

Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France ?

What is the integration of local heritage in french education?

Angela Barthes¹, Serge Da Silva², Pierre Champollion³

¹ Université d'Aix-Marseille, Laboratoire ADEF, France, angela.barthes@univ-amu.fr

² Université d'Aix-Marseille, Laboratoire ADEF, France, serge.dasilva@univ-amu.fr

³ Université Lyon 2, Laboratoire ACP, France, pierre.champollion@univ-grenoble.alpe.fr

RÉSUMÉ. L'introduction progressive – plus ou moins formalisée – de 1945 à nos jours des ressources du territoire local dans l'enseignement en France, est apparue comme une condition de l'émergence de l'éducation au patrimoine. Nous montrerons dans un premier temps comment la prise en compte de la dimension locale du territoire a très progressivement émergé au sein de l'école de la République – l'une et l'autre réputées unes et indivisibles ! – en France. Nous analyserons ensuite les apports successifs des différentes « éducations à » – en nous appuyant d'abord sur l'éducation relative à l'environnement (ERE), puis sur l'éducation au développement durable (EDD) et enfin sur l'éducation au patrimoine (EP) parmi toutes les « éducations à » – à la prise en compte du territoire local par l'éducation. Nous verrons ainsi précisément que ces trois « éducations à », qui ont constitué autant de jalons significatifs de cette perspective, témoignent clairement aujourd'hui d'un changement – au moins partiel – de paradigme dans les relations entre l'école et son territoire. En dernier lieu, nous identifierons les grandes problématiques de l'éducation au patrimoine dans l'école aujourd'hui, qui se déclinent en trois grandes interrogations : en termes de finalité éducative, en termes de légitimité des objets patrimoniaux à enseigner et, enfin, en termes de contribution disciplinaire.

ABSTRACT. The gradual introduction - more or less formalized - from 1945 to the present day of the resources of the local territory in education in France, appeared to be a condition for the emergence of heritage education. We will first show how taking into account the local dimension of the territory very gradually emerged within the school of the Republic - both deemed to be one and indivisible! - in France. We will then analyze the successive contributions of the various "educations for" - by relying first on environmental education, then on education for sustainable development and finally on heritage education to the consideration of the local territory through education. We will thus see precisely that these three "educations for", which constituted so many significant milestones from this perspective, clearly testify today to a change - at least partial - of paradigm in the relations between the school and its territory. Finally, we will identify the major issues of heritage education in schools today, which can be broken down into three major questions: in terms of educational purpose, in terms of the legitimacy of the heritage objects to be taught and, finally, in terms of disciplinary contribution.

MOTS-CLÉS. Contribution disciplinaire, didactique du territoire, éducation au développement durable, éducation au patrimoine, éducation relative à l'environnement, territoire local.

KEYWORDS. Disciplinary contribution, didactics of the territory, education in sustainable development, education in heritage, education relating to the environment, local territory.

1. Introduction : L'éducation et le territoire

Depuis l'épisode de l'éphémère *Congrès de l'école rurale* de 1925 à Rouen, auquel prit part Ferdinand Buisson (Mole, 2020), pendant toute la seconde moitié du XX^{ème} siècle, plus particulièrement des années 1970, à partir notamment des réflexions conduites entre les deux guerres mondiales sur l'orientation scolaire et professionnelle autour de Pierre Naville (1945), puis des travaux de la Commission Langevin-Wallon à la sortie de la seconde guerre mondiale, le monde de l'éducation et de la formation en France s'est progressivement intéressé au développement local au travers, notamment, de dispositifs de formation intégrant la préoccupation d'insertion professionnelle qui, en 1989, est devenue une des trois missions de l'Éducation nationale¹. Il l'a fait

¹ Loi d'orientation du 12 juillet 1989 de Lionel Jospin.

– il faut bien le constater – avec davantage d'intensité et de persévérance aux « marges » de l'Éducation nationale *stricto sensu*, c'est-à-dire notamment au sein de l'enseignement agricole public et privé, ainsi que dans le cadre de la formation professionnelle continue puis initiale, qui a été progressivement confiée – en totalité pour la formation continue et en partenariat avec les services déconcentrés de l'État pour la formation initiale – aux structures régionales (« régions de programme », puis « collectivités territoriales » élues) à partir de 1971².

2. La prise en compte progressive du territoire local dans l'enseignement

Bien avant l'Éducation nationale, et de façon généralement bien plus intense qu'elle, l'enseignement agricole – depuis la loi fondatrice dite Rocard de 1984 et, surtout, depuis la loi de 2005 relative au *développement des territoires ruraux* – s'est ainsi voulu un *partenaire des territoires*³. Un récent séminaire, en date des 12 et 13 octobre 2006, organisé par la *Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche* (DGER) du ministère de l'Agriculture ne s'intitulait-il pas *l'Enseignement agricole et le développement des territoires* ? A l'occasion de ce séminaire, la DGER rappelait que les établissements agricoles devaient se montrer capables de produire les compétences nécessaires aux acteurs des territoires ruraux, ce qui supposait que, par-delà leur mission fondamentale de formation, ces établissements fassent vivre toutes leurs autres missions, notamment le développement des territoires (Audon, 2005).

