

ENSEIGNER L'HISTOIRE RÉGIONALE

CHRISTIAN DESPLAT

« Nous avons fait une place à l'histoire locale chaque fois que cela a été possible, soit dans les légendes des illustrations et des cartes, soit dans les pages de révision ».

E. Billebault. *Histoire de la France et des Français. Cours moyen*. Paris, 1964.

« Le texte est d'une extrême simplicité... Nous croyons qu'on peut être simple sans cesser d'être vrai ; tout en évitant de tomber dans l'infantilisme naïf ».

E. Personnes, M. Ballot et G. Marc. *Nouveau livre d'histoire de France. CE1 et CE2*. Paris, 1968.

es quelques réflexions qui suivent ne prétendent apporter aucune conclusion définitive, mais simplement faire part d'une expérience personnelle, celle d'un enseignant et d'un auteur de livres d'histoire destinés aux enfants ; il s'agit aussi de s'interroger sur le contenu civique et la fonction d'une histoire « régionale ». Aux yeux de certains, pas toujours les mieux au fait des développements de la recherche historique, l'histoire « régionale » ou « locale » souffre d'un déficit de notoriété, sinon de crédibilité. Dans le meilleur des cas elle serait l'apanage d'érudits, tâcherons obscurs, voués à écrire une histoire dont l'importance ne dépasse pas en intérêt les carreaux de leur jardin ; dans le pire, elle tombe entre les mains d'amateurs sans formation, sans méthode, « chercheurs de trésors », comparables aux alchimistes des temps obscurs ! En réalité, le temps et l'espace représentant les deux paramètres fondamentaux du métier d'historien, l'histoire est nécessairement « régionale » ; toutes les grandes thèses du dernier siècle ont été des thèses d'histoire régionale : *Beauvais et*

le Beauvaisis, de P. Goubert, *Les paysans de Languedoc*, d'E. Le Roy Ladurie et, référence obligée, *La Méditerranée au temps de Philippe II*, de F. Braudel. Ces exemples, pour la période moderne, ne seraient démentis pour aucune des autres grandes séquences de l'histoire.

Le temps et l'espace ne sont pas seuls à imposer des fondements régionaux au récit historique ; M. Bloch, dans son *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, rappelle que l'histoire est celle des hommes en société et que l'anachronisme est la pire de ses erreurs. L'historien ne méprise pas la dimension de l'homme universel, qui est celle du philosophe, mais son « gibier » – l'expression est de M. Bloch – n'est pas interchangeable de siècle en siècle, de lieu en lieu. Comme la plupart des disciplines, l'histoire est soumise à des modes ; il n'y a pas si longtemps, les grandes monographies régionales furent considérées comme un genre épuisé et l'on se tourna vers la « micro-histoire » ; dans tous les cas, l'histoire s'enracine dans un milieu et des contraintes mécaniques

qui imposent un champ d'investigation local. Il serait donc hypocrite, sinon malveillant, de distinguer une histoire régionale, vouée aux « petits » sujets, et une histoire nationale qui aurait le monopole des « grands ». Sans les thèses et les travaux d'histoire régionale et locale, aucune tentative de synthèse sérieuse n'est envisageable ; des ouvrages comme *l'Histoire de la France rurale*, sous la direction de G. Duby et A. Wallon, n'auraient jamais pu voir le jour sans plus d'un demi-siècle de travaux universitaires et de publications érudites et locales.

COMMENT DONNER DU SENS À L'HISTOIRE

Cependant, l'histoire régionale ne peut être écrite et enseignée sans un minimum de précautions, au risque d'être contre-productive et de trahir sa véritable fonction. La citation du manuel de Billebault en fait l'aveu ingénu : l'histoire locale dans l'enseignement, ici primaire, peut être un simple alibi, un adjuvant sans véritable portée. Si l'histoire locale se réduit à des *exempla*, dont l'unique fonction est de s'insérer dans l'histoire générale et de faire office d'anecdote, même stimulante pour le jeune lecteur, elle est, à proprement parler, inintelligible, puisque coupée de son environnement propre et de toute mise en perspective locale. Le second écueil est encore plus grave, car il est le fait de la recherche historique à son plus haut niveau : il s'agit de la « modélisation ». La tentation est grande, à partir d'un cas régional, de proposer un modèle explicatif général en même temps qu'une méthode universelle. Dans les années soixante, les historiens se sont passionnés pour la notion de conjoncture, économique et sociale surtout. Ce fut la période où parurent les grandes thèses d'histoire rurale et urbaine, dont celles citées plus haut ; la communauté scientifique s'accorda pour mettre en évidence la longue conjoncture dépressive du Grand Siècle, « un siècle tragique » selon la belle expression de R. Mandrou. Nul ne songe, même aujourd'hui, à remettre en cause les conclusions générales avancées alors. L'École des *Annales* était à son zénith : on admettait que la crise de longue durée avait progressé de l'Europe méridionale vers l'Europe septentrionale, que des cadences régionales fussent perceptibles. Mais lorsque R. Baehrel publia sa thèse sur *La Basse-Provence* et décrivit un îlot de relative prospérité dans un royaume voué aux « années de misère », la réaction fut à la fois violente et parfaitement injuste : les méthodes, les sources, les conclusions de R. Baehrel furent mises en

pièce avec toute la cruauté dont sont capables les gens de plume... En fait, Baehrel n'avait qu'un seul véritable tort : il perturbait par ses conclusions, régionales, un processus de modélisation qui, par définition, ne souffre pas l'exception. À l'opposé de cette dérive, aujourd'hui heureusement abandonnée – l'ouvrage de R. Baehrel vient d'être réédité –, se profile celle, plus dangereuse du point de vue civique, d'une histoire régionale qui ne retient que ce qui exalte son altérité : le droit à la différence, « l'exception culturelle » ne souffrent plus alors aucune comparaison, aucune mise en perspective ; le communautarisme refuse toute dimension universaliste. Entre les obstacles qui viennent d'être cités, il ne s'agit pas de trouver une voie moyenne, mais de donner du sens à l'histoire régionale, dans son propre environnement, naturel et humain, avec sa chronologie particulière, en dégageant le signifiant de l'insignifiant, les cadences locales et générales, les concordances et les discordances.

