en mesure de créer un questionnaire cohérent, qui permettra de sonder l'opinion de la communauté réunie autour du musée Oberlin. Comme nous l'avons déjà évoqué, il est nécessaire de débiter par un titre et une introduction clairs, annonçant le sujet de l'enquête et notre objectif final :

La pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin, un patrimoine immatériel?

Ce questionnaire a pour objectif de nous aider à comprendre votre vision d'Oberlin et de sa pédagogie, afin de préparer son éventuelle inscription sur la liste du Patrimoine Culturel Immatériel (PCI) de l'UNESCO.

Les réponses aux questions seront utilisées dans le cadre de la thèse de Johann Chalmel. Aucun nom ou autre information personnelle n'y sera cité. Nous vous remercions pour votre aimable participation.

Notre en-tête annonce clairement notre intention de classer la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin à l'UNESCO. De plus il précise que cette démarche nécessite la prise en compte de l'opinion de chacun des membres du musée. Cependant, nous prenons soin de ne pas formaliser nos attentes, afin d'éviter d'orienter les réponses des participants.

a. Vos caractéristiques personnelles

Comme pour le pré-test, nous avons décidé de débiter par des questions permettant à chacun d'entamer la démarche simplement, sans plonger immédiatement dans une lourde réflexion sur le musée et Oberlin. Pour éviter de donner au questionnaire un aspect négatif (récolte d'informations à des fins commerciales), nous prenons également en compte les remarques soumises lors de la pré-enquête et du pré-test :

Vos caractéristiques personnelles
Genre * :
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
☐ Femme
☐ Homme
Quel est votre âge?
Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ
Veuillez écrire votre réponse ici :
Quel est votre code postal?
Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ
Veuillez écrire votre réponse ici
Quelle est votre profession?
Veuillez écrire votre réponse ici :
(Si vous êtes retraité, veuillez indiquer la dernière profession que vous avez exercée)

Nous exigeons beaucoup moins de précisions concernant le nom ou l'adresse et nous concentrons notre réflexion sur des informations globales, nous permettant de délimiter la communauté de praticiens du musée : le sexe, l'âge, le code postal et la profession. Malgré cet allègement, nous conservons suffisamment d'éléments nécessaires à notre analyse. En effet, si nous constatons de grandes disparités dans les réponses à certaines questions, nous pourrions déterminer s'il s'agit d'une problématique géographique, générationnelle ou socio-culturelle.

Ajoutons que chaque partie du questionnaire porte désormais un titre explicite, permettant de comprendre l'évolution des questions et la thématique principale abordée.

b. Votre rôle au sein du musée Oberlin

Dans cette seconde partie, notre objectif est de comprendre l'activité de chaque personne interrogée dans le musée :

Votre rôle au sein du musée Oberlin Quelle est votre rôle au sein du musée Oberlin? * Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes : ☐ Bénévole ☐ Salarié(e) Depuis combien d'années êtes-vous salarié(e)/bénévole/membre de l'association du musée Oberlin? * <i>Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.</i> Veuillez écrire votre réponse ici :
Quelles tâches effectuez-vous au sein du musée Oberlin? * Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent : ☐ Accueil ☐ Animation de visites ☐ Muséographie ☐ Création d'ateliers (Maison des Enfants) ☐ Animation d'ateliers (Maison des Enfants) ☐ Sentiers plaisir ☐ Bibliothèque ☐ Recherche ☐ Trésorerie ☐ Administration ☐ Autre: En moyenne, combien de temps passez-vous chaque semaine au musée Oberlin? * Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

☐ Entre 0 et 5 heures ☐ Entre 5 et 10 heures ☐ Entre 10 et 15 heures ☐ Entre 15 et 20 heures ☐ Entre 20 et 25 heures ☐ Entre 25 et 30 heures ☐ Entre 30 et 35 heures ☐ Entre 35 et 40 heures ☐ Plus de 40 heures Vous pouvez préciser ce chiffre : ...
--

Une fois encore, nous essayons de cerner le public auquel est adressé le questionnaire et d'obtenir des éléments permettant d'analyser les réponses aux questions portant sur notre thématique principale : salariés et bénévoles ont-ils le même point de vue sur le musée et sur Oberlin ? Les opinions changent-elles selon les activités effectuées au musée ?

Contrairement au pré-test, nous avons décidé de séparer cette seconde partie des informations d'ordre général. Cette présentation en deux temps nous paraît plus simple et cohérente. En effet, cette seconde série de questions concerne directement le musée : il semble donc cohérent de consacrer une page à cette thématique, afin de préparer les répondants aux séries de questions suivantes.

c. Votre opinion sur le musée

Après avoir récolté les informations nécessaires à cerner notre panel et, si besoin est, à recouper les questions selon des critères particuliers, il est désormais possible d'entrer dans le vif du sujet. Nous consacrons les deux dernières pages du questionnaire au musée et à Oberlin.

Dans un premier temps, nous décidons de centrer les questions sur la structure muséale. Le pré-test a en effet révélé l'importance de séparer la thématique « musée-Maison des enfants » de la thématique « Jean-Frédéric Oberlin », afin d'éviter un sentiment de

dispersion. Nous débutons donc par le musée, qui est la thématique la plus familière à notre panel qui évolue régulièrement dans ce milieu (parfois quotidiennement).

Ayant constaté, lors du pré-test, que la modalité de classement des réponses pose problème aux répondants ne souhaitant choisir qu'une ou deux réponses, les obligeant soit à choisir une troisième réponse par défaut ou à ne pas respecter la consigne, nous avons réfléchi à une nouvelle modalité à employer. De plus, il est nécessaire de prendre en compte l'ergonomie du logiciel Lime Survey, dans lequel la procédure de classement des réponses, oblige les répondants à classer les cinq.

Pour répondre à ces problématiques et avoir une vision claire de l'opinion des acteurs du musée sur les aspects immatériels liés aux collections, à leur présentation et aux visites, nous avons opté pour la modalité « choix » multiple, qui a pour avantage de fournir les réponses les plus représentatives, du point de vue des acteurs. Nous décidons également de demander de choisir seulement 2 réponses parmi les choix que nous offrons (Lors du pré-test les répondants ne sélectionnaient pas les 3 réponses exigées):

Votre opinion sur le musée

Selon vous, que trouvent les visiteurs du musée Oberlin?

Veuillez sélectionner deux réponses.

Autonomie dans la visite	
Plaisir	
Curiosité	
Echanges	
Connaissances	

Donnez-nous votre avis sur le Musée Oberlin:

Veuillez sélectionner deux réponses.

Il est vivant	
Il est cohérent	
Il présente des thématiques actuelles	
Il reflète l'action d'Oberlin	
Il présente des thématiques variées	
Il pose des questions	

Donnez-nous votre avis sur la Maison des Enfants:

Veuillez sélectionner deux réponses.

Elle est indispensable à la structure	
C'est un projet ambitieux	
Elle est en lien avec l'exposition	
Elle est ancrée dans l'actualité	
C'est un projet novateur	
Elle assure la continuité de l'action d'Oberlin	

A travers ces trois questions, nous souhaitons comprendre comment les répondants perçoivent l'institution au sein de laquelle ils évoluent quotidiennement. Bien évidemment, nous faisons ici le lien avec la thématique de notre thèse, en insistant sur les aspects immatériels présentés, proposé, tant au niveau muséographique, qu'au niveau du lien entre la structure et Oberlin, sa pédagogie, sa vision et son esprit. Nous profitons aussi de ces questions pour comprendre si certains membres de la communauté de praticiens perçoivent une connexion entre l'action du pasteur et leur contexte propre.

Dans un second temps, nous souhaitons évaluer la perception des répondants sur la dimension pédagogique du musée. Pour ce faire, nous avons décomposé la méthode d'Oberlin en diverses questions, afin déterminer si le panel a l'impression, ou non, qu'elle est réemployée au sein de la structure. Afin d'affiner le résultat, nous choisissons ici la réponse par échelle de valeur, qui permettra de comprendre à quel point les différentes affirmations que nous proposons correspondent à l'opinion de chacun :

Quel est votre avis sur ces affirmations? *					
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :					
	1 absolument pas	2	3	4	5 complètement
Le musée Oberlin me permet de transmettre des savoirs, des connaissances					
Mon activité au musée Oberlin est une passion					
Le musée Oberlin est un lieu de découverte					
L'accueil des visiteurs est primordial dans mon activité au musée					

	Le musée est héritier des poêles à tricoter						
	Mon rôle est d'attiser la curiosité des visiteurs						
	L'utilisation des mains est indispensable au sein du musée						
	Le lien mains-esprit est mis en avant dans l'exposition						
	le lien mains-esprit est mis en avant au sein de la Maison des Enfants						
	Au musée, le visiteur apprend par le jeu						

Cette manière de procéder nous permettra d'obtenir des réponses précises pour chaque catégorie et l'objectif qu'elle induit :

Le musée Oberlin me permet de transmettre des savoirs, des connaissances : au sein d'un musée qui utilise les principes de la méthode d'Oberlin, il semble plus ou moins aisé de transmettre des savoirs.

Mon activité au musée Oberlin est une passion : l'action au sein la structure, permet-elle de s'exprimer ? Fait-elle partie de la culture du répondant ? Le musée Oberlin fait-il partie intégrante de sa vie et, *a fortiori*, de son identité culturelle ?

Le musée Oberlin est un lieu de découverte : Le musée Oberlin propose-t-il un contexte d'apprentissage adapté ? Tout comme les poêles à tricoter, environnement propice aux apprentissages de la tendre jeunesse, le musée doit garantir un environnement garant de la transmission optimale des savoirs.

L'accueil des visiteurs est primordial dans mon activité au musée : ici, nous mettons l'accent sur l'aspect immatériel du patrimoine valorisé dans la structure. Pour garantir l'immersion dans l'exposition et permettre au visiteur de comprendre la démarche pédagogique qu'elle induit, le premier contact est essentiel : il permettra la transmission des informations générales, nécessaires à la compréhension de l'exposition.

Le musée est héritier des poêles à tricoter : Ici, nous tentons de comprendre si les salariés et bénévoles du musée estiment que le musée leur permet de transmettre des savoirs de manière similaire à la méthode employée au sein des Poêles à tricoter. Est-ce que les actions manuelles proposées tout au long de l'exposition permettent de focaliser l'attention du visiteur et de faciliter l'acquisition de connaissances ?

Mon rôle est d'attiser la curiosité des visiteurs : à travers cette affirmation, nous percevrons si, comme les conductrices de la tendre jeunesse, les bénévoles du musée tentent d'intéresser les visiteurs à chaque thématique afin d'amplifier leur volonté d'apprendre.

L'utilisation des mains est indispensable au sein du musée : critère essentiel de la pédagogie d'Oberlin, l'utilisation des mains se doit d'être fortement présente dans la structure qui souhaite mettre en valeur son œuvre pédagogique. Les répondants estiment-ils que celle-ci est bien représentée au fil de l'exposition ?

Le lien mains-esprit est mis en avant dans l'exposition : autre grand critère essentiel de la méthode, ce lien est-il présenté de manière explicite dans les différentes salles de l'exposition ?

Le lien mains-esprit est mis en avant au sein de la Maison des Enfants : le lien main-esprit est utilisé dans chaque activité de la Maison des Enfants. Dès-lors, bénévoles et salariés le valorisent-ils et transmettent-ils ce critère immatériel aux participants ?

Au musée, le visiteur apprend par le jeu : cette dernière question insiste sur le côté ludique de la pédagogie des poêles à tricoter. En effet, pour donner envie d'apprendre, attiser la curiosité et faciliter le processus de transmission de savoirs, Oberlin et les conductrices de la tendre jeunesse tentaient de rendre chaque apprentissage attractif et ainsi, de les adapter au public.

Grâce à cette troisième partie, notre questionnaire permettra aux répondants d'entrer pleinement dans une démarche réflexive concernant le musée. De plus, nous pourrons constater, à travers les réponses obtenues, comment chaque bénévole/salarié perçoit l'influence de la pédagogie d'Oberlin, sur l'exposition, la manière dont ils la présente et les ateliers animés dans la Maison des Enfants.

Dans le cadre de notre démarche d'inscription sur la liste du PCI de l'UNESCO, il est important de mesurer le degré de perception du réemploi de la pédagogie d'Oberlin, avec les grands critères que le pasteur a déterminé au XVIII^{ème} siècle. De plus, nous pourrons déterminer si la communauté a conscience de son rôle de vecteur du PCI. A travers ces deux séries de questions, nous serons en mesure de percevoir comment la communauté garante se positionne par rapport au patrimoine qu'elle met quotidiennement en valeur :

- Réalise-t-elle la teneur immatérielle du patrimoine qu'elle véhicule, ou nous faut-il entreprendre une démarche de formalisation nécessaire à une prise de conscience ?
- Estime-t-elle que le PCI qu'elle détient soit suffisamment valorisé ?
- Présente-t-elle un potentiel suffisamment important pour assumer le classement au titre de PCI et les responsabilités qu'il implique ?

Avez-vous d'autres commentaires concernant cette partie du questionnaire?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Pour permettre à tous d'apporter des remarques, ou des précisions, nous décidons de laisser un espace d'expression à la fin de la série de question. Contrairement au pré-test, dans lequel nous n'avions laissé qu'un seul espace, nous proposons ici une option plus thématique, permettant aux répondants de poursuivre leur réflexion sur le musée et la Maison des enfants ainsi que l'impact de la pédagogie d'Oberlin sur celles-ci.

d. Jean-Frédéric Oberlin

Grâce aux deux premières parties du questionnaire, nous avons rassemblé des éléments permettant de dresser un portrait de la communauté réunie par le musée Oberlin. Ceux-ci pourront également être utilisés pour lire les réponses du questionnaire à travers différents prismes d'analyse. La troisième partie, quant à elle, vise à déterminer comment la communauté perçoit son rôle de vecteur de PCI : est-elle pleinement consciente ce rôle ? A-t-elle la volonté et le potentiel pour le contextualiser, le remettre en action, le transmettre et le valoriser ?

Il est désormais nécessaire de comprendre si les membres de la communauté de praticiens du musée Oberlin se sentent héritiers du fondateur. Pour ce faire, nous décidons d'articuler notre dernière partie autour de celui-ci, et de comprendre comment il est perçu par chacun. Pour entamer cette démarche, tout en évitant d'influencer les réponses, nous débutons par une question ouverte, permettant de comprendre le lien unissant les répondants au pasteur :

Jean-Frédéric Oberlin En quoi la figure de Jean-Frédéric Oberlin est-elle importante à vos yeux? Veuillez écrire votre réponse ici :...
--

Grâce à cette question ouverte, chacun pourra exprimer sa manière de percevoir le pasteur et l'influence qu'il a à la fois sur le Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle, mais aussi sur son contexte actuel. A travers les réponses, nous souhaitons déterminer le lien unissant la communauté à Oberlin.

Par la suite, nous voulons préciser cette première réponse en comprenant à quel point chacun intègre Oberlin au contexte dans lequel il évolue. Lors du pré-test, nous avons demandé aux participants si Jean-Frédéric Oberlin faisait partie de leur identité. Il s'agissait ici de répondre par oui ou non. Notre hypothèse de départ était bien entendu que les personnes consacrant du temps et de l'énergie au musée Oberlin, le considéraient comme faisant partie de leur identité culturelle et réutilisaient les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis durant leur action au sein du musée, dans leur quotidien. Or, sur 8 personnes ayant

participé au pré-test, seul 2 ont répondu « oui », deux autres ont répondu « non » et, plus surprenant encore, les 4 autres personnes n'ont donné aucune réponse.

Dans la même série de question, nous avons également demandé à ces 8 personnes si La figure d'Oberlin représentait pour eux une passion : 5 personnes ont répondu « oui » et 3 n'ont pas donné de réponse (aucune n'a dit « non »). Or, de notre point de vue, les passions font parties intégrante de l'identité, et nous supposons donc que les 5 personnes considérant Oberlin comme une passion, l'intègre comme une facette de leur identité culturelle. Nous en avons déduit que l'utilisation du terme « identité » étaient certainement mal venue et faisait partie des biais de notre questionnaire :

La peur de certains mots. Il faut éviter certains mots qui, affectivement chargés ou socialement non désirables, provoquent par eux-mêmes des réactions de fuite. (Mucchielli, 1990, p.40)

Pour éviter de faire peur avec le terme identité, qui peut être sujet à interprétation et qui, dans certains cas, peut être lourd de sens, nous avons décidé d'aborder le thème de l'identité dans une seule question, décomposant le concept en plusieurs sous-catégories liées à Jean-Frédéric Oberlin :

Si beaucoup de questions vont de soi et ne posent pas de problèmes de formulation, certains phénomènes sociaux et certaines attitudes ne peuvent pas être découverts directement par de simples questions.

Il est alors nécessaire de travailler « indirectement », c'est-à-dire de repérer les meilleurs indicateurs de ces attitudes. Ces indicateurs, éventuellement agrégés en indices, permettront de se distancier du sens commun de ce qui est dit et exprimé. Cette procédure permet donc de reconstituer l'attitude de sujets sans que ceux-ci est nécessairement conscience de cette attitude. (Albarelo, 2007, p.111)

Ainsi, la question de départ (« Jean-Frédéric Oberlin fait-il partie de mon identité ? ») a été décomposée de la manière suivante :

Est-ce que vous vous référez à la pensée d'Oberlin...					
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :					
	1 absolument pas				5 complètement
... dans votre vie quotidienne?					
... dans votre manière de résoudre les problèmes?					
... dans votre rapport à la nature?					
... dans votre manière d'apprendre?					
... dans l'éducation des enfants?					