Avant de passer successivement en revue les rôles respectifs des établissements, de la construction de l'offre de formation et des acteurs sociaux dans la prise en compte du territoire local au sein de l'enseignement-éducation, nous voudrions ici rappeler très brièvement ce qui s'est passé, toujours en matière de prise en compte du territoire local dans l'enseignement, au sein de l'école primaire essentiellement. Au-delà de l'utilisation pratique, par les professeurs du primaire, des ressources du territoire environnant l'école, de nouvelles perspectives didactiques se sont en effet peu à peu dessinées : il en va ainsi de la « didactique du territoire » qui s'appuie clairement sur les réflexions des mouvements pédagogiques style Freinet (Pesiri, 1998 ; Boix, 2004 ; Floro & Champollion, 2013). Dans son acception actuelle, la « didactique du territoire » va plus loin que ce que préconisent les programmes de l'école, qui demandent que l'enseignant parte du singulier et du local pour faire construire par l'élève du général. Il s'agit donc de ne pas se limiter à démarrer l'apprentissage à partir du point de vue de l'élève, mais de façon plus ambitieuse de partir des contenus, c'est-à-dire des notions empiriques, des savoirs expérimentiels et locaux, des valeurs symboliques et des racines culturelles des élèves qui sont liés à leurs territorialités⁴ locales. Il convient ainsi d'aborder la construction des *savoirs universels* par les *savoirs situés, contextualisés*, avant de les connecter aux théories savantes (Perrenoud, 2001).

2.1. L'établissement, acteur du développement local

Historiquement, dès la loi Guizot de 1833, la présence de l'éducation dans les campagnes et les montagnes françaises s'est longtemps cantonnée au 1^{er} degré. Issue essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, de *l'école du peuple*, l'école rurale et montagnarde n'avait pas reçu mission de toucher le 2nd degré avant le développement en son sein du « primaire supérieur » et, surtout, avant l'unification scolaire préparée par les réformes du Front Populaire (1936), puis par la réforme Carcopino (1942) et achevée, formellement s'entend, par les réformes Berthouin (1959) et Haby

² Loi du 16 juillet 1971 organisant la formation professionnelle.

³ Cf. *Collèges et lycées, partenaires des territoires ruraux* (1997), Paris : La Documentation Française, 295 p.

⁴ Pour la notion de territorialité, se référer notamment à Debarbieux (2008), Vanier (2009) et Champollion (2019).

(1975)⁵. Auparavant, en effet, le 2nd degré était, lui, quasi-uniquement l’apanage de *l’école des notables*, qui avait pris son essor au début du XIX^{ème} siècle (Champollion, 2007).

Au-delà de cette explication historique, le maillage de l’école primaire a toujours été vital pour l’école, notamment dans les campagnes et les montagnes françaises : l’école primaire a toujours fait partie des services indispensables minimaux en l’absence desquels le tissu social se délite, voire se déchire. Nous parlons, bien entendu, d’une école de qualité, évidemment, qui ne soit pas moins exigeante pour ses élèves que son homologue urbaine, sous peine de voir l’égalité des chances républicaine disparaître dans le gouffre de l’enclavement spatial, générateur parfois – mais pas partout ! – d’isolement culturel et social de l’espace rural⁶. Mais, dans la même perspective d’aménagement équilibré du territoire, les établissements secondaires, collèges et même lycées, ne doivent pas non plus désertter les territoires ruraux et montagnards isolés. Les lycées de proximité, en dehors de leur rôle social, évident et premier, de permettre aux élèves ruraux et montagnards de poursuivre plus facilement leurs études en leur ouvrant réellement, sous réserve qu’ils soient effectivement dotés des options et des séries de baccalauréat nécessaires, tout l’éventail des choix d’orientation, sont également susceptibles de prendre une part importante, en termes d’aménagement du territoire, à la construction de pôles de développement locaux par leurs capacités scientifiques, technologiques, documentaires et pédagogiques. Ils sont en effet à même, pour toutes ces raisons, de participer à la formation continue des salariés et travailleurs indépendants locaux, comme des agents de développement local des collectivités territoriales, ainsi que de servir plus généralement de centre de ressources pédagogiques et documentaires ou de relais de télé-enseignement pour tout un pays (Champollion, 1987). Faute de telles perspectives, le risque de voir progressivement disparaître, par ajustements mécaniques successifs à l’évolution de la démographie rurale, isolée et montagnarde surtout, des pans entiers de l’école rurale et montagnarde, au sens large, ne saurait être sous-estimé (Champollion, 1987, op. cit.).

2.2. La territorialisation de l’offre de formation en France

La territorialisation de l’élaboration de l’offre de formation initiale générale et technologique relève de compétences partagées entre l’Etat et les régions. Elle reste fortement liée aux politiques nationales d’aménagement et de développement du territoire qui ont été mises en œuvre dans la foulée de la création de la Délégation à l’Aménagement du Territoire et à l’Action Régionale (DATAR) et poursuivies depuis – avec une moindre intensité – via le Commissariat général à l’égalité des territoires (CGET), qui visent à développer harmonieusement et, aujourd’hui, durablement les territoires de la République et, donc, à réduire les inégalités territoriales.

