

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/281710113>

L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires

Conference Paper · November 2014

DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.3280

CITATIONS

0

READS

191

4 authors, including:



Angela Barthes

Aix-Marseille Université

42 PUBLICATIONS 53 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Michel Floro

Aix-Marseille Université

4 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Yves Alpe

Aix-Marseille Université

36 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Comparaisons éducatives France-Italie [View project](#)



Comparaisons éducatives rurales - urbaines [View project](#)

All content following this page was uploaded by [Angela Barthes](#) on 13 September 2015.

The user has requested enhancement of the downloaded file. All in-text references [underlined in blue](#) are added to the original document and are linked to publications on ResearchGate, letting you access and read them immediately.

Références : Barthes, A. Blanc-Maximin S., Alpe, Y. M. Floro, M. (2014), L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires? Colloque international les « éducations à, un levier de transformation du système éducatif » 17-19 Novembre, Rouen (actes en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>)

L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires?

Angela BARTHES, Sylviane BLANC-MAXIMIN, Yves ALPE, Michel FLORO, Université d'Aix-Marseille, EA ADEF

Résumé La « forme scolaire » a connu plusieurs évolutions dont celle de l'émergence des « éducations à » qui peuvent solliciter des spécificités locales et donc attribuer une fonction éducative aux territoires. Cet article s'intéresse particulièrement à l'émergence de l'éducation au patrimoine et distingue celle qui se réfère aux savoirs disciplinaires (exemple du patrimoine enseigné en histoire de l'art), de celle qui se réfère aux territoires locaux (exemple des projets écoles-territoires).. L'objet est d'analyser comment cette « éducation à » modifie la « forme scolaire ». La question de la légitimité des savoirs liés à des particularismes locaux, le repérage de démarches pédagogiques et les dispositifs d'évaluation différents alimentent également la réflexion sur les formes d'éducation au patrimoine local, les valeurs implicites et les finalités qui sous-tendent sa mise en œuvre.

Summary: The "school structure" has undergone several evolutions, including the recent «educations to» trends; These call for specific local features and therefore assign an educational function to territories. This article deals with the emergence of "education to heritage" and differentiates the academic field of knowledge (ex: heritage through the history of art) from the territory based approaches (ex: the school-territories projects). The aim is to analyze how this "education to" modifies the "school structure". Question such as the legitimacy of local-based knowledges, the variety of assessment procedures, their underlying implicit values and objectives are explored.

Mots-clés : « éducations à », éducation au patrimoine, forme scolaire- espaces ruraux- finalités et valeurs, territoires, écoles primaires

Key words : heritage education, rural areas, school form, territories, primary school, aims et values

Introduction : Histoire de la forme scolaire et contextes d'émergence de l'éducation au patrimoine

La « forme scolaire » mise en place à la fin du XIX^e siècle (Vincent, 1994, Monjo, 1998) a conduit à faire admettre par tous, comme des nécessités inhérentes à l'acte d'enseigner, un certain nombre de caractéristiques : règles impersonnelles et structure hiérarchique dans la classe, un seul maître responsable d'un groupe d'élèves triés par âges, existence d'un lieu distinct et fermé. Mais la forme scolaire s'applique aussi aux contenus scolaires, en imposant un découpage horizontal du savoir en « matières scolaires », qui s'appuient sur des savoirs scientifiques de référence. Elle suppose un découpage et un caractère cumulatif des savoirs, et un contrôle du processus de transmission et de ses résultats (examens, diplômes, inspections).

Son organisation s'appuie dès l'époque de J. Ferry sur la définition d'enjeux spécifiques, qui dépassent largement le cadre de l'école : l'éradication des particularismes locaux va de pair avec la diffusion des valeurs de la modernité et l'exaltation du sentiment national. Il est admis que l'enseignement dans son ensemble y contribue, comme y contribue sur le plan symbolique la figure emblématique du maître d'école. Le système éducatif est donc conçu à la fois pour enseigner et éduquer. Ces fonctions sociopolitiques de l'école (Prost, 1992), analysées dès le début du XX^e par E. Durkheim (1992)

justifiaient donc dans les enseignements la présence de valeurs (morale, citoyenneté, patriotisme...), ou même de positions idéologiques, fort peu remises en question jusqu'aux années soixante.