Cet objectif n'a quelque chance d'être atteint que si l'on se souvient du double héritage qui est encore aujourd'hui le nôtre : celui des Lumières et celui de la Révolution française. Universalistes, les Lumières nous invitent à la prudence ; avec sa théorie des « climats », Montesquieu avait déjà mis en garde contre une approche qui ne tienne aucune compte des « déterminismes mécaniques », qui n'altère en rien le libre arbitre des hommes, ni leur jugement. Condorcet, dans ses *Mémoires sur l'instruction publique*, revient sur une nécessaire modestie : « Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants... mais il serait coupable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce qui au fond de notre conscience nous croyons être la vérité ». La Révolution française fut bien la fille des Lumières, mais elle affronta la pratique du gouvernement de la cité, souhaita une rupture définitive avec ce qui devint l'Ancien Régime et, avec les Girondins, prit le risque d'une conflagration européenne générale. Dès lors deux facteurs en apparence complémentaires, en réalité contradictoires, s'imposent : le messianisme de la Grande Nation, porteuse de valeurs universelles et la politique de Salut Public, qui sacrifie l'unité au bénéfice de l'uniformité. En décembre 1792, Rabaut Saint-Etienne exprimait ce dévoiement devant de la Convention à propos de l'instruction publique : « Existe-t-il un moyen infallible de communiquer incessamment, tout à l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes,

dont l'effet soit de les rendre tous ensemble dignes de la Révolution ? Ce secret a bien été connu des prêtres qui, par leurs catéchismes, par leurs processions, leurs sermons, leurs hymnes, leurs missions, leurs pèlerinages, leurs statues, leurs tableaux, et par tout ce que la nature et l'art mettaient à leur disposition, conduisaient infailliblement les hommes vers le but que les prêtres proposaient. Il suit de cette observation qu'il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus. L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous ; l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée ».

Plus nuancée qu'il n'y paraît au premier abord, cette déclaration, marquée du sceau du « centralisme jacobin », devait beaucoup à des circonstances tragiques et elle est plutôt exceptionnelle dans la tradition républicaine, qui confondit rarement unité et uniformité.

Les idées fausses sont malheureusement celles qui résistent le mieux ; aussi est-il entendu qu'après avoir été opprimés par le centralisme monarchique, les Français le furent, et le seraient encore, par le centralisme jacobin. Parmi les méfaits de l'école de la « Gueuse », l'anéantissement et l'interdiction de l'enseignement de l'histoire locale ne seraient pas les moindres. Or, dans les propos des grands bâtisseurs de l'école républicaine, on ne trouve guère de trace de ce fameux centralisme jacobin ; Guizot, révoqué par les « ultras », ministre de l'Instruction publique sous Louis-Philippe, considère l'instruction comme une obligation sociale : « Propager les Lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle ». En 1871, comme Ferry, comme Renan, il se prononce en faveur de l'obligation scolaire. Victor Duruy, ministre de Napoléon III et brillant historien, laïcise le Conseil supérieur de l'instruction publique et dresse « une barrière infranchissable entre le domaine temporel et le domaine spirituel » ; il deviendra plus tard le conseiller écouté de Jules Ferry et inspirera les lois de 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles et celles de juillet et août 1881 sur les études secondaires et le baccalauréat. Aucun de ces précurseurs ne manifeste la moindre hostilité à l'égard de l'histoire régionale et locale ; faut-il rappeler que le Comité des Travaux historiques et scientifiques fut créé en 1834 et que parmi ses objectifs figurait le lien entre la recherche universitaire, parisienne, et les travaux des érudits « locaux ». Le Comité

poursuit d'ailleurs toujours cette politique.

Soit pour louer les mérites de la communale, soit pour dénoncer son jacobinisme culturel, Jules Ferry reste un personnage d'actualité ; celui qui instaura l'école laïque, gratuite et obligatoire fit toujours l'objet d'appréciations contradictoires. Antijacobin, colonialiste, anticommunard, partisan d'un régime stable, il fut cordialement détesté par la gauche ; la droite cléricale et conservatrice vit en lui l'auteur des lois scélérates. Positiviste et héritier des Lumières, protestant libéral et père de la laïcité, Ferry fut également haï par les nationalistes qui reprochaient au « Tonkinois » de détourner les Français de la « ligne bleue des Vosges ». Ami fidèle de Gambetta, Ferry fit le 10 avril le serment sur « l'égalité de l'éducation » ; écarté, par Clemenceau, de la présidence de la République, il périt le 10 décembre 1887, victime d'un attentat. Ce grand honnête homme, dans une Circulaire de 1883, envisageait de donner toute sa place à l'enseignement de l'histoire locale et de favoriser les recherches en province : « Nous aurions obtenu un grand résultat s'il nous était possible de constituer un jour des Universités rapprochant les enseignements les plus variés pour qu'ils se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leurs affaires, pénétrées de leurs devoirs et s'inspirant des idées propres à chaque région de la France, dans la variété que comporte l'unité du pays ». Ce projet fut repris par Léon Bourgeois et, d'une certaine manière, l'Université contemporaine en est l'héritière.

