

Chalmel, Johann

Valoriser, transmettre et développer une pédagogie à travers la notion de patrimoine culturel immatériel?

Bildungsforschung 13 (2016) 1, S. 1-15



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Chalmel, Johann: Valoriser, transmettre et développer une pédagogie à travers la notion de patrimoine culturel immatériel? - In: Bildungsforschung 13 (2016) 1, S. 1-15 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148099

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Valoriser, transmettre et développer une pédagogie à travers la notion de patrimoine culturel immatériel?

Johann Chalmel

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC EA2310)

1. Introduction

Dans le cadre de la création des *Itinéraires Culturels du Conseil de l'Europe*, le laboratoire LISEC–EA2310 (Laboratoire Interrégional en Sciences de l'Éducation et de la Communication), souhaite développer le parcours des pédagogues européen : *Héloïse, Voix et voies pédagogiques en Europe Héritage, continuité, émancipation*. Ce projet a pour objectif de :

Objectif : construire, réaliser et maintenir un itinéraire culturel des grands pédagogues européens ; en fédérer les membres (structures ou institutions, pour la mettre en réseau) ; encourager et mettre en œuvre des actions de recherche scientifique ; valoriser la mémoire, l'histoire et le patrimoine liés aux pédagogues européens ; accompagner des œuvres d'action pédagogiques (...).¹

Dans ce contexte, nous nous sommes interrogés sur les modalités envisageables pour protéger, valoriser et transmettre les méthodes des différents pédagogues intégrés dans ce parcours. En effet, malgré les nombreuses publications dans ce domaine, il semble complexe de rendre compte du caractère vivant d'une pédagogie aux yeux du grand public.

Or, une initiative telle qu'*Héloïse*, permet d'envisager les pédagogies sous un angle nouveau afin de les valoriser en tant qu'objet patrimonial. Il semble alors judicieux d'utiliser les outils les plus adaptés en matière de protection, valorisation et transmission du patrimoine pour aborder une telle problématique.

La pédagogie n'étant pas un objet palpable, il nous est apparu judicieux de nous tourner vers un dispositif adapté aux éléments culturels intangibles. Depuis 2003, l'UNESCO offre la possibilité d'inscrire des éléments intangibles sur les listes du *patrimoine culturel immatériel* (PCI).

Dès lors, la pédagogie est-elle éligible sur les listes du PCI et quels bénéfices présenteraient une telle inscription?

Dans un premier temps, nous définirons la notion de patrimoine culturel immatériel et les critères nécessaires à un élément pour entrer dans son champ. Par la suite, nous interrogerons le concept de pédagogie, pour comprendre s'il est susceptible de répondre favorablement à ces critères. Enfin, nous illustrerons notre analyse à l'aide d'une étude de cas portant sur un exemple inclus dans l'itinéraire des pédagogues européen *Héloïse*.

1. http://www.journalofficiel.gouv.fr/association/index.php?ACTION=Rechercher&HI_PAGE=1&HI_COMPTEUR=0&original_method=get&WHAT=h%E9loise&JTH_ID=&JAN_BD_CP=&JRE_ID=&JAN_LIEU_DECL=&JTY_ID=&JTY_WALDEC=&JTY_SIREN=&JPA_D_D=&JPA_D_F=&rechercher.x=0&rechercher.y=0

2. Le patrimoine culturel immatériel

Depuis sa fondation en 1945, l'UNESCO tente de protéger, valoriser et transmettre des patrimoines aux générations futures. Son premier objectif est la sauvegarde des éléments culturels touchés lors de la Première Guerre Mondiale ; mais ce champ s'élargit progressivement avec, par exemple, la protection de patrimoines naturels à partir du 16 novembre 1972². Cependant, de nombreux pays, porteur d'héritages culturels intangibles (savoir-faire, rites, pratiques, etc.) sont peu représentés sur les listes de la prestigieuse institution. Il faut attendre 2003 pour voir ce déséquilibre s'estomper.