Cette place des valeurs a connu un rétrécissement progressif au cours du lent processus de didactisation des contenus scolaires (1960-1990). La massification scolaire (Merle, 2009) donne la priorité aux contenus de savoir. La méfiance résultant de la mise en cause idéologique (Baudelot & Establet, 1972) des fonctions de l'école (inégalité des chances scolaires, rôle du capital culturel...) par le développement de la sociologie de l'éducation et la « théorie de la reproduction » (Bourdieu & Passeron, 1970) conduit à suspecter tout élément semblant relever plus ou moins d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993). De nombreux professeurs se considèrent alors strictement comme des enseignants, ils ne sont plus des éducateurs. Ils fondent leur légitimité sociale par la légitimité scientifique et académique des savoirs qu'ils dispensent. L'enseignement à l'école va donc s'organiser autour de la question des « fondamentaux ». Il s'agit de déterminer une base éducative minimale indispensable, qui se décline par tranches d'âge.

Vers les années 1980, se dessine une conception de plus en plus utilitariste de l'éducation, fondée sur l'employabilité future, qui s'accompagne de la montée en puissance du modèle des compétences inspiré de l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994). Elle prétend répondre à une crise de l'école (Joshua, 1999), elle est caractérisée par le doute sur l'utilité sociale des savoirs et favorise l'émergence dans les années 90 en France des « éducations à » (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Parmi ces « éducations à », certaines sont directement en prise avec leurs contextes territoriaux, en particulier l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine, l'éducation aux territoires. Outre que ces « éducations à » remettent partiellement en question le partage entre la fonction d'instruction, centrée sur les savoirs, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre, la question ancienne de l'éradication des particularismes locaux laissent aujourd'hui la place à la prise en compte des spécificités locales pour appuyer les « éducations à » au point que les chercheurs signalent que les territoires peuvent apparaître comme médiateur des processus éducatifs (Floro, 2013) ou encore peuvent devenir de véritables acteurs de l'éducation (Barthes & Champollion, 2012).

Cet article se place dans ce contexte, et s'intéresse particulièrement à la question émergente de l'éducation au patrimoine (Musset, 2012; Barthes, 2013). Il tente d'analyser comment l'émergence de cette « éducation à » modifie les rapports aux savoirs et aux institutions scolaires en s'intéressant particulièrement aux formes localisées de cette éducation qui se diffuse dans le système formel. Cette recherche fait suite, d'une part, aux questionnements concernant les conditions d'intégration de l'école dans son territoire (Lange et al, 2010), d'autre part à ceux relatifs aux valeurs et finalités éducatives.

1) L'éducation au patrimoine aujourd'hui: contextes et modalités

A) Les formes de l'éducation au patrimoine

L'éducation au patrimoine prend aujourd'hui trois formes : dans la première forme, elle s'intéresse à l'éducation le plus souvent formelle, mais pas exclusivement, et elle concerne les connaissances « sur » les contenus patrimoniaux. En France, par exemple, la charte « Adopter son patrimoine » rédigée en 2002 pose les jalons de l'éducation formelle au patrimoine suivie de l'intégration du patrimoine dans le socle commun des connaissances et des compétences de 2005. Puis l'intégration dans les programmes scolaires de l'histoire de l'art en 2008 à l'école primaire et en 2009 au collège, et enfin l'enseignement d'exploration sur les langues et cultures de l'antiquité au lycée en 2009 viennent compléter le tableau.

La deuxième forme de l'éducation au patrimoine, est plus une éducation « par » qu'une éducation « sur ». Elle vise à susciter une communauté de valeurs et d'identification à des spécificités territoriales par le biais d'une culture commune émergente partagée (Allieu-Marie & Frydman, 2003), mais elle poursuit également, dans les écoles, les associations, ou les populations des objectifs éducatifs spécifiques. Si les bases de l'éducation par le patrimoine sont posées par la « convention concernant la protection du patrimoine mondial » de l'UNESCO en 1972, depuis peu, cette communauté de valeurs

repose aussi sur les notions de patrimoines immatériels, tels qu'ils sont définis par la « convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel » (2003). Les populations sont ainsi de plus en plus sollicitées à la fois dans l'émergence patrimoniale, et dans la transmission de valeurs dites de « bien commun » avec une analogie évidente à l'éducation au développement durable. Elles sont considérées comme un jalon majeur de la mise en place d'une culture commune. Elles participent à ce titre, aux programmes locaux ou mondiaux de patrimonialisation porteurs de valeurs propres, qui comprennent toujours un volet éducatif, même s'ils ne sont pas explicités en tant que tels comme une éducation au patrimoine.

La troisième forme, est une éducation « pour » le patrimoine. Si les objectifs sont clairement semblables, c'est-à-dire susciter une communauté de valeurs, la formulation « pour » indique clairement une posture « utilitariste » de l'éducation. La posture se place dans un cadre plus vaste d'éducation au territoire (Partoune, 2012, Girault & Barthes, 2014) et des processus de patrimonialisation épousant alors la nouvelle gouvernance territoriale, telle qu'elle a été envisagée dans les politiques publiques de développement durable des territoires. Les objectifs pédagogiques ne sont pas toujours explicites, mais les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont parfaitement énoncés.