Grâce à ce système de réponse par échelle, nous pourrions déterminer le taux d'influence du pasteur, de son action au Ban de la Roche et de la pédagogie qu'il a créée, sur chaque répondant :

- Le pasteur est-il une source d'inspiration ?
- Les participants ont-ils construit certaines facettes de leur culture autour d'Oberlin ?
- Oberlin fait-il partie de leur identité culturelle ?

Ainsi, en décomposant notre question d'origine, nous pourrions percevoir si, oui ou non, les membres de la communauté de pratique du musée Oberlin se sentent héritier du

personnage, de sa philosophie et si la pédagogie des poêles à tricoter est le ciment qui la soude.

Enfin, nous souhaitons savoir si la communauté est favorable à la démarche de classement en tant que PCI et à ses implications :

- Nécessité de promouvoir le PCI à un public plus large ;
- Volonté de contextualisation et de recontextualisation permanente de la pédagogie ;
- Encrage du PCI dans un contexte contemporain, tout en gardant la structure octroyée par son créateur ;

Nous proposons donc une série de trois affirmations correspondant à ces critères. Sachant que nous approchons de la fin de notre questionnaire, nous décidons d'utiliser une modalité simple : réponse par oui ou non, en laissant la possibilité de cocher la case « incertain ». Comme nous l'évoquions précédemment, nous offrons une nouvelle fois un espace permettant de poursuivre librement les réflexions inspirées par cette dernière partie :

La pédagogie d'Oberlin... *			
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :			
	Oui	Non	Incertain
... mérite d'être promue au-delà du musée			
... peut être réutilisée dans nos écoles actuelles			
... est adaptable au contexte du XXI ^{ème} siècle			

Avez-vous d'autres commentaires concernant cette page du questionnaire?

Veuillez écrire votre réponse ici :...

Enfin, ayant perçu lors de la pré-enquête et du pré-test, le besoin d'exprimer certaines idées, envies ou besoins, dans une optique plus générale, nous décidons de proposer un dernier espace où chacun pourra librement s'exprimer : opinion au sujet du questionnaire, souhait

d'ajouter un ou plusieurs éléments après avoir parcouru l'ensemble des questions, mais aussi volonté d'exprimer certaines idées nées de la réflexion entamée par ce processus.

3. Analyse du questionnaire

a. Le public cible

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le panel que nous ciblons avec ce questionnaire est composé des salariés et bénévoles du musée. Il est composé de 24 personnes : 3 salariés et 21 bénévoles. Au total, 16 ont répondu à notre questionnaire (14 bénévoles et 2 salariés), autrement dit deux tiers du groupe. Notre échantillon est donc représentatif du panel visé.

Nous pouvons désormais donner une description plus précise du groupe de répondants. Nous ne retiendrons ici que les statistiques utiles à nourrir notre réflexion, toujours dans une perspective d'analyse qualitative :

Moyenne d'âge : 65 ans. Nous constatons ici que les praticiens du musée sont en majorité retraités. Malgré cela, nous remarquons qu'une nouvelle génération émerge avec des personnes de 26, 34, 46, 50 ans etc. La communauté se renouvelle et, par conséquent, une transmission a lieu entre les générations se croisant au musée

Code postal : la majorité du panel est originaire du Bas-Rhin : la plupart des personnes habitent Waldersbach et ses environs et les autres l'agglomération la plus proche (Strasbourg et ses environs). La communauté de praticiens se concentre autour de la région même où est née la pédagogie d'Oberlin.

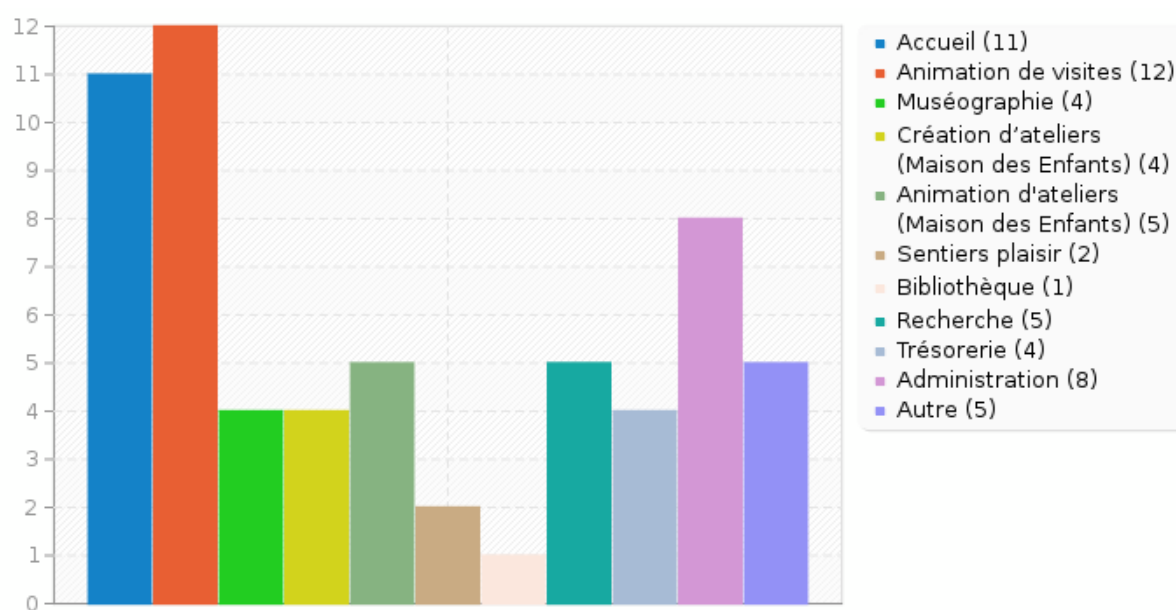
Profession : Des domaines d'activité très divers sont mis en évidence (en faisant abstraction des personnes retraitées) avec des gens ayant un métier lié à la pédagogie bien-sûr (instituteur, professeur des universités, inspecteur de l'éducation nationale, professeur de culture religieuse), des professions liés à la valorisation du patrimoine (conservateur, agent de communication) mais aussi des activités ne présentant pas de lien évident avec le musée, Oberlin ou la pédagogie (travailleur SNCF, secrétariat, profession libérale etc.). Cette grande variété de domaines d'activités démontre que le groupe que nous étudions est très

hétérogène. Le lien unissant tous les membres de la communauté réside donc bien dans le musée, ses collections et, a fortiori, Oberlin, son œuvre et sa pédagogie.

Rôle au sein du musée : outre les salariés qui y passent entre 35 et 48 heures hebdomadaires, nous constatons que les bénévoles sont présents en moyenne une journée par semaine. Sachant que le musée comporte 21 bénévoles, nous pouvons déduire que ceux-ci sont présent quotidiennement dans la structure.

En moyenne, combien de temps passez-vous chaque semaine au musée Oberlin?		
Réponse	Décompte	Pourcentage
Entre 0 et 5 heures (A1)	5	31.25%
Entre 5 et 10 heures (A2)	5	31.25%
Entre 10 et 15 heures (A3)	3	18.75%
Entre 15 et 20 heures (A4)	1	6.25%
Entre 20 et 25 heures (A5)	0	0.00%
Entre 25 et 30 heures (A6)	0	0.00%
Entre 30 et 35 heures (A7)	0	0.00%
Entre 35 et 40 heures (A8)	2	12.50%
Plus de 40 heures (A9)	0	0.00%

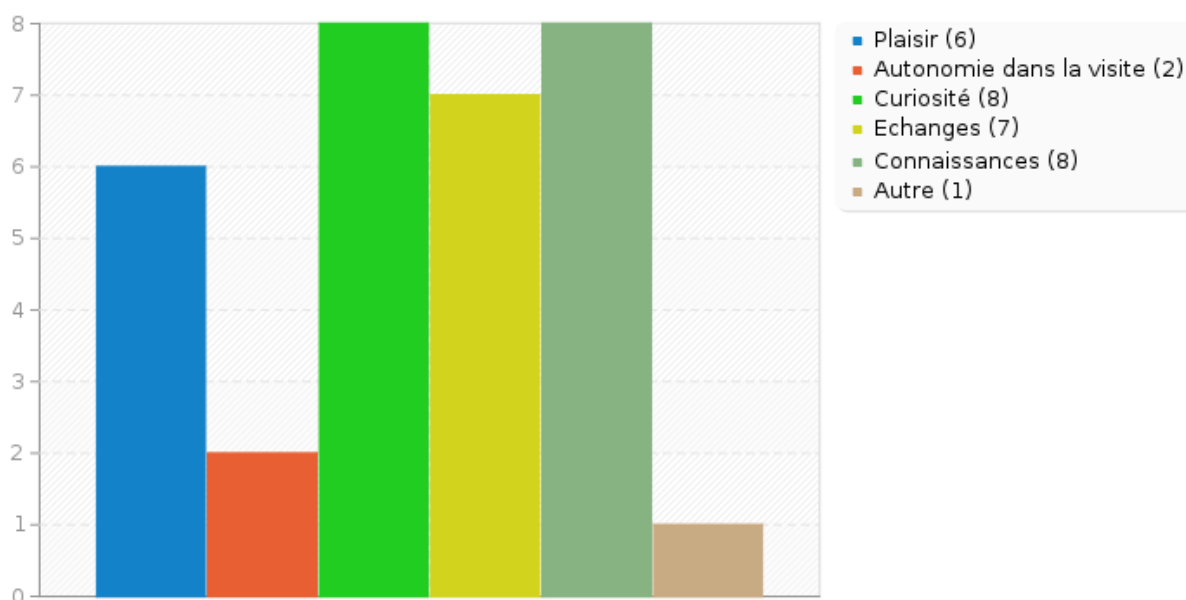
De nombreuses tâches sont nécessaires au fonctionnement de la structure notamment au niveau administratif, ce dont la moitié du panel se préoccupe. Nous remarquons cependant qu'une majorité d'entre eux se consacre à l'accueil et à l'animation de visites alors que la création et l'animation d'activités pédagogiques au sein de la Maison des Enfants n'est assurée que par une minorité de répondants. Une grande partie de la communauté se rend au musée pour y effectuer une activité d'ordre éducatif et pédagogique. Ces chiffres montrent l'intérêt des bénévoles et salariés pour la valorisation et la mise en pratique de la pédagogie d'Oberlin, à travers ces deux moyens.



36. Rôle au sein du musée

b. Votre opinion sur le musée

Dans la troisième partie du questionnaire, les acteurs du musée Oberlin sont invités à réfléchir sur l'institution elle-même. Les trois premières questions, invitent à sélectionner deux réponses parmi diverses propositions.



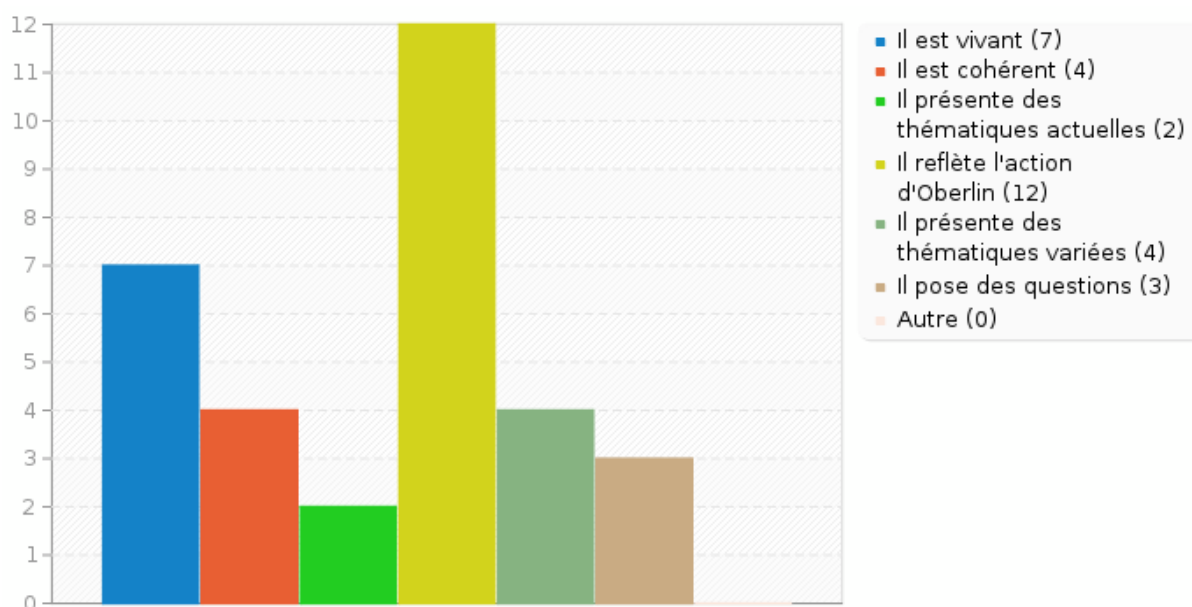
37. Selon vous, que trouvent les visiteurs du musée Oberlin?

Quelle est la nature des contenus transmis par les bénévoles et salariés à travers la structure? Nous remarquons que parmi nos 5 propositions, 2 sont majoritairement

sélectionnées : connaissances et curiosité (nous ajoutons ici une proposition supplémentaire faite par l'un des répondants : la surprise). En premier lieu, notre panel perçoit donc l'importance de surprendre et d'aiguiser la curiosité des visiteurs, tout en leur transmettant des connaissances : nous percevons ici une relation avec Oberlin qui tentait de focaliser l'attention des apprenants à travers l'utilisation des mains ou par des exemples concrets, pour faciliter le processus de transmission.

En second lieu, viennent les échanges qui reflètent l'importance du dialogue et de l'aspect « vivant ». Ici, nous constatons une volonté communautaire de maintenir l'héritage d'Oberlin autrement que par les collections et les archives : le dialogue (que nous qualifierons ici de pédagogique) a une grande importance dans la valorisation des collections.

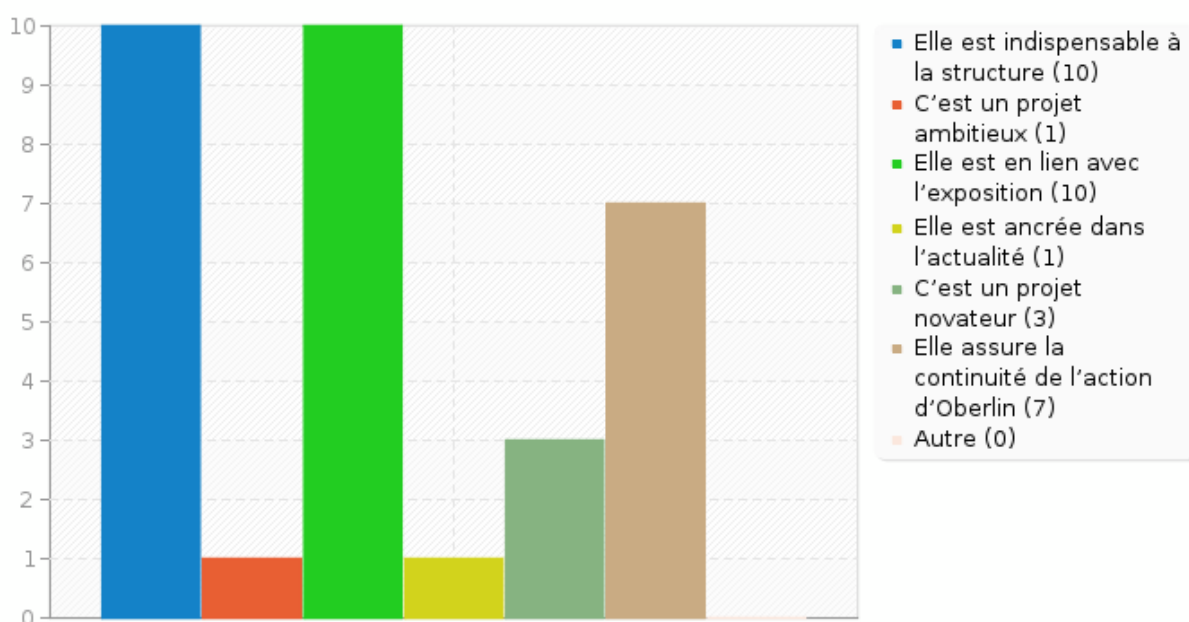
Enfin, nous insisterons sur l'autonomie, qui n'a été retenue que par 2 répondants. Nous percevront ici l'importance pour les acteurs de l'explication et de l'illustration par l'action qui a lieu au cours de chaque visite : Mettre en scène une pédagogie semble donc être un élément primordial pour transmettre les connaissances auxquelles elle permet d'accéder.