La création du patrimoine culturel immatériel

La création de la catégorie immatérielle par l'UNESCO fait suite à diverses initiatives au niveau mondial. Parmi celles-ci, la création du musée des Arts et Traditions Populaires, inauguré en 1937 au sein duquel le conservateur George Henri Rivière propose de valoriser des objets du quotidien : ce ne sera alors plus la valeur de l'objet elle-même qui est intéressante, mais le contexte au sein duquel il est utilisé et les savoir-faire qui lui sont liés (fabrication, mise en action etc.). Dans les années 1950, sous l'occupation des Etats-Unis, le Japon tente de préserver sa culture face à l'américanisation ; va alors naître le terme de « patrimoine immatériel culturel » qui comprend :

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).

Vladimir Tr. Hafstein (dans Chiara Bortolotto, 2011), cite également le ministre des affaires étrangères et de la religion de la République de Bolivie qui souhaite protéger la chanson traditionnelle *El cóndor pasa* reprise par Simon & Garfunkel. Dans une lettre du 4 avril 1973 il explique 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).

La Bolivie est alors sous un régime de dictature militaire, et une telle revendication revêt donc un aspect très politique. Malgré cela, le bien-fondé des réclamations d'origine ne peut être remis en cause. L'accent est mis ici sur l'absence d'outils de protection du folklore et de la tradition populaire.

L'UNESCO se doit de réagir face à ces exemples de protection de l'immatériel. En 2003, après quelques tentatives infructueuses, l'organisme publie la *Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel* (UNESCO, 2003) qui rétablit l'équilibre culturel entre les pays possédant de nombreux éléments matériels (objets, bâtiments, sites naturels exceptionnels etc.) et ceux disposant majoritairement d'éléments intangibles symboliques. Avec ce document, 5 nouvelles possibilités d'inscription sur les listes de protection et de valorisation sont offertes à travers autant de catégories :

2. <http://whc.unesco.org/fr/conventiontexte/>

- 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

Grâce à ce nouveau document, l'UNESCO pose aussi les conditions nécessaires à l'éligibilité sur la liste du Patrimoine Culturel Immatériel (PCI). En effet, pour prétendre à une telle inscription, un élément doit répondre à plusieurs critères.

Les critères du PCI

L'article 2 de la Convention pour la *Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel* permet de mieux comprendre les conditions qu'un patrimoine intangible doit obligatoirement remplir pour prétendre à une inscription :

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).

De cet article, nous pouvons extraire 4 critères que tout patrimoine intangible doit respecter pour entrer sur les listes de protection. Tout d'abord, il est essentiel qu'il soit vivant, ou autrement dit, véhiculé par un ou plusieurs individus à travers une pratique ou un savoir-faire. En effet, la singularité du PCI réside dans l'absence d'objet concret à mettre en vitrine. L'Homme est seul vecteur.

Le second critère découle directement du premier, puisque si c'est la pratique que le PCI vise à valoriser, celle-ci doit toujours exister et être activée. Un savoir-faire ayant existé dans le passé, comme une danse traditionnelle ou un métier artisanal par exemple, mais n'étant actuellement plus pratiqué ne peut prétendre à une inscription, car sa valorisation n'est plus possible à travers sa mise en œuvre. La recréation permanente est ainsi garante de la continuité et de la transmission du PCI, mais aussi de son adaptation au contexte contemporain : il ne s'agit pas de restituer une pratique telle qu'elle fut mise en œuvre et figée dans le passé, mais bien de la perpétuer à travers son adaptation par le ou les praticiens.

Ainsi, un PCI doit avant tout être un héritage vivant : il se transmet de génération en génération, non pas comme un testament laissé pour mémoire, mais plutôt comme une base solide permettant le renouvellement d'une pratique. Il ne s'agit donc pas d'un recours pour les personnes ou communautés ne disposant pas d'autres patrimoines. Le but n'est pas de remplir de listes de protection de manière exhaustive. 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. C'est ici le quatrième et dernier critère exigé par l'UNESCO : l'existence d'une communauté garante et vectrice du PCI, et consciente des implications d'un tel statut pour sa protection valorisation et transmission.

Ainsi, sur la base de l'article 2 de la convention de 2003, nous avons pu mettre au jour quatre critères indispensables pour entrer sur la liste du PCI :

- *être recréé en permanence*
- *être une pratique, un savoir-faire*
- *être transmis de génération en génération*
- *être reconnu par sa communauté, son groupe (dans certains cas un individu), comme faisant partie de son patrimoine culturel*

Ainsi, il est possible, à certaines conditions, de protéger, valoriser et transmettre des éléments intangibles. Notre hypothèse pourrait alors se vérifier. Cependant, il est désormais nécessaire de vérifier si une pédagogie, peut répondre favorablement aux quatre critères de la Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel.

