

Mémoire

présenté pour l'obtention du grade de

MASTER

« Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

L'enseignement de l'histoire à travers l'étude du patrimoine local

Présenté par :

Arthur BARBIER

Sous la direction de :

Christophe Maillard
Professeur certifié

Année universitaire 2017 - 2018

Remerciements

Je tiens à remercier M. Christophe Maillard pour son suivi et son encadrement, ainsi que la liberté qu'il m'a laissé pour traiter ce sujet comme je l'imaginai.

Je remercie également M. Jean-François Chanet pour sa disponibilité, son soutien et son expertise. Ses conseils m'ont été précieux.

Merci aux services académiques des quatre DSDEN grâce à qui le questionnaire a pu être diffusé largement.

Enfin je remercie chaleureusement tous les enseignants de Franche-Comté ayant accepté de participer à l'enquête, en particulier ceux qui ont témoigné un certain intérêt à mon travail et à ses conclusions.

Sommaire

Remerciements	3
Introduction	6
1. Cadre de l'étude	7
<i>1.1. La notion de patrimoine</i>	8
1.1.1. Définition.....	8
1.1.2. Historique.....	8
1.1.3. Les enjeux du patrimoine local.....	10
<i>1.2. Le patrimoine local à l'école primaire</i>	12
1.2.1. Enjeux éducatifs.....	12
1.2.2. Programmes et textes officiels.....	13
<i>1.3. Problématique</i>	15
2. Méthodologie	17
<i>2.1. Acquisition des données</i>	18
2.1.1. Questionnaire.....	18
2.1.2. Diffusion.....	19
<i>2.2. Exploitation des résultats</i>	21
2.2.1. Corpus de données.....	21
2.2.2. Analyses quantitatives.....	22
2.2.3. Analyses qualitatives.....	22
2.2.4. Dépouillement des données.....	22

3. Résultats	23
3.1. Observations générales	24
3.1.1. <i>Participation</i>	24
3.1.2. <i>Réponses au questionnaire</i>	24
3.1.2.1. Profil des enseignants	24
3.1.2.2. Les projets	26
3.1.2.3. Les élèves	30
3.1.2.4. Les écoles	30
3.1.2.5. Les enseignants et leurs conceptions	32
3.2. Analyses croisées	33
3.2.1. <i>Influence de l'expérience</i>	33
3.2.2. <i>Influence de l'implantation géographique</i>	35
3.3. Synthèse et discussions	38
3.3.1. <i>Synthèse des résultats</i>	38
3.3.2. <i>Quelques éléments de réflexion</i>	39
Conclusion	41
Bibliographie	42
Table des illustrations	44
Annexes	45

Introduction

Le patrimoine local est un terme vague, difficile à circonscrire car il regroupe une multitude de notions. Pourtant, c'est un enjeu sociétal important de plus en plus pris en compte par les politiques locales et globales. En effet, outre les profits qu'il peut générer, le patrimoine est vecteur de valeurs essentielles pour la société. Par conséquent, il a toute sa place à l'école élémentaire. C'est là le sujet de ce travail. Plus particulièrement, ce mémoire s'intéresse aux rapports entre l'enseignement de l'histoire et le patrimoine local. Il se base sur les témoignages d'enseignants recueillis dans toute l'académie de Franche-Comté. L'analyse des pratiques en classe et des conceptions pédagogiques des enseignants permet en effet de saisir la place de l'étude du patrimoine local dans les classes de Cycle 3 et d'étudier les liens établis à l'école entre histoire locale et histoire globale.

La première partie décrit le cadre de l'étude en définissant la notion essentielle de « patrimoine local » et ses enjeux au sein de la société, et plus spécifiquement au sein de l'école élémentaire. Quant à la seconde partie, elle expose le projet de recherches en présentant la méthodologie mise en place. Enfin la troisième partie présente les résultats obtenus et les conclusions de leurs analyses, tout en proposant quelques éléments de réflexion.

Malgré les outils mis en place dans cette étude, celle-ci comporte un certain nombre de biais qu'il faut garder en mémoire à la lecture. L'enquête réalisée est une enquête sommaire, ne permettant pas un travail d'analyses très fines. De plus le corpus est relativement restreint et ne reflète pas fidèlement la pluralité des pratiques. Ainsi, les conclusions tirées dans cet écrit ne doivent pas être envisagées comme des généralités, mais plutôt comme des tendances mises en avant parmi d'autres.

1. Cadre de l'étude

1.1. La notion de patrimoine

1.1.1. Définition

D'après *Le grand Robert de la langue française*, le mot « patrimoine » signifie en premier lieu « biens de famille, biens que l'on a hérités de ses ascendants. » Cette définition, qui restreint le patrimoine au cercle familiale, est directement issue de l'étymologie du mot : en latin *patrimonium* signifie « héritage du père », on retrouve d'ailleurs la racine *pater*. Par extension et par usage, l'acception du mot s'est élargie. Ainsi le dictionnaire propose-t-il en quatrième définition : « ensemble des richesses culturelles accumulées par une société, une nation, une région, et qui sont valorisées par la communauté »¹. Cette seconde définition est plus proche de la notion telle que nous l'entendons ici. D'abord elle sous-entend que le patrimoine est propre à un groupe social. De plus, elle le suppose comme un ensemble varié témoignant de la richesse et de la diversité culturelle d'une société. Enfin elle instaure la notion de valorisation, essentielle pour comprendre ce qu'on appelle « patrimoine ». En effet pour qu'il y ait patrimoine, il faut une reconnaissance de la part de la société de ses héritages en tant que richesses caractéristiques de sa culture, c'est ainsi qu'ils acquièrent une valeur patrimoniale.

Il faut toutefois faire une distinction entre héritage et patrimoine. Pour J. Le Goff, l'héritage peut se refuser et se diviser, en revanche le patrimoine ne peut se refuser car il est une part de la société. Il est également indivisible et possède cette caractéristique de pouvoir être possédé à la fois individuellement (l'individu s'y retrouve) et collectivement (caractéristique d'un groupe)². Le patrimoine, une fois reconnu et accepté comme tel par la société, possède une valeur que ne possède pas l'héritage et qui oblige le citoyen et la société à le conserver et le valoriser.

Les métiers du patrimoine sont nombreux, divisés en trois grands domaines : l'étude des objets, leur protection et conservation, la valorisation. Ce n'est qu'à travers ces trois champs d'action que le mot « patrimoine » prend tout son sens, à savoir un objet d'étude ouvrant la porte sur la compréhension d'une culture partagée, défendue et promue par un groupe de personnes.

1.1.2. Historique

L'histoire du patrimoine trouve ses origines dans les reliques saintes. Il s'agit en effet d'une forme d'objets patrimoniaux, conservées et exposées en tant d'objets témoignant d'une

1 Rey 2001, p. 355

2 Le Goff 1995, p. 429

histoire commune³. Mais la véritable prise de conscience de l'intérêt que présentent des objets matériels pour la connaissance du passé a lieu lors de la Révolution. Alors que sont confisqués les biens de l'Église et de l'Ancien Régime, la question de leur sort se pose et les premiers musées apparaissent, comme celui du Louvres ouvert en 1793. En outre, les institutions françaises créent dans les années 1790 l'inventaire, outil essentiel pour le référencement et la protection du patrimoine à charge de l'État. Ces dispositions interviennent alors que les débordements révolutionnaires tendent à vouloir faire disparaître tout signe de l'Ancien Régime, au détriment des aspects historiques et artistiques des objets. L'abbé Grégoire apparaît dans comme une figure de proue dans cette lutte contre le vandalisme, se battant au nom de l'histoire de l'art, de l'instruction et d'un patrimoine commun⁴.

Tout au long du XIX^e s. la notion de patrimoine s'est renforcée et élargie pour dépasser le cercle des objets d'art. Ce siècle est celui des monuments historiques, terme inventé à la fin du XVIII^e s. Sous l'influence de grands penseurs comme Victor Hugo, Prosper Mérimée ou encore Jules Michelet, la France renoue avec son patrimoine bâti, en particulier médiéval. Les raisons de cette prise de conscience sont multiples : intérêt pour l'art ancien, urbanisation croissante destructrice⁵, mais aussi volonté d'aller chercher une histoire commune profondément enfouie alors que l'idée de Nation républicaine peine à s'imposer. L'architecte Eugène Viollet-le-Duc se fait l'artisan de cette attention en restaurant de nombreux monuments médiévaux emblématiques comme Notre-Dame de Paris, le Mont-Saint-Michel, Carcassonne. Il y a apporté un regard nouveau sur sa discipline et affirme que la restauration sert à « retrouver et suivre la pensée qui a présidé à l'exécution de l'œuvre »⁶.

Avec l'essor de nouvelles sciences comme la sociologie, l'ethnologie, ou encore l'archéologie à la fin du XIX^e s. et au début du XX^e s., la désignation du patrimoine ne cesse de s'accroître. Petit à petit, on ne s'intéresse plus uniquement à l'objet en tant qu'objet d'art, mais en tant que témoin d'une époque. Ainsi son étude permet d'appréhender les modes de vie de son époque, les savoir-faire, les traditions, l'organisation de la société, *etc.* L'objet patrimonial n'intéresse alors plus seulement les historiens de l'art ; son analyse fait appel à de nombreux spécialistes dont les préoccupations sont parfois très éloignées de celles de l'historien de l'art⁷. Par exemple, une usine désaffectée intéresse l'architecte, mais elle permet également d'étudier les modes de fabrication et de consommation d'une époque, le rapport au travail, la hiérarchisation de la société, l'organisation territoriale, la gestion des ressources et des déchets, *etc.* C'est au nom de tous ces aspects autres qu'esthétiques qu'un objet peut devenir patrimoine. Dès lors que

3 Recht 2008, p. 10

4 Mathias et Ruelland 2005, pp. 12-13

5 Mathias et Ruelland 2005, pp. 13-15

6 Poulot 2014 pp. 119-126

7 Poulot 2015

l'on pense le patrimoine ainsi, tout ou presque peut le devenir, y compris l'immatérialité. Ainsi commence-t-on à étudier et protéger la musique, la gastronomie, les langues, les savoir-faire.

La Seconde Guerre Mondiale et ses conséquences marquent un tournant essentiel dans la désignation du patrimoine. La volonté des peuples pour la paix, les destructions massives, poussent les gouvernements à s'unir et créer l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (Unesco) dès 1945. Cette organisation œuvre en grande partie pour l'étude, la protection et la valorisation d'un patrimoine universel, symbole de paix et d'union entre les peuples. Par ailleurs, la mondialisation croissante, la dématérialisation de l'information et de la documentation, la robotisation et la tertiarisation des métiers font craindre, dès les années 1960-1970, la disparition de cultures et de savoir-faire spécifiques à un terroir. Ainsi, en parallèle de la conservation du patrimoine universel, on s'attache à la défense d'un patrimoine proche dans l'espace et le temps, ainsi qu'à la défense de la diversité culturelle. Ceci a d'ailleurs été réaffirmé en 2001 par l'Unesco dans la déclaration universelle sur la diversité culturelle⁸.

Aujourd'hui, la notion de patrimoine est extrêmement vaste : elle regroupe l'ensemble des objets matériels et immatériels illustrant la culture d'une époque, d'une région, ou d'un groupe social. Le patrimoine n'est pas uniquement passé, certains objets peuvent être considérés comme patrimoniaux dès leur création car emblématiques de leur époque (un bâtiment par exemple). De plus, les paysages et la nature, modifiés ou non par l'homme, font désormais partie du patrimoine universel.

1.1.3. Les enjeux du patrimoine local

Définir le terme de patrimoine local est difficile, sans doute parce que le mot « local » correspond à des réalités très différentes selon les individus. Il désigne en effet est une perception subjective du monde. Le local désigne d'abord un environnement géographiquement proche, non diffus. Par extension, « local » désigne ce dont on se sent proche géographiquement, c'est-à-dire ce qui est à proximité de nous, séparé par une faible distance. Cette définition est déjà sujette à discussion : certains évaluent le local comme leur village ou de quelques villages, tandis que d'autres pensent le local comme une région ou un pays. De plus, la proximité dépend de l'échelle à laquelle on se situe : à l'échelle de la planète, Marseille et Lille sont très proches, mais à l'échelle de la France, ces deux villes sont fort éloignées.

Par ailleurs, le terme de « local » peut aussi signifier « proche de » d'un point de vue sentimentale : c'est ce dont on se sent proche. En ce qui concerne le passé et ses traces, ce sens est tout à fait pertinent, l'histoire locale étant une histoire dont on se sent proche, une

8 Unesco 2001

histoire que l'on partage. Là encore, cet attachement est personnel, il dépend du vécu et de la sensibilité de chacun.

Le patrimoine local est donc tous deux à la fois, il désigne les traces du passé proches géographiquement et sentimentalement d'un groupe de personnes. C'est le patrimoine au sein duquel on trouve une ressemblance avec la personne que l'on est. Cette notion est primordiale lorsqu'on travaille sur le patrimoine local. En effet c'est ce sentiment d'appartenance à une histoire qui permet de comprendre l'importance qu'a pris le patrimoine local dans notre société et les enjeux qu'il suppose.

En outre, le patrimoine local est d'abord un enjeu économique et touristique fort. Depuis les années 1980, la gestion du patrimoine a été décentralisée et occupe une part importante des compétences des collectivités locales. Outre l'aspect historique et civique que représentent la conservation et la valorisation du patrimoine, les communes, départements et régions voient aussi dans ce travail un enjeu économique fort : le développement touristique et la l'attractivité de leur terroir. C'est un moyen de palier le déclin des activités économiques ou le faible attrait touristique de certains territoires⁹.