38. Donnez-nous votre avis sur le Musée Oberlin:

A travers cette question, nous souhaitons savoir si les collections et la muséographie permettent, selon les répondants, une valorisation de la pédagogie d'Oberlin. Nous retiendrons ici les deux items les plus sélectionnés :

- **Il reflète l'action d'Oberlin** : en visitant le musée, on perçoit clairement l'impact d'Oberlin sur le Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle. Une fois encore, on note l'importance pour les acteurs, de valoriser l'aspect transformation socio-économique. Les collections permettent de montrer comment Oberlin a articulé son ministère autour des problématiques et du contexte de la vallée. L'importance accordée valorisation de l'action globale d'Oberlin, comprenant bien évidemment la pédagogie qu'il a créée et étendue sur tous les villages du Ban, démontre la volonté des acteurs de transmettre plus que des collections et des preuves matérielles du passage d'Oberlin : c'est bien son action, son influence, son impact qui sont au centre de l'exposition.
- **Il est vivant** : la moitié des répondants insistent sur l'importance du côté vivant. Une fois encore, les collections forment un levier utilisé par les bénévoles et salariés pour valoriser l'action et remettre en œuvre la pédagogie, afin de transmettre les connaissances liées au contexte du musée et du Ban de la Roche ;



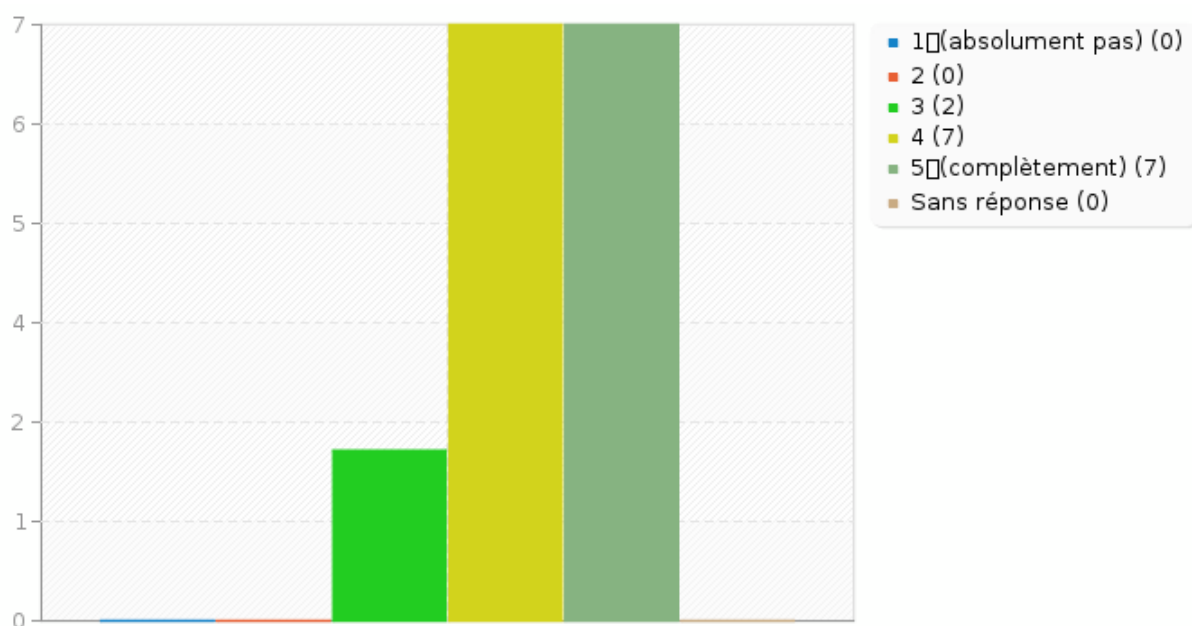
39. Donnez-nous votre avis sur la Maison des Enfants

Comme nous l'avons évoqué, la Maison des Enfants, est l'endroit idéal pour mettre en actes les principes de la pédagogie d'Oberlin. Par conséquent, nous avons souhaité comprendre comment les répondants percevaient cette institution originale. Parmi nos 6 propositions, trois ont été plus largement sélectionnées :

- **Elle est en lien avec l'exposition** : la majeure partie des répondants considèrent que la Maison des Enfants, au sein de laquelle les activités proposées sont réalisées avec la méthode du XVIII^{ème} siècle, est en lien direct avec l'exposition. Toutes les thématiques abordées lors de la visite du musée peuvent en effet être reprises au sein du service éducatif et être appuyées et transmises grâce à une pédagogie héritée et recontextualisée. Sans la pédagogie d'Oberlin la valorisation des collections ne peut être effectuée de manière optimale.
- **Elle est indispensable à la structure** : de même, de nombreux répondants mettent en avant le caractère irremplaçable de la Maison des Enfants, renforçant le sentiment que sans la pédagogie qui y est mise en œuvre, la mission du musée ne sera pas totalement accomplie;
- **Elle assure la continuité avec l'action d'Oberlin** : Nous notons également une volonté de la part des acteurs du musée de mettre en avant le lien entre la Maison des Enfants et l'impact d'Oberlin sur le Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle. Ainsi, la pédagogie mise en œuvre au sein du service pédagogique du musée s'inscrit dans la continuité de celle du pasteur. Ceci démontre le sentiment, de la part d'une grande partie des bénévoles et salariés, d'hériter de l'œuvre de Jean-Frédéric Oberlin.

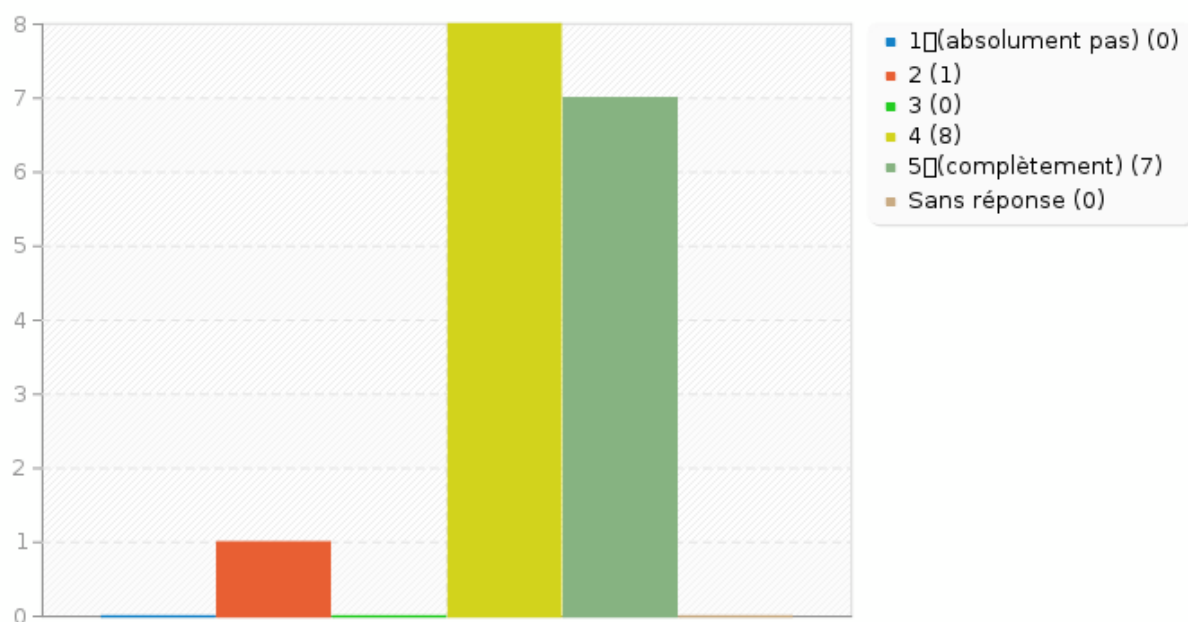
Par la suite, nous avons mis l'accent sur les aspects pédagogiques, en proposant des affirmations décomposant celle-ci en différents critères. Pour comprendre à quel degré les répondants perçoivent l'impact de la pédagogie sur la structure, nous leur proposons de répondre par échelle de valeur.

L'un des principaux critères de la pédagogie des Poêles à tricoter reste l'utilisation des mains par les apprenants pour faciliter les apprentissages. Nous souhaitons donc vérifier si les répondants ont l'impression que celle-ci est toujours d'actualité dans le musée :

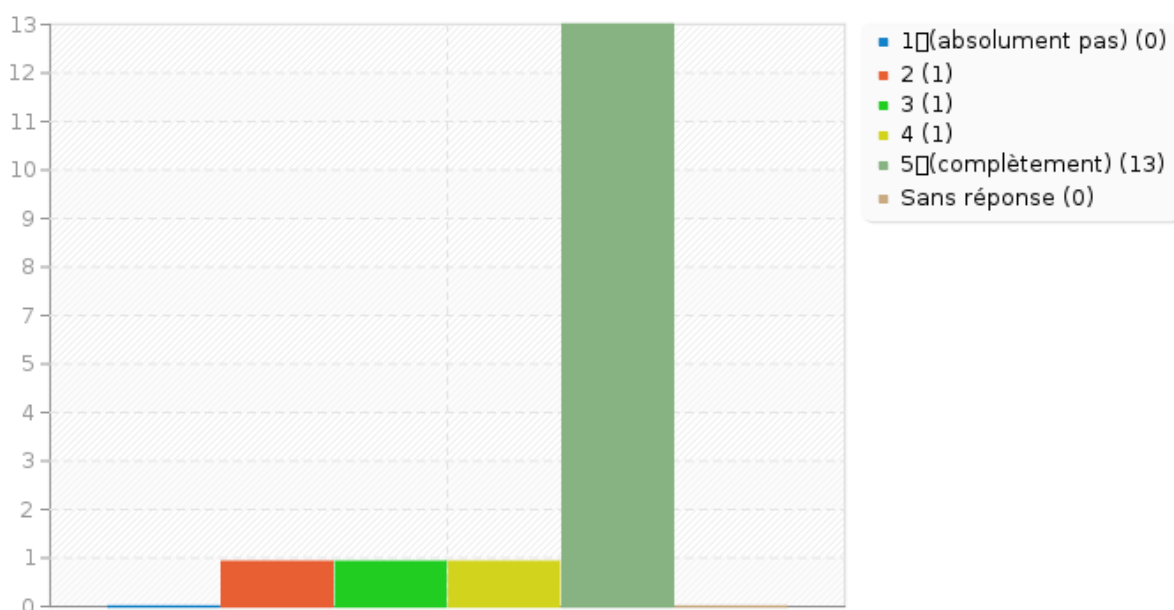


40. L'utilisation des mains est indispensable au sein du musée

Aucun répondant n'estime que cette affirmation soit fausse et seulement très peu sont moyennement d'accord. Ainsi, la quasi-totalité pense que sans l'utilisation des mains, la visite du musée perd son sens et s'éloigne de l'objectif principal. Dans l'optique de l'UNESCO, un PCI doit continuer à vivre à travers la pratique de sa communauté garante, mais celui-ci doit aussi être correctement mis en valeur :



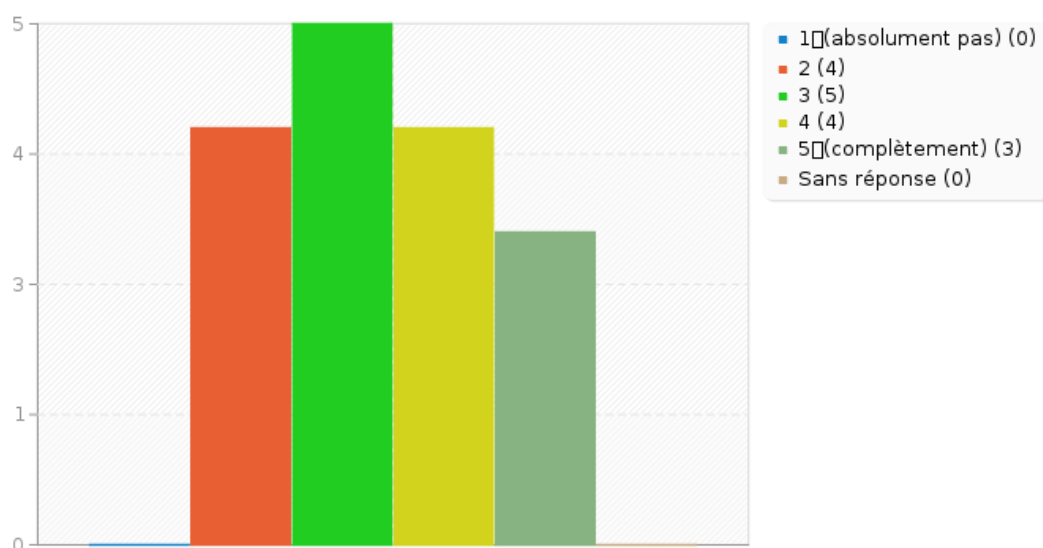
41. Le lien mains-esprit est mis en avant dans l'exposition



42. Le lien mains-esprit est mis en avant au sein de la Maison des Enfants

Nous constatons ici que les réponses sont sans équivoque : presque tous les répondants (13 donnent la note maximale et 1 la seconde) pensent que le lien entre main et esprit, mis en action par Sarah Banzet et sur lequel Oberlin a fondé l'intégralité de sa pédagogie est mis en valeur au sein de la Maison des enfants. Plus significatif encore, la moitié estime que ce lien est correctement valorisé à travers l'exposition et sa muséographie et presque autant jugent que l'utilisation des mains facilitant les apprentissages est parfaitement mise en avant au fil de la visite.

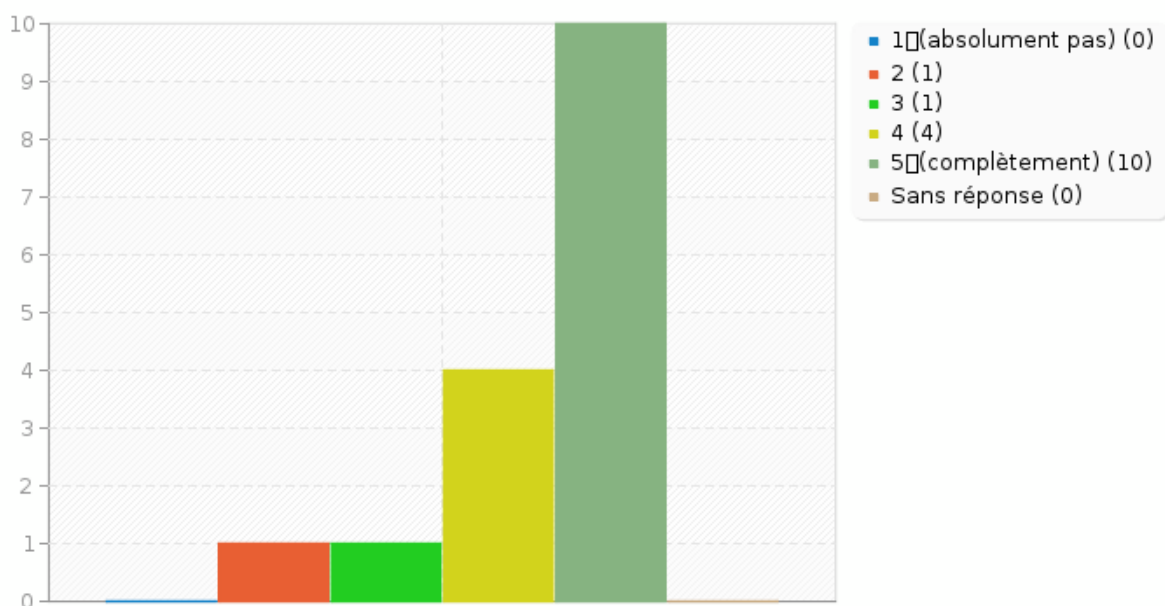
Pour renforcer l'idée d'apprentissage par l'action, nous proposons une autre affirmation :



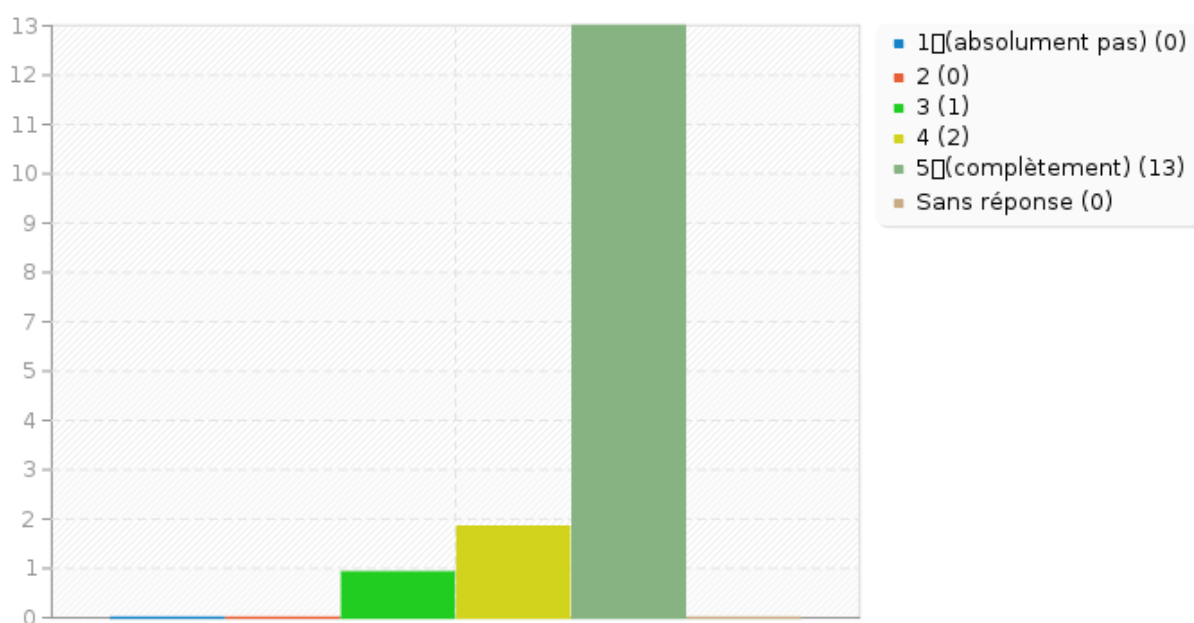
43. Au musée, le visiteur apprend par le jeu

Nous constatons ici que les avis sont beaucoup plus partagés. En effet, bien que le visiteur doive utiliser ses mains tout au long de son parcours dans le musée et que les bénévoles et salariés s'accordent pour dire que cet aspect de la muséographie est indispensable à l'exposition, il est beaucoup moins évident pour eux de dire qu'il s'agisse ici d'un apprentissage par le jeu. Seul 7 répondants sont réellement d'accord avec cette affirmation alors que 9 estiment que l'apprentissage par le jeu n'est pas l'objet du musée. Le côté ludique imaginé lors de la création de l'exposition n'est donc pas perçu comme un jeu, mais comme une méthode d'apprentissage tout à fait sérieuse. Pour les acteurs du musée, apprendre en faisant ne signifie donc pas réellement apprendre par le jeu, bien que par moment, le jeu soit le média proposé aux apprenants.

