

## **Symposium 213**

### ***La problématique « éducation, territoire et territorialité » dans tous ses états***

**213/6**

#### ***L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ?***

(Angela Barthes, MCF HDR, ADEF, Université d'Aix-Marseille)

### **1. Introduction**

Engagés dans les dynamiques de compétitivité accrues, les territoires mondialisés cherchent à se spécifier et à se démarquer les uns les autres. Les hommes et les territoires sont donc contraints de s'adapter au contexte concurrentiel et à la nouvelle situation des avantages comparés entre les lieux. Dans ce jeu, les entreprises désertent les régions qui présentent peu d'atouts économiques, avec pour conséquence directe une déstructuration d'un grand nombre de productifs, agricoles par exemple. Les dynamiques actuelles tendent alors vers une spécialisation renforcée des espaces, avec corrélativement une montée en puissance des processus de patrimonialisation qu'ils soient culturels, naturels, immatériels... considéré comme facteur de cohésion identitaire des territoires, et de création de ressources locales. Pour accompagner ces processus, la dimension éducative se profile. Dans un premier temps, la communication vise à préciser le lien qui se profile entre le patrimoine, les territoires et l'éducation, avant de se concentrer sur un bref l'état de l'art de l'éducation au patrimoine. La discussion qui suit est une réflexion s'insérant dans l'histoire des sciences sur l'éducation visant à argumenter un renouvellement des logiques encore peu appréhendé par les sciences de l'éducation, et qui s'appuie sur le questionnement de l'éducation au patrimoine comme approche éducative territorialisée en émergence.

### **2. Le patrimoine, les territoires et les apprentissages, quels liens ?**

Au-delà des textes législatifs convergents (Unesco, 1972, 2003), la notion de patrimoine reste ambiguë, le terme est ancien et a des acceptions changeantes selon l'époque et ses dépositaires. Sa définition ne fait pas l'objet d'un consensus, de même que l'identité reste un concept très largement débattu (Girault, Galangau Quérat, 2011). La diversité des définitions qui en sont données reste néanmoins relative : toutes tendent à assimiler le patrimoine à une mémoire collective et, plus précisément, à une mémoire partagée propre à un groupe et à un territoire. Le patrimoine se réfère à l'expérience d'une communauté, avec l'idée qu'il s'ancre dans un passé et qu'il organise une capacité d'action. Thierry Link (Link, 2012) précise que dans la mesure où la mémoire collective est mobilisée pour affirmer la position de chacun et de tous dans le temps, dans la société, vis-à-vis de la nature, et donc pour produire l'histoire, cette mémoire collective ne peut pas être neutre. La notion de patrimoine est ainsi indissolublement liée à celle de pouvoir et la façon dont elle est constituée et définie, et donc

appropriée par un groupe social, en constitue un enjeu de premier plan. Cette position se retrouve dans les problématiques de la muséalisation, et de l'expographie des patrimoines naturels et culturels (Girault, Galangau Quérat, 2012).

Il est alors possible de souligner toute l'importance des apprentissages qui sous-tendent les processus d'appropriation collective, de mise en commun de valeurs partagées pour un groupe social, incluant les savoirs locaux, les valeurs, les représentations sociales, des rituels ainsi que de l'organisation des connaissances d'une société. Ces apprentissages sous-tendent l'idée d'une construction patrimoniale des territoires, pouvant alors être considérés comme des nouvelles ressources de développement. Le patrimoine devient alors une ressource territoriale spécifique révélée. (Landel, 2006 ; Landel, Sénil, 2009). Les liens entre territoires, identités et patrimoine contiennent donc une approche économique du patrimoine, et renvoie également aux théories économiques de la qualification (Requier-Desjardins, 2009). Il est également à noter que les stratégies dominantes de mise en patrimoine constitue un des modes de réponse aux politiques publiques de développement durable, et en adopte partiellement les modalités, comme par exemple la réponse à l'appel à projet ou la labellisation à l'exemple de la construction des aires protégées Géopark Unesco ou encore réserves de biosphère. Mais d'autres expériences peuvent émerger (Rasse, 2013).