Cependant, le patrimoine local est aussi un enjeu identitaire fort pour la société. Cet aspect est nettement plus important que le précédent, il explique l'engouement des populations pour leur passé, mais aussi les dérives possibles. A l'heure de la mondialisation, des moyens de communications instantanées, alors que le monde entier paraît accessible, les populations cherchent leurs racines dans leur environnement de plus en plus proche. Patrimoine et identité sont donc liés, comme l'explique J. Le Goff : d'un côté « le besoin de reconnaître, de défendre et de faire fructifier un ou des héritages communs, [...] le patrimoine » et de l'autre « celui de définir, de vivre, de maintenir et d'affirmer une personnalité commune, [...] l'identité »¹⁰. Ainsi l'histoire et ses héritages permettent de retrouver son identité. On comprend alors que le patrimoine local est le vecteur permettant d'accéder à cette histoire à laquelle s'enracine notre personnalité. Si ce n'est pas l'unique raison – la curiosité du monde, l'attrait du beau en sont d'autres – de l'explosion des actions culturelles vouées au patrimoine local (associations, journées du patrimoine, réglementations, etc.), c'est sans doute la plus ancrée dans les mœurs. Mais les dérives sont aisées, parce qu'il est facile de falsifier la mémoire pour rendre son passé plus prestigieux, mais aussi parce que cette recherche d'identité peut conduire à une lecture égocentrée du monde où l'autre est différent, sources de passions et de luttes¹¹. Ces passions

9 Mathias et Ruelland 2005, pp. 70-71

10 Le Goff 1998, p. 9

11 Le Goff 1998

entraînent les territoires à se refermer sur eux-mêmes en se proclamant meilleurs, selon des échelles toujours plus petites, et ainsi empêchent d’entrevoir les liens tissés entre eux¹².

Face à ces dérives malheureuses, souvent très éloignées de la réalité historique, il faut considérer le patrimoine local certes comme un patrimoine proche et procurant un sentiment d’attachement, mais surtout comme une porte d’entrée vers l’histoire globale. Selon S. Gruzinski, il faut « prendre le local comme point d’ancrage de la réflexion, en faire une zone d’interface privilégié qui répond à un environnement infiniment plus vaste, variable selon les époques, le restituer dans ses rapports avec une multitude de réalités extérieures, parfois fort lointaines »¹³. L’attachement sentimental est le point de départ de cet intérêt, il est la motivation permettant à la personne de s’intéresser à « son » patrimoine, et plus largement à l’histoire globale de ce patrimoine.

1.2. Le patrimoine local à l’école primaire

Si le patrimoine local est une préoccupation importante des collectivités locales pour les raisons énoncées plus haut, a-t-il sa place dans les enseignements de l’école primaire ? L’école, lieu de socialisation est d’ouverture sur le monde, doit-elle s’attarder sur le passé d’un petit territoire ou d’un faible groupe d’individus ? La question mérite d’être posée car les liens entre local et global ne sont pas si faciles à exploiter en classe.

1.2.1. Enjeux éducatifs

Comme énoncé au chapitre précédent, le patrimoine local est chargé sentimentalement. Plus qu’un simple objet de curiosité, il crée chez celui qui l’observe un sentiment d’attachement. D’une manière général, si cet attachement permet de motiver le spectateur pour en apprendre davantage, c’est particulièrement vrai pour l’école primaire. Appréhender l’histoire à partir d’une personnalité locale, d’une ancienne carte postale du village ou d’un bâtiment devant lequel les enfants passent quotidiennement permet d’attiser la curiosité. En effet il est alors aisé pour les élèves de réinvestir les connaissances en dehors du cadre scolaire. De plus les échanges avec les familles peuvent apporter de nouveaux éléments de connaissance. Ainsi, plutôt qu’une étude de document, l’élément du patrimoine local permet une véritable enquête menée à la fois à partir de vestiges du passé, mais aussi grâce aux mémoires vivantes, et donc crée un solide lien entre passé et présent.

12 Gruzinski 2015, pp. 111-113

13 Gruzinski 2015 p. 12

Cependant, il faut veiller à ne pas tomber dans une étude bornée dans l'espace, déconnectée des réalités sociales dont l'objet étudié est le témoin. L'objet patrimonial local doit donc illustrer un territoire non pas fermé sur lui-même mais ouvert sur le monde. Le local est, pour reprendre les mots de S. Gruzinski, « une zone d'interface privilégié »¹⁴, c'est-à-dire qu'il doit conduire à l'étude des interactions, à la compréhension que le patrimoine local n'est pas ce qui définit un territoire mais le produit d'un contexte social particulier. En d'autre terme, l'histoire locale doit être une rampe permettant d'accéder à l'histoire globale.

Par ailleurs, éduquer au patrimoine, c'est éduquer à la citoyenneté, une des missions premières de l'école. En effet l'éducation au patrimoine fait prendre conscience aux élèves d'un passé plus ou moins proche commun et que l'on partage tous. L'étude des témoins du passé ainsi que l'attachement à ces vestiges invitent à leur conservation, et donc à la conservation de valeurs communes¹⁵. L'éducation au patrimoine, c'est aussi faire réaliser que si nous héritons d'un monde bâtis par les générations passées, nous sommes aujourd'hui les bâtisseurs du monde dont hériteront les générations futures. C'est donc un rôle civique : construire la société de demain.

S'intéresser au patrimoine local permet également d'apporter un regard nouveau sur son environnement. L'élève perçoit le monde qui l'entoure à travers son époque, mais aussi à travers des époques révolues. Il comprend mieux la raison d'être des aménagements, des modes de vie, des mœurs et des sensibilités. Son regard devient plus critique et plus réflexif, un détour par le passé permettant souvent d'appréhender le présent de manière plus éclairée.

C'est aussi une source d'apprentissages transdisciplinaires, essentiellement entre histoire et arts, mais pas uniquement. Un objet du passé permet également d'explorer les sciences et techniques, tandis que le local ouvre la voie à la géographie et l'éducation au développement durable.

Enfin, l'histoire locale, lorsqu'elle ouvre sur l'histoire globale, construit une part de l'identité des élèves car elle met en évidence des valeurs communes, parfois venues de très loin dans le temps et l'espace. Mais elle montre aussi et surtout que cette identité est complexe et multiples car elle est basée sur une multitude d'interactions.

1.2.2. Programmes et textes officiels

14 Gruzinski 2015 p. 12

15 Picot 2013

D'après le socle commun de compétences, de connaissances et de culture¹⁶, l'éducation au patrimoine local s'ancre au sein de trois grands domaines :

- Domaine 2 : des méthodes et outils pour apprendre (car le patrimoine est un outil d'apprentissage et parce qu'il ouvre au regard critique).
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen (la valorisation du patrimoine est un rôle citoyen important).
- Domaine 5 : les représentations du monde et des activités humaines (ouverture sur le monde).

D'après les programmes officiels d'enseignement¹⁷, le patrimoine local peut être une ressource utilisable dès le cycle 2, non pas pour ouvrir sur l'étude des périodes historiques, mais pour permettre l'établissement de repères dans le temps long, et surtout pour illustrer plusieurs notions spatio-temporelles importantes à mettre en place en cycle 2. Les vestiges du passé sont les témoins d'époques révolues, ils montrent donc que le temps qui passe est irréversible et que ce qui était avant est différent de ce qui est actuellement. D'autre part, le patrimoine local illustre les différences entre ce qui est ici et ce qui est ailleurs. En partant du local, connu et vécu des élèves, on met ainsi en évidence les différences avec ce qui est lointain dans l'espace et le temps. Sans rentrer dans une étude chronologique fine, ces notions permettent de poser quelques repères historiques en classe de CE2.

C'est au cycle 3 que le travail à partir du patrimoine local est particulièrement pertinent. Ce travail d'étude sert d'abord à déconstruire les croyances que les élèves peuvent se forger à propos de l'histoire locale. D'autre part, il permet de faire prendre conscience aux élèves que les sources de l'historien sont nombreuses et variées, il est important à ce propos de travailler sur les sources immatérielles (mémoire vivante, goûts, traditions, etc.). Enfin, toujours dans un souci de pédagogie, étudier l'histoire globale à partir de l'histoire locale ajoute du lien concret avec le réel et le présent, ce qui facilite les apprentissages et encourage la curiosité des élèves.

En outre, l'éducation au patrimoine donne lieu à des apprentissages transdisciplinaires. C'est d'ailleurs ce qui a été réaffirmé dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013¹⁸, dans laquelle l'éducation au patrimoine a essentiellement été rapprochée des enseignements artistiques, désormais mentionnés sous le terme « d'éducation artistique et culturelle. » Par ces mots, la loi invite surtout à décloisonner les enseignements.

16 MEN 2015a

17 MEN 2015b

18 MEN 2013

1.3. Problématique

Pour toutes les raisons énoncées plus haut, il paraît essentiel de travailler en classe sur et à partir du patrimoine local. Mais les pratiques des enseignants peuvent être très variables, aussi ce présent mémoire vise-t-il à évaluer et analyser ces pratiques. La problématique soulevée est donc la suivante :

Comment le patrimoine local est-il exploité en classe pour enseigner l'histoire ?

Cette question implique le recensement de pratiques pédagogiques concrètes auprès de professeurs des écoles, leur étude et leurs critiques. L'objectif est d'identifier des tendances éventuelles, mais aussi des biais afin d'en analyser les causes pour, si possible, faire évoluer les pratiques.

2. Méthodologie

2.1. Acquisition des données

Pour répondre à la problématique énoncée au chapitre précédent, il est nécessaire de se baser sur les pratiques concrètes d'enseignants en poste, donc de mener une enquête auprès du plus grand nombre afin de récolter leurs témoignages. Pour ce faire, un questionnaire est diffusé sur forme numérique via les adresses mail professionnelles des enseignants du premier degré de l'académie de Besançon. Cette étape d'acquisition des données constitue la première étape du travail de recherche.

2.1.1. Questionnaire

Le questionnaire a été élaboré de manière à pouvoir y répondre facilement, sans y passer beaucoup de temps (environ 10 min), encourageant ainsi les personnes sondées à y répondre. La forme choisie est celle d'un questionnaire de 17 questions à choix multiples (***annexe 1***). Certaines questions sont qualitatives, avec généralement une réponse libre acceptée, d'autres quantitatives. L'intérêt de cette forme, plutôt qu'un questionnaire ouvert, est qu'elle facilite la réflexion des participants en leur proposant déjà des réponses, et qu'elle permet surtout de mener des analyses statistiques simples. Cependant, il existe des biais dont il faut être conscient : les choix sont restreints et ne reflètent donc pas la complexité de la réalité de terrain, ils sont de plus orientés et ne traitent volontairement pas de tous les aspects de la vie d'une classe (autres projets menés, gestion de groupe, emploi du temps...)

Les 17 questions composant l'enquête peuvent être déclinées en cinq parties. La première regroupe les questions 1, 2, 11, 12, 16 et 17, elle porte sur le profil de l'enseignant : son âge, son expérience, son expérience en cycle 3. Ces questions visent à étudier la corrélation des variantes d'expériences avec les pratiques pédagogiques. Les questions 11 et 12 portent quant à elles sur la perception que l'enseignant peut avoir du patrimoine local du lieu où il enseigne, elles peuvent être précisées avec les questions de la troisième catégorie. Enfin les questions 16 et 17 apportent un éclairage sur cette perception. En effet l'âge est généralement un facteur d'acquisition de culture générale, donc d'acquisition de connaissances portant sur le patrimoine. Le lieu de résidence – en Franche-Comté ou en dehors – ainsi que son ancienneté agit également comme un facteur de connaissances et d'intérêt porté au patrimoine local, les personnes étant attachées à leur région, administrativement mais aussi culturellement. En effet on est généralement mieux informé des ressources de sa région de résidence que de celles des régions voisines, quelques soit leur proximité.

La deuxième catégorie du questionnaire regroupe les questions 3, 4, 5 et 6. Elle se focalise sur la mise en place de projets spécifiques en identifiant les moyens mis en place, les

difficultés et les contraintes rencontrées. Cette partie porte sur des aspects très matériels de la pratique d'enseignement, mais elle interroge aussi sur la nature et la quantité de connaissances nécessaires pour la mise en place de tels projets.

La troisième catégorie est composée des questions 7 et 8, portant sur l'intérêt et la connaissance du patrimoine local par les élèves. Les causes de ces connaissances et de cet intérêt ne sont en revanche pas étudiées, elles pourraient faire l'objet d'une autre étude plus approfondie selon les résultats obtenus. Ces questions sont volontairement soumises à la subjectivité de l'enseignant car cette subjectivité renseigne sur les attentes du professeur, et donc sur sa pratique. En complétant ces réponses avec celles des questions suivantes, on peut avoir un aperçu du rôle que joue l'étude du patrimoine local dans la pédagogie de l'enseignant.

La quatrième partie ne rassemble que les questions 9 et 10. Elle concerne le profil de l'école cette fois-ci : implantation géographique d'une part, spécificité REP d'autre part. La situation de l'école suppose des accès à la culture et au patrimoine différents : il est plus facile d'aller au musée ou d'observer des bâtiments anciens pour une école de centre-ville que pour des écoles rurales par exemple. Cibler particulièrement les écoles en Réseau d'Education Prioritaire permet d'identifier une population appartenant aux catégories socioprofessionnelles basses, c'est en effet un des facteurs définissant l'entrée des établissements en REP¹⁹. Ainsi, il sera possible de mesurer l'influence que peut avoir – ou non – ce facteur sur la mise en place de projet d'étude du patrimoine local.

Enfin la cinquième et dernière partie est formée des questions 13, 14 et 15. Elles interrogent l'enseignant sur ses propres conceptions, à savoir les caractères qui définissent selon lui le patrimoine local, ainsi que l'intérêt que présente l'étude de ce patrimoine à l'école. La question 13 est qualitative, plusieurs réponses pouvant être choisies. Les propositions ont été élaborées en correspondance avec les différentes définitions du patrimoine et du local exposées dans le premier chapitre de ce mémoire (*cf. 1.1*). Les questions 14 et 15 sont quantitatives permettant des analyses statistiques simples. Les affirmations proposées sont encore une fois issues des conceptions énoncées au premier chapitre de ce mémoire (*cf. 1.2*). Les deux questions permettent donc d'évaluer la pertinence de ces conceptions et si elles sont partagées par les professionnels sur le terrain.