Après nous être intéressé à la méthode pédagogique utilisée au sein du musée de Waldersbach et avoir constaté qu'elle est belle et bien héritière des principes d'Oberlin, nous portons notre attention sur son efficacité et son importance aux yeux de nos répondants. Deux affirmations leur sont proposées :



44. Le musée Oberlin me permet de transmettre des savoirs, des connaissances



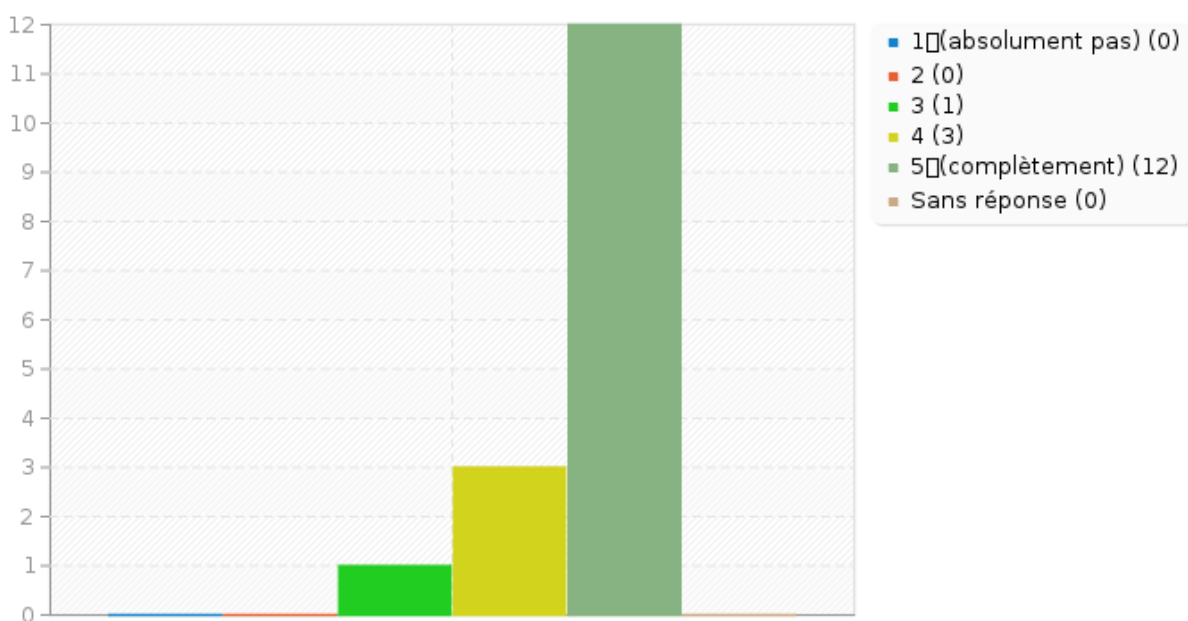
45. Le musée Oberlin est un lieu de découverte

Par l'intermédiaire de ces deux affirmations, nous constatons que pour 14 répondants, les visiteurs poussant la porte du musée repartent avec de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques découvertes au fil de l'exposition et au sein de la Maison des enfants. Comme au XVIII^{ème} siècle, on accorde une grande importance aux éléments avec lesquels repartent les visiteurs après leurs apprentissages. Comme nous l'avons évoqué, chacun repart avec un élément matériel après une visite ou un atelier dans la maison des enfants (frottage, portrait physiognomonique, cadran solaire, nourriture du jardin etc.), mais les acteurs du musée

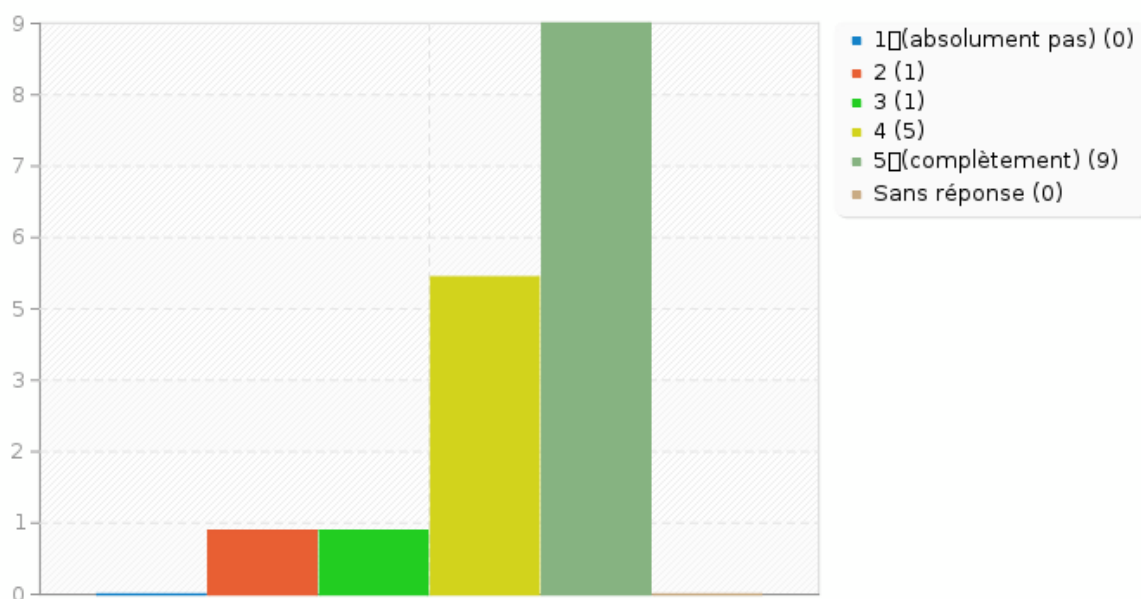
perçoivent aussi la nature des nouveaux savoirs et savoir-faire avec lesquels chacun quitte le musée.

De plus nous remarquons que la majeure partie des acteurs se sent impliqué dans ce processus de découverte, puisque le musée représente pour eux un moyen efficace de transmettre des connaissances et des pratiques. Or, nous avons pu nous apercevoir que la majeure partie des répondants se sentent coresponsables de l'héritage pédagogique: nous sommes donc ici face à une communauté réutilisant ses principes dans un contexte actuel, pour transmettre et faire découvrir. La pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin est remise en action (et valorisée) pour le public du musée, grâce au vecteur humain formé par les bénévoles et les salariés.

Dès lors, nous pouvons légitimement nous demander si, comme les conductrices de la tendre jeunesse, les acteurs du XXI^{ème} siècle ont conscience de l'importance de leur rôle dans le processus d'apprentissage. En effet, l'objectif majeur des enseignantes de l'époque était de faciliter l'acquisition des savoirs par les enfants, en piquant l'intérêt de l'auditoire. Nous proposons ici deux nouvelles affirmations :



46. L'accueil des visiteurs est primordial dans mon activité au musée

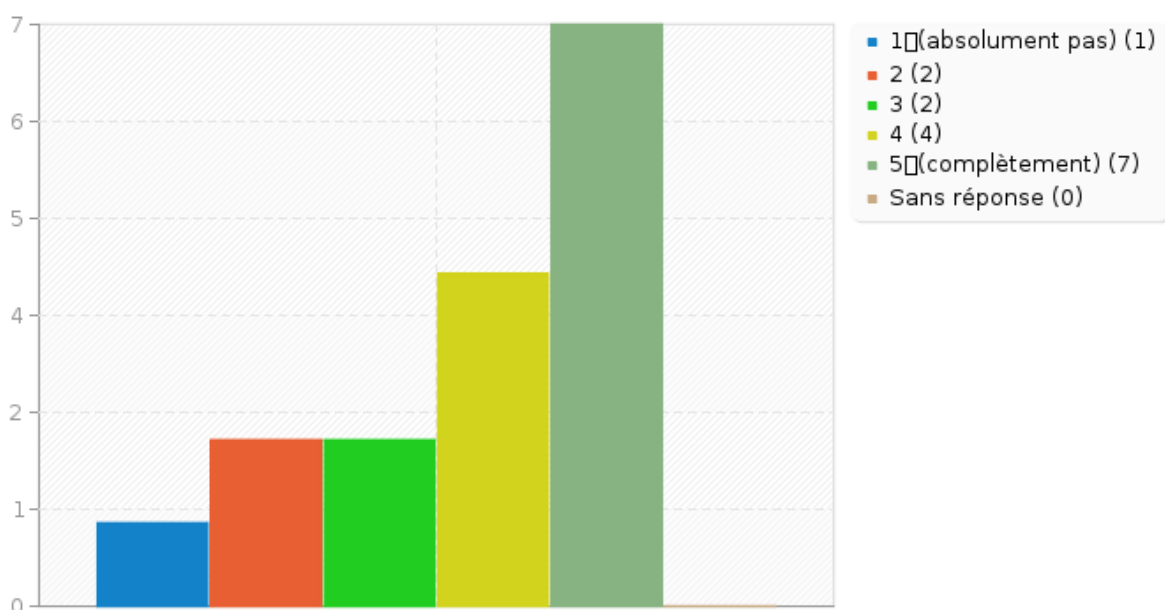


47. Mon rôle est d'attiser la curiosité des visiteurs

Encore une fois, les réponses nous montrent qu'il existe, au sein de la communauté réunie par le musée Oberlin, une conscience forte de son rôle de valorisation de la méthode mise en avant et de ses collections : la quasi-totalité des répondants estime que l'accueil des visiteurs est essentiel au départ d'une visite. En effet, celui-ci permet d'expliquer comment le musée fonctionne et de valoriser le lien entre l'exposition et Oberlin ; en d'autres termes, de mettre en avant l'aspect immatériel qui régit l'ensemble de l'exposition et des activités de la Maison des Enfants.

De plus, 88% des répondants estiment qu'il est essentiel d'attiser la curiosité des visiteurs et ainsi d'apporter à l'exposition et aux ateliers une plus-value. Tout comme les conductrices, les acteurs contemporains ont pour mission d'aiguiser la curiosité, et de conférer une saveur particulière à chaque visite, afin d'optimiser le processus de transmission et d'acquisition des savoirs.

Après avoir constaté l'importance de l'héritage du pasteur dans l'action des bénévoles au sein du musée, nous souhaitons savoir si la communauté de praticiens réunie par cette institution est consciente de l'héritage qui lui est confié. Pour ce faire nous avons directement affirmé :



48. Le musée est héritier des poêles à tricoter

Ici, les réponses sont un peu plus mitigées. 3 répondants estiment que le musée n'a pas de lien direct avec les poêles à tricoter et 2 ont une opinion partagée sur la question. Cependant, 11 répondants (dont 7 sont complètement d'accord) estiment que le musée hérite de l'ancienne institution. De ce résultat, nous souhaitons tirer deux enseignements :

- La communauté garante de la pédagogie d'Oberlin est majoritairement consciente du lien existant entre les poêles à tricoter et l'exposition actuelle ;
- Une partie conséquente des praticiens ne perçoit pas de relation entre la pédagogie des poêles à tricoter et leur activité dans le musée. Il est certainement nécessaire de mettre en valeur ce lien à leur yeux afin d'optimiser les processus d'apprentissages entrepris par chaque visiteur qui franchit les portes de l'ancien presbytère. Ajoutons ici qu'une partie des répondants n'a pas d'activité pédagogique directe au sein du musée, et bien que l'accueil leur semble primordial, ils ne perçoivent pas le lien avec la pratique des conductrices.

La troisième partie de notre questionnaire nous permet de confirmer que notre communauté cible est bel et bien consciente de son rôle de valorisation et de transmission de la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin, ajoutons ici que 81% de ses membres considère son travail ou son bénévolat au sein du musée comme une passion. Ainsi, remettre en action

la méthode du XVIII^{ème} siècle est une des grandes missions des praticiens. Nous le constatons d'autant plus dans certains commentaires laissés dans l'espace de réflexion :

- L'ancienne génération des bénévoles, étaient une équipe de passionnés avant tout amoureux d'Oberlin. La nouvelle génération est aussi passionnée mais plus professionnelle, plus construite.
- Je suis surprise de la capacité à recruter de nouveaux bénévoles, bien au-delà du Ban de la Roche.
- Malgré tout, les nouveaux bénévoles qui n'ont pas de racines à Waldersbach s'intègrent très bien.

A travers ces commentaires nous percevons une communauté solide, ayant la capacité de s'élargir progressivement. De plus, ses membres sont conscients de leur mission de transmission tout en laissant les nouveaux arrivants apporter leur pierre à l'édifice, en modernisant les pratiques et les méthodes, afin de les adapter à un contexte en perpétuelle évolution.

Le Musée Oberlin peut être considéré comme le seul véritable Musée de la pédagogie en Europe.

Ce commentaire nous montre à quel point les bénévoles perçoivent l'importance de mettre en valeur plus que des objets, mais bien un élément immatériel : la méthode pédagogique mise au point par Sarah Banzet et perfectionnée par Oberlin et les conductrices de la tendre jeunesse.

c. Jean-Frédéric Oberlin

La dernière partie de notre questionnaire concerne plus particulièrement la figure du fondateur et la manière dont les salariés et bénévoles du musée le perçoivent. En effet, nous avons vu que la communauté de praticiens réunie par le musée est fédérée par la méthode d'Oberlin et est majoritairement consciente de son rôle de conservation, transmission et valorisation. Cependant, nous nous interrogeons sur la position qu'elle occupe par rapport au pédagogue lui-même.

En effet, nous avons précédemment mis en relief la possibilité transmettre une pédagogie de génération en génération. Cependant, pour entrer dans le champ du PCI, cet héritage ne

doit pas simplement être un élément figé dans l'histoire, valorisé à travers un témoignage, un objet ou un écrit (autrement dit, être conservé au titre du devoir de mémoire). Au contraire, l'héritage, tel que nous le concevons ici, est un élément vivant, qui habite ses porteurs, qui vit et évolue avec eux. Nous souhaitons ainsi déterminer si la communauté du musée Oberlin, perçoit le pédagogue comme un « grand personnage » dont il faut conserver le souvenir ou, au contraire, comme le créateur d'une dynamique sociale, économique, culturelle et surtout pédagogique, continuant à se développer de nos jours à travers les praticiens du musée. En d'autre terme, l'influence d'Oberlin a-t-elle uniquement été effective lors de son ministère ou perdure-t-elle toujours au sein du Ban de la Roche, ses habitants et des personnes réunies par le musée de pédagogie de Waldersbach ?

Pour introduire cette ultime partie, nous avons choisi une question ouverte, afin de comprendre l'intérêt que chacun porte au personnage. Les réponses obtenues nous fournissent différents éléments de réponse. En vue de simplifier la lecture, nous les avons réparties dans trois catégories :

Valorisation : Nous percevons tout d'abord une volonté forte de mettre en avant et de faire connaître Oberlin, notamment en France. Il semble important pour les répondants d'utiliser la méthode construite par le pasteur et de l'actualiser pour l'adapter aux contextes vécus par nos éducateurs contemporains :

- Il manque de reconnaissance aujourd'hui, malgré tous les efforts ;
- C'est une figure majeure, incontournable, de l'histoire de l'éducation, qui mérite d'être reconnue à sa juste valeur, en France particulièrement. Le musée est l'outil par excellence de ce rayonnement nécessaire ;
- Figure de proue par rapport à beaucoup de problèmes actuels.
Il est important de donner des balises à la conduite de nos contemporains.

Importance de la pédagogie : à travers les témoignages, on remarque que c'est le pédagogue qui est plus particulièrement apprécié. Malgré quelques références à son œuvre sociale et à sa foi, Oberlin est principalement perçu aujourd'hui comme le créateur d'une méthode éducative novatrice et intemporelle, pouvant s'adapter à la personnalité de l'éducateur, enseignant ou formateur qui l'utilise :

- Pour son activité pédagogique ;

- C'est une figure majeure, incontournable, de l'histoire de l'éducation ;
- Il avait à cœur de pousser chacun vers le mieux vers la culture, l'agriculture, les connaissances, les relations sociales. Admiratives des trucs et astuces mis en œuvre pour y parvenir ;
- C'est un exemple parfait d'un pédagogue qui tente inlassablement d'articuler théories, valeurs et pratiques.

Héritage : Certains répondants expriment aussi un lien fort avec la figure. L'action d'Oberlin sur le Ban de la Roche est encore perçue aujourd'hui comme un immense bienfait, ayant traversé les âges et dont les répercussions positives sont encore visibles. Les acteurs du musée semblent conscients de leur héritage et souhaitent perpétuer les actions de leur « ancêtre » :

- Sur un plan personnel et familial, c'est une figure qui m'est proche, certains de mes ancêtres ont été ses collaborateurs ;
- Son investissement dans le territoire qui est un investissement durable, qui continue encore aujourd'hui ;
- Grande figure historique et contemporaine à travers ses héritiers de la pédagogie et du luthéranisme ;
- Tout ce qu'il nous a apporté au Ban de la Roche.