B) Les référentiels de l'éducation au patrimoine

De ces trois formes d'éducation au patrimoine découle une réflexion sur les référentiels sur lesquels s'appuient ces « éducations à ». Elles peuvent en effet faire référence à des savoirs disciplinaires (exemple : Le patrimoine pariétal dans la grotte Chauvet enseigné en histoire de l'art), mais peuvent faire référence également à des projets actuels d'implication des élèves dans des processus de patrimonialisation des territoires sans référence à des contenus disciplinaires (Exemple du dispositif étudié ci-dessous « Les trésors de nos villages » intégré à un projet de territoire). Il y a donc, comme le résume la figure ci-dessous, dans l'éducation sur, par et pour le patrimoine des référentiels très distincts qui peuvent intervenir dans des proportions différentes selon les formes éducatives qui se développent mais qui renvoient à des finalités différentes.

Figure 1 : les formes de l'éducation au patrimoine



N'épousant pas les contours des disciplines formelles, l'éducation au patrimoine, s'inscrit dans les « éducations à » (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Elle pose à ce titre, un certain nombre de problèmes épistémologiques (Barthes & Alpe, 2012) interrogeant sa légitimité. L'éducation au patrimoine peut se poser comme une forme très territorialisée de l'éducation (Barthes & Champollion, 2012). De ce fait elle sollicite un partenariat entre l'éducation formelle et la sphère locale, souvent associative, quelquefois institutionnelle impliquant un questionnement éthique (Bruxelle, 2006). Elle peut constituer une dimension spécifique de l'intelligence territoriale (François, 2008) et met en place son propre dispositif éducatif en relation ou non avec la sphère formelle.

2) Quelle éducation au patrimoine en référence aux territoires locaux ?

A) L'orientation de la recherche

La recherche présentée ici s'appuie sur des dispositifs d'éducation au patrimoine mis en place dans le cadre de l'éducation formelle à tous les niveaux. A titre d'exemple, l'étude de cas que nous présentons ici se situe dans des écoles primaires des Alpes du Sud. Le dispositif a été suivi et analysé par les

chercheurs qui ont rassemblé l'ensemble des contenus enseignés, les supports utilisés, les productions des élèves et les évaluations réalisées. Ces données ont fait l'objet d'un bilan à partir d'une grille d'analyse ad hoc pour mettre en évidence la somme d'informations avec ses champs de références (prescrits et effectifs) et ses caractéristiques, et pour identifier les modes d'évaluations scolaires proposées, les intentions enseignantes et les résultats obtenus.

Description succincte de l'étude de cas : les « Trésors de mon village »

Dans le département des Hautes-Alpes, un dispositif intitulé « Les trésors de mon village » incite les élèves des classes primaires rurales d'une communauté de communes à découvrir des éléments matériels et immatériels, potentiellement patrimoniaux, de leur village et des villages proches. Ce projet est à l'initiative de l'association départementale OCCE 05¹ qui a négocié le financement du projet auprès de la communauté de communes concernée. Le programme « clés en mains », avec un cahier des charges imposé, est proposé par une association support qui n'est pas neutre aux niveaux axiologique et téléologique. Elle prend appui sur les valeurs de partage, d'apprentissage coopératif et revendique une primauté à les faire vivre à l'École. L'institution Education Nationale n'assure pas la promotion de ce projet. Elle ne tolère qu'une délégation à l'OCCE.

Les élèves partent à la découverte, dans les environs proches de leur école, d'éléments potentiellement patrimoniaux : des « trésors ». Ils reçoivent des aides de personnes dites « ressources » installées depuis longtemps sur ce territoire. Une fois la recension terminée, les élèves sélectionnent huit objets, activités ou curiosités géographiques remarquables. Ethnologues en herbe, ils partent à la recherche d'objets potentiellement patrimoniaux, enquêtent sur le terrain, récoltent des informations dans des ouvrages et sur la toile.

Les produits du projet se présentent sous quatre formes : des textes documentaires d'élèves sur chaque objet, déposées dans un espace du site OCCE 05 réservé aux élèves des classes participantes; une série d'énigmes à résoudre par les élèves d'autres classes, *via* des correspondances mail, pour identifier le « trésor » d'un village et le localiser; un dépliant touristique comprenant huit « trésors », imposé dans le cahier des charges du projet par la communauté de communes et destiné à ses offices du tourisme, une exposition à destination d'un public varié (élèves participants et habitants).

La présentation de quatre objets patrimonialisés (parmi les huit choisis) par chaque classe a lieu lors d'une rencontre de fin d'année, regroupant toutes les classes participantes. Indépendamment de ce programme, des classes peuvent en inviter d'autres sur les sites de leur village. Les élèves se munent en guides touristiques des « trésors » du village pour les faire découvrir à leurs pairs lors des visites *in situ*.