2.1.2. Diffusion

Pour que cette étude ait une réelle valeur scientifique, il est nécessaire de diffuser le questionnaire auprès du plus grand nombre de professeurs des écoles de l'académie. Le choix

de travailler à l'échelle de l'académie, correspondant ici à l'ancienne région administrative Franche-Comté, se justifie par plusieurs points. D'abord il permet d'acquérir un grand nombre de témoignages. De plus il permet d'interroger des pratiques ayant lieu dans des territoires variés. En effet la Franche-Comté est une région plutôt rurale mais elle possède plusieurs pôles urbains conséquents : agglomération bisontine, axe Belfort-Montbéliard. Ces différences jouent un rôle sur la perception de son environnement patrimoniale qu'il sera intéressant d'étudier.

D'autre part, afin de diffuser l'enquête rapidement, facilement et largement, le choix a été fait d'utiliser une plateforme numérique. L'enquête peut être ainsi communiquée très largement par courrier électronique et les réponses reviennent directement, sans envoi d'aucune sorte. Les services des quatre DSDEN (25, 39, 70, 90) ont été sollicités afin de permettre un envoi massif. Cet envoi a débuté à la rentrée de janvier 2018, un envoi pendant les vacances paraissait en effet inefficace. Compte-tenu des obligations universitaires d'emploi du temps, l'enquête a été active durant quelques mois, jusqu'en avril 2018.

Le patrimoine local à l'école primaire

Quelles sont les contraintes rencontrées pour étudier le patrimoine local avec vos élèves ?

- Manque de ressources intéressantes
- Accès difficile
- Manque de temps
- Trop coûteux
- Manque de connaissance sur le sujet
- Je n'ai pas rencontré de contraintes.
- Autre : _____

RETOUR SUIVANT Page 7 sur 18

Figure 1 : Aperçu de l'interface de réponse

Afin d'optimiser le nombre de réponse, il convient de mettre en place une plateforme de réponse claire, simple d'utilisation, rapide et efficace. La plateforme *Google Form* a donc été choisie pour plusieurs critères :

- totalement gratuite
- environnement clair et graphismes simples (*fig. 1*)
- prise en main très facile, aucunes inscription ni manipulation informatique ne sont nécessaires pour la personne sondée
- saisie rapide
- enregistrement automatique et en direct des réponses
- plusieurs outils simples permettent de travailler les données : graphiques, pourcentages, isolements de réponses, etc.

Le questionnaire est disponible à l'adresse suivante :

<https://goo.gl/forms/RLietOXe080BwUOx2>

Toutes les réponses sont collectées de manière anonymes. En fin de questionnaire, un champ permet à chaque participant, s'il le souhaite, de renseigner son adresse électronique afin de recevoir un résumé de ce mémoire, une fois l'étude terminée. Dans le respect de la vie privée des participants, ces adresses email ne seront en aucun cas utilisées à d'autres fins et elles ne pourront pas non plus être mises en relation avec les réponses aux questionnaires.

Avant l'envoi massif du questionnaire, ce dernier a été soumis à une expertise auprès d'universitaires ainsi que de quelques enseignants. Suite à cette première phase de tests, concluante, le questionnaire a été transmis à l'ensemble des enseignants du premier degré via leurs adresses mails professionnels. Cette diffusion a été possible grâce à la collaboration des services académiques de chaque département (25, 39, 70, 90).

2.2. Exploitation des résultats

2.2.1. Corpus de données

Pour que l'enquête ait une réelle valeur scientifique, un nombre minimum de réponses est attendues : 100. Il est évident que cet échantillon n'a pas vocation à être représentatif statistiquement de l'ensemble des pratiques. En effet, comme énoncé précédemment, le questionnaire n'est pas suffisamment généraliste pour prendre en compte toute la complexité du métier. De plus, l'étude est restreinte à l'académie de Besançon, on ne peut donc pas transposer

les résultats à l'échelle de tout le territoire français. Enfin, à l'échelle de l'académie, ce nombre ne représente qu'une partie très réduite du nombre de professeurs des écoles en fonction.

Toutefois, le corpus de réponses obtenu permet un aperçu de pratiques variées au sein d'un même territoire mais aux géographies multiples. Il permet surtout de mettre en évidence des biais à l'étude du patrimoine local et, dans une moindre mesure, de dégager d'éventuelles tendances. La suite du travail de recherche consistera à comprendre et caractériser ces biais et ces tendances afin d'identifier les causes. Enfin une réflexion pourra être engagée pour faire évoluer les pratiques pédagogiques en lien avec l'étude du patrimoine local.

2.2.2. Analyses quantitatives

Le premier type de questions est quantitatif : les questions n'acceptent qu'une réponse, les propositions de réponses peuvent être classées quantitativement de la plus faible à la plus forte. Il est alors possible d'apprécier plusieurs caractères, sans prendre en compte les situations particulières : connaissance du patrimoine de la part de l'enseignant et de ses élèves, intérêt porté à ce patrimoine de la part de l'enseignant et de ses élèves, perception de l'intérêt d'étudier le patrimoine local en général.

2.2.3. Analyses qualitatives

Les autres questions acceptent plusieurs réponses ainsi qu'un champ de réponse libre. Elles visent à identifier la diversité des pratiques, leurs mises en œuvre et leurs limites. Contrairement aux analyses quantitatives, on s'intéresse ici aux multiples facettes de l'enseignement, et donc aussi aux cas particuliers.

2.2.4. Dépouillement des données

Une fois l'acquisition des données terminées, les réponses sont traitées statistiquement sur tableur informatique. L'ensemble des réponses aux questions sont compilées au sein d'une même base de données afin de faciliter leur exploitation. La première phase d'analyse consiste en l'établissement de totaux, de pourcentages et de graphiques dans le but de visualiser les réponses. Ces résultats sont ensuite commentés et critiqués.

La deuxième phase d'analyse isole des données pour mettre en rapport des paramètres de l'enquête. En filtrant les réponses à certaines questions, on peut donc analyser plus finement les réponses aux autres questions. Cette phase permet, par exemple, de mettre en évidence les liens entre localisation de l'école et ressources documentaires disponibles. C'est lors de cette analyse discriminée qu'il est possible de dégager des tendances ou biais pertinents.

3. Résultats

3.1. Observations générales

3.1.1. Participation

Le questionnaire a été diffusé à partir du mois de janvier 2018, jusqu'aux vacances de printemps 2018, le 15 avril. Au total, 179 réponses ont été collectées (*annexe 2*). C'est un échantillon satisfaisant, qui permet d'analyser correctement les témoignages obtenus. Il faudra cependant être prudent quant à l'élaboration de tendances générales. En effet la région académique comptant 1154 écoles²⁰, la proportion des enseignants ayant répondu est faible, il sera donc nécessaire de relativiser les conclusions de cette études.

3.1.2. Réponses au questionnaire

Avant d'analyser finement les résultats en discriminant les réponses, il convient de faire quelques commentaires sur les réponses totales.

3.1.2.1. Profil des enseignants

Les réponses aux question 1, 2, 16 et 17 permettent de cibler le profils des enseignants ayant participé à l'enquête. Pour la très grande majorité d'entre eux, ils ont entre 30 et 50 ans et enseignent depuis plus de 10 ans (*fig. 2 et 5*). Ils sont presque tous originaires de Franche-Comté, où y vivent depuis plus de 10 ans (*fig. 4*). Les données relatives à l'âge et l'expérience seront intéressante à confronter avec les conceptions pédagogiques portant sur l'étude du patrimoine historique local.

La question 3 montre que 18,54% des participants à l'enquête, soit 33 des 179 enseignants interrogés, n'ont jamais enseigné en Cycle 3 (*fig. 3*). Les questions suivantes portant sur la mise en place - ou non - de projets d'étude du patrimoine local ne concernent donc que 146 autres témoignages. L'expérience d'enseignement en Cycle 3 sera également confrontée aux autres champs de l'enquête.

20 Données disponibles sur le site de l'académie de Besançon, rubrique « l'académie en chiffres »

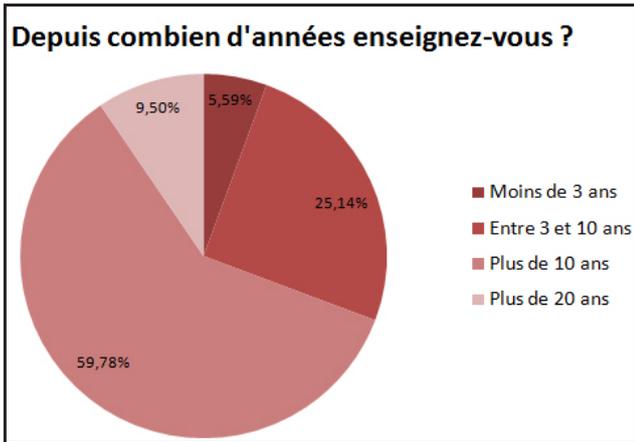


Figure 2 : Réponses à la question 1

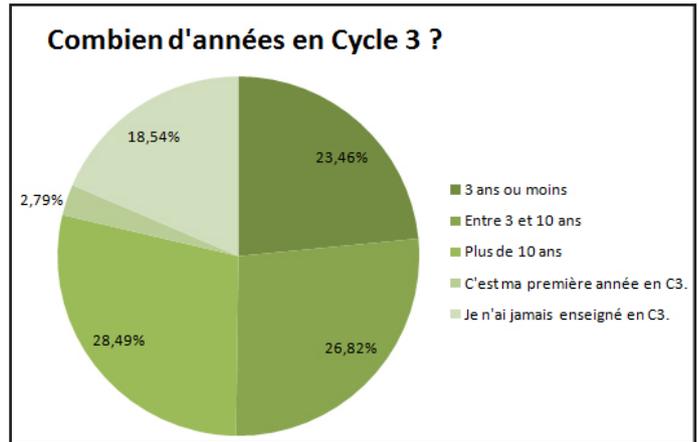


Figure 3 : Réponses à la question 2

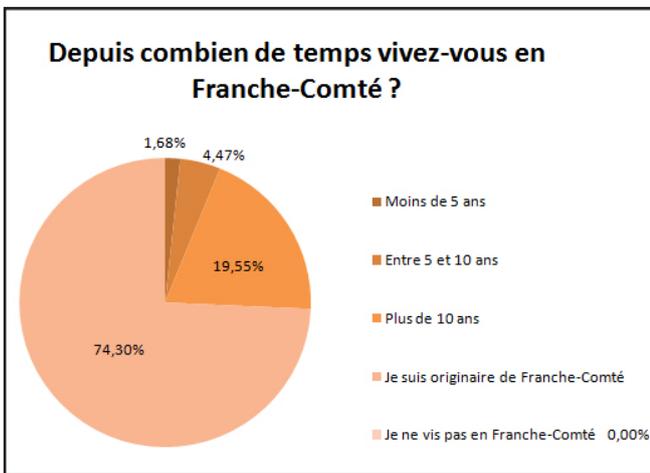


Figure 4 : Réponses à la question 16

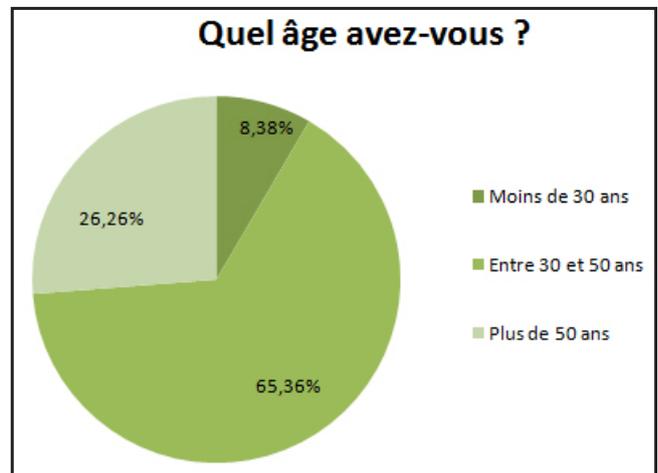


Figure 5 : Réponses à la question 17

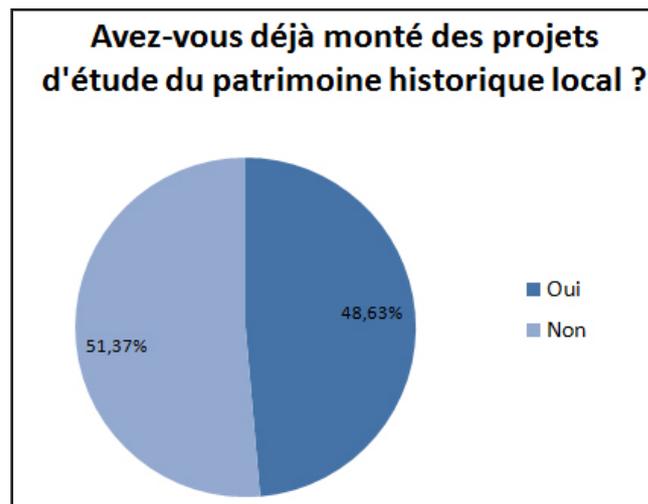


Figure 6 : Réponses à la question 3

3.1.2.2. Les projets

Parmi les 146 enseignants ayant déjà travaillé avec des Cycle 3, 71 seulement ont déjà monté des projets d'étude du patrimoine historique local (**fig. 6**). C'est finalement assez peu. Ce faible pourcentage fait l'objet d'une analyse plus approfondie plus loin dans ce mémoire afin d'en identifier les causes.

Les ressources utilisées par les 71 enseignants ayant mis en place des projets sont d'une grande variété (**fig. 7**). Les documents iconographiques et écrits représentent les ressources principales, mais les monuments architecturaux, les lieux de mémoire et les témoignages vivants sont également fortement utilisés. L'utilisation de ces deux dernières ressources démontrent que les projets menés portent essentiellement sur le passé récent, en particulier sur les guerres du 20^e s. En revanche, peu de musées et de sites archéologiques ont été visités. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette faible exploitation : les musées et les sites ne sont pas facilement accessibles car éloignés, le transport et les entrées (parfois) représentent un coût important, leur visite demande du temps. On peut également supposer, d'après ce qui est énoncé plus haut, que les projets ont porté essentiellement sur le passé récent donc moins mis en valeur par les musées et par l'archéologie. D'autre part, les documents sonores et vidéos ne sont presque pas utilisés, il est en effet difficile de se procurer ce genre de documents en lien avec un projet local ; de plus ce n'est pas nécessairement le type de document le plus facile à exploiter en classe. De même, les manuels d'histoire, globaux et non locaux, sont peu représentés. Leur utilisation montre toutefois une volonté de mettre en lien l'histoire local avec l'histoire globale, ce qui, comme nous l'avons énoncé plus haut (**cf. 1.2.1**), témoigne d'une pédagogie pertinente et efficace. Enfin 3 projets ont utilisé d'autres ressources plus originales : mallette pédagogique sur la résistance en Haute-Saône pour un, parcours culturel pour un autre, archives départementales et intervention d'un professeur d'histoire du secondaire pour le troisième. Il serait intéressant de mener une enquête plus approfondie pour mesurer l'utilisation et l'appropriation des outils institutionnels par les enseignants afin de vérifier si la faible utilisation mise en évidence dans ce mémoire est réelle ou s'il s'agit d'un effet de sondage.