Dès lors, nous souhaitons comprendre si la figure d'Oberlin est perçue comme un facteur identitaire pour les salariés et bénévoles du musée. Pour ce faire, nous avons à nouveau proposé quelques affirmations concernant l'impact de la figure même du pasteur sur la vie quotidienne des membres de cette communauté. En analysant les réponses, nous avons remarqué trois catégories de critères identitaires :

Les critères ayant un rapport direct à la vie privée des répondants :

Est-ce que vous vous référez à la pensée d'Oberlin...	...dans votre vie quotidienne?		...dans votre manière de résoudre les problèmes?	
1 pas du tout	0	0.00%	1	6.25%
2	6	37.50%	6	37.50%
3	5	31.25%	5	31.25%
4	4	25.00%	4	25.00%
5 complètement	1	6.25%	0	0.00%

Lorsque nous interrogeons la communauté sur le lien qu'elle entretient avec Oberlin dans son contexte habituel (nous entendons ici, or du temps passé au sein du musée), les réponses sont très mitigées. Moins de la moitié des répondants se réfère à la figure du pasteur dans ses actions du quotidien. Malgré cela, on note une légère influence puisque environ un tiers des répondants pensent qu'Oberlin et sa pensée ont une influence partielle sur leur actions quotidiennes.

Si la personnalité d'Oberlin n'est pas l'unique centre d'intérêt des bénévoles et salariés du musée, on sent que sa pensée et son influence sur le Ban de la Roche sont présents dans les esprits. Sans être un facteur identitaire majeur, il représente donc une part de l'identité culturelle de la plupart des acteurs du musée.

Le lien entre contexte d'Oberlin et contexte actuel :

Est-ce que vous vous réferez à la pensée d'Oberlin...	...dans votre rapport à la nature?		...dans votre manière d'apprendre?	
1 pas du tout	0	0.00%	0	0.00%
2	2	12.50%	3	18.75%
3	4	25.00%	5	31.25%
4	4	25.00%	8	50.00%
5 complètement	6	37.50%	0	0.00%

Les deux questions suivantes sont davantage axées sur la manière d'adapter ses apprentissages à son environnement. En effet, il insistait beaucoup sur l'importance du lien entre apprentissages et contexte, critère essentiel de sa démarche. On constate ici que les avis sont une nouvelle fois mitigés mais plus positifs : la moitié des répondants se réfère à la pensée du pasteur lorsqu'il s'agit d'acquérir des connaissances et 10 d'entre eux estiment utiliser sa pensée dans son rapport à l'environnement.

Nous remarquons à nouveau que la figure a une influence non négligeable sur la pensée des héritiers. N'oublions pas ici qu'une grande majorité d'entre eux vit au Ban de la Roche : le pasteur du XVIII^{ème} siècle continue donc d'influencer le développement de ses habitants et de leurs activités. Cependant, nous ne constatons pas un engouement extrême pour la l'homme. Bien que son influence soit perceptible, il ne s'agit pas pour la communauté de

praticiens du musée de le placer sur un piédestal, mais plutôt de poursuivre son œuvre éducative et sociale et de prolonger l'impact positif initié par Stuber et Oberlin.

Le niveau pédagogique :

Est-ce que vous vous référez à la pensée d'Oberlin...	...dans l'éducation des enfants?	
1 pas du tout	1	6.25%
2	3	18.75%
3	5	31.25%
4	6	37.50%
5 complètement	1	6.25%

A travers cette dernière question, nous souhaitons percevoir comment la pédagogie influence actuellement la communauté de praticiens du musée dans son rapport à l'éducation. A nouveau, les avis sont mitigés, mais tendent vers le positif. On note ici une influence de la pédagogie d'Oberlin dans la manière d'éduquer, mais aussi l'importance pour chacun de se détacher plus ou moins de sa méthode.

Comme nous l'avons déjà évoqué, hériter d'une pédagogie ne signifie pas la remettre en action tel quel, sans modifications. Au contraire, il est important de la faire évoluer et de l'adapter aux situations rencontrées pour la faire vivre et la transmettre.

Pour terminer notre questionnaire, nous nous sommes justement intéressés à l'importance de la transmission de la pédagogie d'Oberlin auprès d'un large public. En effet, cet aspect, inhérent à l'inscription sur les listes de l'UNESCO, doit absolument être pris en compte par la communauté garante d'un PCI, qui doit avoir une volonté forte de promotion de son élément hors la communauté préexistante, mais aussi d'adaptation au contexte dans lequel ces publics évoluent. Dans ce cadre nous avons proposé trois affirmations pour comprendre si, oui ou non, la communauté de praticiens du musée Oberlin de Waldersbach envisage la méthode comme un élément à promouvoir et à transmettre.

La pédagogie d'Oberlin...	Oui	Incertain	Non
... est adaptable au contexte du XXIème siècle	12 (75%)	4 (25%)	0
... peut être réutilisée dans nos écoles actuelles	12 (75%)	4 (25%)	0
... mérite d'être promue au-delà du musée	16 (100%)	0	0

Ici, les résultats sont sans appel : tous les acteurs souhaitent voir s'étendre la pédagogie qu'ils mettent en œuvre à d'autres contextes. De plus, trois quart d'entre eux pensent être en mesure d'adapter cet élément dans un contexte contemporain. Notons tout de même que le quart restant ne pense pas que cela soit impossible mais ne conçoivent aujourd'hui pas les moyens et méthodes pour y parvenir. Notre travail de doctorat, et l'exemple d'autres PCI, pourront probablement être utilisés afin de nourrir cet élan. Bien évidemment, un classement UNESCO serait le levier le plus efficace pour activer les mécanismes permettant de mettre en valeur et transmettre la méthode pédagogique d'Oberlin afin d'en élargir la communauté garante. Mais certains commentaires démontrent que ce processus est déjà à l'ordre du jour :

- J'utilise l'occupation des mains lorsque l'on sollicite l'esprit (raconter des histoires) dans le cadre des écoles du Dimanche. Le maître actuel accompagne beaucoup les enfants dans la montagne, je l'accompagne, il est l'accompagnateur de leurs découvertes.
- L'actualité de la pédagogie Oberlin est liée à la solide cohérence théories/pratiques/valeurs construite au siècle des Lumières, qui lui permet de traverser le temps.
- Malgré mon âge, j'essaie d'aider les autres dans la mesure de mes moyens. Mais mes voisins m'aident aussi en retour, sans que j'ai besoin de le leur demander. C'est ça l'esprit Oberlin!

Ainsi, grâce aux questionnaires que nous avons construits, nous avons pu mieux comprendre une communauté que nous connaissons bien et que nous fréquentons depuis de

nombreuses années. Cependant, pour rester objectif, et avoir une vision claire de l'opinion des acteurs du musée, nous avons utilisé une procédure informatique, garantissant la qualité des informations.

Au fil de notre analyse compréhensive, nous avons pu nous apercevoir que de nombreux aspects évoqués corroborent nos hypothèses de départ. Mais nous avons aussi été surpris par certaines réponses et certains commentaires. Nous avons notamment pu nous apercevoir de la limite fixée par la communauté entre la pédagogie dont elle est héritière et le personnage l'ayant construite.

Nous constatons aujourd'hui que, si notre panel est conscient de l'importance du patrimoine immatériel qu'il véhicule et de sa mission de sauvegarde, de valorisation et de transmission, Il ne s'agit cependant pas pour lui de faire l'éloge d'un homme, dans une posture hagiographique. Au contraire, c'est bien la pédagogie et l'élan positif qu'elle induit, qui soude un ensemble de personnes des plus hétérogènes.

Après lecture des réponses, nous pouvons aujourd'hui affirmer que la méthode d'Oberlin fait bien partie de l'identité culturelle de notre communauté cible : tous les membres en partagent une facette et montrent une volonté forte de partage et de transmission. Il est bien évidemment nécessaire de discuter les moyens et les méthodes à mettre en œuvre, mais nous pouvons aujourd'hui affirmer que la pédagogie d'Oberlin est un patrimoine vivant, porté par une communauté dynamique et prête à la valoriser au-delà du Ban de la Roche.

Nous pouvons donc affirmer que notre élément correspond bien au quatrième et dernier critère nécessaire à une inscription sur les listes de l'UNESCO. En effet, la pédagogie d'Oberlin « [...] procure un sentiment d'identité et de continuité » (UNESCO, 2003) à sa communauté dont les membres « se reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel » (ibid.).

Conclusion

Arrivé au terme de notre recherche, nous souhaitons vivement être à l'origine d'une dynamique collective, pouvant conduire à la reconnaissance de la pédagogie Oberlin en tant que Patrimoine culturel immatériel.

Une telle dynamique ne peut se concevoir sans la participation active des membres de la communauté de pratique que nous avons identifiée, combinée avec le support de l'association du Musée Jean-Frédéric Oberlin et de sa conservatrice. A cet égard, nous avons souhaité apporter les éléments conceptuels nécessaires, pour entamer le processus méthodologique pouvant conduire à une inscription sur les listes de l'UNESCO.

Notre travail a montré que les invariant nécessaires étaient bien présents au sein de la structure actuelle du musée Oberlin :

- La pédagogie des Poêles à Tricoter est une pratique, envisagée dans notre travail en tant que méthode. Celle-ci articule par conséquent savoirs et savoir-faire ;
- Au sein de la Maison des Enfants, service éducatif du musée, la pédagogie d'Oberlin est recréée au quotidien ;
- Une chaîne de transmission continue s'est mise en place dès le XVIIIème siècle et sans interruption jusqu'à nos jours : les conductrices de la tendre jeunesse dans un premier temps, la lignée des pasteurs du Ban de la Roche, puis les premiers passionnés ont conservé, transmis et actualisé la méthode. Par la suite, la reconnaissance de la structure mémorielle comme Musée de France, puis plus récemment Maison des Illustres, constitue un premier niveau de légitimité nationale, qui consacre le musée Oberlin grâce à cette chaîne de transmission, comme un véritable musée de la pédagogie. Aujourd'hui les salariés et bénévoles issus de ce processus, sont les « nouveaux héritiers » et constituent une solide communauté de pratique.
- La communauté actuelle, faisant vivre ce patrimoine, a bien conscience de son caractère immatériel et des implications méthodiques et éthiques qu'il représente. Un classement en tant que PCI, constituerait donc un prolongement logique, sur le

long terme, de la pérennisation de la pédagogie Oberlin entamée il y a près de 250 ans.

La reconnaissance en tant que PCI nécessitera l'implication dans la démarche des collectivités locales, territoriales et nationales, mais aussi de l'ensemble de la communauté du musée Oberlin (membres de l'association compris), afin d'envisager la construction collaborative et coopérative du dossier de classement. Cependant, pour achever notre travail, nous souhaitons entamer ce processus, en apportant d'ores et déjà à ce dossier les bases conceptuelles et structurelles qui constitueront le socle théorique de la demande.

Nous avons choisi pour cela de compléter, avec les éléments qui résultent de notre travail, le dossier officiel de demande d'inscription sur la *Liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité*, tout en laissant ouvert les rubriques impliquant directement la communauté de pratique et les institutions partenaires. A partir de cette base, nous souhaitons désormais interagir avec tous les acteurs pour parvenir à la finalisation du dossier d'inscription.

LISTE REPRÉSENTATIVE DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATÉRIEL DE L'HUMANITÉ

**DATE LIMITE 31 MARS 2016
POUR UNE POSSIBLE INSCRIPTION EN 2017**

LES INSTRUCTIONS POUR REMPLIR LE FORMULAIRE DE CANDIDATURE SONT DISPONIBLES A L'ADRESSE SUIVANTE :

[HTTP://WWW.UNESCO.ORG/CULTURE/ICH/FR/FORMULAIRES](http://www.unesco.org/culture/ich/fr/formulaires)

LES CANDIDATURES QUI NE SE CONFORMERAIENT PAS A CES INSTRUCTIONS ET A CELLES QUI FIGURENT PLUS BAS SERONT CONSIDEREES INCOMPLETES ET NE POURRONT PAS ETRE ACCEPTEES.

LES ÉTATS PARTIES SONT ÉGALEMENT ENCOURAGÉS A CONSULTER L'AIDE-MÉMOIRE POUR L'ÉLABORATION D'UN DOSSIER DE CANDIDATURE A LA LISTE REPRÉSENTATIVE DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL DE L'HUMANITE, MIS A DISPOSITION SUR LA MEME PAGE INTERNET.

A. ÉTAT(S) PARTIE(S)

Pour les candidatures multinationales, les États parties doivent figurer dans l'ordre convenu d'un commun accord.

Ne correspond pas

B. NOM DE L'ÉLÉMENT

B.1. Nom de l'élément en anglais ou français

Indiquez le nom officiel de l'élément qui apparaîtra dans les publications.

Ne pas dépasser 230 caractères

La pédagogie des « Poêles à tricoter » de Jean-Frédéric Oberlin

B.2. Nom de l'élément dans la langue et l'écriture de la communauté concernée, le cas échéant

Indiquez le nom officiel de l'élément dans la langue vernaculaire qui correspond au nom officiel en anglais ou en français (point B.1).

Ne pas dépasser 230 caractères

La pédagogie des « Poêles à tricoter »

B.3. Autre(s) nom(s) de l'élément, le cas échéant

Outre le(s) nom(s) officiel(s) de l'élément (point B.1), mentionnez, le cas échéant, le/les autre(s) nom(s) de l'élément par lequel l'élément est également désigné.

La pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin

C. Nom des communautés, des groupes ou, le cas échéant, des individus concernés

Identifiez clairement un ou plusieurs communautés, groupes ou, le cas échéant, individus concernés par l'élément proposé.

Ne pas dépasser 170 mots

La communauté de praticiens réunie autour du musée Oberlin de Waldersbach. Celle-ci est composée de 3 personnes salariées et de 21 bénévoles, mettant en œuvre, à différents niveaux, la pédagogie des « Poêles à tricoter ».

D. Localisation géographique et étendue de l'élément

Fournissez des informations sur la présence de l'élément sur le(s) territoire(s) de l'(des) État(s) soumissionnaire(s), en indiquant si possible le(s) lieu(x) où il se concentre. Les candidatures devraient se concentrer sur la situation de l'élément au sein des territoires des États soumissionnaires, tout en reconnaissant l'existence d'éléments identiques ou similaires hors de leurs territoires et les États soumissionnaires ne devraient pas se référer à la viabilité d'un tel patrimoine culturel immatériel hors de leur territoire ou caractériser les efforts de sauvegarde d'autres États.

Ne pas dépasser 170 mots

La pédagogie des « Poêles à Tricoter » est aujourd'hui mise oeuvre au sein du Musée Oberlin de

Waldersbach (5, rue Montée Oberlin, 67130 Waldersbach, France). Ce musée est situé dans le village où Oberlin créa sa méthode, au cœur du Ban de la Roche, dont le pasteur fut le ministre de 1767 à 1826.

Le musée est lui-même construit autour de l'ancien presbytère où il vécut. La pédagogie des « Poêles à tricoter » est principalement réactualisée et mise en œuvre au sein de la *Maison des enfants*, service éducatif du musée. La muséographie proposée par l'exposition permanente fait également appel aux principaux critères fondateurs.

Celle-ci est notamment véhiculée par les bénévoles et salariés au sein du musée, mais aussi par les enseignants venus visiter le musée avec des groupes scolaires.

La *J.-F. Oberlin University*, préfecture de Machida, Tokyo (Japon), l'*Oberlin's College & conservatory*, situé à Oberlin, Ohio (Etats-Unis), ainsi que l'*Oberlinhaus* de Postdam (Allemagne), représentent des vecteurs potentiels de valorisation.

E. Personne à contacter pour la correspondance

E.1. Personne contact désignée

Donnez le nom, l'adresse et les coordonnées d'une personne à qui toute correspondance concernant la candidature doit être adressée. Pour les candidatures multinationales, indiquez les coordonnées complètes de la personne qui est désignée par les États parties comme étant le contact pour toute correspondance relative à la candidature.

Titre (Mme/M., etc.) : M.

Nom de famille : Stussi

Prénom : Edmond

Institution/fonction : Président du Musée Oberlin de Waldersbach

Adresse :

Numéro de téléphone :

Adresse électronique : Edmond.stussi@wanadoo.fr

Autres informations pertinentes : Possibilité de contacter également, Estelle Mery, conservatrice du musée J.-F. Oberlin de Waldersbach

E.2. AUTRES PERSONNES CONTACT (POUR LES CANDIDATURES MULTINATIONALES SEULEMENT)

INDIQUEZ CI-APRES LES COORDONNEES COMPLETES D'UNE PERSONNE DE CHAQUE ÉTAT PARTIE CONCERNE, EN PLUS DE LA PERSONNE CONTACT DESIGNÉE CI-DESSUS.

NE CORRESPOND PAS

1. IDENTIFICATION ET DEFINITION DE L'ÉLÉMENT

Pour le critère R.1, les États doivent démontrer que « l'élément est constitutif du patrimoine culturel immatériel tel que défini à l'article 2 de la Convention ».

Cochez une ou plusieurs cases pour identifier le(s) domaine(s) du patrimoine culturel immatériel dans le(s)quel(s) se manifeste l'élément et qui peuvent inclure un ou plusieurs des domaines identifiés à l'article 2.2 de la Convention. Si vous cochez la case « autre(s) », préciser le(s) domaine(s) entre les parenthèses.

- ☐ les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel
- ☐ les arts du spectacle
- ☒ les pratiques sociales, rituels et événements festifs
- ☒ les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers
- ☐ les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel
- ☐ autre(s) ()

Cette section doit aborder toutes les caractéristiques significatives de l'élément, tel qu'il existe actuellement. Elle doit inclure notamment :

- a. une explication de ses fonctions sociales et ses significations culturelles actuelles, au sein et pour ses communautés,
- b. les caractéristiques des détenteurs et des praticiens de l'élément,
- c. tout rôle, catégorie spécifiques de personnes ou genre ayant des responsabilités spéciales à l'égard de l'élément,
- d. les modes actuels de transmission des connaissances et les savoir-faire liés à l'élément.