La territorialisation de l’élaboration de l’offre de formation initiale professionnelle est plus directement liée à l’exercice depuis la loi éponyme de 1971 d’une vraie compétence régionale qui reste cependant, elle aussi, partagée avec l’État. Elle a pour objectif principal, en répondant aux besoins économiques régionaux, de favoriser à la fois le développement régional et l’insertion professionnelle. Dans certains territoires, la zone administrative de montagne par exemple, ces fonctions sont même prescrites par la loi⁷. Elle a vu ainsi nombre de lycées agricoles développer des formations adaptées aux besoins économiques locaux, notamment via des formations professionnelles « pluriactives », à la saisonnalité de l’emploi. Plus timidement, dans quelques lycées professionnels novateurs, souvent sur des financements régionaux conjoncturels, l’Éducation

⁵ Instaurant le « collège unique ».

⁶ Voir les six tomes de *L’enseignement scolaire en milieu rural et montagnard* publiés de 2001 à 2014 sous la direction d’Yves Alpe, Angela Barthes, Pierre Champollion, Renée-Claude Fromajoux et Jean-Louis Poirey aux Presses universitaires franc-comtoises.

⁷ Loi « montagne » de 1985.

nationale apporté son écot à cette politique. Sa mise en œuvre demeure cependant aujourd'hui encore globalement marginale (Champollion, 1987, op. cit.) ...

2.3. L'entrée des acteurs sociaux dans la prescription des contenus scolaires

Pour mémoire, une expérience historique fondatrice – significative tant par son ampleur que sa durée – de liaison entre un réseau d'écoles primaires et leur collège de rattachement, qui a été réalisée en Italie, dans la région de la Campanie, à une cinquantaine de kilomètres de Naples, à Serino plus précisément, entre 1995 et 2000, permet de dégrossir quelque peu cette question complexe (Champollion, 1998, 2007). Cette expérience a en effet clairement mis en évidence, dans le cadre d'un projet pluriannuel ambitieux, les différents liens fonctionnels et institutionnels qui peuvent se tisser et se développer entre le milieu éducatif scolaire (écoles, collèges) et le territoire local dans lequel il s'inscrit et opère. Trois fonctions de l'institution scolaire, de ses écoles et de ses établissements locaux, qui ont ainsi favorisé son ouverture sur son environnement territorial, ont été successivement identifiées et mises en œuvre :

– L'école, en tant qu'outil du développement culturel, social, écologique et économique : utilisation des locaux de formation, des ressources éducatives documentaires et des ressources pédagogiques de l'école en faveur des salariés, des agents de développement et in fine des habitants du territoire environnant.

– L'école, en tant que lieu de mémoire et outil de valorisation du patrimoine et du territoire : « adoption » de monuments et de sites par les élèves⁸, les classes et les établissements, restauration, mise en valeur, description et promotion desdits sites et monuments, etc.

– L'école, en tant qu'agent du développement économique durable : participation à des chantiers, élaboration et diffusion de documents à finalité culturelle, sociale ou économique, création partenariale d'activités culturelles, sociales, écologiques et économiques.

Toutes ces activités pédagogiques d'ouverture sur le territoire local environnant l'école ont eu pour effet premier de donner beaucoup de sens aux apprentissages didactiques. Toutes ont également servi de supports à de nombreuses actions pédagogiques relatives à l'orientation scolaire et professionnelle susceptibles de faciliter l'insertion sociale et professionnelle ultérieure des élèves. Toutes ont pareillement facilité les apprentissages des élèves éprouvant le plus de difficulté en finalisant de façon claire et lisible les efforts consentis pour apprendre. Toutes, enfin, ont reposé évidemment sur une volonté sans faille d'ouvrir l'école sur son territoire, ainsi que d'utiliser des pédagogies « actives » à base de projets faisant sortir élèves et enseignants de leurs écoles et établissements pour les insérer mieux et plus fortement dans le milieu qu'ils veulent protéger, promouvoir et développer⁹. Elles ont ainsi permis d'établir des contacts réguliers et de développer des échanges efficaces entre l'école et son territoire qui ont désenclavé l'école. Ces partenariats stables et durables liant école et territoire, développés avec toutes sortes de structures et organismes associatifs, sociaux, environnementaux, économiques et institutionnels, bien qu'évolutifs dans leurs modalités et leurs contenus, ont finalisé les initiatives pédagogiques et éducatives.

Les pistes explorées et développées à Serino dessinent *de facto* les contours d'une école ayant pour projet, au-delà de la pratique d'une pédagogie active responsabilisant élèves et enseignants, de collaborer de façon contractualisée avec les forces vives de son territoire ; une école cherchant à se bien insérer dans son environnement territorial ; une école désireuse de s'ouvrir sur autrui et sur l'extérieur ; une école enfin qui, par son impact sur le développement de son territoire, veut

⁸ Cf. l'opération annuelle récurrente du *Mai des monuments* organisés à Naples, capitale de la région Campanie, en Italie du sud.