Outre l'analyse des types de ressources les plus utilisées, il est intéressant d'étudier la diversité des types de ressources exploitées (**fig. 8**). On remarque d'emblée que les projets d'étude du patrimoine local sont des projets complexes utilisant une multitude de moyens documentaires et croisant plusieurs types de ressources. Ainsi, peu d'enseignants n'ont travaillé qu'avec une ou deux catégories différentes de documents. La plupart a exploité de trois à six types de ressources différentes. Certains ont même utilisé jusqu'à dix types différents ! Ce constat montre un réel investissement dans la conception de ces projets, qui tranchent avec de simples études documentaires réalisées à partir d'un manuel ou de copies d'images et de textes sur des fiches élèves.

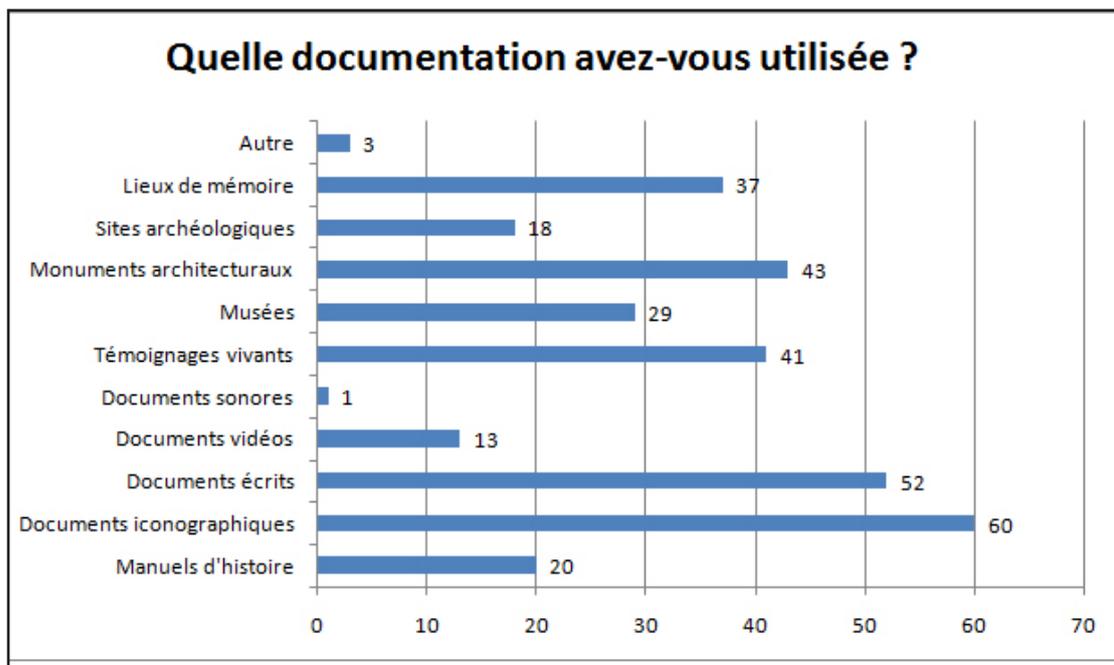


Figure 7 : Réponses à la question 4

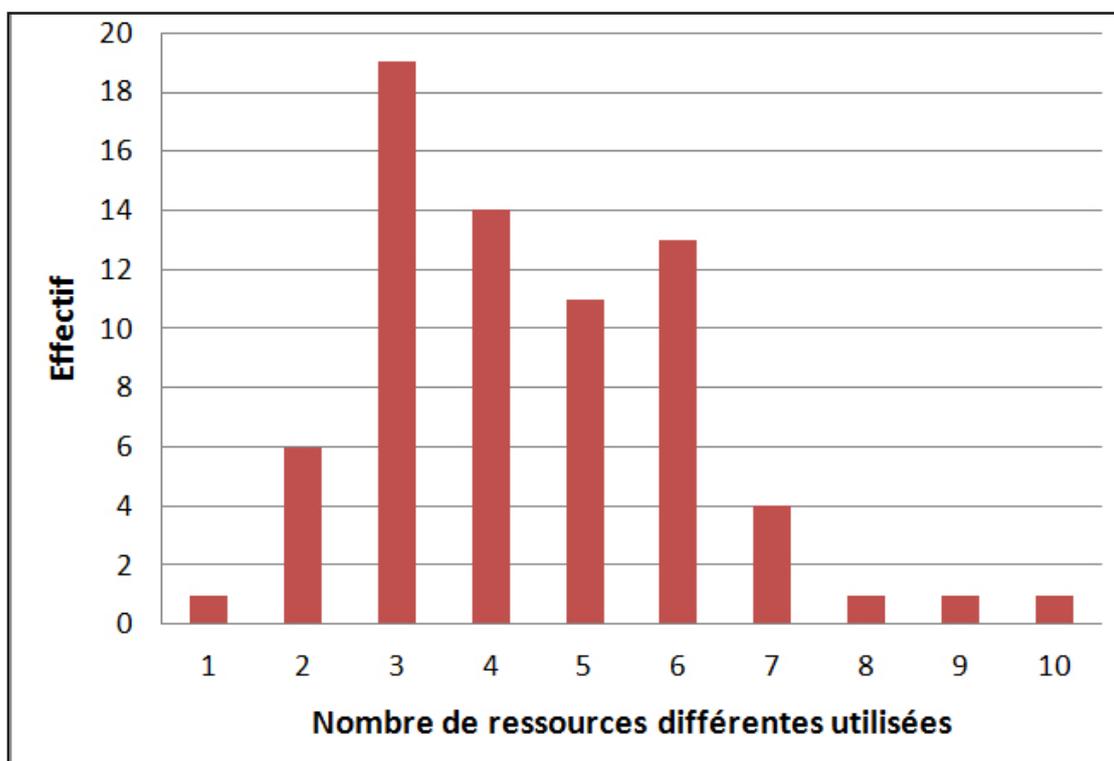


Figure 8 : Diversité des types de ressources utilisées pour les projets

La question 5 (*fig. 9*), portant sur les ressources manquantes pour mener à bien un projet, s'adressait à l'ensemble des enseignants de Cycle 3 ayant déjà mis en place ou non un projet. De ce fait, les réponses sont beaucoup plus nombreuses qu'à la question précédente. En outre, elle a pu être mal interprétée car de nombreux participants ont inclus le manque de temps, de financements ou de connaissances dans leurs réponses, or ces paramètres sont étudiés à la question suivante. Les réponses obtenues montrent une recherche importante de la part des

professeurs de documents vidéos et de témoignages vivants. Ces ressources, difficiles à trouver pour les raisons exposées plus haut, permettent de rendre l'histoire plus vivante, elles permettent aux élèves de mieux percevoir la réalité. Toutefois, cela montre encore une fois que la plupart des projets d'étude du patrimoine historique local porte sur le passé récent, pour lequel ce genre de témoignages existe. On remarquera également le faible taux de réponses au choix « lieux de mémoire ». En effet, ceux-ci sont nombreux et facilement exploitables : chaque commune possède au moins son monument aux morts. Enfin il est à noter que 22 des 71 enseignants ayant monté un projet ont répondu n'avoir pas manqué de ressources documentaires.

Certains enseignants ayant mis en place des projets n'ont pas rencontré de contraintes particulières. Pour les autres, c'est avant tout le manque de connaissances sur le sujet qui a complexifié la tâche des professeurs, voire même qui les a contraints à ne pas mener de projet. Viennent ensuite les contraintes logistiques de temps puis de coût. Ces projets d'études du patrimoine local peuvent effectivement se montrer très chronophages, en préparation, mais aussi en temps d'enseignement en classe. Certains participants à l'enquête ont d'ailleurs précisé que de tels projets ont occupés beaucoup de temps d'enseignement au détriment d'autres périodes ou apprentissages. C'est un constat vrai pour tous les projets menés en classe ; cependant un projet, quel qu'il soit, permet généralement de travailler bien au-delà du simple champ disciplinaire dans lequel il s'inscrit. Il n'est donc nullement une perte de temps. Par ailleurs, outre en temps, un projet d'étude du patrimoine local est coûteux en financements. En effet il nécessite très souvent de se déplacer, et donc d'emprunter un car. C'est bien le transport qui coûte le plus, et non les entrées sur les sites ou dans musées (gratuits pour les scolaires dans beaucoup de cas). Enfin, parmi les réponses « autres », on notera anecdotiquement la difficulté à trouver des accompagnateurs pour les sorties. La seconde réponse est assimilable au manque de connaissances : l'enseignant(e) a répondu manquer d'un inventaire des éléments du patrimoine local exploitables en classe (*fig. 10*).