Le Comité doit disposer de suffisamment d'informations pour déterminer :

- a. que l'élément fait partie des « pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – » ;
- b. que « les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus [le] reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel » ;
- c. qu'il est « transmis de génération en génération, [et] est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire » ;
- d. qu'il procure aux communautés et groupes concernés « un sentiment d'identité et de continuité » ; et
- e. qu'il n'est pas contraire aux « instruments internationaux existants relatifs aux droits de l'homme ainsi qu'à l'exigence du respect mutuel entre communautés, groupes et individus, et d'un développement durable ».

Les descriptions trop techniques doivent être évitées et les États soumissionnaires devraient garder à l'esprit que cette section doit expliquer l'élément à des lecteurs qui n'en ont aucune connaissance préalable ou expérience directe. L'histoire de l'élément, son origine ou son ancienneté n'ont pas besoin d'être abordées en détail dans le dossier de candidature.

- (i) Fournissez une description sommaire de l'élément qui permette de le présenter à des lecteurs qui ne l'ont jamais vu ou n'en ont jamais eu l'expérience.

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

La pédagogie des « Poêles à tricoter » est élaborée au XVIII^{ème} siècle par Jean-Frédéric Oberlin, sur la base de l'initiative de Sarah Banzet, qui réunit les enfants de son village dans le poêle (salle principale des maisons du Ban de la Roche), pour leur apprendre le tricot tout en récitant des comptines ou en chantant des chansons. Oberlin remarque alors que, lorsque les enfants ont les mains occupées, leur capacité de concentration augmente, facilitant ainsi les apprentissages intellectuels.

Oberlin décide de réinvestir ce principe et crée les « Poêles à tricoter », ancêtre de nos écoles maternelles actuelles. Avec l'aide de jeunes enseignantes qu'il recrute et forme lui-même (les conductrices de la tendre jeunesse), il met au point des activités pédagogiques ludiques et efficaces, basées sur le principe de « l'occupation des mains ». Ainsi, la cueillette des plantes va permettre de retenir leur nom, mais aussi leur usage (alimentaire, médicinal etc.) et d'apprendre progressivement à vivre en harmonie avec l'environnement au sein duquel les enfants évoluent ; le dessin est associé à la connaissance des plantes (herbiers), mais aussi à l'acquisition des premières notions de géographie (plan, cartes). Il est à l'origine du processus d'apprentissage de la lecture (lecture d'images, lanterne magique etc.) ; les jouets pédagogiques créés par le pasteur induisent des apprentissages scientifiques (logique, mathématique etc.) ; la création de collections permet en particulier l'initiation aux sciences naturelles.

Le programme éducatif des poêles à tricoter est synonyme d'éveil au milieu de vie dans sa dimension économique et sociale et de volonté de développement des connaissances utiles au quotidien. Il met en place les prémices d'une autonomie d'apprentissage et d'action, adaptée à l'environnement au sein duquel chacun évolue.

- (ii) Qui sont les détenteurs et les praticiens de l'élément ? Y-a-t-il des rôles, des genres, ou des catégories spécifiques de personnes ayant des responsabilités particulières à l'égard de la pratique et de la transmission de l'élément ? Si oui, qui sont-ils et quelles sont leurs responsabilités ?

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

La pédagogie des « Poêles à tricoter » est utilisée, contextualisée et renouvelée par la communauté de pratique réunie autour du musée Oberlin de Waldersbach. Celle-ci se compose

de 24 personnes, dont 21 bénévoles, en charge de la bonne marche du musée, de la valorisation, de la muséographie conçue en articulation avec les principes pédagogiques.

3 salariées du musée sont présentes en permanence pour valoriser l'œuvre du pédagogue fondateur et remettre en action sa pédagogie :

- Caroline Fellrath : chargée de communication, notamment en charge de sa promotion, de sa valorisation mais aussi de l'accueil des visiteurs, mission primordiale pour introduire à l'exposition permanente et à la Maison des Enfants, et valoriser le patrimoine immatériel sous-jacent.
- Estelle Mery : conservatrice du musée Oberlin et co-créatrice d'une muséographie dynamique, permettant, par d'habiles jeux de tiroirs, frottages, jeux d'ombres etc. de mettre en œuvre « l'occupation des mains pour ouvrir l'esprit » au sein même de l'exposition. Elle coordonne les équipes de bénévoles, acteurs essentiels d'une chaîne de transmission continue s'est mise en place dès le XVIII^{ème} siècle et sans interruption jusqu'à nos jours.
- Marie-Pierre Chabot : responsable de la Maison des Enfants au sein de laquelle la pédagogie d'Oberlin est récréée au quotidien, auprès de tous les publics accueillis. En collaboration avec Estelle Mery et l'équipe des bénévoles, elle élabore des ateliers pédagogiques en accord avec les principes éducatifs des « Poêles à tricoter », tout en adaptant les apprentissages aux publics concernés. Elle met en œuvre les activités ainsi construites, réactualisant tout en la renouvelant quotidiennement, la pédagogie d'Oberlin.

(iii) *Comment les connaissances et les savoir-faire liés à l'élément sont-ils transmis de nos jours ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

Au sein du musée Oberlin, deux vecteurs principaux sont utilisés pour réinventer quotidiennement la pédagogie des « Poêles à tricoter ». Tout d'abord, une muséographie dynamique, permettant au visiteur d'apprendre en utilisant ses mains pour découvrir les collections, et créer lui-même des supports didactiques. Les activités proposées au fil de l'exposition sont relativement diversifiées : systèmes de caches et de tiroirs permettant de

révéler progressivement les éléments, frottages pour créer son propre herbier, bac de fleurs séchées permettant de toucher et sentir les essences disponibles au Ban de la Roche, jouets pédagogiques, systèmes de production de silhouettes (physiognomonie) etc.

La *Maison des Enfants*, service éducatif du musée, est le principal vecteur de transmission actuel de la pédagogie des « Poêles à tricoter ». Au sein de cette institution, la communauté de pratique construit, met en œuvre et évalue la pertinence d’ateliers fondés sur les principes pédagogiques développés par Oberlin au XVIII^{ème} siècle (utilisation des mains pour ouvrir l’esprit, adaptation des apprentissages au contexte, création d’objets concrets et utiles etc.), et ayant toujours un lien avec des éléments visibles dans l’exposition permanente. Dans le cadre de ces ateliers, la pédagogie des « Poêles à tricoter » est conçue comme une méthode, articulant savoirs et savoir-faire.

(iv) *Quelles fonctions sociales et quelles significations culturelles l’élément a-t-il actuellement pour sa communauté ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

La pédagogie d’Oberlin constitue la clé de voûte de l’équipe réunie au sein du musée de Waldersbach. Une démarche scientifique, support à une thèse de doctorat, a permis la mise en évidence de la nécessité, pour la communauté garante, d’une réactualisation permanente de la méthode. Cette transmission au-delà de l’espace temporel, envisagée comme une passion plus que comme un devoir, est indispensable au bien-être et à l’épanouissement de la plupart des membres de la communauté.

Une chaîne de transmission continue s’est mise en place dès le XVIII^{ème} siècle et sans interruption jusqu’à nos jours : les conductrices de la tendre jeunesse dans un premier temps, la lignée des pasteurs du Ban de la Roche, puis les premiers passionnés ont conservé, transmis et actualisé la méthode. Par la suite, la classification de la structure mémorielle comme *Musée de France*, puis plus récemment *Maison des Illustres*, constitue un premier niveau de reconnaissance nationale, qui consacre le musée Oberlin comme un véritable musée de la pédagogie. Aujourd’hui les salariés et bénévoles issus de ce processus, sont les « nouveaux héritiers ».

La communauté actuelle, faisant vivre ce patrimoine, a bien conscience de son caractère immatériel et des implications méthodiques et éthiques qu'il représente. Un classement en tant que PCI, constituerait donc un prolongement logique, sur le long terme, de la pérennisation de la pédagogie Oberlin entamée il y a près de 250 ans.

Mais si la communauté contemporaine est simultanément consciente de l'importance du patrimoine immatériel qu'elle véhicule ainsi que de ses missions de sauvegarde, de valorisation et de transmission, elle n'entend pour autant faire l'éloge de son créateur. C'est bien la pédagogie et l'élan créatif qu'elle induit qui soude ce groupe aux origines sociales hétérogènes.

- (v) *Existe-t-il un aspect de l'élément qui ne soit pas conforme aux instruments internationaux existants relatifs aux droits de l'homme ou à l'exigence du respect mutuel entre communautés, groupes et individus, ou qui ne soit pas compatible avec un développement durable ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

La pédagogie d'Oberlin a été conçue par son fondateur dans un esprit de respect mutuel et de respect des droits inaliénables pour tout être humain (à une époque où leur statut légal n'était pas affirmé) : égal accès pour tous, sans aucune distinction, à l'éducation, à l'hygiène, aux soins, à l'intégration sociale...

La communauté du musée Oberlin porte aujourd'hui cet héritage et souhaite le transmettre et le valoriser aux yeux de tous, sans pour autant l'imposer à quiconque. La recherche doctorale a également montré que la patrimonialisation dans le contexte du Ban de la Roche pourrait modéliser une démarche semblable pour d'autres courants pédagogiques, dont les valeurs sont portées par des communautés de pratiques actives (P. Freire, C. Freinet etc.).

Enfin, la forte volonté de Jean-Frédéric Oberlin d'adapter ses pratiques innovantes à l'environnement au sein duquel elles s'inscrivent, a permis d'enclencher une dynamique de développement durable encore perceptible de nos jours.

En nous appuyant sur les éléments produits par la recherche à cet égard, nous pouvons affirmer que la pédagogie des « Poêles à tricoter » est conforme aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, au respect mutuel des communautés, de la liberté des consciences, des groupes et individus. Ses déclinaisons contemporaines témoignent d'une volonté avant-gardiste

de développement durable, toujours respectueux de l'environnement naturel et social du Ban de la Roche.

2. CONTRIBUTION A LA VISIBILITE ET A LA PRISE DE CONSCIENCE, ET ENCOURAGEMENT AU DIALOGUE

Pour le critère R.2, les États doivent démontrer que « l'inscription de l'élément contribuera à assurer la visibilité, la prise de conscience de l'importance du patrimoine culturel immatériel et à favoriser le dialogue, reflétant ainsi la diversité culturelle du monde entier et témoignant de la créativité humaine ». Ce critère ne sera considéré comme satisfait que si la candidature démontre de quelle manière l'inscription éventuelle contribuera à assurer la visibilité et la prise de conscience de l'importance du patrimoine culturel immatériel de façon générale, et pas uniquement de l'élément inscrit en tant que tel, et à encourager le dialogue dans le respect de la diversité culturelle.

- (i) *Comment l'inscription de l'élément sur la Liste représentative peut-elle contribuer à assurer la visibilité du patrimoine culturel immatériel en général et à sensibiliser aux niveaux local, national et international à son importance ?*

Minimum 120 mots et maximum 170 mots

Les trois bâtiments de l'actuelle structure muséale, auxquels il faut adjoindre les jardins extérieurs, symbolisent la triple vocation culturelle, scientifique et pédagogique d'une institution qui accueille annuellement en moyenne plus de 20 000 visiteurs. Le presbytère de 1787 abrite sur trois niveaux les collections qui constituent le patrimoine matériel en lien avec la pédagogie d'Oberlin. Le centre de documentation permet aux chercheurs de consulter à loisirs les archives du fonds Oberlin, ainsi que les ouvrages de la première bibliothèque de prêt au monde fondée par le pasteur Stuber vers 1755. La Maison des enfants, lieu de découverte et d'apprentissages ludiques et conviviaux, constitue l'espace par excellence où les visiteurs sont invités à recréer le patrimoine immatériel associé.

90% des membres de la communauté de pratique proviennent du Ban de la Roche : la démarche d'inscription entreprise permettra sans aucun doute de pérenniser dans un premier temps ladite communauté.

Mais Oberlin est aussi un nom, un label, et un modèle universitaire international. L'*Oberlin Conservatory of Music*, créé en 1856, s'est vu décerner la *National Medal of Arts* par le Président Obama en février 2010. De même, l'*Oberlinhaus* de Postdam, compte parmi les plus fameux établissements de réadaptation, d'éducation et de santé d'Allemagne.

La pédagogie Oberlin dispose donc déjà d'une reconnaissance internationale, mais toutes les institutions qui portent ce nom interrogent aujourd'hui le musée de Walderbach, considéré

comme le berceau originel, d'une pédagogie en quête de ses racines.

Pour toutes ces raisons, son inscription est nécessaire, dans un contexte en perpétuelle mutation, pour procurer des clés pédagogiques à tous les acteurs externes, leur permettant mieux adapter les apprentissages aux apprenants, au système socio-économique de référence, à la confrontation aux nouvelles technologies etc.

(ii) *Comment l'inscription peut-elle encourager le dialogue entre les communautés, groupes et individus ?*

Minimum 120 mots et maximum 170 mots

L'inscription de la pédagogie des « Poêles à tricoter » au titre du PCI, est avant tout une quête de connaissance, qui seule permettra l'ouverture à la reconnaissance. La communauté garante de pourra alors plus aisément entrer en contact avec les communautés qui se revendiquent de la pédagogie d'Oberlin à travers le monde, en assumant son rôle de source originelle, tout en les invitant à participer à son évolution et sa recontetxualisation, dans un esprit de co-construction.

Oberlin a souhaité mettre en avant des valeurs d'entre-aide et de partage (exemple de la pharmacie de charité, de la première bibliothèque de prêt au monde, de l'accès à l'éducation pour tous etc.). De nos jours, les praticiens du musée, mais aussi les habitants du Ban, évoluent toujours dans cette dynamique initiée par Oberlin. L'inscription de la pédagogie permettrait sans aucun doute des dialogues et échanges du même ordre, à l'échelle nationale et internationale, qui permettront à terme d'élargir et de diversifier les communautés garantes.

(iii) *Comment l'inscription peut-elle favoriser le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine ?*

Minimum 120 mots et maximum 170 mots

La pédagogie des « Poêles à tricoter » est exemplaire d'une démarche inclusive, basée sur des valeurs fondamentalement humanistes.

Jusqu'à sa mort, Oberlin a inlassablement œuvré pour poursuivre une utopie sociale progressivement inscrite dans la réalité. Le presbytère et les écoles de la vallée sont alors fréquentés par des pensionnaires toujours plus nombreux, jeunes gens venus principalement de France, d'Allemagne, de Suisse et désireux de s'initier à une spiritualité spécifique ou souhaitant

se familiariser avec les méthodes développées par les régents et les conductrices, tout en perfectionnant leur français.

C'est cet esprit d'ouverture et de formation à la méthode in-situ qu'il convient de perpétuer, en lui donnant des contours conformes à l'ère du temps. La reconnaissance de la pédagogie des « Poêles à tricoter » en tant que patrimoine immatériel, est nécessaire à cette pérennité de sens, de valeurs et de principes.

La possibilité pour chacun de « vivre » la pédagogie d'Oberlin, en l'adaptant à son caractère, à ses origines socio-culturelles et aux savoirs qu'il souhaite transmettre ou acquérir, dans le cadre du respect de critères garants d'efficacité, encourage la créativité, et exerce le jugement.

L'inscription sur les listes de l'UNESCO permet une plus grande visibilité et une diffusion plus efficace. Ainsi, la diversité culturelle que nous constatons dans un contexte national et international, pourra être abordée différemment, grâce à une pédagogie adaptable et adaptée.

3. MESURES DE SAUVEGARDE

Pour le **critère R.3**, les États **doivent démontrer que** « **des mesures de sauvegarde qui pourraient permettre de protéger et de promouvoir l'élément sont élaborées** ».

3.a. Efforts passés et en cours pour sauvegarder l'élément

- (i) *Comment la viabilité de l'élément est-elle assurée par les communautés, groupes et, le cas échéant, les individus concernés ? Quelles initiatives passées et en cours ont été prises à cet égard ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

Depuis sa création, la pédagogie des « Poêles à tricoter » est perpétuellement transmise et recontextualisée en fonction des évolutions sociétales. Son renouvellement a débuté dès le XVIII^{ème} siècle avec les conductrices de la tendre jeunesse, qui en avaient la charge. Jean-Luc Legrand, ami de Pestalozzi, industriel et homme politique de premier plan sous la *République helvétique*, s'est occupé de la gestion des écoles et de la formation des conductrices dans les dernières années de la vie d'Oberlin, puis après sa mort. Les pasteurs successifs, alliés aux familles Fallot-Legrand et aidés des habitants du Ban, ont remis l'ouvrage sur le métier en créant le *Comité des petites écoles*, dont le registre est conservé dans les archives du musée. Avec « l'extinction » provisoire de la présence pastorale, les bénévoles ont pris le relais, suivi des

collectivités locales, territoriales et nationales. La chaîne humaine ne s'est jamais interrompue. Et elle ne doit pas l'être... La démarche de patrimonialisation matérielle a, quant à elle, été engagée au début XX^{ème} siècle, conduisant au classement de certains éléments remarquables.