Contemporain de J. Ferry, Ernest Lavisse dirigea une *Histoire de France*, monument inégal d'érudition ; vénéré à la Sorbonne, E. Lavisse ne jugea pas indigne de sa gloire de rédiger des manuels d'enseignement primaire et « le Lavisse » était encore réédité dans les années cinquante. Dans la préface de celui destiné au cours élémentaire, Lavisse précisait dans quel esprit il concevait la leçon d'histoire : « L'enseignement aux tout petits doit être une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits-enfants ». L'histoire devait donc être un récit et respecter un minimum d'exigence littéraire ; cette exigence n'est pas formelle : elle est la condition essentielle de la fonction intellectuelle et civique de l'histoire. Un récit qui ne serait accessible qu'à une minorité, ce qui est encore trop souvent le cas des travaux universitaires, ou qui ne se prêterait pas à une vulgarisation de qualité, serait inutile ; l'essentiel doit pouvoir s'énoncer clairement et simplement. La génération de Jules Ferry l'avait parfaitement compris.

C'est sous l'effet du traumatisme de « l'année terrible » et avec les encouragements de la III^e République que se tisse en France un dense réseau de sociétés académiques qui donnèrent ses lettres de noblesse à l'histoire régionale et locale ; en attribuant à ces sociétés le statut d'associations d'utilité publique, l'État reconnaissait et validait leurs travaux. C'est encore aujourd'hui dans les bulletins et les revues de ces associations que nombre de jeunes universitaires publient leurs premiers travaux ; c'est en leur sein que se forment des liens indispensables à la recherche historique entre érudits et universitaires. Il est vrai qu'à l'origine, ces sociétés envisageaient surtout un réarmement moral de la France ; lorsque fut créée, le 29 juin 1871, la Société des sciences, lettres et arts de Pau, le préfet, marquis de Nadaillac, rappela dans le procès verbal : « *Il importe de relever en France le niveau des œuvres de l'esprit, car c'est à son abaissement qu'il faut en grande partie attribuer les désastres que la patrie vient de subir* ». Mais, lorsque l'on examine le millier d'articles et les 30 000 pages publiées par la Société, on constate que cette vocation initiale fut rapidement dépassée au profit d'une entreprise scientifique de qualité ; aujourd'hui forte de plus d'un millier d'adhérent, d'une publication annuelle de près de trois cents pages, cette société, comme bien d'autres, est une véritable encyclopédie historique du Béarn. Toujours aussi dense, le réseau de ces associations soutenues par l'État est la preuve que l'histoire locale n'est pas une « exclue » !

LES LANGUES RÉGIONALES

Ces considérations générales sur la place de l'histoire régionale et locale dans le projet éducatif de la République pourraient également s'appliquer à la transmission des langues régionales ; il est vrai que les « hussards noirs » furent chargés d'enseigner, parfois en usant de la manière forte, le français à des patoisants. Il est facile aujourd'hui de dénoncer leurs « jacobinisme » et le « génocide culturel » ; c'est oublier que le français fut un instrument de libération sociale et morale, le principal moteur de la mobilité sociale. On ne peut à la fois dénoncer « l'opium du peuple » – comprenez : des superstitions aliénantes – et refuser à ce peuple le moyen de s'en libérer. Langue de l'émancipation sociale, de l'unité nationale, garantie contre les tutelles sociales et le sectarisme communautaire, le français n'était pas nécessairement l'ennemi des langues régionales. Certes, l'enseignement de ces dernières fut trop longtemps

confiné au cénacle universitaire ; mais le temps de J. Ferry fut aussi l'âge d'or du félibrige et l'État savait rendre hommage à ceux qui illustraient les fleurs du terroir ; ministre de l'Instruction publique, Georges Leygues n'hésitait pas à affirmer que : « *Le gascon chez nous, c'est le latin du pauvre* ». Un autre ministre, Chaumié, organisa des cérémonies nationales en l'honneur du poète de l'Agenais : Paul Froment. L'inspecteur d'académie de Pau, Gazin, à la veille de la première guerre mondiale, recommandait dans un rapport destiné aux maîtres d'école de faciliter l'apprentissage du français en ayant recours à des locutions béarnaises.

INSTRUCTIONS ET PROGRAMMES

Toujours prompts à dénoncer le « centralisme », à se plaindre du carcan des instructions officielles, il semble bien que nombre de Français, et d'enseignants en particulier, en prennent une connaissance superficielle ; si mes propres souvenirs sont bons, lorsque j'entrais dans la carrière, il y a deux fois vingt ans, l'inspection régionale nous faisait remettre un petit fascicule d'instructions et conseils : il y figurait, clairement, l'impérieuse nécessité de faire appel dans les cours d'histoire et de géographie aux ressources locales. Il n'est donc pas inutile de faire le point sur la place que le Ministère souhaite, depuis J. Ferry, accorder à l'histoire locale dans les programmes éducatifs, du primaire au supérieur.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Comme l'avait si bien compris E. Lavis, c'est à ce stade que tout se joue : les premières impressions, les premières émotions sont toujours les plus fortes et les plus durables. Si l'on se reporte aux vingt dernières années, rien ne s'oppose, bien au contraire, à ce que les enseignants introduisent une dose d'histoire « locale » dans les programmes nationaux. Les *Programmes et instructions* de 1985 – ministère Chevènement – rappellent d'abord que : « *L'histoire participe chez l'élève à l'apparition de la conscience nationale* » (p. 58). Ils insistent ensuite sur le rôle dévolu à la mémoire ; enfin, parmi les trois « sujets d'étude » retenus par l'enseignant : « *Le contexte local, par sa richesse favorise cette étude* ». On ne peut être plus clair. Revisités en 1986 par N. Babin et M. Pierre, les programmes précisent le contenu de la