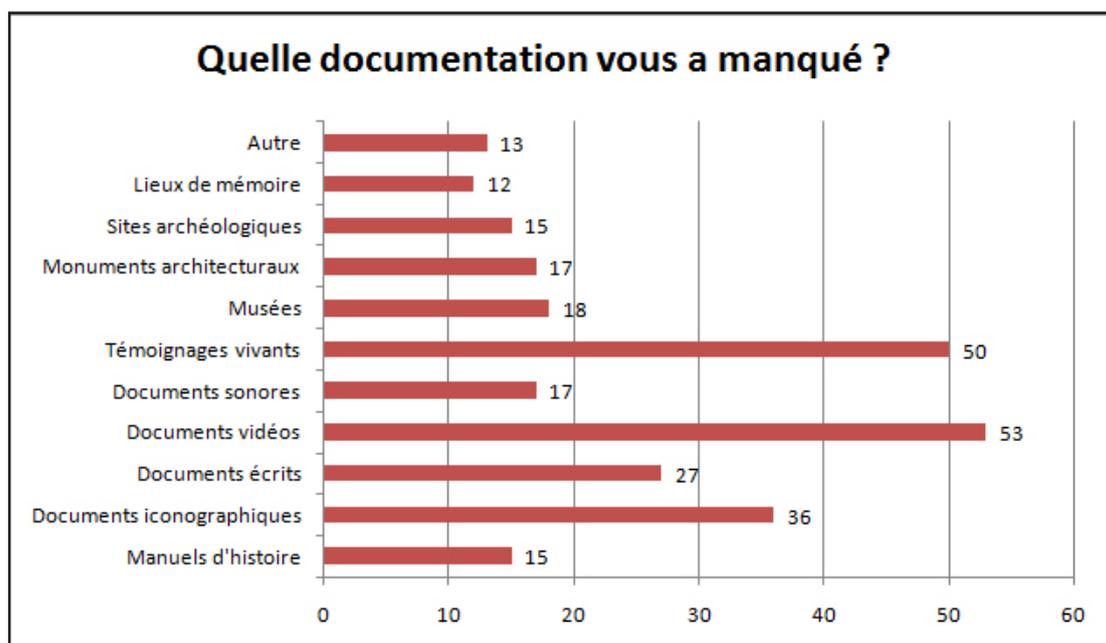


Figure 9 : Réponses à la question 5

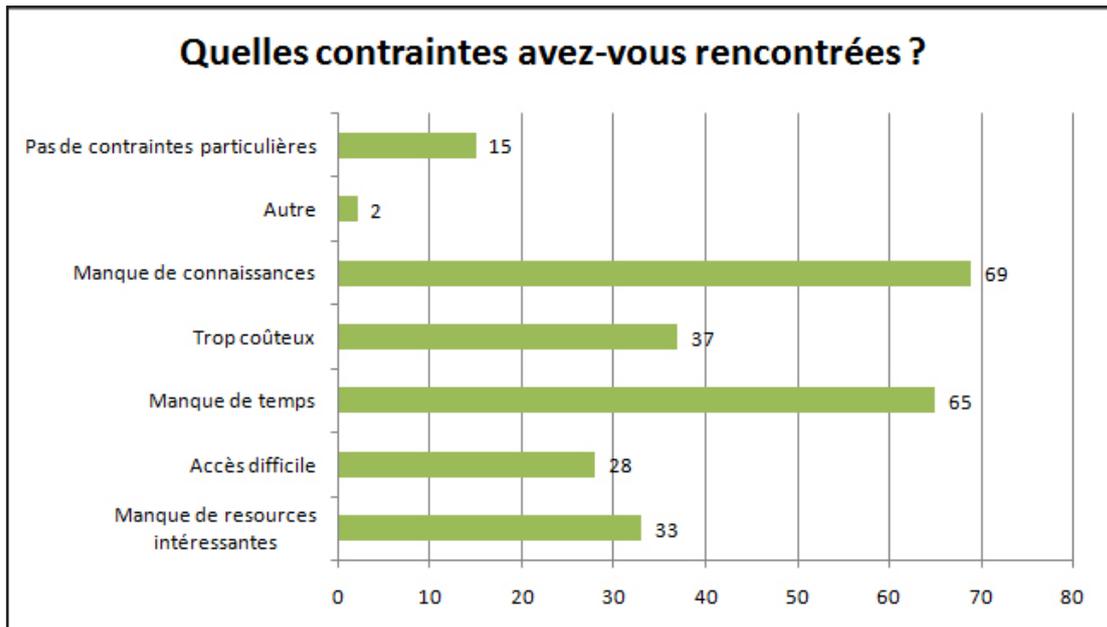


Figure 10 : Réponses à la question 6

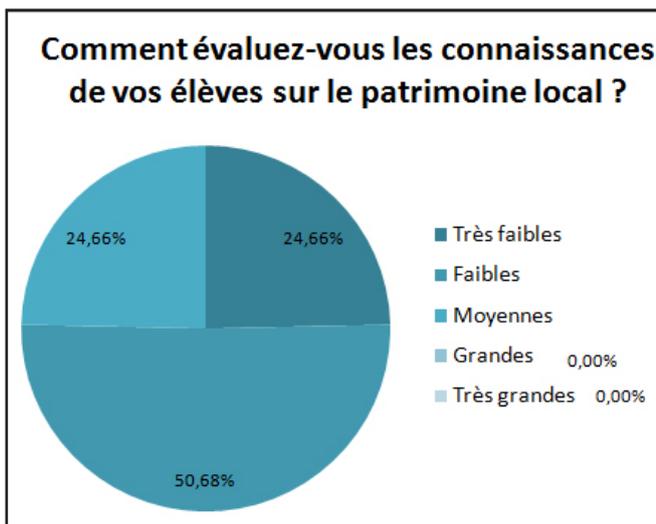


Figure 11 : Réponses à la question 7

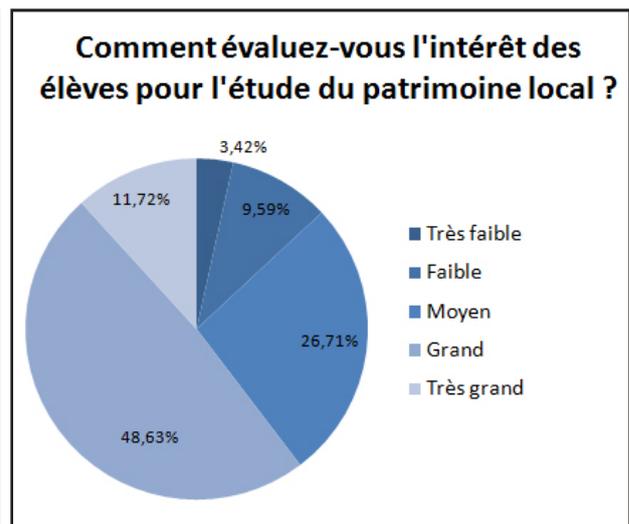


Figure 12 : Réponses à la question 8

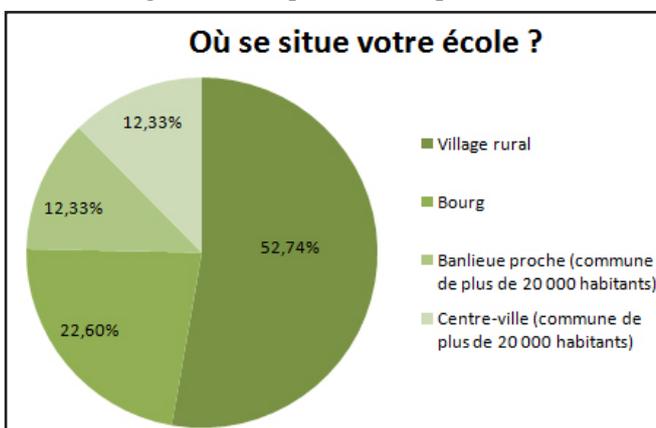


Figure 13 : Réponses à la question 9

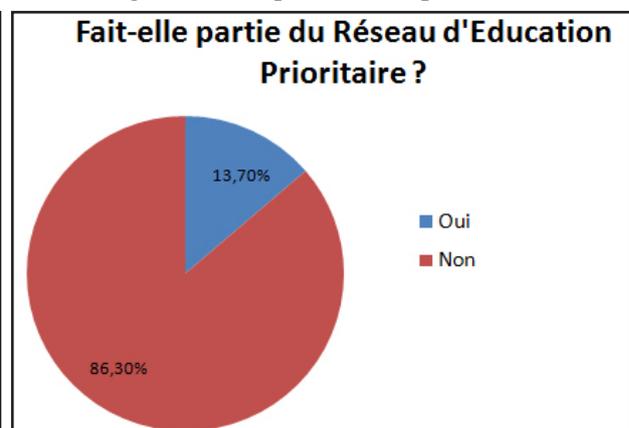


Figure 14 : Réponses à la question 10

3.1.2.3. Les élèves

Les questions 7 et 8 permettent d'évaluer les connaissances et l'intérêt des élèves. Elles ne concernent que les élèves de Cycle 3. Selon les enseignants, les élèves ont une connaissance particulièrement faible de leur patrimoine local (**fig. 11**). Aucun participant à l'enquête n'a estimé les connaissances de ses élèves grandes ou très grandes. Pourtant, à plus de 60% des réponses, l'intérêt porté à l'étude de ce patrimoine par les élèves est grand, voire très grand (**fig. 12**). Ces résultats illustrent la pertinence qu'il y a à mettre en place en classe des projets d'études du patrimoine historique local : c'est un sujet méconnu des élèves et qui suscite pourtant un très grand intérêt.

3.1.2.4. Les écoles

Les questions 9 et 10 de l'enquête permettent de situer le cadre géographique des écoles dans lesquelles enseignent les participants. De même que pour les questions précédentes, elles ne concernent que les participants ayant déjà enseigné en Cycle 3. Il s'agit, il faut le rappeler, d'écoles de l'académie de Besançon, correspondant au territoire de la Franche-Comté. Ce territoire est caractérisé par une forte ruralité, surtout dans les département de Haute-Saône et du Jura. Deux pôles urbains majeurs existent cependant : l'agglomération bisontine et l'aire urbaine Belfort-Montbéliard. En dehors de ces centres, les villes comtoises sont de taille modeste. Aussi, les résultats obtenus à la question 9 (**fig. 13**) reflètent assez logiquement cette géographie. Ils permettent en outre de valider la diffusion du questionnaire, qui a bien été complété par des enseignants de toute l'académie dans sa diversité. Dans la suite de ce mémoire, les résultats de cette questions permettront d'analyser plus finement les questions portant, notamment, sur les ressources et les contraintes : quel est impact de l'implantation géographique d'une école sur ce type de projet ?

Concernant les écoles faisant partie du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), 13,70 % des participants à l'enquête y enseignent (**fig. 14**). Dans l'académie, 8,9 % des élèves de Premier Degrés sont inscrits dans des écoles en REP²¹. Ainsi, il y a une plus grande proportion d'enseignants en REP qui ont répondu à l'enquête que d'enseignants en non REP. Toutefois, l'analyse fine des résultats montrent que le taux de projets menés en école REP est similaire au pourcentage global : un peu moins de la moitié des réponses. Il n'y a donc, *a priori*, aucune différence entre les écoles faisant partie du réseaux et celles n'en faisant pas partie.

21 Données disponibles sur le site de l'académie de Besançon, rubrique « l'académie en chiffres »

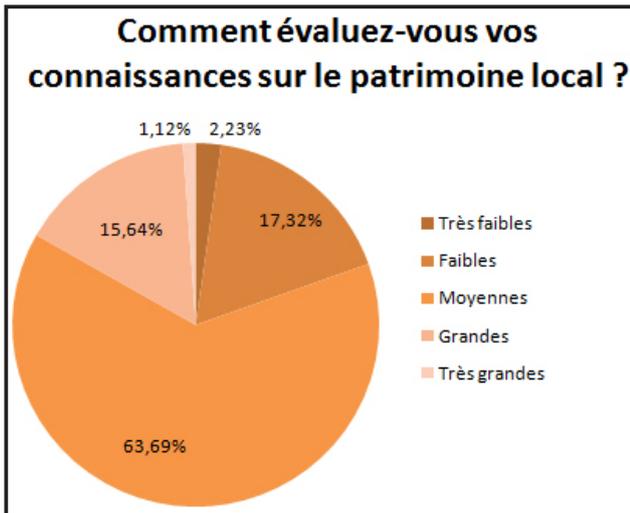


Figure 15 : Réponses à la question 11

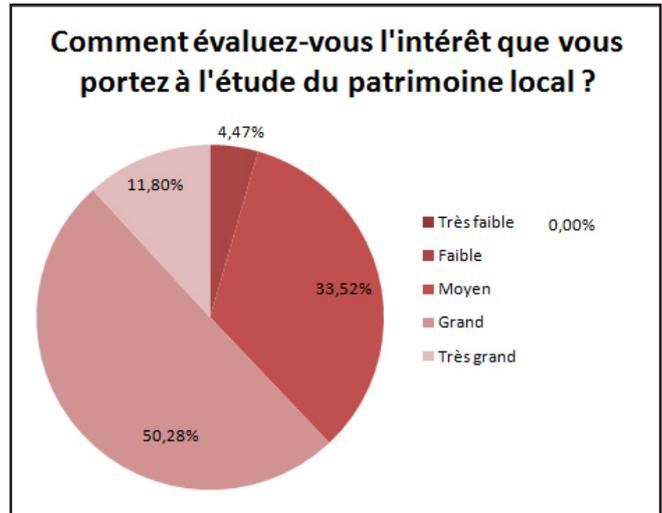


Figure 16 : Réponses à la question 12

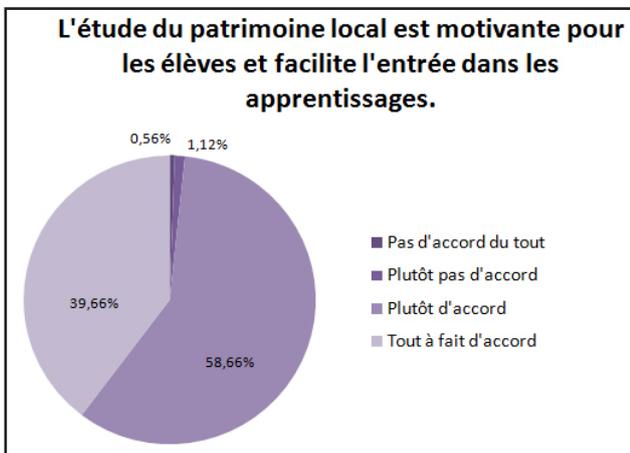


Figure 17 : Réponses à la question 14

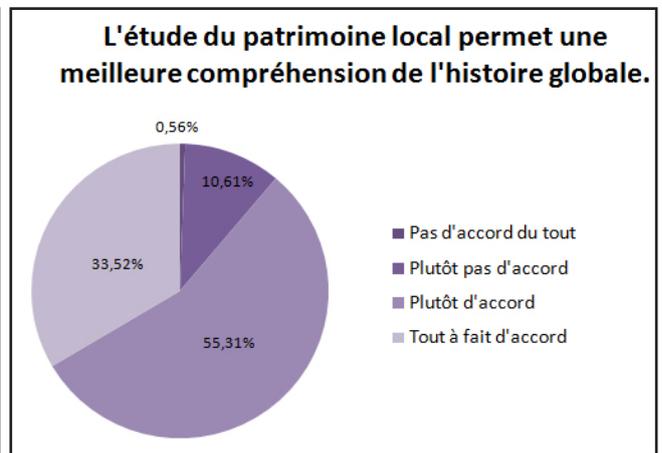


Figure 18 : Réponses à la question 15

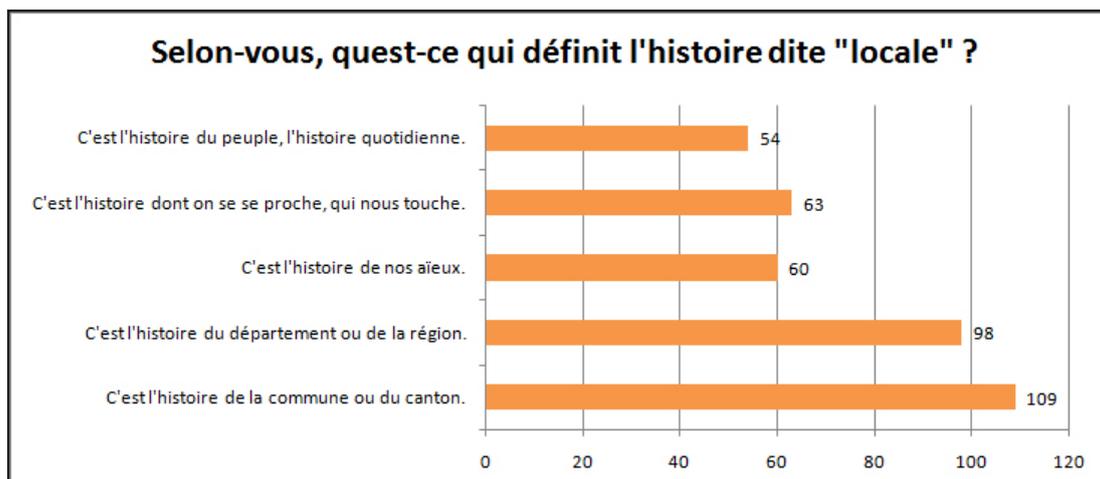


Figure 19 : Réponses à la question 13

3.1.2.5. Les enseignants et leurs conceptions

Les questions 11 et 12 permettent d'analyser l'auto-évaluation des 179 enseignants participants à l'enquête à propos de leurs connaissances du patrimoine local et de l'intérêt qu'ils y portent. D'abord, on remarque que la très grande majorité des enseignants a une connaissance moyenne de leur environnement historique (**fig. 15**). De plus, il y a une proportion légèrement plus forte d'enseignants ayant une connaissance faible ou très faible (19,55 %) que d'enseignants ayant une connaissance grande ou très grande (16,76 %). Ce premier constat peut expliquer, en partie, le taux finalement peu élevé de mise en place de projets d'étude du patrimoine local (**fig. 6**). C'est d'ailleurs la difficulté principale rencontrée par les professeurs (**fig. 10**). Pourtant, comme c'est le cas pour les élèves, les professeurs manifestent un fort intérêt pour l'étude du patrimoine historique local (**fig. 16**) : plus de 72 % des réponses sont « grand » ou « très grand », seulement 4,47 % sont « faible » et aucun participant n'estime n'avoir qu'un intérêt très faible pour le sujet. Le nombre relativement faible de projets menés ne résulte donc pas d'un manque de volonté de la part des enseignants, au contraire. Il existe donc bien des contraintes qui rendent difficile la mise en place de tels projets (**cf. 3.1.2.2**).