3. La pédagogie, un patrimoine immatériel ?

Pour comprendre si une pédagogie, peut entrer sur les listes de l'UNESCO, nous souhaitons tout d'abord définir ce terme à travers divers pédagogues et penseurs de l'éducation. Il s'agit ici d'observer comment le concept s'articule entre science de l'éducation et pratiques éducatives, pour comprendre comment celui-ci peut correspondre aux trois premiers critères cités auparavant.

La pédagogie, un savoir-faire vivant ?

Au quotidien, lorsque l'on parle de pédagogie, on fait souvent référence à une pratique éducative, à une manière de faire. On recommande bien souvent aux parents de « faire preuve de pédagogie ». Cependant, Michel Fabre nous rappelle que la pédagogie n'est : « Non plus une manière de pratiquer l'éducation mais une manière de la concevoir » (Fabre, 2002). Durkheim, dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1911), précise qu'il ne s'agit pas non plus d'une science car 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 (elle est à ce titre un objet d'étude pour les sciences de l'éducation). Pourtant il se refuse à considérer la pédagogie comme un art, car celui-ci s'acquiert par la pratique, que la pédagogie vise principalement à mettre en place. Dans une perspective plus contemporaine, Fabre situe la pédagogie entre la pratique et la théorie :

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).

Ainsi, la pédagogie se construit dans l'entre-deux théorie-pratique : la réflexion sur les pratiques éducatives est nécessaire en particulier pour répondre aux besoins nouveaux liés aux évolutions sociétales ; mais pour vérifier son efficacité, sa mise en œuvre est nécessaire, quitte à s'orienter dans la mauvaise direction : la prise de risque est incontournable.

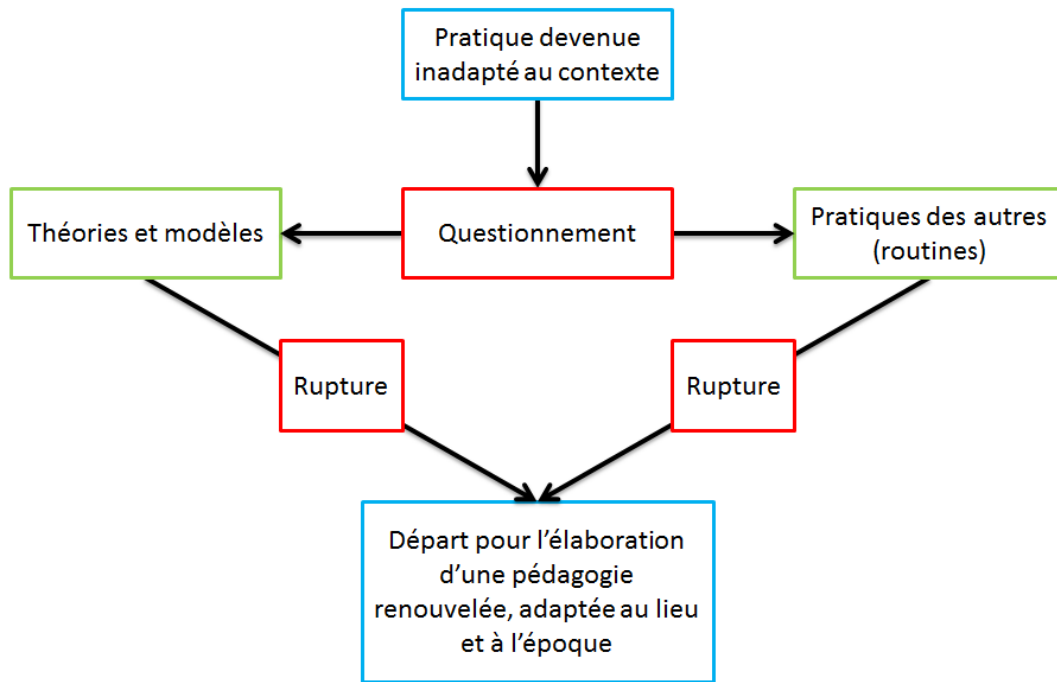
En ce sens, le pédagogue déconstruit certains aspects liés à la tradition pour reconstruire des méthodologies plus adaptées au contexte. La déconstruction des savoirs et savoir-faire n'est jamais totale mais au contraire sélective : elle articule de nouvelles praxis au sein de cadres explicatifs préexistants (les conceptions des éducateurs). Il en est de même pour le savoir-faire ou art éducatif ; Fabre insiste d'ailleurs sur l'importance de s'adapter au contexte et indique que le pédagogue doit 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).