« classe au quotidien » : « *Les activités d'éveil ont vécu* (sic). *L'accent est mis sur des objectifs de connaissance* » ; dans cette perspective on insistera sur l'histoire nationale, replacée dans un contexte à la fois européen et international. Mais, dans le même temps, il devra être fait appel à la « mémoire collective » et à des « sujets d'étude locaux ». Les *Instructions* de 1991 reprirent en les précisant celles de 1985-1986 ; elles soulignent que la « mémoire est moderne », intégrant la notion d'histoire immédiate, et qu'elle doit s'exercer à partir « des réalités qui entourent l'élève ». En 1999, un *Bulletin officiel* spécial fut consacré à l'enseignement de l'histoire dans le cycle 3 et constitue toujours la réglementation officielle : l'histoire doit être « un récit » que l'enseignant « doit raconter », toujours en se fondant sur les « sujets d'étude » qui se réfèrent au contexte local. Ainsi, rien n'empêche, le funeste épisode des disciplines d'éveil oublié, d'intégrer l'histoire régionale et locale aux programmes de l'enseignement primaire.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le thème de l'oubli des racines est devenu quasi obsessionnel : nos contemporains ignoreraient tout de leur propre passé parce qu'ils ont été privés de « leur » histoire ; on notera que les mêmes affirmations sont sans cesse rabâchées à propos de Vichy dont on serait en train de faire l'histoire pour la première fois ! Henry Rousso, d'abord dans *Le Syndrome de Vichy* puis, avec Éric Conan, dans *Vichy, un passé qui ne passe pas*, a fait justice de ces allégations et d'un terrorisme du « devoir de mémoire » ; la qualité, exceptionnelle, de ses travaux ne semble pas avoir encore convaincu ceux qui, en réalité, « jouent avec les symboles ». Sans remonter à Jules Ferry, qui ne concerne plus les générations en vie, les *Instructions de 1948* pour l'enseignement de l'histoire dans le secondaire étaient déjà très claires, similaires à celles du primaire à peu de chose près. En 1952, l'Unesco demanda à une pléiade d'historiens de renom, Ch. Morazé, J. Isaac, E. Perroy, l'inspecteur général L. François, P. Rivet, Ch. A. Julien, G. Le Bras, etc. de rédiger, à l'usage du primaire et du secondaire, des *Recommandations* pour l'enseignement de l'histoire. Ce texte remarquable définissait le rôle civique de l'histoire : « *C'est en restant elle-même, en se refusant à tout apostolat conscient et voulu, que l'histoire atteindra ses buts. Elle à un rôle de premier plan dans la formation des hommes [et doit] aider l'enfant à se dégager d'un orgueil national*

exclusif et aveugle » (p. 6). Cet appel, inspiré des Lumières, universaliste, ne condamnait nullement le recours à l'histoire locale, bien au contraire ; ces auteurs, dans leurs conseils pratiques, recommandaient d'exploiter toutes les ressources documentaires proches de l'élève : monuments, sites, personnages. Citoyen de son village, l'élève devait, comme Montesquieu dans son célèbre autoportrait, devenir un citoyen du monde.

La dernière mouture des programmes de la classe de troisième, définie en 1999, est encore plus explicite et intègre la notion, au demeurant imprécise, de patrimoine, « cette sympathique névrose » si l'on en croit M. de Saint-Pulgent. L'enseignement de l'histoire « *s'inscrit dans les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles* » (p. 29). Dans cette perspective, « *il est toujours loisible aux professeurs de proposer des situations locales, documents [...]* ».

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Soumise à la rude férule napoléonienne et à celle de son Grand Maître, l'Université fut sans doute, au XIX^e siècle, une des institutions les plus centralisées de l'État et donc, en apparence, la moins en mesure de faire à l'histoire régionale la place qu'elle mérite. En réalité, dès la Monarchie de Juillet apparurent des chaires spécialisées, qui se multiplièrent sous la III^e République ; c'est ainsi que fut créée une chaire d'histoire de la Révolution française. Rapidement, les grandes universités de province eurent des chaires d'histoire régionale : avant de devenir professeur au Collège de France, Camille Jullian occupa celle de la faculté des lettres de Bordeaux où il prépara une de ses œuvres majeures, *l'Histoire de Bordeaux* (1895) ; au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, cette chaire fut à nouveau illustrée par un grand médiéviste, Charles Higounet, directeur d'une *Histoire de Bordeaux* en huit volumes, modèle d'histoire urbaine. À Toulouse, Philippe Wolff, un autre médiéviste de réputation internationale, occupa la même chaire. L'histoire régionale n'est donc pas absente des programmes universitaires ; mais il est vrai qu'une chaire peut disparaître avec son titulaire et que les facultés de lettres ne sont tenues par aucune disposition formelle de dispenser cet enseignement. Cet état de fait n'a toutefois rien d'exceptionnel, surtout avec le développement des universités de taille moyenne qui doivent faire des choix et qui ne peuvent exceller dans toutes les disciplines ; il s'agit donc moins d'une politique cohérente et forma-

lisée que d'opportunités liées à la présence d'enseignants susceptibles d'assumer la charge de ces formations.

Ces considérations générales permettront de mieux comprendre mon propre parcours et les expériences qu'il m'a été possible de mener, à la fois dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur.

PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE RÉGIONALE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Jeune agrégé, je fus affecté, sans en avoir fait le choix, au lycée d'Orthez ; je ne connaissais alors de l'histoire des Pyrénées occidentales et de leurs anciennes provinces que quelques rudiments, acquis dans un cours de Ch. Higounet sur l'Aquitaine médiévale. Plusieurs considérations me déterminèrent à approfondir ce mince bagage : d'abord, la pertinence des instructions du *vade mecum* qui m'avait été remis, encore que j'eusse quelques doutes sur le bien fondé, scientifique et pédagogique, du rôle attribué à l'histoire locale, celui de « supplétive » et de magasins d'*exempla*. Ensuite intervinrent les ressources locales : la cité médiévale, riche de monuments importants et du souvenir de personnages qui dépassaient le cadre strictement local : Gaston Fébus et les Moncades, Jeanne d'Albret et la Réforme ; les institutions : l'Académie protestante, les premières presses béarnaises ; un passé marqué par l'affrontement traditionnel entre protestants, réputés laïques et progressistes, et catholiques supposés conservateurs ; et encore, la présence au XIX^e et au début du XX^e siècles de grandes figures des lettres et des arts : les Reclus, Planté, Chesnelong... La matière ne manquait certes pas, elle était même si abondante qu'il me sembla indispensable de faire un choix pour éviter deux écueils : le premier était de s'enfermer dans un esprit de clocher qui était déjà aisément perceptible ; le second d'encadrer trop strictement la curiosité des élèves qui doivent avoir d'autres vecteurs d'information que le lycée et apprendre à gérer leur esprit critique et leur liberté. La recherche était alors très préoccupée de démographie historique, des questions de peuplement et de développement : la ville d'Orthez avait encore été très peu touchée par de grands projets urbanistiques et le paysage urbain ancien restait lisible. En accord avec mes élèves, je choisis de les orienter vers une enquête sur le peuplement et la crois-

sance de leur cité. Les objectifs, dans des classes de cinquième et de quatrième, devaient être clairement définis. Le principal était de conduire des classes, alors très homogènes, à élaborer et à comprendre les principales exigences de la méthode historique ; cet objectif fut abordé pendant les cours, chaque fois que la question traitée permettait un développement dans ce sens, en évitant les exposés trop didactiques. Les classes élaborèrent ensuite une problématique dans l'espace et dans le temps, cette seconde notion étant de loin la plus difficile à acquérir. Enfin, le plus souvent en dehors des heures de cours, les élèves apprirent à rechercher, croiser et « inventer » des sources, occasion pour eux de fréquenter des institutions publiques : mairie, services du cadastre, bibliothèques... Après avoir travaillé sur les dénombremens, les recensements et le cadastre, les élèves me proposèrent une enquête de terrain qu'ils mèneraient en toute indépendance : répertorier toutes les inscriptions, gravures et motifs gravés sur les linteaux de porte ou sur les maisons, et croiser cette information en ayant recours à la « mémoire » orthézienne (ce qui n'alla pas sans quelques incidents : j'avais eu l'imprudence de m'indigner, devant mes jeunes élèves, de l'état de délabrement de la Maison Jeanne d'Albret, occupée par un marchand de vin ; mes élèves manifestèrent hautement leur indignation devant la dite maison... Heureusement le proviseur était un enthousiaste !). Au terme de leurs investigations, les classes produisirent une publication qui comprenait : un texte de synthèse sur les grandes étapes de la croissance de leur ville ; un plan informé qui signalait tous les indices de chronologie ; enfin une analyse de l'iconographie à partir de photographies réalisées par les élèves. Avec toutes ses imperfections, le projet avait abouti à la plus grande satisfaction des élèves, surtout lorsqu'ils apprirent que leur travail avait éveillé l'attention de la municipalité sur le patrimoine architectural local, la Maison Jeanne d'Albret en particulier ! Pour le professeur débutant, deux constats s'imposaient : les élèves devaient être mieux encadrés, non sur le terrain mais par une préparation préalable plus affinée ; le projet démontrait en revanche que l'histoire locale pouvait trouver sa véritable place dans le programme éducatif et ne pas se cantonner dans le second rôle d'auxiliaire. Enfin cette démarche répondait, à une échelle certes fort modeste, au vœu de Marc Bloch, selon lequel l'histoire doit se tenir au plus près des réalités humaines et « *l'historien doit être*

comme l'ogre de la légende, là où il sent la chair fraîche, là est son gibier » ! Cette expérience me fut doublement profitable et acheva de me convaincre de la légitimité d'une histoire régionale ; je venais de m'inscrire en thèse d'État, pour laquelle je devais réaliser deux mémoires. Le principal était consacré à une étude sur la théologie morale en France à l'époque moderne (!) ; dans la mesure où il fallait choisir un sujet annexe, je me tournais vers une étude du Parlement de Navarre au XVIII^e siècle. Une réforme de la thèse ramena l'exigence à un seul mémoire : les archives du Parlement étaient évidemment plus accessibles que celles de mes chers casuistes, que j'abandonnai à leur sort. J'étais désormais en mesure d'orienter mes recherches dans un contexte régional.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Nommé assistant à ce qui n'était encore que le Centre d'études littéraires de Pau (faculté des lettres de Bordeaux), sous la direction de Pierre Tucoo Chala, je fus invité par lui à élaborer un projet d'enseignement de l'histoire régionale. Nous étions en 1969 et les travaux interdisciplinaires jouissaient d'une faveur générale. Je proposais en conséquence un module de seconde année qui comprendrait un enseignement d'histoire, de langues régionales (options gascon ou basque) et d'ethnologie. Une équipe enseignante où figuraient des enseignants du supérieur, du secondaire et des chercheurs indépendants se constitua ; à long terme, l'objectif était de coupler cet enseignement avec une matière principale, littérature, histoire... et d'obtenir la création d'un Capes polyvalent. Cet enseignement fut bien accueilli par les étudiants ; quelques années plus tard, avec le précieux concours d'un collègue de Bordeaux, le recteur Jean-Pierre Poussou, j'obtins la création de sections autonomes pour l'enseignement des langues régionales. Ce succès eut toutefois une fâcheuse contrepartie, il découpla les langues du projet initial, qui n'a finalement jamais abouti, en dépit de sa cohérence et surtout du nombre de postes qu'il permettait de créer. L'enseignement de l'histoire et de l'ethnologie régionales s'est poursuivi jusqu'à ce jour : il a permis d'orienter, en maîtrise, de très nombreux étudiants vers des monographies, étape indispensable vers la synthèse. Les étudiants purent par ailleurs travailler dans d'excellentes conditions sur des fonds d'archives et acquérir des rudiments de paléographie, un enseignement trop négligé dans le cursus officiel ; certains firent l'effort de s'initier au latin