Pour compléter et étoffer ce constat, il faut considérer les réponses aux questions 14 et 15. À l'affirmation « L'étude du patrimoine local est motivante pour les élèves et facilite l'entrée dans les apprentissages. » La quasi-totalité des participants a répondu être plutôt, voire tout à fait d'accord (**fig. 17**). Cela conforte le postulat de ce mémoire selon lequel les projets d'étude du patrimoine local sont tout à fait pertinents en classe. De même, plus de 88 % des enseignants sont en accord avec l'affirmation « L'étude du patrimoine local permet une meilleure compréhension de l'histoire locale. », notons toutefois qu'environ 10% des participants ont répondu être plutôt en désaccord (**fig. 18**). Si les résultats à cette question sont moins unanimes qu'à la précédente, c'est parce que cet aspect de l'étude du patrimoine local est plus difficile à percevoir, et surtout plus complexe à exploiter. En effet, s'il est assez facile d'étudier, par exemple, les habitats lacustres du Néolithique à Clairvaux-les-Lacs lorsqu'on enseigne dans ce village, il est en revanche beaucoup plus complexe de remettre ce site en contexte du développement de l'agriculture en Europe à cette même période. Cette transposition didactique demande des connaissances approfondies sur le sujet, ou l'utilisation de ressources spécialement conçues pour, ressources qui n'existent pas toujours ou dont les enseignants n'ont pas connaissance. C'est pourtant un des enjeux principaux de l'étude du patrimoine local en classe que se servir du local pour passer au global, comme le rappelle S. Grusinski²² (**cf. 1.2.1**).

Enfin, il est intéressant de constater de les représentations des enseignants sur la définition de l'histoire locale corroborent avec celles déclinées dans ce mémoire (**cf. 1.1.3**) : l'histoire

22 Grusinski 2015, p. 12

locale est définie en premier lieu comme l'histoire d'un territoire géographiquement proche, plus ou moins restreint. Ensuite seulement, et l'écart entre la première représentation et la seconde est nettement marqué, les participants à l'enquête définissent l'histoire locale comme l'histoire proche sentimentalement : c'est l'histoire sa famille, l'histoire du petit peuple auquel on pense ressembler, l'histoire qui nous touche (*fig. 19*). Cette question admettait plusieurs réponses possibles, l'analyse fine des résultats montrent que beaucoup de participants définissent l'histoire locale comme l'histoire « de la commune ou du canton » et aussi comme celle « du département ou de la région ». Les deux échelles sont donc très proches.

3.2. Analyses croisées

Afin de préciser les résultats précédemment commentés et d'affiner l'analyse, il convient de croiser les réponses aux différentes questions. Deux critères principaux sont analysés : d'une part l'influence de l'expérience sur les projets et les conceptions des enseignants, d'autre part l'influence de l'implantation géographiques des écoles sur les ressources utilisées ou non et les difficultés rencontrées.

3.2.1. Influence de l'expérience

D'emblée on remarque que l'expérience d'enseignement a une influence certaine sur la mise en place de projets d'étude du patrimoine local. Ce présupposé semblait évident avant même le début de l'étude, les résultats de l'enquête le confirme nettement (*fig. 20 et 21*). Concernant la figure 20, les pourcentages ont été obtenus en écartant les effectifs n'ayant jamais enseignés en Cycle 3. Plus que l'expérience globale, tous niveaux confondus, c'est surtout l'expérience en Cycle 3 qui a de l'influence (*fig. 21*). Ce constat s'explique d'abord d'une manière très factuelle : plus on enseigne longtemps en Cycle 3, plus on a d'occasions pour étudier le patrimoine local. Cependant, c'est aussi parce qu'on gère mieux sa classe, son niveau, ses progressions avec l'expérience qu'on est plus à même de mettre en place ces projets. Enfin, pour étudier le patrimoine d'un territoire, il faut d'abord avoir pris le temps de s'ancrer et de s'imprégner de ce territoire, chose difficile lorsqu'on enseigne depuis peu.

On pourrait se demander si les conceptions des enseignants à propos de l'étude de l'histoire locale évolue avec l'expérience. Or une confrontation des données d'expérience avec les avis concernant l'affirmation « L'étude du patrimoine local permet une meilleure compréhension de l'histoire globale. » montre que les conceptions sur le sujet n'évolue guère (*fig. 22 et 23*). Tout au plus, on peut remarque une très légère évolution avec l'expérience en Cycle 3 : plus l'expérience est grande, plus les enseignants sont en accord avec le principe. En

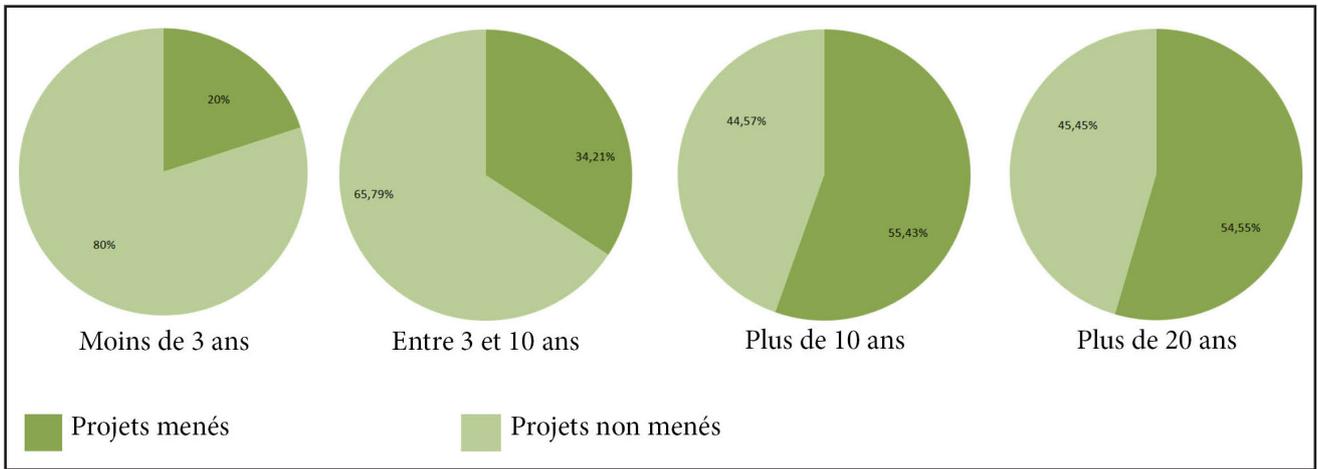


Figure 20 : Réalisation de projets d'étude du patrimoine local en fonction de l'expérience d'enseignement (tous niveaux confondus).

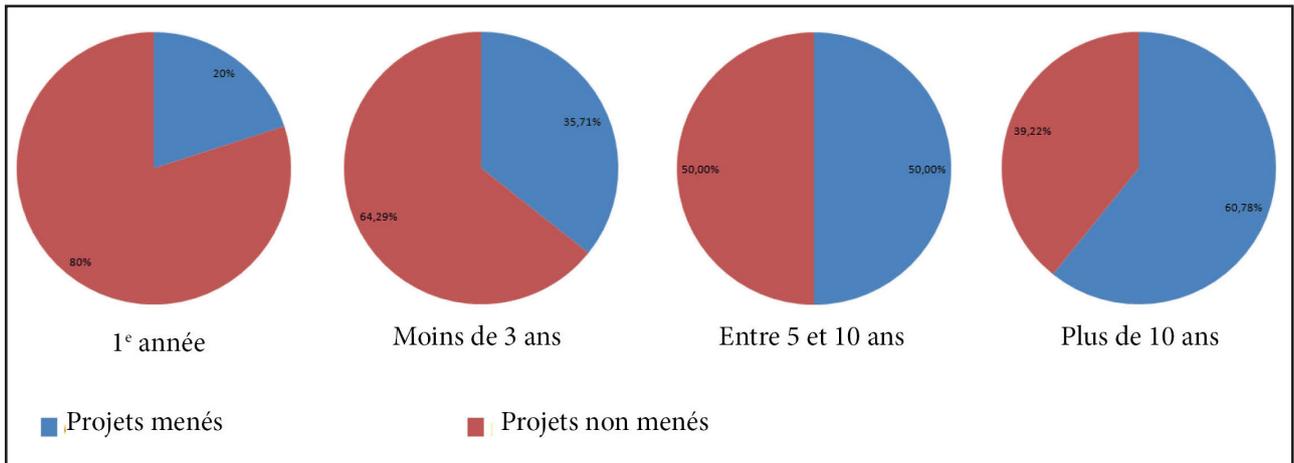


Figure 21 : Réalisation de projets d'étude du patrimoine local en fonction de l'expérience d'enseignement en Cycle 3

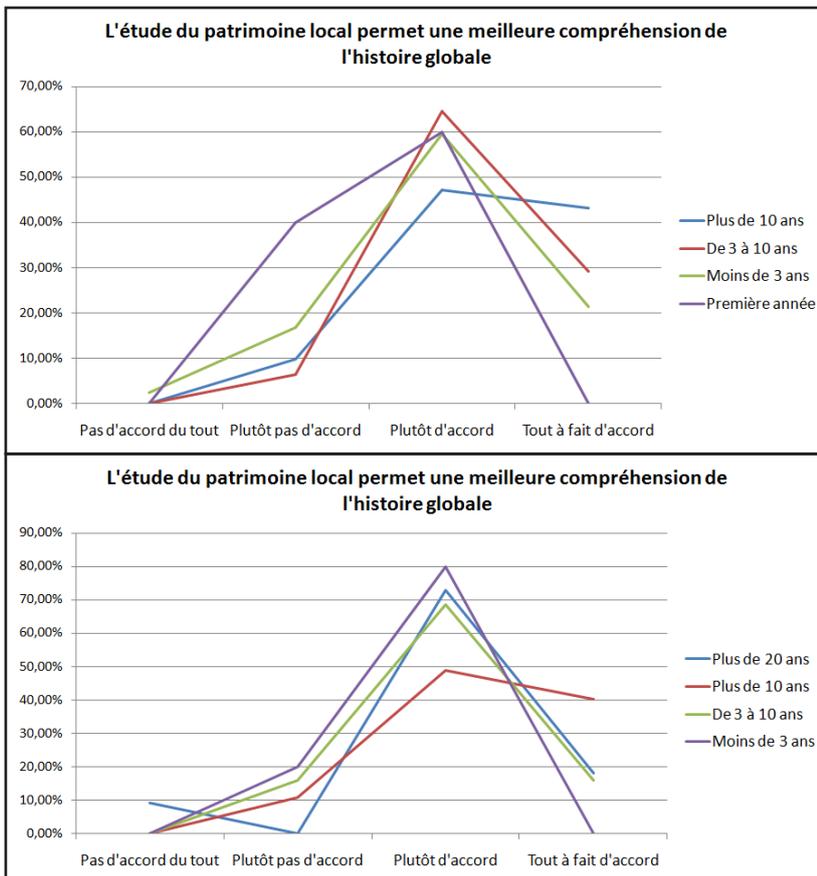


Figure 22 : Réponses à la question 15 en fonction de l'expérience d'enseignement (tous niveaux confondus)

Figure 23 : Réponses à la question 15 en fonction de l'expérience d'enseignement en Cycle 3

revanche l'expérience d'enseignement globale n'a pas de réelle influence. Cette analyse n'a pas été réalisée avec les réponses à la question 14 (*fig. 17*) tant les avis sont unanimes.

Une analyse similaire a été menée pour savoir si l'expérience, mais aussi et surtout si l'âge et l'ancienneté de vie en Franche-Comté, a une influence sur les connaissances qu'ont les enseignants de leur patrimoine. En effet, comme cela a été démontré, le manque de connaissances est la principale difficulté rencontrée. Or les connaissances sont avant-tout liées à la culture générale de chaque individu, culture qui s'accroît avec l'âge et le temps passé dans une région. Toutefois, ces analyses ont été vaines car aucune tendance ne ressort. Cependant, le corpus est faible, peut-être qu'un corpus de données plus fourni, avec un étalonnage plus fin de l'âge des participants (*fig. 5*), permettrait d'autres conclusions.

3.2.2. Influence de l'implantation géographique

L'implantation géographique d'une école peut avoir une influence certaine sur les projets. D'abord, en discriminant par zones géographiques les réponses à la questions « Avez-vous déjà monté des projets d'étude du patrimoine local ? », on remarque que les centres-ville et les banlieues ont les mêmes résultats, les bourgs ont d'avantage de réponses positives et les villages d'avantage de réponses négatives (*fig. 24*). Ces différences ont-elles des causes réelles ou sont-elles imputables, encore une fois, à un effet de sondage dû au faible corpus de données ?

Une des causes envisageables serait une différence d'accès aux ressources. Cette impression est confirmée par les témoignages des enseignants à propos des difficultés rencontrées (*fig. 25*). En effet un fort taux de professeurs des centre-villes disent ne pas avoir rencontré de contraintes particulières, avec un taux très élevé par rapport aux autres secteurs géographiques. De même, les résultats montrent que peu ont manqué de ressources, et c'est au centre-ville que le taux de manque de connaissances est le plus faible. A l'inverse, le manque de ressources et de connaissances se ressent fortement chez les enseignants des zones rurales et des bourgs. Les aspects d'accès et de coût sont finalement secondaires, alors qu'on pouvait imaginer qu'ils contraindraient beaucoup plus les écoles de villages. Ce constat s'explique simplement : les centres-ville sont très bien documentés, leur passé est connu et largement mis en valeur par les services culturels. Ce n'est pas le cas des villages et des bourgs, nettement moins étudiés et surtout peu mis en valeur. C'est dans les centres-ville que l'on trouve les musées, les archives, les bibliothèques, *etc.* L'accès différencié au musées se ressent d'ailleurs particulièrement (*fig. 26*). Pour compenser ce manque, on remarquera que les projets menés en zones moins urbaines ont largement exploité les témoignages vivants, contrairement aux centres-ville (*fig. 26 et 27*). Il est effectivement plus aisé d'échanger avec un « vieux du village » en zone rurale qu'en centre-ville. Ces personnes sont connues et identifiées par la population dans les villages, beaucoup moins en ville. De plus, la mémoire des villages se perpétue énormément par les fêtes traditionnelles et par la parole des « anciens », ce qui n'est pas le cas des villes.