Car après tout, c'est bien à ce contexte contemporain que la pédagogie souhaite préparer les apprenants. L'exemple de Pestalozzi semble ici pertinent. 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 comprend 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). Ne prenant en compte qu'une partie du contexte, sa méthode pédagogique n'est pas productrice d'une pratique éducative adaptée. Il lui est alors nécessaire de réfléchir à un équilibre : Le maître bienveillant est persuadé du bienfait de préserver l'autonomie et la liberté de l'élève, tout autant que de celui de l'habituer à l'obéissance :

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; [...] 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).

Ainsi, bien que les pédagogues s'inspirent des modèles des penseurs de l'éducation, comme Pestalozzi le fait avec Rousseau, ils doivent également s'adapter à leur contexte et observer méthodes contemporaines de leurs pairs (autrement dit leurs routines éducatives). Ces deux sources d'inspiration sont une base de réflexion essentielle pour le pédagogue qui, pour innover et optimiser les pratiques, entre en rupture avec les penseurs et les routines. 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 :



1. Espace de création de la méthode pédagogique

Et le schéma se reproduit inlassablement ajoutant « le questionnement » aux quatre exigences posées par Houssaye (2002, pp 10-11) : « la pratique », « l'enracinement » (le moment où la pratique est optimale), « la rupture » et « la médiocrité », auxquelles le pédagogue est constamment confronté du fait de l'évolution des contextes auxquels sa méthode doit inlassablement s'adapter. Pour continuer d'exister, la pédagogie doit être perpétuellement déconstruite et reconstruite pour être réactivée avec efficacité.

Ainsi, correspond-elle à nos deux premiers critères du PCI : il s'agit d'un savoir-faire vivant dont la mise en action est condition *sinequanone* à l'existence. De plus, elle est recrée en permanence pour s'adapter aux évolutions humaines et sociétales. Dès lors, nous pouvons nous interroger : si la pédagogie évolue constamment, peut-elle être transmise à d'autres pédagogues garant des futures mutations ?

La pédagogie, un héritage ?

Notre schéma propose une formalisation de l'espace de création pédagogique au sein de laquelle la méthode se renouvelle. Il semble intéressant d'observer son application en contexte.

À ce titre l'exemple de Paulo Freire (1921-1997), nous semble particulièrement pertinent. Ce pédagogue Brésilien développe sa méthode auprès des couches sociales les plus défavorisées, et donne une importance de premier plan au dialogue, qui lui permet de faire circuler facilement ses idées. C'est ainsi qu'il construit *l'éducation conscientisante* qui a pour objectif d'éveiller les consciences, par une réflexion authentique pour (re-)découvrir en permanence la réalité. Elle se veut intégrée dans le contexte et 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 (Novoa, A., 1996, p. 64).

Dans Des utopies pédagogiques aux pédagogies sociales, Furter (1995) 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).*

Ainsi, au fil de la création de sa méthode, Freire met au point des invariants pédagogiques que l'éducation conscientisante doit suivre, entrant alors en rupture avec les pratiques éducatives issues du contexte dans lequel il évolue pour mieux s'y adapter. Il transmet sa méthode aux éducateurs qui, dans une démarche pédagogique, la font évoluer tout en respectant ses invariants : chacun investit l'espace de création méthodique pour conserver une cohérence face au divers publics et réalités (Freire diffusera sa méthode aux Etats-Unis, en Europe et en Afrique).

Par conséquent, il semble que pour transmettre et maintenir une pédagogie en vie à travers une nouvelle génération de pédagogues, le renouvellement de celle-ci soit indispensable, dans le cadre des invariants mis au point par le pédagogue initiateur.

L'exemple de Fernand Deligny (1913-1996) semble adapté pour illustrer ce propos. Cet éducateur s'est 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 ». Houssaye écrit à ce sujet :

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... autrement dit, en théorisant sa propre pratique (ou non-pratique). On peut résumer la démarche de Deligny en 3 points: laisser les apprenants se développer par eux-mêmes, adopter une posture d'observateur, et récolter les informations pour les comprendre :

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).