B. L'analyse du projet par les chercheurs

Le projet a ensuite fait l'objet d'une évaluation par les chercheurs. Le matériel utilisé comprend : un questionnaire passé avant le démarrage du projet puis un autre passé deux mois après la clôture du projet sur un panel représentatif de 90 élèves sur 5 écoles participantes, 7 entretiens semi-directifs individuels d'une trentaine de minutes auprès d'enseignants participants, l'ensemble des productions des élèves, les discours du concepteur et du financeur du projet.

¹ L'Office Central de la Coopération à l'École est un mouvement pédagogique national, de statut associatif, qui développe au sein des écoles et des établissements de l'Education Nationale les valeurs ci-dessous : « une philosophie éducative, caractérisée par les valeurs de solidarité, de respect des identités, du partage des savoirs et des responsabilités, de l'exercice effectif de la démocratie à l'école par les enfants et par les jeunes ». (Site National OCCE consulté le 31/3/2014). A ce titre, une convention lie la Fédération Nationale et le Ministère de l'Education Nationale. Ce mouvement est reconnu d'utilité publique et agréé au titre des associations complémentaires de l'École.)

La grille d'analyse a permis d'évaluer la perception du patrimoine chez les élèves et de l'éducation au patrimoine chez les enseignants avant et après le projet, d'évaluer la présence de savoirs acquis par les élèves et d'identifier leurs référentiels, par la mesure de l'écart entre les intentions déclarées des enseignants et les résultats effectifs, par le repérage des formes (modalités, évaluations...etc.) prises par les différentes phases du projet, et enfin par la mise au jour des objectifs du projet et de ceux des enseignants.

Concernant les sept entretiens semi-directifs auprès des enseignants, les échanges ont porté sur leurs objectifs et motivations à engager les élèves dans ce dispositif d'éducation au patrimoine et sur leur conscience des aspects éthique et éducatif sous-jacents de ce projet. Les enseignants étaient aussi appelés à s'exprimer sur leur conception du patrimoine et de l'éducation au patrimoine. Dans leurs réponses, le patrimoine apparaît avant tout comme une « richesse » venue du passé, qui peut contribuer à fonder une identité locale et qui renvoie à la notion de constitution d'un collectif : « *Le patrimoine surtout local, c'est la richesse, c'est l'identité des enfants et il faut savoir d'où viennent les choses.* » ; « *c'est une culture commune partagée* » ; « *c'est ce qu'ont construit nos « pères », nos anciens* ». Ils identifient l'éducation au patrimoine en lien avec l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique, mais sa fonction est centrée sur la transmission intergénérationnelle et sur la culture partagée.

Concernant les questionnaires proposés aux 90 élèves de CM âgés de 10 à 12 ans, des questions identiques ont été posées avant la mise en œuvre du projet, puis, deux mois après la fin du projet pour identifier l'acquisition de savoirs et l'apprentissage de savoir-faire liés au projet. Mais le questionnaire post-projet a été aussi enrichi de nouvelles questions concernant la connaissance du patrimoine local et l'attitude par rapport à la protection et à la promotion de ce patrimoine. Il s'avère qu'avant le projet, 27% des élèves étaient incapables de citer un élément patrimonial de leur village tandis qu'après le projet, tous les élèves sont capables d'en nommer au moins 5. Le patrimoine identifié par les élèves post-projet est majoritairement architectural (sur les 54 éléments patrimoniaux cités, 68,5% sont architecturaux) et les autres éléments nouveaux concernent des curiosités géographiques et des traditions (fêtes...).

Pour autant, les savoirs scolaires sont très peu identifiés. 46% des élèves déclarent qu'ils n'ont rien appris et se révèlent incapables de nommer des savoirs issus du projet. 37 % des élèves déclarent mieux connaître leur village sur le plan historique d'abord, géographique et scientifique ensuite, mais ces connaissances sont peu reliées à des notions plus générales et restent donc confinées à leur localité. Enfin, 27% relient ce qu'ils ont appris à des savoirs plus scolaires, en tous cas, présents dans les programmes officiels en vigueur (les rois du Moyen-Age, les châteaux-forts....). Pourtant, tous les professeurs affirment avoir fait construire des liens aux élèves entre ces savoirs locaux et les curriculaire des disciplines scolaires.