et, naturellement, aux langues régionales. Tous ces travaux ont été soumis au même impératif : coupler l'histoire locale et l'histoire générale dans une perspective comparatiste, en insistant tout particulièrement sur les rapports de notre région avec la péninsule ibérique.

HISTOIRE RÉGIONALE ET DANGERS DE DÉRIVES

Entre l'anecdote insignifiante et l'instrumentalisation identitaire ou communautariste, bien des dérives menacent l'histoire régionale, en particulier lorsqu'il s'agit de la faire découvrir aux plus jeunes.

LES PUBLICATIONS POUR LA JEUNESSE

Les universitaires sont plutôt mal préparés à cet exercice et j'avoue avoir hésité lorsqu'un éditeur national, relayé par une maison régionale, me proposa de rédiger un ouvrage dont le thème serait *Le Béarn raconté à tous*, premier d'une série qui devait couvrir l'Aquitaine méridionale, projet aujourd'hui réactivé. Dans un cadre très limité, il était impossible de construire un récit continu : la solution adoptée consista à définir un thème pour une page. L'ouvrage devait comporter des illustrations en pleine page ; un de mes bons étudiants – qui dessinait pendant mes cours (!) – aujourd'hui excellent professeur, se chargea de les réaliser. Sur ces bases, les négociations avec l'éditeur furent serrées et longues. Il souhaitait des thèmes traitant en priorité des sujets exceptionnels et événementiels : guerres, grands personnages... Nous souhaitions au contraire un équilibre entre l'histoire événementielle et une histoire structurale, qui mette en évidence les caractères spécifiques de l'histoire du Béarn : le rôle du pastoralisme, la participation à la Reconquista, la Réforme calviniste, la « révolution verte » du maïs hybride, « l'or noir » de Lacq. Il ne s'agissait pas de gommer l'histoire événementielle et de tomber dans l'angélisme en occultant les épisodes tragiques ou violents, mais de les mettre en perspective et de ne pas sous-traiter « l'invisible quotidien ». Le choix des thèmes accepté, il fallut à nouveau négocier sur le contenu des illustrations : nous souhaitions que celles-ci ne privilégient pas à l'excès des scènes spectaculaires, mais qu'elles remplissent un double rôle : apporter un complément d'information et ouvrir un espace de

liberté, un espace onirique pour l'enfant. L'éditeur admit enfin la nécessité d'une chronologie très simplifiée, d'un lexique (nous souhaitions que des mots gascons, dont la traduction affaiblit le sens, puissent être employés dans le texte) et d'une carte. L'ouvrage est aujourd'hui épuisé...

DEVOIR DE MÉMOIRE ET DEVOIR D'HISTOIRE

Enseigner ou divulguer, de quelque manière que ce soit, l'histoire régionale et locale recoupe nécessairement la quête identitaire et toutes les questions qu'elle soulève. L'exigence identitaire est devenue obsessionnelle et trouve son expression la plus banale dans le « devoir de mémoire » ; ce devoir est presque toujours le prélude d'un « acte de repentance » et entretient un climat de victimisation qui est à la fois peu conforme aux exigences de l'histoire et, ce qui est plus grave, à celles d'une vie civique qui ne se borne pas à la « récrimination ».

Aucun historien ne remet aujourd'hui en cause l'intérêt ni la légitimité de la mémoire qui est autant un document qu'un objet d'histoire. Le recours à la mémoire présente, autant pour la recherche que pour l'enseignement, des aspects très positifs : il permet de donner la parole aux vaincus, de rendre justice aux silencieux, aux humbles, à des catégories marginales (dans les Pyrénées, les cagots, les bohémiens). La mémoire est presque le seul moyen de prendre en compte l'émotion, de dire l'indicible : chaque année, le concours de la Résistance permet à de jeunes élèves de découvrir une parole émouvante, pudique, qui hésite à dire la douleur, à révéler l'héroïsme anonyme et quotidien des « gens de peu », de ceux qui nous ressemblent.

Je garde personnellement un souvenir toujours très vif du récit des combats du plateau de Craonne par un de mes grands-oncles, vigneron : d'une semaine de corps à corps épouvantables, de pertes effroyables, ce « poilu » donnait le récit suivant : « *On est monté, on est redescendu et on est remonté* » ! Combien de fois ai-je rapporté ce témoignage à mes étudiants pour leur rappeler combien l'essentiel risque de nous échapper : cette « chair » dont parlait Marc Bloch. Enfin la mémoire, parce qu'elle est sélective, par nature, est unificatrice ; elle accompagne le deuil collectif et ramène la concorde.