⁹ Cf. le projet européen Comenius *Extra Muros* porté par l'IUFM de Grenoble qui, dans les années 1995, a développée toute une ingénierie en la matière...

favoriser l'insertion sociale et professionnelle ultérieure de ses élèves qui le souhaitent dans leur pays, en prenant naturellement bien garde de ne pas « enfermer » les élèves qui ne le souhaitent pas dans un destin collectif uniquement local (Rothenburger & Champollion, 2014). A l'évidence, tous les projets de ce type n'ont pas l'ampleur de celui de Serino : durée pluriannuelle, regroupement dans l'action d'un grand nombre d'écoles et d'établissements, dimension pluridisciplinaire, etc. Mais, au-delà de l'ampleur de cette expérience, au-delà de son évidente spécificité, ce qu'il convient d'en retenir, c'est la volonté de tous les acteurs éducatifs locaux d'entrer dans une démarche d'ingénierie éducative et de développement local susceptible de fournir aux élèves des écoles rurales et montagnardes des chances de réussite et d'insertion équivalentes à celles dont bénéficient les élèves fréquentant des écoles moins isolées sur les plans culturel, social et économique en s'appuyant sur les richesses du tissu local rural et montagnard dans le cadre d'une véritable didactique du territoire.

Ces modalités de territorialisation de l'action de l'école, fondées sur des partenariats contractualisés, s'inscrivent dans un processus actuellement en cours : l'insertion de l'école au sens large, en tant qu'acteur collectif, dans le développement du territoire. Malgré les difficultés précédemment évoquées, l'école s'implique de plus en plus, y compris dans le premier degré, dans le développement territorial (via les partenariats culturels et éducatifs, les sorties scolaires et les classes transplantées, orientation et insertion professionnelles, la carte des formations professionnelles, la formation continue des salariés, etc.). Le système éducatif est donc invité, comme on vient de le voir, à s'ouvrir sur l'extérieur, c'est-à-dire à travailler en partenariat, à s'ancrer dans l'environnement, à s'impliquer dans des projets de développement locaux, etc. Mais, au-delà de la seule volonté des acteurs, pour que l'établissement scolaire puisse inscrire son action dans le développement territorial, plusieurs conditions générales particulièrement importantes paraissent devoir être réunies : recentrage de l'économique sur le développement durable ; recentrage du social sur la solidarité ; démocratisation du politique.

Sur le plan de la faisabilité, cette ouverture de l'établissement en direction du développement territorial, gagnerait évidemment à se faire dans le cadre d'une démarche progressive de projet, renvoyant à une vraie autonomie de l'école, et à s'appuyer sur des partenariats locaux durables, le territoire fournissant repère et identité, le tout sans diluer les missions premières de l'école dans une animation territoriale inorganisée (Guérin, 1997). Ces efforts en direction de la participation de l'école au développement territorial vont aujourd'hui de pair avec l'introduction dans les programmes scolaires de *l'éducation à l'environnement pour un développement durable* dont la mise en œuvre nécessite une véritable *co-construction* des savoirs (Legardez, 2007).

3. L'émergence des « éducations à »

3.1. Les prémices d'un changement de paradigme¹⁰ de la relation école-territoire : l'éducation relative à l'environnement (ERE)

L'éducation relative à l'environnement se construit de son côté plutôt sur les territoires avec divers réseaux militants locaux, lesquels se structurent petit à petit en associations. Petit à petit, les *CIPE* (le premier date de 1972) et les réseaux associatifs tels que *Ecole et Nature* (1983) organisent alors des réseaux d'acteurs qui vont peu à peu s'intéresser à l'école.

Dans la foulée des « mouvements pédagogiques » généralistes de type Freinet, comme on l'a vu, les « naturalistes » sont les premiers à intervenir sur l'école avec l'idée de faire aimer la nature aux jeunes élèves et de les faire sortir de l'école. A ce titre, ils impulsent une dynamique de collaboration entre les écoles et leur territoire de proximité. Viennent se greffer ici la question de

¹⁰ Il ne s'agit pas dans ce cadre de faire automatiquement table-rase de la problématique précédente, qui continue son chemin, mais plutôt de la compléter par une démarche novatrice...

l'interprétation des milieux portés souvent par les parcs naturels et autres réserves protégées. Rappelons que l'interprétation des milieux a pris son essor au sein des parcs nationaux labellisés par l'*Union internationale de conservation de la nature* (UICN) et, surtout, avec les parcs naturels régionaux, plus nombreux et à la législation moins stricte, en lien étroit avec des préoccupations de conservation et de mise en valeur de certains milieux naturels, en particulier au moyen d'activités de sensibilisation, d'information ou encore de vulgarisation proposées aux visiteurs, jeunes et adultes (Villemagne, 2019). Les parcs naturels vont également chercher à toucher le public scolaire. Plus tard, l'école a considéré que l'interprétation était une perspective pédagogique pertinente et ce, au-delà du milieu naturel, en étendant son usage à l'interprétation de l'ensemble des éléments qui constituent le patrimoine. A côté de ça, l'*outdoor education*, très liée à l'éducation populaire, valorise l'expérience directe en « plein air » en complémentarité avec les apprentissages plus « classiques ».

Ces groupes d'acteurs ont permis d'une certaine manière de faire se rejoindre l'école et son territoire local. Si elles ont accompagné les mobilisations environnementales dans un premier temps, elles ont par la suite souvent relayé plus tard les régulations portées par la gouvernance internationale et l'institutionnalisation des nouvelles normes sociétales, dont celle du développement durable, lequel va aussi impacter – d'une manière différente – les relations de l'école au territoire.