En revanche, concernant les savoir-faire, les 212 réponses des 90 répondants décrivent, pour 33,5%, des capacités cognitives (reconnaître un village grâce à des indices, regarder autrement les monuments, les paysages), pour 20%, des capacités transversales (savoir écrire un texte pour informer, chercher des informations) et pour 46,5%, des capacités psychosociales (parler en public du projet, travailler avec d'autres personnes). De plus, les savoirs locaux sont essentiellement transmis par des personnes ressources autodidactes et autochtones. Enfin, le sens conféré par la moitié des élèves à l'acquisition de ces savoirs et capacités est focalisé vers une valorisation du territoire : « *C'est pour attirer des touristes* ». Les autres réponses concernent trois thèmes : une meilleure connaissance du milieu de vie (20%), la compréhension de la vie au village autrefois (20 %), la découverte de richesses et d'activités originales (10%).

Les productions d'élèves comprennent des panneaux d'exposition qui donnent à voir des textes informatifs manuscrits, toilettés par les enseignants, et complétés par des dessins ou des schémas légendés réalisés par les élèves. Les dépliants touristiques contiennent des textes informatifs écrits par des élèves, supervisés par les personnes ressources, des photographies de cartes IGN et d'objets patrimoniaux prises et traitées par les membres de l'OCCE.

Les discours des organisateurs mettent au jour une partition négociée entre la fonction éducative étayée des valeurs de partage et d'entraide et la fonction utilitariste au service du développement des territoires (Barthes, Alpe, 2012). Des extraits du discours du président de la communauté de communes confirment cette simultanéité des deux fonctions : « *C'est bien les enfants de se retrouver ensemble pour travailler et faire une exposition ensemble. C'est important de ne pas être contre mais être avec* » pour la fonction éducative, et « *On pourra faire venir des gens hors du département.* »... « *Le rôle des élus d'est de vous aider financièrement : c'est un très bon placement qu'on fait parce que c'est vous qui avez l'avenir de notre pays.* » pour la fonction utilitariste liée au développement touristique d'un territoire rural assez pauvre.

Discussion : Quelles modifications de la forme scolaire face à l'éducation au patrimoine en référence aux territoires locaux?

Si ce dispositif d'éducation au patrimoine s'appuie exclusivement sur des particularismes locaux pour assurer le développement présumé des savoirs des élèves, il n'apparaît pas vraiment que cette posture constitue à la fois une modification partielle de la forme scolaire et une modification des rapports aux savoirs et élèves, lesquels ont des prolongements significatifs sur les apprentissages des élèves. Les modifications sont, à notre sens, de deux ordres.

A) Une évolution des rapports aux savoirs vers l'expérientiel

Dans ce dispositif, une porosité pédagogique est installée entre milieu scolaire et milieu local par l'intervention de personnes extérieures à l'Éducation nationale. En conduisant les élèves hors les murs, elle entraîne une modification des rapports aux savoirs par la place accordée à l'expérience dans l'apprentissage, ce qu'un courant d'éducation relative à l'environnement (ERE) appelait déjà l'expérientiel (Berryman, 2007). L'étude du dispositif « Les trésors de mon village » apparaît comme une traduction opératoire du modèle de Pruneau & Chouinard (1997). La place de l'expérience, entendue comme « un contact direct et fréquent avec les phénomènes et acteurs du milieu d'appartenance » est centrale. Elle permet la découverte des ressources des villages et fait ressentir aux élèves l'impression de continuité avec le passé (Chapman, 1993). Cette démarche se situe dans un courant d'ERE - l'éco-ontogénèse (Berryman 2007) liée à la conception d'une éducation au territoire en tant que lieu de vie (Girault & Barthes, 2014). Selon (Berryman, 2007), cité par Girault, l'éco-ontogénèse « est un processus s'étendant à la durée entière de la vie (...) qui fait référence à un phénomène la genèse de l'être (...) relié à l'environnement et engagé, tout au long de sa vie et de manière réflexive, dans ses relations. ». Ces approches à fortes consonances expérientielles et affectives se différencient donc des courants d'ERE, plus positivistes, basés sur des études de milieux comme les activités d'éveil (Girolitto, 1982). La démarche éducative repose ici sur l'interaction et le contact direct entre l'apprenant et son territoire. Les élèves vivent une expérience dans laquelle ils développent des savoir-faire et en retirent quelques connaissances factuelles.