Mais elle a aussi ses limites dont il faut faire prendre

conscience aux plus jeunes, souvent trop sensibles à l'émotionnel et proies désignées de l'irrationnel. L'enseignant, l'écrivain doivent d'abord se demander s'il est absolument nécessaire d'invoquer, souvent à tort et à travers, le devoir de mémoire pour que la communauté se souvienne. La plupart des Français ne connaissent d'Henri IV que la « poule au pot », une invention du XVII^e siècle, et plus encore l'ardeur du Vert Galant : ce dernier trait de l'histoire de Lou Nousté Henric ne figure cependant dans aucun manuel scolaire et les hussards noirs, très attachés à la vertu républicaine, faisaient l'impasse sur la galanterie du Béarnais. L'école, le lycée, l'université feraient bien de se souvenir qu'ils ne sont pas les seuls à transmettre du savoir, mais qu'en revanche ils doivent impérativement veiller à ce que celui-ci ne devienne pas fantasmagorique. Si la communauté oublie, c'est qu'elle a ses raisons, bonnes ou mauvaises, et alors l'appel à la mémoire à peu de chance d'être entendu.

Condition constitutive de sa création, la mémoire est sélective et par voie de conséquence manichéenne ; nationale ou régionale, elle se transforme volontiers en vulgate identitaire et officielle. Elle fait taire alors ceux-là même qu'elle prétendait faire entendre. Manipulée, parfois en toute bonne foi, elle est le vecteur de l'intolérance, des identités « fermées » et – les exemples ne manquent pas – de la haine et de la violence. Dans le contexte pyrénéen, on peut citer des constructions fantasmagoriques autour des « pousouères » (les « brouches » à partir du XVIII^e siècle), d'abord guérisseuses (capables de guérir et de tuer) puis sorcières satanisées, ou bien des cagots, soupçonnés d'être atteints d'une lèpre héréditaire alors que cette maladie ne l'est pas. Après avoir été marginalisés, cagots et brouches sont aujourd'hui revendiqués comme des marqueurs identitaires ; le contre-sens se perpétue sous des formes nouvelles ! Toujours dans les Pyrénées, le XIX^e siècle, qui inventa le « racisme scientifique », a légué à l'histoire régionale des thèses « tribalistes », en fait ethniques, qui résistent à toutes les preuves contraires : on continue ainsi à gloser sur « le saltus vascones et les féroces Vascons », sur la faiblesse de la romanisation dans l'aire basque. Que dire des contes bleus qui entourent le phénomène de la contrebande : Ganich, contrebandier basque français, est devenu un héros de la cause basque pour avoir fait passer la frontière à don Carlos pendant la première guerre carliste. Ses thuriféraires « oublient » de mentionner que cet acte héroïque, inspiré par l'amour

de la terre basque, lui fut rétribué 20 000 francs ! Dans le même registre, une rue de Pau a reçu le nom de « Rue de Béarn : État indépendant » ; toute tentative pour démontrer que l'indépendance de la vicomté de Béarn était juridictionnelle et non souveraine demeure vouée à l'échec... Bidache était également « indépendante » et le minuscule village de Bédeille était, lui aussi, une « souveraineté », à savoir qu'il disposait d'un droit coutumier particulier, ce qui était quasiment la règle dans la France d'Ancien Régime... Ces égarements prêteraient à sourire si l'on ne voyait à quelles dérives ils peuvent conduire des communautés qui revendiquent une altérité absolue.

Le devoir de mémoire s'impose, mais bien plus encore celui d'histoire, spécialement régionale et locale : il est le seul recours contre un passé recomposé et manipulé. Dès lors, quelques exigences s'imposent à ceux qui souhaitent, à l'école, par le livre ou autrement transmettre cette histoire : élaborer une chronologie régionale ; établir les faits et ne pas confondre le signifiant et l'insignifiant ; révéler les phénomènes oubliés ou occultés (par exemple les primes accordées au XVIII^e siècle par les États de Navarre pour la chasse aux bohémiens, morts ou vifs). Enfin mettre en garde contre l'anachronisme : Henri IV, légitimement crédité de l'Édit de Nantes, n'est cependant pas l'inventeur de la laïcité ni de la tolérance, telles que nous les concevons. Ce devoir d'histoire a toute chance d'être impopulaire : il écarte les certitudes, il met le citoyen devant des choix qui relèvent de sa conscience. Historiciser un fait, un personnage revient nécessairement à relativiser, à établir la complexité ; mais ce relativisme ne justifie en aucun cas le scepticisme absolu, tout n'est pas « gris » ! Mettre en perspective, établir la vérité historique n'abolit ni n'affaiblit en aucun cas la portée morale d'un acte, d'une pensée, bien au contraire. Le devoir d'histoire, dans le contexte d'une histoire locale tentée par l'enfermement identitaire, enseigne l'esprit critique, la lucidité : c'est lui qui forme le citoyen. Aussi, le plus grand obstacle n'a jamais été et ne sera jamais celui des « moyens » ou de la « méthode » ; pour que l'enfant devienne, selon la belle formule d'un écolâtre de Chartres au XII^e siècle, « *un nain juché sur des épaules de géant* » et puisse voir plus loin que son maître, il y faut de l'enthousiasme, une foi sans faille en la perfectibilité, il faut enfin unir savoir et savoir-faire. On ne peut demander à tous les enseignants d'être en même temps des chercheurs émérites ; mais les

moyens ne manquent pas de remettre en question une vérité qui est toujours indicielle, indirecte et conjecturale, mais qui n'en existe pas moins. Laissons le dernier mot au père fondateur, à J. Ferry dans une allocution à la Chambre le 17 mars 1879 : « *Messieurs, le savoir est une chose, enseigner ce que l'on sait est une chose bien plus difficile. On peut être un bachelier très éminent et cependant un très mauvais maître d'école* »... L'idéal serait surtout d'être les deux à la fois !