3.2. L'éducation au développement durable dans la territorialisation de l'école

De nouveaux travaux menés aujourd'hui sur l'éducation au *développement durable* local appelé officiellement depuis 2004 *éducation à l'environnement pour un développement durable*, prennent en compte la possibilité de contextualiser au moins partiellement certaines formations. Ils suggèrent par exemple de localiser les formations au *développement durable* (Brundtland, 1987) mises en œuvre en vue de développer *l'intelligence territoriale* (Girardot, 2004, 2006), puis plus tard la *prospective territoriale* (Barthes, Blanc-Maximin & Dorier, 2019).

Si nous n'abordons ici ni les atouts, ni les risques potentiels de la mise en œuvre de la démarche d'*intelligence territoriale*, ou de la *prospective territoriale* nous ne les méconnaissons pas pour autant (Champollion & Legardez, 2008 ; Champollion, Delvoye & Piponnier, 2010 ; Floro & Champollion, 2015). Ils sont du reste bien connus : à un impact positif sur l'environnement, promotion du participatif et souci du bien-être social, pédagogie active fondée sur le débat argumenté, posture d'apprenant critique, etc., d'un côté, répondent l'intériorisation collective de l'acceptation de la logique de *développement durable*, la facilitation de l'acceptation du diagnostic territorial émis et des actions consécutives entreprises, le « cautionnement » scientifique apporté par l'utilisation d'outils statistiques et / ou numériques sophistiqués, etc., de l'autre.

3.3. L'éducation au patrimoine : des institutions internationales aux classes...

L'*éducation au patrimoine*, comme l'*éducation au développement durable*, émane des instances internationales : les deux correspondent à l'institutionnalisation de nouvelles normes sociétales [convention de 1972 sur le patrimoine mondial (UNESCO) ; convention de 2003 sur le patrimoine culturel immatériel (UNESCO) ; convention 2005 dite du Faro (COE-Conseil de l'Europe)]. Ces conventions marquent une évolution des conceptions du patrimoine mais aussi de l'implication des populations dans sa définition, prémisses à l'importance que va prendre la composante éducative par la suite. En effet, la convention de 1972 est plus centrée sur les biens culturels et naturels. Elle fait appel aux spécialistes ayant une caution scientifique qui doivent procéder aux inventaires des « objets » à amener au statut de patrimoine, préludes à leur mise en valeur.

La convention de 2003 introduit le patrimoine immatériel et marque un pas supplémentaire en stipulant que les populations sont elle-même détentrices de patrimoines. Ainsi l'article 2 explique : « On entend par “patrimoine culturel immatériel” les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui

leur sont associés – que les communautés, les groupes, et le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel ». Aux inventaires patrimoniaux culturels et naturels viennent donc s'ajouter les inventaires immatériels, eux aussi globalement répertoriés par des spécialistes, mais pour lesquels les « objets patrimoniaux » sont « associés » aux pratiques humaines.

La convention de 2005 s'intéresse plus précisément, outre aux aspects bien connus liés au respect de la diversité culturelle, à la façon dont la valorisation patrimoniale pourra être menée, notamment par les populations autochtones, pour l'insérer dans le système économique marchand actuel. La convention du Faro (2005) stipule que la participation des citoyens est à la fois « une obligation éthique et une nécessité politique », elle pose le patrimoine comme une « ressource à mobiliser par les citoyens » et place l'éducation comme un moyen central pour y parvenir.

Dès 1982 les « classes du patrimoine » permettant les séjours scolaires sur des sites culturellement riches figurent parmi les possibles « classes de découverte » du primaire (M.E.N., 1982). Il s'agit cette fois, à travers le patrimoine, de former des futurs citoyens et d'ouvrir les élèves à d'autres cultures, ouvrant la voie à l'éthique internationale de protection de la diversité. Les programmes pour le collège des années 1990 introduisent la responsabilité vis-à-vis du patrimoine en éducation civique de 6e (M.E.N., 1995b) et prescrivent en histoire le recours à des « documents patrimoniaux », définis comme héritage universel que le passé a chargé de significations, en précisant la liste pour chaque thématique du programme (M.E.N., 1995c, 1997, 1998a). Et au travers des programmes de 1995 pour le primaire (M.E.N., 1995a) apparaissent les dimensions immatérielles du patrimoine (danse, objets quotidiens...). La « Charte pour une éducation au patrimoine » et son programme « Adopter son patrimoine » est instaurée en 2002, en même temps que l'éducation au patrimoine s'étend à l'école maternelle via les nouveaux programmes (M.E.N., 2002). Cette charte suit les dynamiques globales de l'histoire récente de l'école, à savoir son rapprochement avec son territoire : ici cela veut dire rapprocher l'élève de son patrimoine local, et cela implique la mise en place de partenariats avec l'environnement social de l'école. Selon cette charte, il s'agit d'impliquer les élèves directement dans « leur » patrimoine, « de faire comprendre aux élèves qu'en tant que citoyens ils sont détenteurs de ce patrimoine, qu'ils doivent protéger et réhabiliter », mais, fait nouveau, les élèves doivent également contribuer à définir leur patrimoine.

Par la suite, le ministère de l'éducation nationale a intégré une éducation au patrimoine dans le *Socle commun de connaissances et compétences* (M.E.N., 2006). Les actions prennent fréquemment la forme de projets interdisciplinaires qui répondent à une volonté ministérielle de « passer d'une logique de développement des publics jeunes à une ambition conjointe d'éducation d'un futur citoyen, acteur de la politique culturelle, averti et critique, capable d'exercer un choix éclairé ». Il y a donc le souhait de relier éducation au patrimoine et éducation à la citoyenneté.