L'originalité du pédagogue réside dans l'absence d'interférence/intervention auprès de l'apprenant. Or, selon notre schéma, l'élaboration d'une méthode pédagogique comprend une phase de théorisation élaborée, entre autre, à partir d'une pratique : celle de l'enseignement. A travers sa non-action Deligny devient plutôt celui à qui les enfants enseignent à travers leurs actes et paroles. Le « flambeau pédagogique » est transmis à l'élève dès le début de la formation, sans prescription antérieure, et sans explication quant à la manière de le manipuler. Les savoirs ainsi acquis par Deligny ne sont pas réutilisés 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, bien que très instructive et intéressante, cette méthode n'est pas créatrice d'une pédagogie vivante car elle ne se renouvelle pas. Pour preuve, jamais une expérimentation de Deligny n'a perduré et sa démarche n'a jamais abouti à la mise au point de méthode dont d'autres enseignants aient pu s'inspirer : à notre connaissance, personne aujourd'hui ne se revendique de la « pédagogie Deligny ».

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).

Il n'existe pas une pratique idéale, susceptible d'être recréée indéfiniment à l'identique, mais des pédagogies dont la charpente peut être réutilisée pour bâtir une méthode éducative adaptée selon les contextes. 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.

En ce sens, la pédagogie relève d'une forme d'éthique, au sens d'une manière d'être envers le monde et les autres. Ces valeurs de référence ne peuvent être confisquées par un groupe « d'élus », car les invariants qui permettent à une communauté de praticiens de se repérer dans le cadre mouvant de l'action, sont aussi source de déséquilibres. Plus que de réponses, c'est d'interrogations dialectiques et mutuelles dont il s'agit. La condition même de la survie des héritiers d'une pédagogie reste que cette « gymnastique éthique » puisse s'exercer, en lien avec des contextes en perpétuelle évolution.

La pédagogie semble donc transmissible de génération en génération, à condition que ses héritiers en respectent les invariants, tout en la faisant évoluer selon les contextes pour en garantir l'aspect vivant. Une fois encore, notre hypothèse semble valable et le troisième critère est respecté. Cependant, pour achever notre analyse, il est nécessaire de se confronter à la dernière exigence de l'UNESCO : l'existence d'une communauté garante. Mais pour ce faire, une étude au cas par cas est nécessaire.

4. L'exemple de Jean-Frédéric Oberlin

Si le caractère vivant d'une pédagogie réside dans sa recreation permanente au sein du cadre global mis au point par le pédagogue initiateur, chaque praticien se revendiquant de telle ou telle pédagogie doit alors réfléchir sa pratique pour devenir lui-même pédagogue et s'adapter au contexte et au public auquel il s'adresse. Dès lors, il semble impossible de fournir une description exhaustive de la communauté de pratique pédagogique héritière, qui s'articule autour d'une triple unicité :

- celle du cadre méthodique originel
- celle de chaque pédagogue adaptant la méthode selon sa personnalité
- celle du contexte nécessitant des ajustements particuliers

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 p. 15).

Dès lors, pour valider notre hypothèse et vérifier la correspondance de la pédagogie avec le quatrième critère du PCI, il est nécessaire d'observer une communauté en particulier. *Heloïse*, propose un large champ dont chaque pédagogie mérite d'être étudiée. Cependant, notre choix s'est porté sur la méthode des *Poêles à Tricoter* de Jean-Frédéric Oberlin par affinité tout d'abord, mais aussi car celle-ci dispose d'ores et déjà d'une forme de valorisation patrimoniale à travers un musée.

La pédagogie d'Oberlin

Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) est un pasteur et pédagogue protestant, dont la méthode se construit progressivement autour des principes de la foi Morave, dont les grands principes sont établis par Jean-Amos Comenius dans *La Grande didactique*³. Nous ne reviendrons pas en détail sur cette méthode, mais nous limiterons à 3 grands principes qu'Oberlin suivra tout au long de son activité :

- implication de la religion dans toutes les parcelles de la vie
- textes sacrés expliqués à l'aide d'exemples concrets
- simplification et démocratisation de l'accès aux savoirs religieux, mais aussi scientifiques et culturels

Le 30 mars 1767, Oberlin prend ses fonctions de pasteur du Ban de la Roche. Situé dans le nord-ouest de l'Alsace, ce lieu difficile d'accès présente des conditions de vie très rudes. J.-G. Stuber, prédécesseur d'Oberlin, nous en donne une description :

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. [...]. 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).