« *C'est un pauvre cœur que celui auquel il est interdit de renfermer plus d'une tendresse* ».

Marc Bloch. *L'étrange défaite, témoignage écrit en 1940*. Paris : Gallimard, 1990, p. 173.

Christian DESPLAT

Professeur d'histoire moderne,
université de Pau et des Pays-de-l'Adour

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Instructions et programmes

BABIN N. et PIERRE M. (1986). *Programmes, instructions et conseils pour l'École élémentaire : la classe au quotidien*. Paris : Hachette.

BERSTEIN S. et BORNE D. *Histoire-Géographie, Accompagnement des programmes de 6^e*.

Les cycles à l'École primaire : une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres. Paris : CNDP : Hachette, 1991.

MEN (1999). « Documents d'application des programmes de l'École élémentaire ». *BOEN*, n° 7 (spécial) du 26 août 1999, p. 1-84.

MEN (1999). « Le collège des années 2000, texte d'orientation. Présentation des mesures ». Supplément au *BOEN*, n° 23, du 10 juin 1999.

MEN, Direction de l'enseignement scolaire (1999). *Programmes de 3^e. Livret 1*. Paris : CNDP, p. 29-37.

Programmes de l'École primaire. (1995). Paris : CNDP : Hachette.

Recommandations pour l'enseignement de l'histoire, Commission nationale française pour l'éducation, la science et la culture (Unesco). (1952), CNDP, n° 78 DP, Paris.

Vingtième Siècle. Revue d'histoire. (1996). n° 49, janvier-mars.

Manuels scolaires

Aux ouvrages cités dans le texte, ajouter ceux exploités dans mon article, « Le bon roi Henri ou la pédagogie du mythe ». In *La Légende d'Henri IV*, Actes du colloque du 25 novembre 1994, Palais du Luxembourg, Société Henri IV, Biarritz, 1995, p. 165-214.

Travaux

- BAEHREL R. (1961). *Une croissance : la Basse-Provence rurale (fin du XVI^e siècle-1789), Essai d'économie historique et statistique*. Paris : SEVPEN.
- BENDA J. (1927). *La trahison des clercs*. Paris : Grasset.
- BERNSTEIN S. et RUDELLE O. (1992). *Le modèle républicain*. Paris : PUF.
- BLOCH M. (1961). *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*. Paris : A. Colin.
- BRAUDEL F. (1966). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. 2 vol. Paris : Éd. de Fallois.
- BRAUDEL F. (1986). *L'identité de la France, espace et histoire*, 3 vol. Paris : Arthaud : Flammarion.
- CHOAY F. (1992). *L'allégorie du patrimoine*. Paris : Le Seuil.
- DESPLAT C. « Devoir d'histoire, devoir de mémoire : pour quelle identité ? ». In Barraqué J.-P. et Thibon C. *Les variantes du discours régionaliste en Béarn, définition de l'identité culturelle et géographique*. Pau, 16-17 novembre 2001, à paraître.
- DESPLAT C. et ARETTE P. (1992). *Le Béarn raconté à tous*. Pau : J & D.
- DESPLAT C. et TUCOO-CHALA P. (1980). *La Principauté de Béarn : atlas historique de Béarn*. Pau : Société Nouvelle d'éditions régionales et de diffusion.
- DUBY G. et WALLON A. (1975-1976). *Histoire de la France rurale*, 4 vol. Paris : Le Seuil.
- GAILLARD J.-M. (1989). *Jules Ferry*. Paris : Fayard.
- GOUBERT P. (1966). *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730, contribution à l'histoire sociale de la France du XVII^e siècle*. Paris : SEVPEN.

- HIGOUNET Ch. (1962-1974) : *Histoire de Bordeaux*. 8 vol. Bordeaux.
- LE ROY LADURIE E. (1966). *Les paysans de Languedoc*. Paris, La Haye : Mouton.
- LE ROY LADURIE E. (2002). *Histoire de France des régions. La périphérie française des origines à nos jours*. Paris : Le Seuil.
- MACÉ-SCARRON J. (2001). *La tentation communautaire*. Paris : Plon.
- MANDROU R. (1967). *La France aux XVII^e-XVIII^e siècles*. Paris : PUF.
- NICOLAS G. (2001) : *Histoire et identité*. Rennes : PUR.
- NORA P. et al. (1986). *Les lieux de Mémoire*. 3 vols. Paris : Gallimard.
- ROUSSO H. et CONAN E. (1994). *Vichy. Un passé qui ne passe pas*. Paris : Fayard.
- SAINT-PULGENT M. DE (1992). « Patrimoine : le complexe de Noé ». *Le Point*, 3 octobre.
- TUCOO-CHALA P. (1962). *Histoire du Béarn*. Paris : PUF.
- VIDAL-NAQUET P. (1987). *Les assassins de la mémoire*. Paris : Éd. La Découverte.
- WACHTEL N. (1971). *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole*. Paris : Gallimard.
- WOLFF P. (1967). *Histoire du Languedoc*. Toulouse : Privat.

Revue

- Bulletin de la Société des Sciences, Lettres et Arts de Pau, Revue de Pau et du Béarn* (1871-2002).
- Bulletin de l'association des Amis des Archives des Pyrénées-Atlantiques*.