Les programmes suivants, pour le primaire (M.E.N., 2008a), pour le collège (M.E.N., 2008c) et pour les lycées (M.E.N., 2010b, 2010-2012), positionnent le patrimoine dans l'ensemble des cycles primaires et secondaires. Par la suite, l'éducation au patrimoine est partie intégrante de l'éducation artistique et culturelle des élèves. À ce titre, elle figure au sein de l'enseignement d'histoire des arts, dans les écoles primaires, collèges et lycées : les enseignants sont invités à travailler en partenariat avec des associations et des structures officielles (musée, archives...). Pour prendre exemple sur l'école primaire, il y a l'idée que « les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine de manière à construire chez eux la notion de passé proche puis, plus tard de passé plus lointain » (Barthes & Blanc, 2017). Les patrimoines concernés sont surtout littéraires et artistiques ou encore des objets patrimoniaux conservés dans la famille ou sur le territoire local, comme le précise le récent Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (M.E.N.S.R., 2015b) dans le domaine des représentations du monde et de l'activité.

4. Les grandes problématiques de l'éducation au patrimoine à l'école aujourd'hui

4.1. La question des finalités éducatives

L'éducation au patrimoine paraît prendre aujourd'hui deux grandes « directions » complémentaires l'une de l'autre dont la problématisation générique revêtirait la forme suivante : l'émergence d'une approche territorialisée de l'éducation serait-elle in fine pourvoyeuse de savoirs et / ou au service des territoires (Barthes & al, 2014) ? Cette problématique montre une « collision » entre l'éducation au patrimoine utilisant le territoire comme support et une éducation aux valeurs universalistes - liées à un pouvoir - dont les origines se trouvent dans les instances nationales et supranationales de gouvernance. Cette collision semble même commencer à remplacer l'ancienne dialectique qui s'appuyait sur un « effacement » des « particularismes locaux » au bénéfice de la diffusion des valeurs de la République (Garnier, 2018). Ce processus nouveau ne devrait pas être pris à la légère : il doit vraiment faire l'objet d'études épistémologiques attentives qui permettront de s'interroger véritablement sur les conséquences à la fois éducatives et développementales que cette posture implique.

La « forme scolaire » a connu plusieurs évolutions - dont celle de l'émergence des « éducations à »¹¹ que nous venons d'aborder - qui peuvent solliciter des « spécificités » locales et donc attribuer de ce fait une fonction éducative aux territoires locaux. Dans ce contexte, l'émergence de l'éducation au patrimoine distingue l'éducation au patrimoine qui se réfère aux savoirs disciplinaires (par exemple le patrimoine enseigné en histoire de l'art) et l'éducation au patrimoine qui se réfère aux territoires locaux souvent en vue de les valoriser (par exemple les projets écoles-territoires). Cette seconde pratique se manifeste de plus en plus fréquemment. Il conviendrait donc d'analyser si et comment cette « éducation à » est susceptible de modifier la « forme scolaire » dans son passage progressif d'un référentiel d'enseignement basé « sur » les savoirs patrimoniaux vers un référentiel d'enseignement basé sur le territoire local environnant. Ce qui pose la question de la légitimité des savoirs liés à des particularismes locaux, générateurs d'une autre dynamique d'acquisition des savoirs dans la forme scolaire majoritairement en vigueur dans le monde éducatif et qui impose de repérer les démarches pédagogiques et les dispositifs d'évaluation qui en sont porteurs. Cette mutation en cours alimente également la nécessité de réfléchir aux différentes formes d'éducation au patrimoine local, ainsi qu'aux valeurs implicites et aux finalités qui sous-tendent leurs mises en œuvre.

4.2. La question de la légitimité du choix du patrimoine à enseigner...

Dans notre système scolaire, les années 2000 ont vu l'émergence des « éducations à » et notamment celle de l'éducation au patrimoine, émanant des orientations et politiques des instances internationales. Depuis plusieurs décennies, l'étude du patrimoine s'apparente majoritairement à l'étude d'entités et d'objets patrimoniaux, de lieux de mémoire (Neyret, 2004) qui témoignent de l'histoire des civilisations, qu'il s'agisse des objets matériels du quotidien, des édifices, des créations artistiques réalisés par les hommes. Dans certaines sociétés humaines, telles que la nôtre, ces objets ont acquis le statut de patrimoine collectif après avoir été légitimés comme tels par certains pouvoirs, certains groupes sociaux.

Le succès du patrimoine s'est traduit par la multiplication des objets ou faits patrimonialisés, alors que, de façon concomitante, son concept s'est considérablement élargi, partant du plus classique, de l'objet ou du monument, pour englober des éléments environnementaux et naturels, puis devenir patrimoine paysager, régional, mondial, voire universel et aller au plus contemporain comme le vivant avec la biodiversité. Chaque génération pose un regard neuf sur ce que doit être son patrimoine et ce qui peut être commercialisé sous l'étiquette « patrimoine » ... Ainsi se définit

¹¹ Colloque international *Les « éducations à », un levier de transformation du système éducatif*, 17-19 Novembre, Rouen.

comme patrimoine « *tout ce qui peut être revendiqué par un groupe social comme tel : tout ce que ce dernier estime avoir reçu et qui, à ce titre, présente une valeur pour lui* » (Devallon, 2003).