Pour ce qui concerne le patrimoine immatériel, C'est avec la modernisation et la réouverture du Musée Oberlin en 2002, que la pédagogie des « Poêles à tricoter » a été mise en actes et renouvelée. La muséographie avant-gardiste permettant d'utiliser, lors de la visite de l'exposition permanente, les principes mis au point par Oberlin, fut un premier pas indispensable à cette renaissance. Mais la création de la *Maison des Enfants*, impulsée par Solange Hisler, reste l'initiative la plus probante dans la réactivation du PCI. Bien que le musée soit situé dans une région relativement reculée, force est de constater que la communauté de pratique grandit année après année, avec une volonté forte de poursuivre cette valorisation et la recreation du patrimoine immatériel qu'elle détient. Le nombre de visiteurs qui poussent annuellement la porte de la structure muséale, au premier rang desquels se trouvent les enfants et les adolescents (5000 environ), n'a cessé de croître...

Le musée Oberlin est aujourd'hui *Musée de France* et *Maison des illustres*. Et bien qu'il soit considéré comme *Espace pédagogique d'excellence* par le Ministère de la culture, l'inscription de la « Pédagogie des poêles à tricoter » au titre de PCI permettrait la pérennisation sur le très long terme de l'héritage immatériel.

Cochez une ou plusieurs cases pour identifier les mesures de sauvegarde qui ont été ou sont prises actuellement par les **communautés, groupes ou individus** concernés.

- ☒ transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle
- ☒ identification, documentation, recherche
- ☒ préservation, protection
- ☒ promotion, mise en valeur
- ☒ revitalisation

(ii) *Comment les États parties concernés ont-ils sauvegardé l'élément ? Précisez les contraintes externes ou internes, telles que des ressources limitées. Quels sont les efforts passés et en cours à cet égard ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

En premier lieu, le district de la Haute-Bruche constitue la clé de voûte de la restructuration à partir de 1986, notamment par sa décision de bâtir le musée autour du presbytère de

Waldersbach, mais aussi par l'octroi d'une subvention à cet effet.

Le district n'est alors pas en mesure d'assurer le financement total (il financera 10% du coût final). C'est pourquoi la DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles) finance les travaux à hauteur de 40%, à partir de janvier 1993. Le Conseil Général participe également au financement à hauteur de 40% et le Conseil général financera les 10% restants.

Enfin, notons l'obtention de deux appellations garante d'une reconnaissance étatique, favorisant la visibilité et apportant également un soutien financier : tout d'abord l'appellation de « musée contrôlé » en 1989 (qui correspond à nos actuels « musée de France ») puis celle de « Maison des illustres » en 2012, favorisant davantage sa mise en valeur et sa promotion.

Aujourd'hui, la communauté du musée Oberlin s'appuie sur ces financements et appellations pour poursuivre la valorisation et la promotion de la pédagogie des « Poêles à tricoter ». Cependant, pour étendre son impact et lui permettre de s'élargir, il serait nécessaire de mettre en place des moyens de diffusion à plus grande échelle (au sein des écoles ou au travers d'autres services éducatifs). Ce type d'initiative nécessite des moyens financiers plus conséquents.

Cochez une ou plusieurs cases pour identifier les mesures de sauvegarde qui ont été ou sont prises actuellement par l'(les) **État(s) partie(s)** eu égard à l'élément.

- ☐ transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle
- ☐ identification, documentation, recherche
- ☒ préservation, protection
- ☒ Promotion, mise en valeur
- ☐ revitalisation

3.b. Mesures de sauvegarde proposées

Cette section doit identifier et décrire les mesures de sauvegarde qui seront mises en oeuvre, et tout particulièrement celles qui sont supposées protéger et promouvoir l'élément. Les mesures de sauvegarde doivent être décrites en termes d'engagement concret des États parties et des communautés et non pas seulement en termes de possibilités et potentialités.

- (i) *Quelles mesures sont proposées pour faire en sorte que la viabilité de l'élément ne soit pas menacée à l'avenir, en particulier du fait des conséquences involontaires produites par l'inscription ainsi que par la visibilité et l'attention particulière du public en résultant ?*

Minimum 570 mots et maximum 860 mots

La communauté du Musée Oberlin doit avoir conscience des implications d'une inscription UNESCO, qui offre principalement une plus grande visibilité aux patrimoines immatériels. Un tel processus est créateur d'une connexion différente entre les détenteurs du PCI, les collectivités territoriales et les États. Le PCI passe alors d'un cadre intime à un cadre public, du fait de la diffusion de son image. Or ce changement de cadre s'accompagne le plus souvent d'une augmentation et d'une diversification significative du public souhaitant avoir accès à l'élément.

Dans le cas qui nous intéresse, il est nécessaire de prendre en compte ce changement pour le préparer et éviter de s'éloigner de la méthode dont la valorisation est souhaitée. En effet, il est possible de l'adapter à tout type de public, puisqu'elle permet à tout un chacun de construire ses apprentissages en rapport avec le contexte au sein duquel il évolue. Cependant, le côté ludique que possèdent certaines activités pédagogiques proposées dans le cadre du renouvellement et de l'adaptation de la méthode pédagogique d'Oberlin, ne doit pas devenir l'unique critère associé à celle-ci, qui perdrait alors tout son sens. En d'autres termes, la communauté des bénévoles et salariés du musée doit avoir conscience de l'importance de conserver le lien qu'elle a su construire et consolider avec la pratique initiale du pasteur-pédagogue, et ainsi éviter de la transformer en « spectacle », sous prétexte de l'adapter aux attentes du public.

Pour éviter ce biais, il semble important de conserver les principes construits au sein du musée Oberlin de Waldersbach : la découverte de la pédagogie d'Oberlin, telle qu'elle était mise en œuvre et retravaillée au XVIII^{ème} siècle, doit rester interactive et inciter chacun à utiliser ses mains pour découvrir et apprendre. D'autre part, il est essentiel de continuer la mise en place, le renouvellement et la création d'ateliers pédagogiques en tenant compte des invariants la méthode, ce qui implique de conserver un format à « taille humaine », avec des ateliers à 15 ou 20 participants. Par conséquent, une réflexion sur les moyens est à mener, en premier lieu sur

les moyens humains : aujourd'hui, au sein du musée, seule une salariée est responsable des ateliers et de leur bon déroulement et 3 personnes participent activement à la création d'ateliers issus de la pédagogie des poêles à tricoter. 4 ou 5 bénévoles sont en charge de les mettre en place au sein de la *Maison des Enfants*.

Pour permettre à la structure d'accueillir plus de groupes et de donner une meilleure visibilité à la méthode, sans renoncer aux valeurs qu'elle sous-tend, il sera nécessaire d'élargir la communauté garante de la pédagogie d'Oberlin avec des intervenants convaincus, formés et étant capables de mettre en œuvre une méthode pédagogique (cf. Thèse en annexe). La seconde partie de la réflexion à mener porte sur les moyens logistiques : une augmentation du nombre d'ateliers pédagogiques est aujourd'hui difficilement envisageable dans la structure de Waldersbach : la *Maison des Enfants* peut accueillir un ou deux ateliers à la fois. De plus, la localisation géographique ne permet pas forcément à tout un chacun de vivre la pédagogie d'Oberlin. Différentes solutions peuvent être envisagées à ce niveau, avec, parmi celles-ci, la possibilité d'organiser des « évènements » consistant en des ateliers pédagogiques proposés au sein de divers musées de l'éducation en France, en Europe et dans le monde (ceux-ci devront alors tenir compte du contexte de chacune des institutions d'accueil) ; il est aussi possible d'imaginer des modules adaptés au cadre scolaire (maternelle, primaire, collège et lycée), mais aussi au cadre universitaire, pour apprendre différemment, selon les principes de la pédagogie des « Poêles à tricoter ». Ainsi, est-il possible de proposer à tous, la participation à un ou plusieurs apprentissages régis par la méthode Oberlin, sans pour autant dénaturer le PCI du XVIII^{ème} siècle.

La décision de la Communauté de communes de la Haute-Bruche, d'inclure dans son budget prévisionnel la rénovation du dernier bâtiment constitutif du patrimoine immobilier de l'ensemble muséal, la maison dite « Muller », ouvre de nouvelles perspectives. Son aménagement intérieur sera en particulier repensé en cas d'inscription au titre de PCI.

La création d'un réseau national et international, permettant la familiarisation d'un large public à notre patrimoine immatériel, en évitant une marchandisation ou une dénaturation de la pratique semble envisageable. Il deviendra ainsi possible d'amplifier la dynamique impulsée par son créateur en l'adaptant et en la renouvelant en fonction des contextes, pour proposer des

solutions innovantes aux problématiques d'apprentissages et de baisse de fréquentation de certaines institutions muséales, tout en conservant une pratique authentique et adaptée.

Le lien fort unissant la communauté actuellement réunie par le musée Oberlin doit être préservé et renforcé afin de garantir la cohésion des diverses actions proposées. Les nouveaux arrivants, futurs vecteurs du patrimoine immatériel, devront s'attacher à comprendre et assimiler les principes de la pédagogie des « Poêles à tricoter ». L'inscription sur les listes de l'UNESCO représente, dans ce cadre, l'élément clé permettant de donner du sens à un tel engagement.

- (ii) *Comment les États parties concernés soutiendront-ils la mise en œuvre des mesures de sauvegarde proposées ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

A discuter sur la base du travail de doctorat

- (iii) *Comment les communautés, groupes ou individus ont-ils été impliqués dans la planification des mesures de sauvegarde proposées, y compris en terme de rôle du genre, et comment seront-ils impliqués dans leur mise en œuvre ?*

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

A mettre en œuvre sur la base du travail de doctorat

3.c. Organisme(s) compétent(s) impliqué(s) dans la sauvegarde

Indiquez le nom, l'adresse et les coordonnées de/des organisme(s) compétent(s), et le cas échéant, le nom et le titre de la (des) personne(s) qui est/sont chargée(s) au niveau local de la gestion et de la sauvegarde de l'élément.

Nom de l'organisme : Musée Oberlin de Waldersbach

Nom et titre de la personne à contacter : Estelle Mery, conservatrice du musée Oberlin

Adresse : 5, Rue Montée Oberlin, 67130 Waldersbach

Numéro de téléphone : 03 88 97 30 27

Adresse électronique : oberlin@musee-oberlin.eu

Autres informations pertinentes :

4. PARTICIPATION ET CONSENTEMENT DES COMMUNAUTÉS DANS LE PROCESSUS DE CANDIDATURE

Pour le critère R.4, les États doivent démontrer que « l'élément a été soumis au terme de la participation la plus large possible de la communauté, du groupe ou, le cas échéant, des individus concernés et avec leur consentement libre, préalable et éclairé ».

4.a. Participation des communautés, groupes et individus concernés dans le processus de candidature

Décrivez comment la communauté, le groupe et, le cas échéant, les individus concernés ont participé activement à la préparation et à l'élaboration de la candidature à toutes les étapes, y compris le rôle du genre.

Les États parties sont encouragés à préparer les candidatures avec la participation de nombreuses autres parties concernées, notamment, s'il y a lieu, les collectivités locales et régionales, les communautés, les ONG, les instituts de recherche, les centres d'expertise et autres. Il est rappelé aux États parties que les communautés, groupes et, le cas échéant, les individus dont le patrimoine culturel immatériel est concerné sont des acteurs essentiels dans toutes les étapes de la conception et de l'élaboration des candidatures, propositions et demandes, ainsi que lors de la planification et la mise en œuvre des mesures de sauvegarde, et ils sont invités à mettre au point des mesures créatives afin de veiller à ce que leur participation la plus large possible soit établie à chacune des étapes, tel que requis par l'article 15 de la Convention.

Minimum 340 mots et maximum 570 mots

Travail à mener sur la base du doctorat

4.b. Consentement libre, préalable et éclairé à la candidature

Le consentement libre, préalable et éclairé de la communauté, du groupe ou, le cas échéant, des individus concernés par la proposition de l'élément pour inscription peut être démontré par une déclaration écrite ou enregistrée, ou par tout autre moyen, selon le régime juridique de l'État partie et l'infinie variété des communautés et groupes concernés. Le Comité accueillera favorablement une diversité de manifestations ou d'attestations de consentement des communautés au lieu de déclarations standard et uniformes. Les preuves du consentement libre, préalable et éclairé doivent être fournies dans l'une des langues de travail du Comité (anglais ou français), ainsi que dans la langue de la communauté concernée si ses membres parlent des langues différentes de l'anglais ou du français.

Joignez au formulaire de candidature les informations faisant état d'un tel consentement en indiquant ci-dessous quels documents vous fournissez, comment ils ont été obtenus et quelles formes ils revêtent. Indiquez aussi le genre des personnes donnant leur consentement.

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

Travail à mener sur la base du doctorat

4.c. Respect des pratiques coutumières en matière d'accès à l'élément

L'accès à certains aspects spécifiques du patrimoine culturel immatériel ou à des informations le concernant est quelquefois limité par les pratiques coutumières dictées et dirigées par les communautés afin, par exemple, de préserver le secret de certaines connaissances. Si de telles pratiques existent, démontrez que l'inscription de l'élément et la mise en œuvre des mesures de sauvegarde respecteraient pleinement de telles pratiques coutumières qui régissent l'accès à des aspects spécifiques de ce patrimoine (cf. article 13 de la Convention). Décrivez toute mesure spécifique qui pourrait être nécessaire pour garantir ce respect.

Si de telles pratiques n'existent pas, veuillez fournir une déclaration claire de plus de 60 mots spécifiant qu'il n'y a pas de pratiques coutumières régissant l'accès à cet élément.

Minimum 60 mots et maximum 280 mots

A définir avec la communauté

4.d. Organisme(s) communautaire(s) ou représentant(s) des communautés concerné(s)

Indiquez les coordonnées complètes de chaque organisme communautaire ou représentant des communautés, ou organisation non gouvernementale qui est concerné par l'élément, telles qu'associations, organisations, clubs, guildes, comités directeurs, etc. :

- a. Nom de l'entité
- b. Nom et titre de la personne contact
- c. Adresse
- d. Numéro de téléphone
- e. Adresse électronique
- f. Autres informations pertinentes

A définir avec la communauté

5. INCLUSION DE L'ÉLÉMENT DANS UN INVENTAIRE

Pour le **critère R.5**, les États doivent démontrer que « l'élément figure dans un inventaire du patrimoine culturel immatériel présent sur le(s) territoire(s) de(s) l'(des) État(s) partie(s) soumissionnaire(s) tel que défini dans les articles 11 et 12 de la Convention ».

- a. Indiquez ci-dessous :
 - quand l'élément a été inclus dans l'inventaire, qui devrait être avant la soumission de la candidature au Secrétariat (31 mars),
 - sa référence,
 - l'inventaire dans lequel l'élément a été inclus,
 - le bureau, l'agence, l'organisation ou l'organisme responsable de sa mise à jour,
 - comment l'inventaire a été dressé « avec la participation des communautés, des groupes et des organisations non gouvernementales pertinentes », (l'article 11(b) de la Convention),
 - comment l'inventaire est régulièrement mis à jour (l'article 12 de la Convention).
- b. Doit également être fournie en annexe la preuve documentaire faisant état de l'inclusion de l'élément dans un inventaire du patrimoine culturel immatériel présent sur le(s) territoire(s) de l'(des) État(s) soumissionnaire(s), tel que défini dans les articles 11 et 12 de la Convention ; **cette preuve doit inclure un extrait pertinent de l'(des) inventaire(s) en anglais ou en français ainsi que dans la langue originale si elle est différente.** L'extrait, devrait être, par exemple, la fiche d'inventaire de l'élément proposé pour inscription, avec sa description, sa localisation, les communautés, sa viabilité, etc. Il peut être complété par l'indication ci-dessous d'un lien hypertexte opérationnel au travers duquel un tel inventaire peut être accessible ; l'indication d'un lien seulement n'est cependant pas suffisante.

L'inclusion de l'élément proposé dans un inventaire ne doit en aucun cas impliquer ou nécessiter que l'(les) inventaire(s) soit(soient) complété(s) avant le dépôt de candidature. Un État partie soumissionnaire peut être en train de compléter ou de mettre à jour un ou plusieurs inventaires, mais doit avoir déjà dûment intégré l'élément dans un inventaire en cours.

Minimum 170 mots et maximum 280 mots

A définir avec les représentants de l'Etat Français

6. DOCUMENTATION

6.a. Documentation annexée (obligatoire)

Les documents ci-dessous sont obligatoires et seront utilisés dans le processus d'évaluation et d'examen de la candidature. Les photos et le film pourront également être utiles pour d'éventuelles activités de visibilité si l'élément est inscrit. Cochez les cases suivantes pour confirmer que les documents en question sont inclus avec la candidature et qu'ils sont conformes aux instructions. Les documents supplémentaires, en dehors de ceux spécifiés ci-dessous ne pourront pas être acceptés et ne seront pas retournés.

- ☐ preuve du consentement des communautés, avec une traduction en anglais ou en français si la langue de la communauté concernée est différente de l'anglais ou du français
- ☐ document attestant de l'inclusion de l'élément dans un inventaire du patrimoine culturel immatériel présent sur le(s) territoire(s) de l'(des) État(s) soumissionnaire(s), tel que défini dans les articles 11 et 12 de la Convention ; ces preuves doivent inclure un extrait pertinent de l'(des) inventaire(s) en anglais ou en français ainsi que dans la langue originale si elle est différente
- ☐ 10 photos récentes en haute résolution
- ☐ cession(s) de droits correspondant aux photos (formulaire ICH-07-photo)
- ☐ film vidéo monté (de 5 à 10 minutes), sous-titré dans l'une des langues de travail du Comité (anglais ou français) si la langue utilisée n'est ni l'anglais ni le français
- ☐ cession(s) de droits correspondant à la vidéo enregistrée (formulaire ICH-07-vidéo)

6.b. Liste de références documentaires (optionnel)

Les États soumissionnaires peuvent souhaiter donner une liste des principaux ouvrages de référence publiés, tels que des livres, des articles, du matériel audiovisuel ou des sites Internet qui donnent des informations complémentaires sur l'élément, en respectant les règles standards de présentation des bibliographies. Ces travaux publiés ne doivent pas être envoyés avec la candidature.