Lors de son arrivée, Oberlin a donc beaucoup de travail pour insuffler une dynamique de développement de la région. Nous savons aujourd'hui que son ministère fut plus que positif pour le Ban, au sein duquel il participe au développement de l'agriculture, de l'industrie du filage et tissage de la laine et du coton, des réseaux routiers vers la plaine d'Alsace et la Lorraine, des conditions d'hygiène et d'habitat et d'emplois d'utilité publique (Chalmel, L., 1999).

³ COMENIUS, J.-A., *La Grande didactique*, Paris, Kliensieck, 1992

L'influence d'Oberlin sur le Ban de la Roche au XVIII^{ème} siècle est indéniable et son action est immense. Nous nous intéresserons uniquement ici à un aspect particulier : la création d'une pédagogie pour les enfants les plus jeunes. En effet, cette préoccupation née chez le pasteur avec le décès accidentel d'un enfant emporté par la crue de la *Schirgoutte*, va fortement le marquer 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 durant les travaux des parents.

Il faut attendre décembre 1769 et la découverte par le pasteur d'un petit groupe d'enfants rassemblés autour d'une jeune villageoise, Sara Banzet (1745-1774), qui leur enseigne le tricot, pour voir émerger une solution concrète. A travers cette initiative, il perçoit le moyen de protéger et éduquer la tendre jeunesse. Ainsi, la jeune fille est à l'origine de la création d'une institution nouvelle qu'Oberlin décide de nommer *Poêle à Tricoter*. Bientôt, tous les villages alentour intègrent cette innovation, animée par les *conductrices de la tendre jeunesse*, dont Oberlin s'attache à officialiser le statut (Oberlin, 1770-1822, p. 6).

Rapidement, le pasteur s'aperçoit de l'efficacité de ce système : une fois les mains des enfants occupées, on atteint beaucoup plus facilement les jeunes esprits et on peut aisément leur enseigner comptines, chants et autres savoirs utiles. C'est sur cette base qu'Oberlin crée sa pédagogie, dont les critères méthodiques prennent progressivement forme dans l'interaction avec les conductrices. Au fil du temps, les invariants de la pédagogie des poêles à tricoter sont élaborés et les pratiques éducatives se construisent autour de ces derniers. Loïc Chalmel (1999), les définit, ainsi que les bénéfices qu'ils prodiguent:

Principes (invariants)	Pratiques associées	Bénéfices
Occuper les mains pour ouvrir l'esprit	Paradigme du tricotage transposé à toute activité manuelle systématique associé 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 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.
Mise à disposition d'un centre de ressources pédagogiques	Accès à un panel d'objets didactiques, permettant d'apprendre et comprendre le milieu	Aiguïser la curiosité et l'ingéniosité des élèves

Rapidement, le principe est étendu à d'autres activités : on conduit par exemple les élèves à la cueillette tout en leur apprenant le nom des plantes, le cycle des saisons, la meilleure façon de s'adapter à leur environnement ; on fabrique des cartes géographiques permettant d'appréhender des contextes dans leur globalité ; on utilise des objets atypiques provenant de lointaines contrées, développant ainsi les connaissances mais aussi l'imaginaire etc.

La pédagogie d'Oberlin naît donc d'une co-construction. Le pasteur la formalise et en diffuse les invariants tout en laissant l'opportunité aux conductrices de les adapter. La communauté garante de cette pédagogie existe ainsi dès le XVIII^{ème} siècle, mais qu'en est-il aujourd'hui ?

Le musée Oberlin de Waldersbach

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés à la communauté de pratique contemporaine de la pédagogie des *poêles à tricoter* au sein du musée Oberlin. Il semble aujourd'hui complexe de valoriser une pédagogie grâce à une telle institution. En effet, les musées de l'éducation, anciennement nommés musées de la pédagogie sont des lieux de mémoire, conservant des pratiques éducatives spécifiques et représentatives d'époques précises.