A ce jour, il faut noter que cette « élasticité » de la sphère des contenus patrimoniaux ne va pas sans poser de problèmes dans l'acception de ce terme. Pour les enseignants, les objets et supports patrimoniaux sont des témoins matériels du passé comme autant d'indices attestant de la présence des civilisations, de l'évolution des techniques, mais aussi des traces de l'évolution terrestre. Dans les pratiques de classe, ils constituent les traces, les mémoires le plus souvent matérielles de l'évolution de l'homme, des sociétés, de ses lieux de vie, de son environnement. Leur présence, leur valeur esthétique (ou pas), l'émotion suscitée par la présence de ces témoins temporels ont pour effet d'étayer, de nourrir certaines disciplines scolaires, essentiellement les arts, l'histoire des arts et l'histoire, rarement les autres (Barthes & Blanc-Maximin, 2017). Elles facilitent, d'une part, l'enseignement de ces disciplines et, d'autre part, l'acquisition des contenus formels par les élèves comme autant de catalyseurs potentiels.

En 2002, la « Charte pour une éducation au patrimoine »¹² (1) et son programme « Adopter son patrimoine », a été instaurée, rapprochant ainsi l'école et son territoire, l'élève et son patrimoine local. Cette orientation forte des instances supranationales a eu pour corollaire la mise en place de partenariats entre l'école et les institutions à l'échelle locale et régionale. Mais le partenariat qui sous-entend un projet éducatif n'a pas été mis en œuvre dans tous les territoires et très rapidement ceux-ci ont proposé une offre éducative patrimoniale aux milieux scolaires par le biais de structures qui fonctionnent comme des prestataires de services, proposant aux enseignants des activités liées à une catégorie de patrimoine, « clefs en main ».

Comme pour d'autres « éducations à », la forme même de l'éducation au patrimoine n'épouse pas les disciplines formelles, elle est thématique et ne suit aucun référentiel de savoirs institutionnels. Elle est pluridisciplinaire, et sujette aux questions sociétales vives (QSV) (Alpe, Legardez & Simmoneaux, 2006), ce qui met d'autant plus les enseignants en difficulté dans la conduite de cette éducation. Eduquer à partir de savoirs patrimoniaux généraux, référencés, pourrait s'apparenter à une démarche conforme à la forme scolaire habituellement reconnue, tout au moins pour l'histoire, l'histoire de l'art, mais dans les faits cette éducation qui s'appuie majoritairement « sur » les savoirs locaux, voit une transformation de sa forme scolaire avec l'approche territorialisée de celle-ci (Barthes & Champollion, 2012).

En ce qui concerne l'éducation au patrimoine, la question de la légitimité des contenus inhérents aux savoirs locaux est cruciale car du point de vue épistémologique elle constitue une pratique « à risques » qui sont cités et au nombre de trois (Alpe, 2006). Le premier risque peut tenir à l'existence de « savoirs incertains » et de controverses scientifiques. Le second résulte de la proximité des questions vives qui peuvent activer des conflits entre les enseignants et les intervenants ou avec les apprenants lorsqu'elles concernent des sujets sensibles en lien avec des lieux, des faits historiques, religieux, politiques... Le troisième touche le rapport aux pratiques sociales liées aux représentations sociales. A l'image de l'incendie de Notre Dame de Paris, des prises de positions politiques nationales immédiates et des sommes collectées pour sa restauration, des polémiques se retrouvent au niveau local, avec la nature des projets patrimoniaux retenus, les choix et les budgets alloués par les communes, mais aussi au niveau de la classe et des élèves mêmes, avec les prises de position fermes et de plus en plus fréquentes des familles face à certaines visites thématiques organisées par les enseignants.

¹² Circulaire DESCO du 22 avril 2002, Charte pour une éducation au patrimoine "Adopter son patrimoine", publiée au BO du 2 mai 2002. La Charte de 2002 pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine » précise que « l'éducation au patrimoine est partie intégrante de la formation artistique et culturelle des élèves à partir de la découverte de l'environnement quotidien » et « constitue une priorité ».

Un dernier risque à nos yeux est inhérent au fait que les enseignants en très grande majorité n'ont que peu de connaissances dans le domaine des patrimoines, et ce malgré eux, soit qu'ils arrivent dans un lieu qu'ils vont découvrir au cours du temps ou pas, soit que leur formation initiale soit fort éloignée des disciplines conduisant au patrimoine... De ce fait ils ne sont pas en mesure de solliciter une structure et un intervenant avec une idée précise de ce que qu'ils peuvent trouver en termes de contenus pédagogiques et leur mise en lien avec les contenus disciplinaires. Ainsi, ils ne choisissent que très rarement la nature du support étudié en réponse à un projet ; si choix il y a, c'est au sein d'un panel de propositions, véritable menu de visites et ateliers patrimoniaux à la carte et ainsi ils le « subissent ». Dès lors l'exploitation pédagogique du sujet support est décontextualisée de tout projet et souvent même n'a pas lieu.