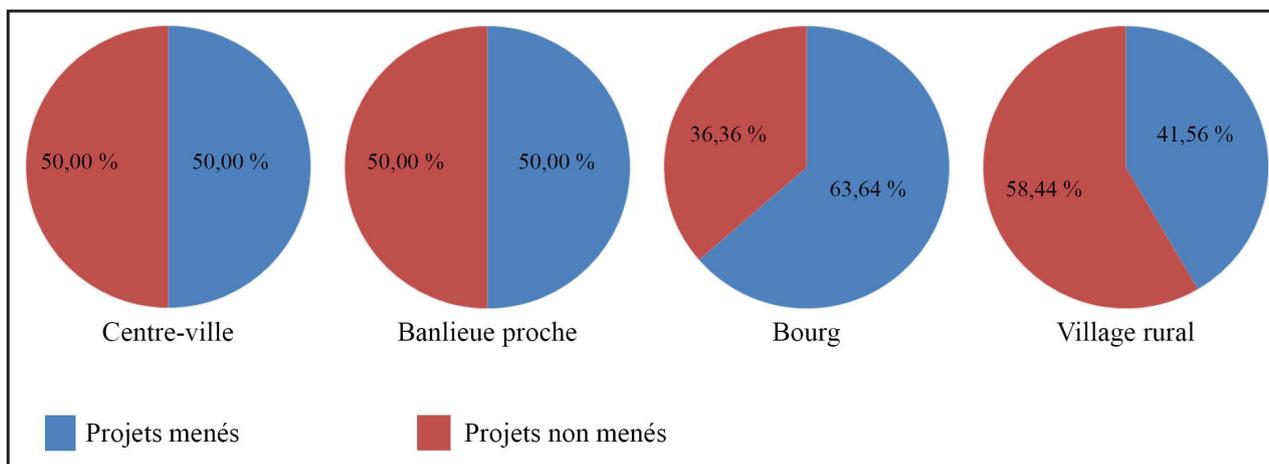


Figure 24 : Réalisation de projets en fonction de l'implantation géographique des écoles

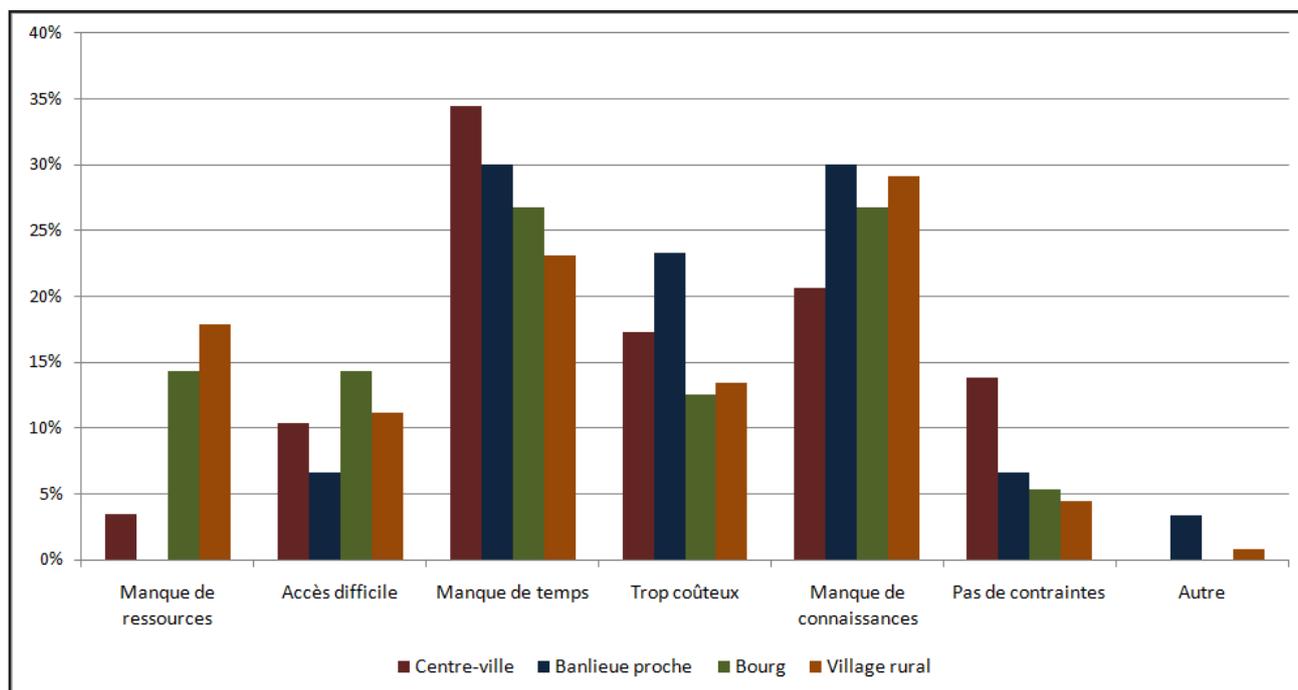


Figure 25 : Contraintes rencontrées par les enseignants de Cycle 3 dans la réalisation -ou non- de leurs projets (en pourcentage par rapport au nombre total de réponses par zone)

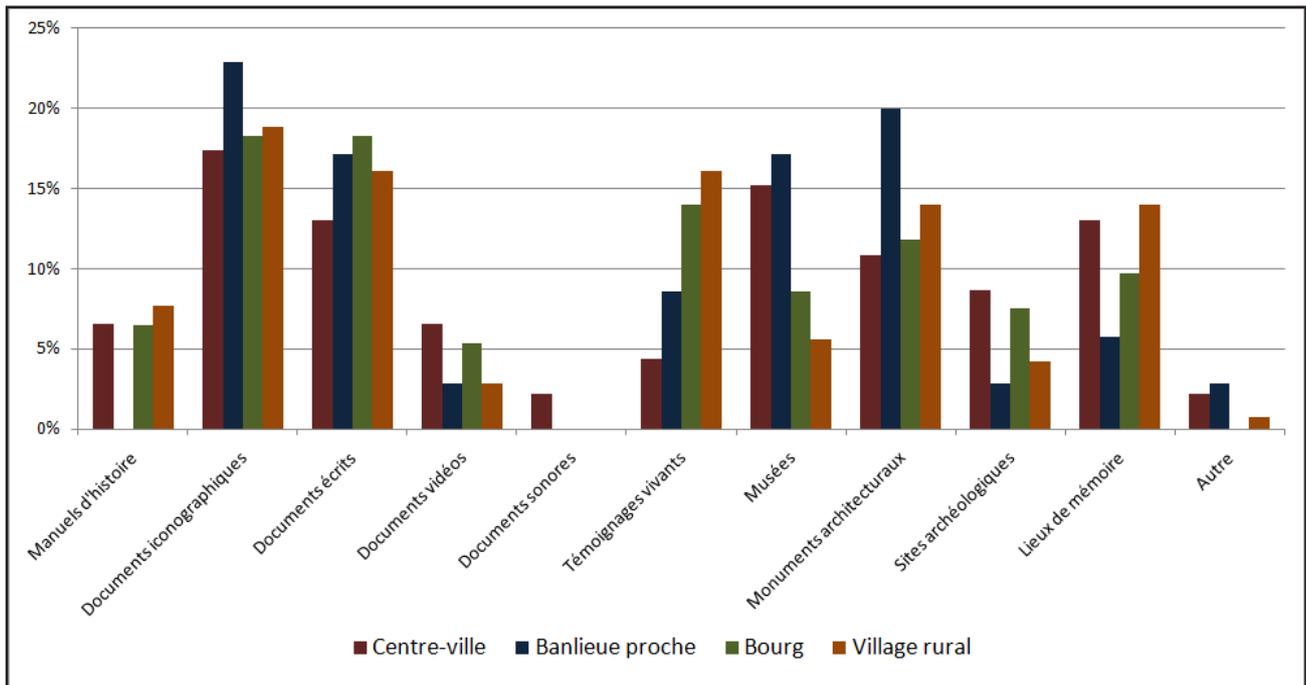


Figure 26 : Ressources utilisées par les projets selon les zones géographiques (en pourcentage par rapport au nombre total de réponses par zone)

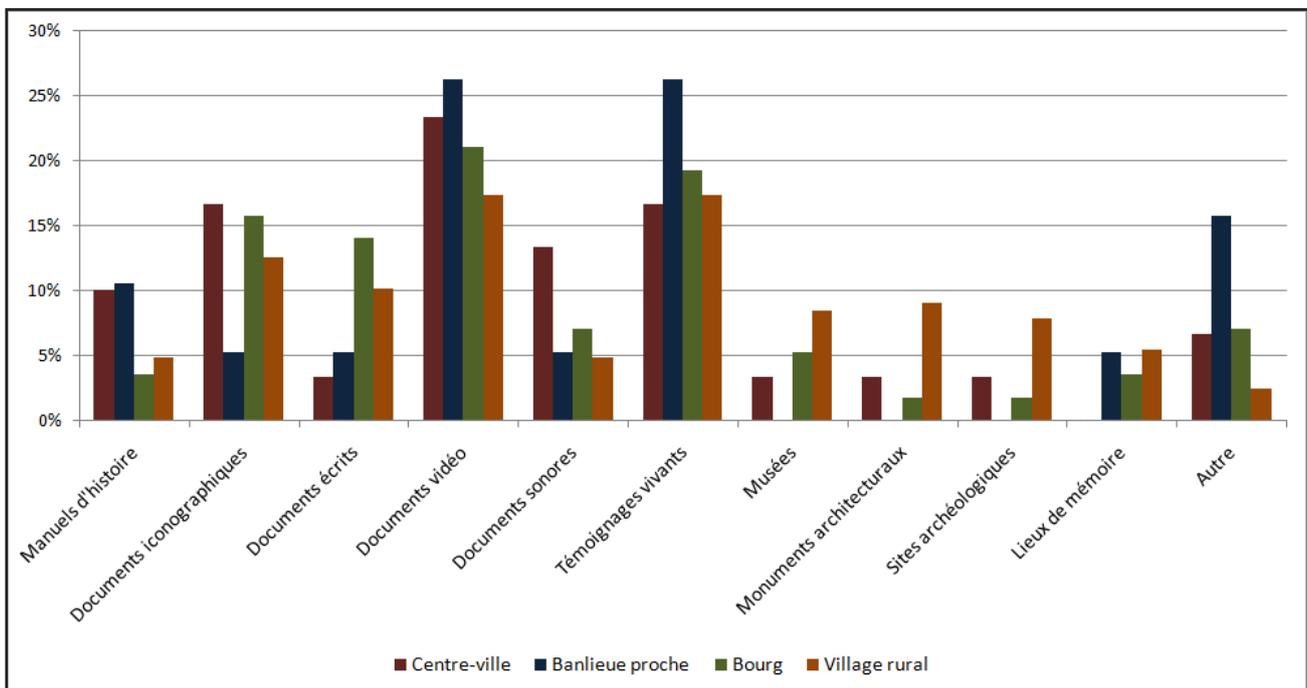


Figure 27 : Ressources manquantes par projets selon les zones géographiques (en pourcentage par rapport au nombre total de réponses par zone)

Les résultats obtenus pour zones de banlieues des villes sont étonnants et complexes à interpréter. D'une part ils ne témoignent d'aucun manque de ressources, mais montrent un manque important de connaissances et un coût élevé. On peut donc interpréter que les enseignants ayant répondu dans cette catégorie ont pu profiter des ressources proches des grandes villes, accessibles facilement mais représentant tout de même un coût. En effet les graphiques suivants montrent que les projets menés en banlieue ont largement profité des musées et monuments architecturaux (*fig. 26 et 27*). A l'inverse, ils ont manqué de témoignages vivants, que l'ont peu expliquer par le fait que les banlieues - qu'elles soient pavillonnaires ou de grands ensembles - sont des quartiers récents, largement habités par des personnes non originaires de la ville, et au renouvellement constant. La mémoire vivante de ces quartiers est donc très récente, voire pas vraiment existante. Il faudrait analyser plus en profondeur les projets menés en banlieue pour préciser ces hypothèses.

3.3. Synthèse et discussions

3.3.1. Synthèse des résultats

Les conclusions principales de cette études n'apportent pas une grande nouveauté, mais elles mettent en évidence des hypothèses que l'on pouvait facilement émettre. D'abord, l'enquête a montré que l'expérience joue un rôle essentiel dans la mise en place de projets d'étude du patrimoine local. C'est un facteur évident, qu'il est bon toutefois de rappeler car il montre que les enseignants, au fil des années, étoffent et affinent leur pédagogie d'une part, et d'autre part ancrent davantage leur pratique sur le territoire concret, connu et maîtrisé par les élèves.

Outre l'expérience, cette étude démontre que l'accès à la culture historique locale est inégal selon les zones géographique : il est plus facile d'y avoir accès lorsqu'on enseigne en ville qu'en zone rurale. C'est avant tout une question de temps, de coût et de transport qui conditionne cette inégalité. Plus précisément, les statistiques de l'enquête tendent à montrer que les ressources utilisées sont différentes. Les enseignants s'adaptent à ce qui est disponible. Malheureusement, il y a là aussi une différence notoire entre les villes et les zones rurales, qui ne possèdent pas les mêmes ressources et ne mettent pas autant en valeur leur patrimoine.

Cependant, et malgré les ressources disponibles, les enseignants disent en majorité manquer de connaissances sur l'histoire locale. Et donc, il est beaucoup plus difficile pour eux de trouver les ressources nécessaires à leurs projets, ou bien cette recherche leur prend énormément de temps. C'est avant tout ce facteur qu'il est possible d'améliorer. Cette amélioration serait d'autant plus appropriée que les enseignant et les élèves manifestent un intérêt certain pour le patrimoine qui les entoure.

3.3.2. Quelques éléments de réflexion

S'il n'est pas nécessaire de revenir sur l'intérêt d'étudier le patrimoine historique local à l'école, largement exposé dans le premier chapitre de ce mémoire, il est en revanche intéressant de se pencher sur les améliorations possibles pour rendre ces projets plus accessibles. Comme cela a été énoncé à la page précédente, améliorer les connaissances des enseignants sur leur patrimoine local permettrait possiblement de mettre en place des projets avec plus de facilités. Plusieurs pistes de réflexion peuvent être proposées.