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. (Boyer 2009, 13)

Dès lors, certains de ces musées sont-ils garants d'une ou plusieurs pédagogies au sens vivant du terme ? Dans notre cas, le Musée Oberlin est-il un lieu de renouvellement méthodique de la pédagogie du pasteur ?

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. Outre la nature, elles mettent en valeur d'autres aspects : étude de l'homme, de la géographie, de l'astronomie, de la musique, de la magie, etc. La collection traverse le temps et l'espace muséal est progressivement agrandi.

En 1989, le musée obtient l'appellation Musée Contrôlé (actuel Musée de France). Le nouveau Musée Oberlin voit le jour et sa conservatrice, Estelle Mery, élabore un projet muséographique : projection sur les murs d'extraits de textes autographes d'Oberlin, mise en place d'une signalétique basse et d'un mobilier adapté à la hauteur du regard d'un enfant et d'activités en lien avec les objets exposés permettant aux visiteurs d'être en situation d'agir en reproduisant en quelques secondes la carte du Ban de la Roche, en dessinant sa silhouette selon les principes physiognomoniques, en touchant des pétales séchés, etc. De plus, les manuscrits et objets ne deviennent accessibles qu'après manipulation grâce à un jeu de tiroirs et de caches coulissants. Ainsi, la muséographie respecte scrupuleusement les principes pédagogiques élaborés par Oberlin au XVIII^{ème} siècle.

Les visiteurs, les guides et les bénévoles du musée reproduisent la méthode du pasteur à la fois en apprenant à la manière des contemporains du pédagogue, mais aussi en adoptant son point de vue. Le musée Oberlin n'est donc pas un traditionnel musée de l'éducation, malgré une ressemblance troublante avec ses cousins germains, 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 : l'objectif de la visite n'est pas uniquement de présenter des collections d'objets intéressants et symboliques d'une époque, mais au contraire de les utiliser. Sans s'en rendre compte, le visiteur est soumis à la méthode pédagogique du XVIII^{ème} siècle : il manipule, crée des objets et adapte chaque savoir et savoir-faire à son contexte propre, renouvelant ainsi la méthode.

La Maison des enfants, service éducatif du musée est particulièrement symbolique de ce phénomène. Les visiteurs peuvent y 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 pédagogue décédé il y a presque 200 ans. Construit sur les bases d'une ferme dans laquelle le pasteur vécut, la Maison des enfants est un parfait mélange de tradition et de modernité, tout comme ses activités. En effet, on y pratique, avec des outils et du mobilier bien actuel, des activités créées jadis et remises au goût du jour ou des activités contemporaines (exemple du *Land art*) conçues autour d'un héritage pédagogique.

Les bénévoles du musée, en charge de l'animation de ces activités mais également des visites guidées de l'exposition, forment donc bien la communauté héritière de la pédagogie d'Oberlin. Garants des invariants établis au XVIII^{ème} siècle, ils assurent également la continuité de sa méthode pédagogique à travers la conception d'ateliers élaborés suivant les principes de la pédagogie d'Oberlin et adaptés à la réalité et aux publics du XXI^{ème} siècle et des visites guidées conçue par chacun autour des invariants (occuper les mains pour ouvrir l'esprit, apprenant collectionneur, production d'objets concrets, jeu etc.)

Reste à savoir si les acteurs du musée Oberlin forment la communauté de praticiens garante du PCI décrite dans la convention de l'UNESCO. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire à destination des acteurs du musée afin de déterminer leur niveau de conscience de leur rôle d'héritiers et de garants de la pédagogie d'Oberlin (J. Chalmel, 2016, pp. 255-308). Ce questionnaire au résultat probant démontre que le panel est conscient de l'importance du patrimoine immatériel qu'il véhicule et de sa mission de sauvegarde, de valorisation et de transmission sans pour autant entrer dans une démarche hagiographique. Nous retiendrons ici trois extraits de réponse à ces enquêtes :

La pédagogie d'Oberlin vit à travers la manière dont on accueille le public - Caroline, 25 ans, Salariée au musée

Ici, je perpétue ce que faisaient mes parents, j'ai l'impression de faire vivre la pédagogie dans laquelle j'ai toujours vécu, j'ai l'impression de me retrouver, je vis l'aventure à fond! - Michèle, 60 ans, bénévole au musée

Aujourd'hui c'est pareil : on s'enrichit grâce au travail d'Oberlin, on prend exemple sur lui pour lancer nos visites - Charlotte, 71 ans, Bénévole au musée (Ibid, pp. 258-265)

La méthode d'Oberlin fait bien partie de l'identité culturelle de notre communauté cible et tous les membres en partagent une facette et montrent une volonté forte de mutualisation et de transmission. Il est désormais nécessaire de travailler avec chacun d'entre eux pour appréhender ensemble le concept de PCI, en comprendre les implications et les avantages, avant d'entamer une démarche commune d'inscription auprès de l'UNESCO.