Ne pas dépasser une page standard

Thèse Le patrimoine culturel immatériel lié à la pédagogie de Jean-Frédéric Oberlin, Johann Chalmel

Site internet du musée Oberlin : <http://www.musee-oberlin.com>

SIGNATURE(S) POUR LE COMPTE DE L' (DES) ÉTAT(S) PARTIE(S)

La candidature doit être conclue par la signature du responsable habilité à la signer pour le compte de l'État partie, avec la mention de son nom, de son titre et de la date de soumission.

Dans le cas des candidatures multinationales, le document doit comporter le nom, le titre et la signature d'un responsable de chaque État partie soumissionnaire.

Nom :

Titre :

Date :

Signature :

Nom(s), titre(s) et signature(s) du(des) responsable(s) (pour les candidatures multinationales seulement)

Bibliographie

Idées pédagogiques et contexte historique

- BUISSON, F., *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911
- BUISSON, F., *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire v.1-2*, Paris, Hachette, 1888
- CDR Pestalozzi, *Lettres des enfants Jullien 1812-1816 élèves chez Pestalozzi*, Yverdon-les-Bains, Editions du Centre, 1985
- COMENIUS, J.-A., *La Grande didactique*, Paris, Kliensieck, 1992
- COMENIUS, J.-A., *Panscolie*, in J.-A. Comenius (1592-1670), Pages choisies, Paris, UNESCO, 1957
- FREIRE, P., *L'éducation dans la ville*, Paris, Editions Païdeia, 1991
- FREIRE, P., *La pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1982
- FURTER, P., Paolo Freire et Ivan Illich, des utopies pédagogiques aux utopies sociales, in Université de Neuchâtel, *Réflexions sur l'utopie pédagogique*, 1995
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MARTINEAU, S., *Mots de passe pour mieux enseigner*, Québec, les Presses de l'Université Laval, 2003.
- GOETHE, W., *Poésie et vérité*, Paris, Aubier, 1941
- GYSS, J., *Histoire d'Obernai*, Vol. 1, Strasbourg, Salomon, 1866
- HOUSSAYE, J., *Pédagogues contemporains*, Paris, Fabert, 2013
- HOUSSAYE, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993
- HOUSSAYE, J., SOËTARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M., *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002
- HOUSSAYE, J., *Deligny, éducateur de l'extrême*, Paris, ERES, 1998
- KOLB, D., *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*, Upper Sadde River, Prentice Hall, 1984
- LE DU, M., *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, in le Télémaque n°30, Caen, PUC, 2006.

- NOVOA, A., Paolo Freire, in Jean HOUSSAYE, *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Colin, 1996
- PIAGET, J., *Jean Amos Comenius (1592-1670)*, Pages choisies, Paris, UNESCO, 1957
- POMPÉE, P.-P., *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de J.H. Pestalozzi*, Paris, Delagrave, 1878
- POURTOIS, J.-P., HUMBEECK, B. DESMET, H. *Les ressources de la résilience*, Paris, PUF, 2012
- PRAIRAT, E., *La morale du professeur*, Paris, PUF, 2013
- PRAIRAT, E., L'art d'enseigner et la nouvelle donne sociétale, in Michel FABRE, Christiane GOHIER (dirs.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme*, Rouen, PURH, 2015
- PRAIRAT, E., *Ce qu'enseigner veut dire*, Skhole.fr, Penser et repenser l'éducation, 2016
- RICHE, P., VERGER, J., *Des nains sur des épaules de géants*, Paris, Tallandier, 2006
- SCHEFFLER, I., *Le langage de l'éducation*, Paris, Klincksieck, coll. Philosophie de l'éducation, 2003
- SPINOZA, B., *Œuvres complètes*, Paris, La pléiade, 1954
- TARDIF, M., LESSARD, Cl., *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Paris, Revue Française de Pédagogie, 2002, pp. 183-185
- TOCHON, F., *Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité*, Paris, Revue Française de Pédagogie n°133, pp. 129-157

J.-F. Oberlin et le Ban de la Roche

Sources archivistiques inédites

AMS = Archives Municipales de Strasbourg

BNUS = Bibliothèque Nationale Universitaire de Strasbourg

MO = Musée Oberlin Waldersbach

HERZOG, Ch., *Comité des petites écoles du Ban de la Roche*, Waldersbach, MO

OBERLIN, J.-F., *Sources de réflexions, sujets de prières, actions de grâces ou tableau chronologique d'évènements qui m'intéressent*, AMS, ms 206-II, 1740-1811

OBERLIN, J.-F., *Tagebücher*, (Cahiers d'analyse critique de lectures), AMS, ms. 403

OBERLIN, J.-F., *Annales du Ban de la Roche*, Waldersbach, MO, 1770-1826

OBERLIN, J.-F., *Voyages scolaires et éducatifs*, Waldersbach, MO, 1778

OBERLIN, J.-F., *Registre Ecoles*, Waldersbach, MO, 1778

STOLTZ, J.-Ch., *Manuscrit sur la botanique*, Strasbourg, BNUS, ms. 6.602, 1802

STUBER, J.-G., *Lettre à J.-F. Oberlin*, Strasbourg, Séminaire protestant, 2 décembre 1768

Ouvrages anciens ou d'époque

BAUM, J.-W., *Johann Georg Stuber, Devancier d'Oberlin au Ban de la Roche et pionnier d'une ère nouvelle à Strasbourg*, (J.-J. Streng, trad.), Strasbourg, Oberlin, 1846/1998

BERCKHEIM, O., *Extrait du journal de Mlle Octavie De Berckheim*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1889

BÜCHNER, G., *Lenz*, Nîmes, Chambon, 1835/1995

HIRZEL, J.-K., *Le Socrate rustique*, (J.-R. Frey, trad.), Zurich, Heidegger & Cie, 1764

NEUFCHATEAU, F., *Rapport fait à la Société royale et centrale d'agriculture sur l'agriculture et la civilisation du Ban de la Roche*, Paris, Huzard, 1818

OBERLIN, H.-G., *Propositions géologiques, pour servir d'introduction à un ouvrage sur les éléments de la chorographie avec l'exposé de leur plan, et leur application à la description géognostique, économique et médicale du Ban de la Roche*, Strasbourg, Levrault, 1806

OBERLIN, J.-J., *Essai sur le patois lorrain des environs du comté du Ban de la Roche*, Genève, Slatkine, 1775/1970

ROEHRICH, E., *Le Ban de la Roche*, Paris, Fischbacher, 1890

STOEBER, D.E., *Vie de J.-F. Oberlin*, Strasbourg, Treuttel et Würtz, 1831

STUBER, J.-G., *L'alphabet méthodique pour faciliter l'art d'épeler et de lire le français*, Strasbourg, Schuler, 1762

TISSOT, S.-A.-D., *Avis au peuple sur sa santé*, Paris, Quai Voltaire, 1782

Ouvrages et études historiques plus récents

BAUER Ch., *La correspondance de Jean-Frédéric Oberlin avec les Frères Moraves*, Strasbourg, thèse de doctorat en théologie, 1982

BIERRY, R., *Oberlin et la botanique. L'utilisation des plantes du Ban de la Roche dans son œuvre civilisatrice et pédagogique*. In Bulletin de la Société d'histoire du Protestantisme du Ban de la Roche, n° 2-3, 1977

CARCENAC, D., *Médecine populaire et pratiques thérapeutiques dans la tradition et la légende au Ban de la Roche du 18^{ème} siècle à nos jours*, Strasbourg, thèse de doctorat en médecine, 1986

CHALMEL, L., *Jean-Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*, Paris, Berne, Peter Lang, 2001

CHALMEL, L., *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF, 1999

CHALMEL, L., *Un réseau politique, scientifique et pédagogique au 18^{ème} siècle. Histoire d'une lettre*, in Penser l'éducation, n°2, 1996, pp. 29-48

CHALMEL, L., *Le peuple et le livre. Un « trafic de livres » au 18^{ème} siècle*, in SANDRAS, A., *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, Lyon, Presse de l'ENSSIB, 2014

HISLER, S. et all., *Lire Jean-Frédéric Oberlin*, Strasbourg, CNDP, 1992

LEYPOLD, D., *L'histoire du Ban de la Roche au temps des seigneurs de Ratsamhausen et de Veldenz (1489-1630)*, Strasbourg, Sociétés Savantes d'Alsace et des Régions de l'Est Vol. 40, 1998

PSCZOLLA, E., *Jean Frédéric Oberlin 1740-1826*, Strasbourg, Oberlin, 1985

Patrimoine Culturel immatériel

ADELL, N., POURCHER, Y. (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s), autour du patrimoine culturel immatériel*, Paris, Michel Houdiard, 2011

BABELON, J.-P., CHASTEL, A., *La notion de patrimoine*, Editions Lianna Levi, Paris, 1994

- BENZAÏD, R., *Rapport sur l'ethnologie de la France. Besoin et projets*, Documentation française, Paris, 1979
- BORTOLOTTI, Ch., *Le patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Lassay-les-Châteaux, 2011
- BOYER, M., *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe. Etude comparative à partir d'exemples significatifs*, thèse de doctorat en muséologie, Paris, CNAM, 2009
- BOYER, M. L'école et la Nation dans les collections des musées européens de l'école et de l'éducation, in FALAIZE, B., HEIMBERG, Ch., LOUBOD, O. (Dir.), *L'école et la Nation*, Lyon, ENS, 2013
- CHOAY, F., *L'allégorie du patrimoine*, Paris, Seuil, 1999
- DAVALLON, J. (dir.), *Nouveaux regards sur le patrimoine*, in Culture & Musées n°1, 2003
- GESNEST, B. (dir.), *Le patrimoine immatériel : méthodologie d'inventaire pour les savoirs, les savoir-faire et les porteurs de traditions*, Québec, Ministère de la Culture et des Communications, les Publications du Québec, 1994
- GENEST, B., *Le patrimoine immatériel : état de la situation*, Québec, Ministère de la Culture et des Communications, les Publications du Québec, 1995
- GREGOIRE, Henry, *Rapport sur les destructions opérées par le vandalisme et sur les moyens de le réprimer*, Convention Nationale, comité d'instruction publique, séance du 31 août 1794
- GUILLLOT, P., *Droit du patrimoine culturel et naturel*, Paris, Ellipse, 2006
- HEINICH, N., *La fabrique du patrimoine, « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2009
- JADE, M., *Patrimoine immatériel, perspectives d'interprétation du concept de patrimoine*, L'Harmattan, Paris, 2006
- JEUDY, H.-P., *La machinerie patrimoniale*, Paris, Sens et Tonka, 2001
- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, B., *Intangible cultural heritage as a meta-cultural production*, Museum international, in Visages et visions de l'immatériel, n°221-222, 2004

MAISON DES CULTURES DU MONDE, *Le patrimoine culturel immatériel à la lumière de l'Extrême-Orient*, in International de l'imaginaire Nouvelle série, n° 24, Arles, Actes Sud, 2009

UNESCO, *Le kit sur le patrimoine culturel immatériel*, Paris, 2009

UNESCO, *Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel ?*, Paris, INFOKIT, 2009

Patrimoine scolaire et éducatif

BUISSON, F., Musées pédagogiques, in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* Vol. 1-2, Paris, Hachette, pp. 1982-1989

GAULUPEAU, Y., *L'éducation, un objet de musée*, in le Patrimoine scolaire : sa sauvegarde et sa valorisation, Montréal, Éditions MultiMondes, 2006, pp. 27-34

JULLIEN DE PARIS, M.-A., *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*, Genève, Bureau International de l'Education, 1817/1962

MEUNIER, A. (dir.), *Patrimoine scolaire : sa sauvegarde et sa valorisation*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2006

ROLLAND, A.-S., MURAUSKAYA, H. (dir.), *De nouveaux modèles de musées ? Formes et enjeux des créations et rénovations des musées en Europe, XIX^{ème}-XXI^{ème} siècles*, Paris, L'Harmattan, Collection Patrimoines et Sociétés, 2008

Muséologie

ALLARD, M., BOUCHER, S., *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*, Québec, Les Éditions Hurtubise HMH, 1998

BALLE, Ch., POULOT, D., *Musées en Europe, une mutation inachevée*, Paris, La Documentation française, 2004

CAILLET, É., LEHALLE, É., *À l'approche du musée, la médiation culturelle*, Lyon, PUL, 1995

GOB, A., DROUGUET, N., *La muséologie : Histoire, développements, enjeux actuels*, Paris, Armand Colin, 2008

HAINARD, J., *Le musée, cette obsession*, Terrain, Carnets du patrimoine ethnologique, Neuchâtel, 1985

JOLY, M.-H., COMPÈRE-MOREL, Th. (dir.), *Des musées d'histoire pour l'avenir*, Paris, NOËSIS, 1998

LEHALLE, É. (dir.), *L'accueil dans les musées*, in *Publics & Musées*, n°4, 1994, pp. 75-135

MERLEAU-PONTY, Cl., EZRATI, J.-J., *L'exposition, théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, Collection Patrimoines et sociétés, 2005

RAPHAEL, F., HERBERICH-MARX, G., *Une muséologie de la rupture. Le « métier de conservateur » selon Jacques Hainard*, *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est* n°158, 1992

SCHAER, R., *L'invention des musées*, Paris, Gallimard, 2002

SCHIELE, B., *L'invention simultanée du visiteur et de l'exposition*, in *Publics & Musées* n°2, 1992, pp. 71-97

Méthodologie

ALBARELLO, L., *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck, 2007

APEL, K.-O., *Expliquer – comprendre. La controverse centrale en sciences humaines*, Paris, Editions du Cerf, 2000

ARDOINO, J., BARBIER, R. (Dirs.), *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation*, Université de Paris 8, *Pratiques de Formation* n° 25-26, 1993

BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977

CHARMILLOT, M., DAYER, D., *Démarches compréhensives et méthodes qualitatives*, Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, hors-série n°3, 2007

KEMMIS, S., CARR, W., *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, Deakin University Press, 1986

GROULX, L.-H., *Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie*, *Revue suisse de sociologie*, n°25, pp. 317-339

MUCCHIELLI, R., *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Aubenas, Formation permanente en sciences humaines, 1990

DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X., *Méthodologie du recueil d'informations, Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck, 1996

PAILLE, P., MUCHIELLI, A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012

ROBERT, M. et all., *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Paris, Gaëtan Morin éditeur, 2000

SCHURMANS, M.-N., *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation, 2011

VAN DER MAREN, J.-M., *Méthode de recherche pour l'éducation*, Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, Montréal, 1996

Droit du patrimoine

Code de l'environnement, version consolidée au 26 septembre 2010

Code du patrimoine, version consolidée au 14 juillet 2010

Convention pour la protection des biens culturels en cas de conflit armé, UNESCO, 14 mai 1954

Convention sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, 2003, consulté sur le site de l'UNESCO:

http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Sites consultés

www.légifrance.gouv.fr

www.idl-am.org (Site de l'Institut du Droit Local Alsacien-Mosellan)

www.unesco.org/culture

www.fondationduprotestantisme.org/noticeFI.pdf

www.musee-oberlin.com/bibliotheque/inventaire.pdf

www.herbieroberlin.com (ouverture du site prévue le 6/10/2010)

www.biblio.recherche-action.fr

Résumé :

Le patrimoine culturel immatériel (PCI) est la catégorie émergente créée par l'UNESCO grâce à la convention de 2003. Celle-ci permet de protéger des éléments culturels intangibles, jusqu'alors sous la responsabilité unique des individus et communautés en ayant la charge. Ce moyen innovant mis à leur disposition permet aujourd'hui de percevoir des savoir-faire et pratiques sous un jour nouveau. Dans ce travail de thèse nous posons comme hypothèse principale, qu'une pédagogie, définie comme une pratique, peut être inscrite sur les listes du patrimoine culturel immatériel. Pour étayer cette hypothèse, notre étude s'appuie sur l'exemple de la pédagogie mise en œuvre par J.-F. Oberlin au Ban de la Roche (XVIII^{ème} siècle). Un PCI devant être vivant et renouvelé en permanence, nous examinons par la suite, les réinterprétations successives de ses héritiers, jusqu'à celle développée par la communauté de pratique du musée Oberlin de Waldersbach. Nous nous appuyons plus particulièrement sur son service éducatif (La Maison des Enfants).

Mots clés :

Patrimoine immatériel, pédagogie, Jean-Frédéric Oberlin, Muséologie, héritage, communauté de pratique.

Summary:

Intangible cultural heritage (ICH) is the emerging category created by UNESCO through the 2003 convention which helps protect intangible cultural elements, hitherto under responsibility of individuals and communities in charge. This innovative approach of protecting such elements provides new ways to valorize them. The main hypothesis of this PHD work is that pedagogy, defined as a practice, can be entered in the lists of intangible cultural heritage. To support this hypothesis, our study uses the example of pedagogy implemented by J.-F. Oberlin in Ban de la Roche (XVIII century). An ICH has to be alive and renewed permanently. That is why we examine later its successive reinterpretations made by his heirs until the one developed by the community of practice within the Oberlin museum Waldersbach. We focus particularly on its educational service (La Maison des Enfants).

Keywords:

Intangible heritage, pedagogy, Jean-Frédéric Oberlin, museology, inheritance, community of practice.