On peut d'abord penser à la formation initiale des enseignants. En Franche-Comté, les heures d'enseignement en histoire lors de cette formation sont très restreintes et permettent déjà difficilement de traiter de tout le programme d'histoire de l'école élémentaire. Il faudrait un quota d'heures supérieur pour laisser plus de liberté aux professeurs. Or il est plus facile d'écrire cette hypothèse dans un mémoire que de l'envisager concrètement, tellement la question de la formation est complexe et polémique.

En revanche, on peut plus facilement imaginer des animations pédagogiques (formation continue) portant exclusivement sur le patrimoine et l'histoire locale. Réalisées à l'échelle des circonscriptions, elles sont tout à fait à propos pour traiter de ces thématiques. Outre les musées et éléments connus par tous dans la région et pour lesquels il existent des guides de très bonne qualité listant les mises en œuvres pédagogiques, ces formations pourraient être axées davantage sur le « petit » patrimoine d'une part, mais aussi et surtout sur les outils et ressources disponibles pour l'étudier en classe. Citons par exemple quelques ressources accessibles gratuitement en ligne et permettant de mener des projets concrets :

- les archives départementales numérisent une grande partie de leurs fonds, toutefois la classification est complexe pour une personne non initiée. Former succinctement les professeurs à ces moteurs de recherche les aiderait grandement.
- la plateforme de l'Institut Géographique National (IGN) *Geoportail* propose des cartes et photographies aériennes anciennes, ainsi que des outils simples permettant de comparer des images, tracer, modifier, recadrer...
- le site internet de l'Institut National de Recherches Archéologiques Préventives (INRAP) met à disposition une carte archéologique des sites fouillés, avec une brève présentation de chacun de ces sites, des photographies, des dessins, des rapports...

Toutes ces ressources sont accessibles très facilement sur internet, leur recherche peut donc être effectuée en classe par les élèves, ce qui les motivera encore un peu plus dans les apprentissages.

Par ailleurs, il existe des ressources documentaires spécialement conçues pour les enseignants, disponibles librement dans les réseaux Canopé, et abordant l'histoire locale. Cependant les enseignants sont sans doute peu sensibilisés à l'existence de ce matériel, comme en témoigne le très faible pourcentage de participants à l'enquête ayant utilisés ce matériel.

Ainsi, plus que des formations intenses et des cours d'histoire locale, il semble plus pertinent de mieux sensibiliser les enseignants à l'intérêt de l'étude du patrimoine local en classe, aux méthodes possibles pour le faire et aux outils et ressources disponibles facilement.

Conclusion

Le travail réalisé dans ce mémoire de Master mis en évidence des disparités au sein des écoles dans l'accès à la découverte et à l'étude du patrimoine local. Ces différences sont avant-tout d'ordre matériel : on observe ainsi des différences notables entre les écoles de ville, qui bénéficient d'un accès favorisé aux monuments, musées, bibliothèques, *etc.*, et les écoles de milieu rural pour lesquelles l'accès à ces ressources représente un investissement en temps et en moyens conséquent. De ce fait, les projets ne portent pas sur les mêmes thématiques, ni sur les mêmes périodes, comme s'il existaient deux histoires parallèles : l'histoire de la ville et l'histoire des campagnes. Or, comme cela a été démontré dans la première partie du mémoire, ce distinguo n'existe pas, l'histoire locale est complexe, multiple, mais toujours liée aux territoires qui l'entourent.

Outre les accès aux ressources inégaux, l'enquête a mis en avant un manque de connaissances de la part des enseignants pour pouvoir étudier ce patrimoine. Pourtant leur intérêt pour le sujet est fort, et la demande de connaissances, d'outils, de ressources l'est tout autant. Il y a donc un travail à effectuer auprès des professeurs pour faciliter leur travail et répondre à leur besoin, notamment sur le point évoqué plus haut : l'histoire locale, lorsqu'elle est étudiée, est difficilement mise en relation avec l'histoire globale, faute de connaissances et d'outils le permettant. Ce serait pourtant une base de travail formidable que de pouvoir se baser non pas sur des manuels, mais sur des témoignages accessibles directement par les élèves. Comme exposé dans le premier chapitre, cela permet de motiver l'entrée dans les apprentissages d'une part, mais une telle étude amène également une analyse différente sur la nature des sources historiques et apporte aux enfants un regard différent sur leur territoire, les invitant à en prendre soin.

Il faut donc croire fortement en une évolution, certes mesurée, des pratiques d'enseignements en histoire à l'école primaire. Pour ce faire, les enseignants doivent être sensibilisés au sujet, à leur patrimoine, aux outils et ressources disponibles, afin de leur permettre de concevoir des projets cohérents, nécessitant peu de moyens et surtout peu de temps.

Bibliographie

- Gruzinski 2015** : GRUZINSKI S. – *L’histoire, pour quoi faire ?* Paris : Fayard, 2015. 198 p.
- Le Goff 1998** : LE GOFF J. (dir.) – *Patrimoine et passions identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine (Paris, 6-8 janvier 1997)*. Paris : Fayard/Éditions du Patrimoine, 1998. 445 p.
- Mathias et Ruelland 2005** : MATHIAS A, RUELLAND A. (MAIROT P. dir.) – *Pour étudier le patrimoine à l’école, au collège, au lycée*. Paris : Hachette éducation, Besançon : CRDP Franche-Comté, 2005. 160 p.
- MEN 2013** : MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE – *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République*. Journal Officiel n°157 du 9 juillet 2013, p. 11379
- MEN 2014** : MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE – *Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 relative à la refondation de l’éducation prioritaire*. Journal Officiel n°23 du 5 juin 2014.
- MEN 2015a** : MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE – *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Journal Officiel n°78 du 2 avril 2015, p. 6034
- MEN 2015b** : MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE – *Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les programmes d’enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Journal Officiel n°272 du 24 novembre 2015, p. 21792
- Picot 2013** : PICOT F. – Le patrimoine à l’école. In : *L’école aujourd’hui élémentaire*, n° 37. Paris : Nathan, 2013. pp. 16-17
- Poulot 2014** : POULOT D. – *Patrimoine et musées. L’institutionnalisation de la culture*. Paris : Hachette, 2014. 255 p.
- Poulot 2015** : POULOT D. – Patrimoine. In : GAUVARD C., SIRINELLI J.-F. (dir.) – *Dictionnaire de l’historien*. Paris : Presses universitaires de France, 2015. pp. 521-524
- Recht 2008** : RECHT R. – *Penser le patrimoine. Mise en scène et mise en ordre de l’art*. Paris : Hazan, 2008. 204 p.

Rey 2001 : REY A. – *Le grand Robert de la langue française*, t. V. Paris : dictionnaire le Robert, 2001. 2226 p.

Unesco 2001 : ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCES ET LA CULTURE – *Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*. Adoptée par la 31e Conférence Générale de l'Unesco, Paris, 2 novembre 2001.

Table des illustrations

<i>Figure 1 : Aperçu de l'interface de réponse</i>	20
<i>Figure 2 : Réponses à la question 1</i>	25
<i>Figure 4 : Réponses à la question 16</i>	25
<i>Figure 6 : Réponses à la question 3</i>	25
<i>Figure 3 : Réponses à la question 2</i>	25
<i>Figure 5 : Réponses à la question 17</i>	25
<i>Figure 7 : Réponses à la question 4</i>	27
<i>Figure 8 : Diversité des types de ressources utilisées pour les projets</i>	27
<i>Figure 9 : Réponses à la question 5</i>	28
<i>Figure 11 : Réponses à la question 7</i>	29
<i>Figure 13 : Réponses à la question 9</i>	29
<i>Figure 10 : Réponses à la question 6</i>	29
<i>Figure 12 : Réponses à la question 8</i>	29
<i>Figure 14 : Réponses à la question 10</i>	29
<i>Figure 15 : Réponses à la question 11</i>	31
<i>Figure 17 : Réponses à la question 14</i>	31
<i>Figure 19 : Réponses à la question 13</i>	31
<i>Figure 16 : Réponses à la question 12</i>	31
<i>Figure 18 : Réponses à la question 15</i>	31
<i>Figure 20 : Réalisation de projets d'étude du patrimoine local en fonction de l'expérience d'enseignement (tous niveaux confondus)</i>	34
<i>Figure 21 : Réalisation de projets d'étude du patrimoine local en fonction de l'expérience d'enseignement en Cycle 3</i>	34
<i>Figure 22 : Réponses à la question 15 en fonction de l'expérience d'enseignement (tous niveaux confondus)</i>	34
<i>Figure 23 : Réponses à la question 15 en fonction de l'expérience d'enseignement en Cycle 3</i>	34
<i>Figure 24 : Réalisation de projets en fonction de l'implantation géographique des écoles</i> ..	36
<i>Figure 25 : Contraintes rencontrées par les enseignants de Cycle 3 dans la réalisation -ou non- de leurs projets (en pourcentage par rapport au nombre total de réponses par zone)</i>	36
<i>Figure 26 : Ressources utilisées par les projets selon les zones géographiques (en pourcentage par rapport au nombre total de réponses par zone)</i>	37
<i>Figure 27 : Ressources manquantes par projets selon les zones géographiques (en pourcentage par rapport au nombre total de réponses par zone)</i>	37

Annexes

Annexe 1 : questionnaire

1 - Depuis combien de temps enseignez-vous :

- moins de 3 ans
- entre 3 et 10 ans
- entre 10 et 20 ans
- plus de 20 ans

2 – Combien d’années en cycle 3 ?

C’est votre première année.

- moins de 3 ans
- entre 3 et 10 ans
- > 10 ans

Les questions suivantes ne portent que sur vos expériences en cycle 3.

3 – Avez-vous déjà monté des projets d’étude du patrimoine historique local ?

- oui
- non

4 – Quelle documentation avez-vous utilisée pour ces projets ? (plusieurs réponses possibles)

- manuels d’histoire
- documents iconographiques (cartes postales, peintures, photographies...)
- documents écrits
- documents vidéos
- documents sonores
- témoignages vivants
- musées
- monuments architecturaux
- sites archéologiques
- lieux de mémoire
- objets
- autres :

5 – Quelles ressources vous manquent-ils pour mettre en place ou développer ces projets ? (plusieurs réponses possibles)

manuels d'histoire
documents iconographiques (cartes postales, peintures, photographies...)
documents écrits
documents vidéos
documents sonores
témoignages vivants
musées
monuments architecturaux
sites archéologiques
lieux de mémoire
objets
autres :

6 – Quelles sont (ont été) les contraintes rencontrées pour étudier le patrimoine local avec vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

pas de ressources intéressantes
accès difficile
trop coûteux
manque de temps
manque de connaissances sur le sujet
Je n'ai pas rencontré de contraintes.
autre :

7 – Comment évaluez-vous la connaissance qu'ont (avaient) vos élèves de leur patrimoine local ?

très bonne
bonne
moyenne
mauvaise
très mauvaise

8 – Comment évaluez-vous l'intérêt que vos élèves portent (portaient) à l'étude du patrimoine local ?

très grand
grand
moyen
faible

très faible

9 – Votre école se situe (situait) :

centre ville (commune de plus de 10 000 habitants)

banlieue proche (commune de plus de 10 000 habitants)

bourg

village rural

10 – Fait-elle partie du Réseau d'Education Prioritaire (REP) ?

oui

non

D'une manière générale :

11 – Comment évaluez-vous votre connaissance du patrimoine local du secteur dans lequel vous enseignez ?

très bonne

bonne

moyenne

mauvaise

très mauvaise

12 – Comment évaluez-vous l'intérêt que vous portez à l'étude du patrimoine local ?

très grand

grand

moyen

faible

très faible

13 – Qu'est-ce qui, selon vous, définit l'histoire dite « locale » ? (plusieurs réponses possibles)

C'est l'histoire du village ou du canton.

C'est l'histoire du département ou de la région

C'est l'histoire de nos aïeux.

C'est une histoire dont on se sent proche, qui nous touche.

C'est l'histoire du peuple.

Pour les questions suivantes, indiquez si vous êtes d'accord ou non avec les affirmations.

14 – L'étude du patrimoine local est motivante pour les élèves et facilite l'entrée dans les apprentissages.

- tout à fait d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt pas d'accord
- pas d'accord du tout

15 – L'étude du patrimoine local permet une meilleure compréhension de l'histoire globale.

- tout à fait d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt pas d'accord
- pas d'accord du tout

16 – Depuis combien de temps vivez-vous en Franche-Comté ?

- moins de 5 ans
- entre 5 et 10 ans
- plus de 10 ans
- vous êtes originaire de cette région
- vous n'habitez pas en Franche-Comté

17 – Quel âge avez-vous ?

- moins de 30 ans
- entre 43 et 50 ans
- plus de 50 ans

Annexe 2 : réponses brutes à l'enquête

Annexe informatique jointe à ce mémoire.

Résumé :

Le patrimoine local est un témoin privilégié de l'histoire que nos sociétés apprennent à préserver, étudier, mettre en valeur. Il nous rappelle notre passé, celui de notre territoire, celui de nos aïeux, mais aussi le passé de l'humanité. Le patrimoine local est, en somme, la trace que l'histoire globale, l'histoire de l'Homme, a laissée sur les territoires. Il permet de comprendre comment cette histoire a construit notre environnement, mais aussi comment les singularités des territoires ont participé à construire l'histoire.

Pourtant, cet aspect local de l'histoire est rarement étudié à l'école primaire. À partir d'une enquête réalisée auprès des enseignants de Franche-Comté, ce mémoire présente un aperçu des pratiques pédagogiques, en analyse les causes et les tendances d'après la problématique suivante : comment étudier l'histoire à partir du patrimoine local ?

Il apparaît que des disparités existent dans l'accès aux ressources et aux connaissances selon les territoires et les parcours des enseignants. Bien que l'intérêt pour l'étude du patrimoine local soit fort de la part des élèves et des professeurs, la mise en place de projets d'étude est loin d'être systématique. Il y a donc un travail à faire pour faciliter la tâche des enseignants.

Mots-clé :

Patrimoine local - histoire - pratiques pédagogiques - école primaire - cycle 3