5. Conclusion

Notre travail consiste en la rencontre de deux concepts : la pédagogie et le patrimoine culturel immatériel. L'analyse de ce dernier nous a permis de mettre au jour quatre critères fournissant ainsi une grille de lecture et d'analyse des pédagogies. En effet, pour appartenir au champ du PCI, elles devront être des pratiques ou savoir-faire vivant, perpétuellement renouvelées en fonction des contextes et transmissibles aux générations futures qui seront garante de leur protection, valorisation et transmission.

Ainsi, grâce à la nouvelle catégorie proposée par l'UNESCO, est-il possible d'observer une pédagogie emblématique, pour en tirer les invariants à travers lesquels la méthode originelle est transmise de génération en génération, tout en conservant le caractère vivant de celle-ci par l'intermédiaire de la réinterprétation de ses héritiers et de la perpétuelle réflexion méthodique.

L'exemple du musée Oberlin démontre que même l'institution muséale, qui par essence présente des éléments figés et pour les musée de l'éducation des pratiques éducatives cristallisées à une époque donnée, peut employer une muséographie adaptée basée sur les invariants d'une pédagogie. Les services pédagogiques peuvent alors former des « laboratoires méthodiques » au sein desquels les héritiers basent leur réflexion sur les invariants et réinterprètent les pédagogies selon leur contexte et leur personnalité.

En d'autres termes, une inscription sur les listes du PCI entraîne une réflexion méthodique de la part des communautés de pratiques héritières. Dans un premier temps, elles doivent s'assurer du respect des invariants de la pédagogie originelle en élaborant une liste exhaustive, puis sur cette base elles garantissent la survie de la pédagogie à travers la réflexion méthodique pour produire une pratique optimale dans le contexte contemporain. Ainsi, qu'il s'agisse d'éviter la disparition d'une pédagogie ou de garantir le renouvellement permanent d'une autre, sa définition patrimoniale fournit une grille d'analyse et d'actions à mettre en œuvre à travers une communauté de pratique héritière (Bugnard, 2013)

Bibliographie

- Bortolotto, Chiara (2011). *Le patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Lassay-les-Châteaux, Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Bugnard, Pierre-Philippe (2013). *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, PUN
- CDR Pestalozzi (1985). *Lettres des enfants Jullien 1812-1816 élèves chez Pestalozzi*, Yverdon-les-Bains, Editions du Centre
- Chalmel, Loïc (1996). *Un réseau politique, scientifique et pédagogique au 18^{ème} siècle. Histoire d'une lettre*, Penser l'éducation n°2, pp. 29-48
- Chalmel, Loïc (1999). *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF
- Chalmel, Johann (2016) *La pédagogie, un patrimoine immatériel ? Exemple de la pédagogie de J.-F. Oberlin*, Thèse de doctorat, Nancy, Bibliothèque universitaire
- Comenius, Jean-Amos (1992). *La Grande didactique*, Paris, Kliensieck
- Furter, Pierre; Freire, Paolo et Illich, Ivan (1995). *des utopies pédagogiques aux utopies sociales*, in Université de Neuchâtel, *Réflexions sur l'utopie pédagogique*

Houssaye, Jean; Soëtard, Michel; Hameline, Daniel et Fabre, Michel (2002). *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF

Maison des cultures du monde (2009). *Le patrimoine culturel immatériel à la lumière de l'Extrême-Orient*, in International de l'imaginaire Nouvelle série n° 24, Arles, Actes Sud

Novoa, Antonio et Freire, Paolo, in Jean Houssaye, (1996). *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Colin

Oberlin, Jean-Frédéric (1770-1826). *Annales du Ban de la Roche*, Waldersbach, Musée Oberlin

Soëtard, Michel (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF

www.unesco.org/culture (2003). *Convention sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, Paris, UNESCO.