Plusieurs dimensions se profilent dans la démarche de réflexion concernant les liens entre patrimoines, territoires, identité et éducation : elle renvoie à trois grandes notions, aussi floues l'une que l'autre : le développement local, le développement durable et la patrimonialisation, elle suppose une définition du « territoire » et des processus de territorialisation, elle combine, derrière le terme de « patrimoine », des aspects environnementaux (biodiversité), socioculturels (identités) et économiques. Elle met en lien les processus de patrimonialisation avec les notions de construction identitaire et de valeurs. La convention cadre du Faro (2005) précise même que les valeurs, croyances et savoirs sont une dimension centrale et considère le patrimoine comme « *un ensemble de ressources héritées du passé que des personnes considèrent, par-delà le régime de la propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution* » Elle s'intègre dans les dynamiques institutionnelles pluri scalaires. En filigrane, on l'a compris, se profilent les notions d'apprentissages d'une mémoire collective reconstruite, d'organisation et de transmission des savoirs, de mise en commun de valeurs partagées, impliquant la nécessité de s'appuyer sur un processus éducatif.

Beaucoup de chercheurs se sont emparés des notions de patrimoine et de patrimonialisation, mais peu ont mis l'accent sur la double question de l'identité des territoires et de son accompagnement éducatif (Allieu-Mary, Didier Frydman, 2003). Pourtant cet accompagnement éducatif est aujourd'hui considéré comme fondamental, voire nécessaire à l'émergence patrimoniale, à tel point que l'éducation au patrimoine est rapidement devenue un objectif prioritaire en France, en Europe et au niveau mondial (Musset, 2012). Elle répond à l'article 27 de la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO, qui stipule que « *Les États parties à la présente Convention s'efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d'éducation et d'information, de renforcer le respect et l'attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel défini aux articles 1 et 2 de la Convention* ».

La communication proposée ici, vise à faire l'état des lieux - formes et postures - d'une approche a priori territorialisée de l'éducation en émergence que constitue aujourd'hui l'éducation au patrimoine, et d'en discuter la validité de la posture.

### **3. L'éducation au patrimoine : état de l'art**

N'épousant pas les contours des disciplines formelle, l'éducation au patrimoine, comme l'éducation au développement durable- qui se rapprochent par certaines de leurs caractéristiques- s'inscrivent dans les « éducations à » (Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012). Elles posent à ce titre un certain nombre de problèmes épistémologiques (Barthes, Alpe, 2012) interrogeant leur légitimité et relevant des questions socialement vives (Legardez, Simonneaux, 2006; 2011) dans la mesure où elle porte l'idée de susciter une communauté de valeurs, et que celle-ci est liée à un pouvoir.

L'éducation au patrimoine présente aussi, d'un point de vue éducatif une spécificité par là même qu'on peut poser l'hypothèse d'une approche très territorialisée de l'éducation (Barthes, Champollion, 2012) et donc une idée de partenariat entre l'éducation formelle et la sphère locale, souvent associative, quelquefois institutionnelle impliquant un questionnement éthiques (Bruxelle, 2006). Elle constitue une dimension spécifique de l'intelligence territoriale (François, 2008), elle est une dimension de l'éducation au développement durable, et présente un certain nombre de similitudes, enjeux et prolongements (Sauvé, Girault, 2008), quoi qu'elle diffère aussi dans ses approches. En complément, nombre d'institutions ou associations liées au développement local s'approprient les dimensions éducatives liée à la patrimonialisation de leurs territoires, et mettent en place leur propre dispositif éducatif en relation ou non avec la sphère formelle.