B) L'évaluation, la grande absente des dispositifs qui cache en réalité une réduction des savoirs acquis par les élèves

Dans ce dispositif, l'éducation « sur » le patrimoine est peu présente car les savoirs acquis même localisés sont reliés à la personne « locale » qui en donne le récit. Le dispositif véhicule principalement une éducation « pour » le patrimoine, mobile central du projet des acteurs territoriaux pour lesquels l'implication de la population locale est centrale mais comporte aussi quelques éléments propres à une éducation « par » le patrimoine mise en place par les enseignants. Celle-ci se traduit par une volonté des adultes de susciter une communauté de valeurs chez les élèves et une modification de leur regard sur leur environnement. Les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont clairement énoncés et intégrés par les élèves. Mais cette éducation reste exempte de réflexion critique sur la notion de patrimoine (celle-ci est pourtant possible dès l'école primaire), de savoirs, et demeure cantonnée à un développement de valeurs exogènes (non discutées) qu'il s'agit de faire découvrir et s'approprier par les apprenants, sans débat réflexif. Ainsi, des savoirs locaux anciens

sont remis au goût du jour à l'aune des attendus économiques, des modes et allants de soi concernant la nature et le patrimoine, qui seraient vertueux *a priori* dans une compétitivité entre territoires accrue. De fait, il n'existe pas de mise en question des valeurs dominantes à l'œuvre.

De surcroît, il s'avère qu'aucune évaluation n'a été pratiquée par les enseignants concernant *a minima* les savoirs patrimoniaux locaux. Seules, les attitudes coopératives ou collaboratives développées par les élèves ont été soulignées, de manière vague, par les enseignants, lors de nos entretiens. Or, le modèle d'apprentissage coopératif est relié à une pédagogie implicite qui fonctionne sur des valeurs jugées les meilleures *a priori*, non mises en débat et imposées *de facto* aux élèves, ce qui semble contraire au sens profond d'une « éducation à ». On constate ainsi que l'évaluation, élément omniprésent du modèle scolaire, est absente des dispositifs d'éducation au patrimoine local étudiés. Face à ce modèle qui pourrait modifier la forme scolaire, la question des acquis des élèves est centrale.

Par ailleurs, les enquêtes des chercheurs, effectuées au niveau des contenus des projets, ont seulement consisté à identifier la présence d'apprentissages notionnels prescrits dans les programmes officiels du premier degré de l'Éducation Nationale. Elles montrent une réduction des savoirs scolaires acquis à l'école élémentaire. En effet, les apprentissages notionnels déclarés par les élèves des écoles élémentaires font état de savoirs locaux sur la connaissance du milieu proche (aménagements techniques, faune et flore spécifiques) et sur l'histoire locale (sites, légendes, objets de la vie quotidienne). Mais ces derniers ne sont pas reliés à un mode d'apprentissage scolaire. De plus, les entretiens avec les enseignants montrent que leur acquisition n'est pas identifiée comme un objet d'apprentissage. Quel statut, quelle valeur et quelle légitimité peut-on accorder à ces savoirs locaux non reliés dans le cadre scolaire? Comment les enseignants les considèrent-ils alors?

C) Des dispositifs « surnois » d'aliénation de l'éducation à son territoire installés à l'insu des enseignants ?

Dans les entretiens réalisés auprès des enseignants sur l'effet espéré du dispositif auprès des élèves, nous avons repéré une absence de convergences entre leurs déclarations et les résultats des élèves. En effet, les enseignants interrogés déclarent de manière formelle, relier quasi systématiquement les projets aux savoirs du socle commun de connaissances et compétences, mais les réponses des élèves concernant les savoirs acquis ne vont pas dans ce sens. Le transfert ou la décontextualisation des savoirs ne s'est pas opérée chez les élèves. Par exemple, la notion de style architectural des monuments locaux ou celle d'étage de végétation étudiée à partir d'une montagne locale n'ont pas été réinvesties ensuite dans l'étude de paysages ou de monuments extérieurs au pays et aucune mise en forme scolaire des savoirs n'est présente dans les classeurs des élèves. De fait, on note peu d'apports de savoirs en relation avec le socle commun de connaissances et de compétences (2006) au niveau de la compétence « fonder une culture commune à tous les élèves quelle que soit leur origine sociale ou culturelle ».

En effet, ces dispositifs poursuivent des objectifs divers, peu reliés à l'acquisition de savoirs scolaires ou savants. Il faut rappeler qu'il s'agit aussi de faire produire des dépliants touristiques destinés aux offices du tourisme locaux, ce qui oriente très clairement le projet vers le besoin des acteurs locaux, et non vers l'acquisition de savoirs scolaires. Si celle-ci existe, elle n'est pas la priorité, elle est un résultat indirect. Quid du processus éducatif à l'œuvre, dans ces éducations au patrimoine ? Les enseignants peinent, d'une part, à prendre du recul et à développer une analyse critique des dispositifs proposés « clés en main ». D'autre part, ils entrevoient, dans ces projets, une manière séduisante de s'échapper d'une forme scolaire aujourd'hui remise en question.

Rappelons que si une évaluation des savoirs acquis par les élèves n'a pas été envisagée, en revanche, une évaluation superficielle de la qualité des produits finaux a été réalisée. Son impact sur les relations municipalité-école (propos rapporté d'un enseignant participant : « *La réalisation d'un dépliant touristique valorisait notre travail aux yeux de la commune, de l'association des amis du village et ça créait une espèce de lien.* ») a apparemment suffi à justifier l'intérêt éducatif du dispositif. Les contenus des textes des dépliants n'ont pas été validés par les enseignants mais par des personnes

bénévoles dites « ressources », sans qualification patrimoniale reconnue. Cette démarche questionne la place et le rôle de l'enseignant pour ce type de production. C'est dire que les finalités ne sont pas fondamentalement orientées, même pour les enseignants, vers une éducation au patrimoine local.

Conclusion :

En réponse à notre question initiale, l'analyse montre que ce dispositif est pourvoyeur de quelques savoirs et que leur nature et leur importance sont discutables. En effet, assez peu de traces de savoirs, par rapport aux nombreux savoir-faire, ont été collectées dans les questionnaires. De plus, ce sont essentiellement des savoirs locaux transmis par des personnes ressources autodidactes non professionnelles. Certes, ces savoirs peuvent trouver leur place dans un enseignement formel, scolaire, mais sous certaines conditions qui n'ont pas été identifiées dans les données. La première condition est de susciter la mobilisation de ces savoirs locaux dans d'autres situations éducatives. La seconde est la mise en lien avec les savoirs attendus dans le Socle Commun de Connaissances et Compétences (2005). Pour autant, le modèle expérientiel n'est pas à remettre en cause puisqu'il ne fait que développer un autre rapport au savoir. En revanche, la compétence professionnelle de l'enseignant qui consiste à prendre appui sur des savoirs locaux pour faire acquérir les savoirs prescrits par l'Éducation Nationale apparaît essentielle à mobiliser dans un véritable projet d'éducation au patrimoine local.

Mais, à travers l'analyse de ce dispositif d'éducation au patrimoine, nous avons aussi constaté que se développait un amalgame entre le projet de développement local autour du patrimoine et le projet d'éducation au patrimoine local. Le dispositif étudié comprend nettement une dimension utilitariste de l'éducation au service des territoires, de leur développement touristique ou de leur aménagement. La construction d'une identité du territoire chez les enfants « du pays » est visée. Ces derniers doivent assurer une promotion patrimoniale dans leurs familles, plus largement dans la population locale, et une promotion touristique auprès des visiteurs extérieurs au territoire.

L'assimilation pratiquée entre le patrimoine et l'éducation au patrimoine a pour première conséquence l'effacement total ou partiel du projet éducatif devant l'action de valorisation territoriale à conduire. Cet amalgame entre projet de développement local et projet d'éducation au patrimoine est susceptible de constituer un frein éducatif si l'on considère que cette dernière se doit d'apporter une formation à l'apprenant aux choix critiques de société sur la base de contenus scientifiquement avérés, hors du champ de la communication engageante et de la soumission librement consentie (Joule & Py, 1999 ; Joule 2000). Nous confirmons donc là l'hypothèse émise par Lucie Sauvé concernant l'éducation au développement durable (Sauvé, 2006) que l'éducation au patrimoine correspond à un rétrécissement du champ de l'éducation à l'environnement répondant à l'économicisation du monde.

Par extension, cette réduction d'ambition éducative se traduit par de nouvelles logiques éducatives induites par les dynamiques de projet de développement des territoires, notamment par une sorte d'autolégitimation de l'introduction des acteurs de terrain dans la sphère éducative et comportementale. Ce lien établi entre les établissements éducatifs et les acteurs du territoire impose une certaine modification de la forme scolaire qui constitue une facette de celles portées par les « éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). L'éducation au patrimoine s'insère, comme l'éducation au développement durable, dans une période historique de grande « pression » économique et peut constituer (aux yeux de certains acteurs en tout cas) un facteur de développement territorial et de croissance économique. Ses modalités peuvent varier d'une forme éducative à l'autre, selon qu'il s'agit d'une éducation « sur », « pour » ou « par » le patrimoine avec des implications éthiques différentes et des liens aux territoires différents. Ces derniers peuvent alors être support éducatif, raison d'être éducative, ou encore instrumentaliser l'éducation pour leur développement économique propre. Mais force est de constater qu'aujourd'hui que l'éducation au patrimoine fait le choix d'asseoir sa légitimité sur des dynamiques locales entraînant l'amorce du changement de logiques éducatives qui s'opère actuellement entre l'éducation et son territoire. Il ne faut pas omettre que l'éducation au patrimoine doit son impulsion aux instances internationales dont l'objectif est de promouvoir une communauté de valeurs universelles liées à un pouvoir. Il y a donc ici une dynamique ascendante qui implique que l'adéquation aux valeurs entraîne une reconstruction locale au travers de ce filtre. A ce titre, il semble que la dialectique qui prévalait – valeurs (de la république) à transmettre versus