Quoi qu'il en soit, 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. Elle prend place dans les manuels scolaires en maternelle, au collège et au lycée et est de plus en plus présent dans les curriculums de l'enseignement supérieur. En France par exemple, la charte 2002 pose les jalons de l'éducation formelle au patrimoine suivi du socle commun des connaissances et des compétences de 2006. Puis l'intégration dans les programme 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, 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'il est défini 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 ». 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, 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 valeur, la formulation « pour »

indique clairement une posture « utilitariste » de l'éducation. La posture se place dans un cadre plus vaste d'éducation pour le territoire (Partoune, 2012) et de processus de patrimonialisation épousant alors la nouvelle gouvernance territoriale, telle qu'elle a été envisagée dans l'éducation au développement durable. Les objectifs pédagogiques ne sont pas toujours explicites, mais les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont parfaitement énoncés.

Par-delà des formes éducatives d'éducation au patrimoine, se profile, une idée plus ou moins partagée que l'éducation au patrimoine est une éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000) voire une éducation aux choix. Elle suppose évidemment une problématisation des savoirs mobilisés pouvant aller jusqu'à une visée délibérative (Fortin-Debart, C., Girault Y., 2006) ou critique (Robottom et Hart, 1993). Marie Musset (2012), a noté que l'éducation au patrimoine va plus loin que la réflexion sur le patrimoine (définition, conservation) et repose sur des démarches transversales d'éducation à la tolérance, prévention des conflits, cohésion sociale. La convention cadre de Faro (2005), repose sur l'idée que la connaissance autour du patrimoine est un aspect du droit du citoyen (Branchesi, 2007). Dolff-Bonekaemper (2008), avance que le droit au patrimoine, c'est le droit de participer à la vie culturelle, y compris dans sa diversité. Meyer-Bisch (2009) explique qu'il s'agit aussi d'un droit de prise en compte toute forme de connaissances, savoirs et savoirs faire humains.

#### **4. L'éducation au patrimoine, une approche territorialisée de l'éducation ?**

Peut-on dire pour autant que l'éducation au patrimoine constitue une approche territorialisée de l'éducation? Revenons un peu sur l'histoire des sciences de l'éducation pour argumenter.

Depuis la mise en place d'une « forme scolaire » (Vincent, 1994 ; Monjo, 1998) essentiellement centrée sur les notions et les valeurs à transmettre, s'était opéré un effacement progressif des particularismes locaux et territoriaux dans l'école française des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles. Plus tard, la « didactisation » des contenus scolaires (1960-1990) liée à la massification scolaire (Merle, 2009) a orienté les flux d'investigation majeurs vers la recherche des déterminants contextuels sociologiques et, dans une moindre mesure, territoriaux. Avec l'émergence « des éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) s'impose une certaine modification de la forme scolaire, de ses objectifs et de ses contenus dans quelques enseignements. La diffusion dans les années 1990 de l'« éducation à l'environnement » (Girault & Sauvé, 2008), puis de l'« éducation au développement durable », semble se profiler un nouveau lien entre éducation et territoires, influant les relations entre l'école et son territoire environnant. L'éducation au patrimoine, s'insère comme l'éducation au développement durable, dans une période historique de grande « pression » économique et peut constituer 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 son développement économique propre. Mais, force est de constater qu'aujourd'hui, 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. Mais 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 dit universaliste. Ce renouvellement de logiques éducatives constitue à nos yeux un processus nouveau, non encore véritablement et complètement appréhendé par les sciences de l'éducation, qui reste donc à étudier. Ses objectifs peuvent varier, mais l'un d'entre eux reste l'éducation aux valeurs universelles ou la mise en commun de valeurs partagées dans les processus de croissance économique, sans qu'elles puissent être discutées, choisies, problématisées, critiquées sur les territoires et donc ne renvoyant pas véritablement au final, du moins à ce jour, à des valeurs locales mais à des valeurs liés à un pouvoir dominant.

## **5. Conclusion**

L'éducation au patrimoine, au-delà de la question simpliste qui consiste à considérer qu'il s'agit d'une approche territorialisée de l'éducation met en avant un tout autre processus éducatif qui montre une collusion entre l'éducation au patrimoine utilisant le territoire comme support et une éducation aux valeurs universalistes dont les origines se trouvent dans les instances supranationales de gouvernance. Il semble que ce processus nouveau ne doit pas être pris à la légère et doit faire l'objet d'études épistémologiques attentives, permettant de s'interroger véritablement sur les conséquences à la fois éducatives et de développement local que cette posture implique.

## **Bibliographie**

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.

Barthes A., (2013), L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ?, Congrès AREF Montpellier 27-30 août 2013

Barthes A., Alpe Y., (2012), Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, Revue Spirale, n° 50, Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ? 2012. pp. 197-209. (<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114>)

Barthes A., 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, n°10, Québec, pp.36-51

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.

Dolff-Bonekaemper G., (2008), Sites of memory and sites of discord. Historic monuments as a medium for discussing conflicts in Europe. In the heritage reader. London routledge.

Fortin-debart C., Girault Y., (2006), État des lieux et perspectives en matière d'Éducation Relative à l'Environnement à l'échelle nationale.

[http://www.refere.uqam.ca/pdf/Rapports/2006\\_girault\\_yves.pdf](http://www.refere.uqam.ca/pdf/Rapports/2006_girault_yves.pdf).

François L., (2008), (dir.), Intelligence territoriale, Lavoisier

Girault et Sauvé L. (2008). « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances » ASTER n° 46, p. 1-21.

Girault Y., Galangau Quérat F. (2011) Identités culturelles et Patrimoines : Perspectives muséologiques. In Rodrigues Barbosa C., Alvarenga L. , Abrantes Baracho R. M. (EDS).II seminário Internacional Ciência e Museologia : Universo Imaginário. Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil, pp 7/21, 120p.

Girault Y., Galangau Quérat F. (2012) : Problématiques et enjeux de l'expographie du patrimoine culturel et proto-industriel dans les musées de la route des chefferies au Cameroun Séminaire international, Processus problématiques, enjeux du patrimoine industriel juin 2012 à Baia-Maré (Roumanie)

Landel P.A., (2006), « Invention de patrimoines et construction des territoires », in : Gumuchian H., Pecqueur B. (dir.), La ressource territoriale, Paris, L'Harmattan, pp. 149-157.

Landel P.A., Nicolas S., (2013), « Patrimoine et territoire, les nouvelles ressources du développement », Développement durable et territoires [En ligne], Dossier 12 | 2009, mis en ligne le 20 janvier 2009, consulté le 05 juillet 2013. URL : <http://developpementdurable.revues.org/7563> ; DOI : 10.4000/developpementdurable.7563

Legardez A., (2006), Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ?, in Legardez A. et Simmonneaux L., L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives, ESF éditeurs,

Legardez A., Simmonneaux L. (2011), Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Educagri. Dijon.

Linck T., (2012), Économie et patrimonialisation, Développement durable et territoires [En ligne], Vol. 3, n°3 | Décembre 2012, mis en ligne le 08 décembre 2012, consulté le 08 décembre 2012. URL : <http://developpementdurable.revues.org/9506> ; DOI : 10.4000/developpementdurable.9506

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, n°72 mars

Pagoni M. et Tutiaux-Guillon N., (2012), Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, Spirale n°50

Partoune C., (2012), Développer une intelligence commune du territoire, Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions, n°10, Québec, pp.36-51

Rasse P., (2013), Écomusées et musées de société, le combat difficile des cultures populaires, la situation française face à la globalisation, le patrimoine autochtone à l'ère de la globalisation : transmission, conservation et création les avancées de la recherche collaborative. Montréal

Requier-Desjardins D., (2013), « Territoires – Identités – Patrimoine : une approche économique ? », Développement durable et territoires [En ligne], Dossier 12 | 2009, mis en ligne le 20 janvier 2009, consulté le 07 juin 2013. URL: <http://developpementdurable.revues.org/7852>; DOI : 10.4000/developpementdurable.7852

Robotom I., Hart P., 1993, Research in environmental Education, Deaking, Deaking University Press.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.