effacement des particularismes locaux - se transforme en un système dans lequel les valeurs dominantes s'appuient sur et transforment les spécificités locales dans une direction convergente dite universaliste. Ses objectifs peuvent varier, mais l'un d'entre eux, dominant, reste l'éducation aux valeurs universelles ou la mise en commun de valeurs partagées dans les processus de développement économique des territoires, sans qu'elles puissent être discutées, choisies, problématisées, critiquées sur les territoires : elles ne renvoient pas véritablement au final, du moins à ce jour, à des valeurs locales mais à des valeurs liés à un pouvoir dominant. Quid alors des positions des chercheurs qui semblent placer l'éducation au patrimoine comme éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000) voire une éducation aux choix, à la tolérance, à la prévention des conflits, ou alors la considérer comme un aspect du droit du citoyen (Branchesi, 2007) ? Au-delà des intentionnalités affichées, force est de constater un appauvrissement des savoirs transmis, et de la formation de citoyens susceptibles de s'immiscer dans la sphère décisionnelle.

Références bibliographiques

- Allieu-Marie N., Frydman D., (2003), L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves, <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire-et-education-prioritaire/articles/lenseignement-du-patrimoine-et-la-construction-identitaire-des-eleves.html>
- Audigier F. (2000). Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship, Strasbourg, Conseil de l'Europe, cultural cooperation
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en questions. In Bruxelles, *Perspectives en éducation et formation*. De Boeck.
- Baudelot, C., Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Barthes, A. (2013). L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ? *Congrès AREF Montpellier* : 27-30 août.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, *Revue Spirale*, 50, 197-209.
- Barthes, A. et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions* 10, 36-51. Québec
- Berryman, T. (2007), « L'autobiographie environnementale : la prise en compte des dimensions écologiques dans les histoires de vie », 311 – 334, *Colloque international Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Tours : Université François Rabelais de Tours.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Branchesi L., (2007). *Heritage education for Europe: outcome and perspectives*. Roma : Armando Editore.
- Bruxelle, Y. (2006), Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 6, 159-178.
- Chapman, D. (1993). Adult education and our common future. *Adults Learning*, 4(8), 222.
- Durkheim E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (1ère éd. 1922)
- Floro M., (2013). Rapport au savoir et territorialisation des processus d'éducation : l'exemple d'une « question vive », l'éducation au développement durable. *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF) Montpellier*, Juin.
- François, L. (2008). (dir.). *Intelligence territoriale*. Lavoisier.
- Giolitto P., (1982). *Pédagogie de l'environnement*. Paris : PUF.
- Girault, Y. et Barthes, A. (2014), L'éducation aux territoires, Repères pour une éducation et formation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté - À la croisée féconde des re-gards et de savoirs. 80ème congrès de l'ACFAS, 8-9 Mai, Montréal
- Joshua S. (1999). L'école entre crise et refondation. Paris : La Dispute
- Joule, R.-V. & Py, J. (1999). Engagement, dissonance et norme d'internalité : éléments de réflexion et principes d'action. *Connexions*, 72, 171-184.

- Joule, R.-V. (2000). Pour une communication organisationnelle engageante : vers un nouveau paradigme. *Sciences de la Société*, 50/51, 279-295.
- Lange, J.-M., Victor, P., Janner, M., Sadj, H., Abdulaziz, J., Chambon, Ch., Gressus, Y., Soussan, X. & Tamion, M. (2010) Conditions de l'intégration d'une école dans son territoire : déterminer les appuis et obstacles. Colloque international IFREE, La Rochelle, 24 -25 juin 2010
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école- Chartes pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine ». *B.O.E.N.* 18.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). Socle commun de connaissances et compétences. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*, 23 avril.
- Monjo, R. (1998). La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de Pédagogie*, 125, 83-93.
- Musset M., (2012), Education au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, *Dossier d'actualité Veille et analyse*, 72, mars.
- Pagoni M. et Tutiaux-Guillon N., (2012), Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, *Spirale* 50.
- Partoune C., (2012), Développer une intelligence commune du territoire, Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions, 10, Québec, 36-51.
- Perrenoud P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye, J. [dir.]. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 61-76.
- Prost A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Pruneau D., Chouinard O., Gravel H. (1998-1999). Le chaînon manquant la compréhension de la relation personne-groupe social environnement. Bilans enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement* 1, 209, 215.
- Robotom I., Hart P., (1993), Research in environmental Education, Deaking, Deaking University Press.
- Rope F. & Tanguy L. [dir.] (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *In Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Energie/Francophonie*, 72 (12), 33-41.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.