L'éducation au patrimoine peut mobiliser des savoirs et des valeurs, mais aussi favoriser des « bonnes pratiques » comme on peut le percevoir dans le programme « Adopter son patrimoine » de la Charte pour une éducation au patrimoine instauré en 2002. L'école se rapproche de son territoire et les élèves de leur patrimoine local. Il s'agit d'impliquer directement les élèves dans « leur » patrimoine et « de leur faire comprendre qu'en tant que citoyens, ils sont détenteurs de ce patrimoine, qu'ils doivent le protéger et le réhabiliter ». Concernant les pratiques sociales, on notera que ces « bonnes pratiques » agissent comme des indicateurs des effets de ces éducations sur les apprenants (Alpe, 2006). On n'évalue pas les savoirs sur le patrimoine, mais on comptabilise les visiteurs lors des journées du patrimoine, le nombre d'élèves, le nombre d'entrées dans les sites, les musées.

Ainsi, nous constatons deux formes possibles d'éducation au patrimoine :

Une forme d'éducation au patrimoine territorialisée qui se réfère aux territoires et aux savoirs locaux nouveaux, aux spécificités locales qui les caractérisent et qui pose le problème prégnant de la légitimité de leurs contenus au regard des programmes de l'école. Les offres alléchantes des territoires invitent les enseignants à y répondre favorablement et de plus en plus fréquemment, les conduisant de façon parfois insidieuse à jouer le jeu de la promotion même de ces territoires. Mais ils se trouvent aussi face à l'émergence de questions vives pour lesquelles ils ne sont pas formés (Legardez, 2002 ; Tutiaux-Guillon, 2006).

Une forme d'éducation au patrimoine en lien avec les savoirs disciplinaires, comme dans le cas de l'histoire, de l'histoire des arts pour lesquels les supports patrimoniaux servent et illustrent les enseignements de ces disciplines. Mais les liens avec ces disciplines restent très limités le plus souvent. Pour les engager davantage et les connecter au patrimoine, il faut considérer que ce sont les objets du patrimoine qui interrogent les disciplines au sens large, historiquement, scientifiquement... Ainsi, ces supports étudiés à l'école convoquent des disciplines scolaires formelles qui permettent d'accéder à leur compréhension, leur existence, leur réalisation, leur finalité, leur conservation, afin qu'ils deviennent des étaies pour les connaissances en termes de référentiel de celles-ci.

Dans le premier cas, le problème ne réside pas tant dans la nature de ces offres que dans leurs origines, les attentes, les motivations et l'exploitation de celles-ci par les enseignants.

Dans le second cas, les disciplines se limitent à un aspect du patrimoine assez réducteur, circonscrit aux événements humains qui jalonnent l'histoire et marqués par la présence de monuments civils, religieux et militaires et aux œuvres artistiques qui ont signé certaines périodes.

Nous pouvons à ce stade-là, à défaut d'interroger la légitimité de tel ou tel patrimoine, interroger celle des enseignants eux-mêmes qui ne s'octroient pas la légitimité de prendre en charge cette éducation à... Les raisons en sont les caractères pluridisciplinaires, transversaux, systémiques et l'émergence de plus en plus fréquente de Questions Sociétales Vives révélant de nombreux sujets sensibles. Face à ces écueils, ni la formation initiale ni la formation continue n'apportent de réponse

à ces difficultés. Le défaut de formation, de motivation ne les conforte pas à s'engager dans la mise en œuvre de cette éducation au patrimoine. Les enseignants font alors de l'éducation au patrimoine une question elle-même socialement vive qu'ils vont considérer avec « tiédeur » et donc n'en traiter que les contenus bien délimités, encadrés, sécurisés faute de pouvoir l'appréhender avec les connaissances suffisantes. Ce sont les thématiques le plus fréquemment proposées par les structures prestataires de ces services du patrimoine qui en font un patrimoine « tiède ».

Il est compréhensible, dès lors, que la porte soit ouverte à une démarche consumériste vis-à-vis de l'offre de ces prestations patrimoniales locales multiples, territorialisées. C'est ce qu'avancent certains chercheurs (Partoune, 2012), qui voient les enseignants comme de simples utilisateurs du patrimoine existant, ce qui confèrerait à ce dernier un statut qui le mettrait au service des territoires, (Barthes & Alpe, 2013). Le patrimoine peut dès lors être considéré comme une ressource territoriale spécifique révélée (Landel, 2006 ; Landel, Sénil, 2013). L'éventuelle mainmise des territoires sur l'éducation au patrimoine (comme pour d'autres « éducations à ... »), risque de dessaisir les enseignants et par conséquent leurs élèves de cette éducation et de ces enseignements dotés d'un très fort potentiel éducatif qui peut être conjugué aux disciplines scolaires qui lui sont naturellement liées.

Le service d'animation d'une structure territoriale propose la plupart du temps la découverte ponctuelle d'un site, d'un objet patrimonial ; même si le contenu intrinsèque de ces prestations peut s'avérer solide, la nature même des prestations, ponctuelles, souvent déconnectées du fil conducteur de tout projet, n'autorise pas la mise en lien avec les contenus pédagogiques connexes et les disciplines scolaires formelles. De fait, on note l'absence de toute approche de la dimension complexe et de réflexion critique sur le concept de patrimoine, sur les savoirs. Les interventions restent cantonnées à un développement de valeurs exogènes (non discutées) qu'il s'agit de faire découvrir et que doivent s'approprier les apprenants sans débat réflexif (Barthes & Blanc-Maximin, 2017).

In fine, on ne peut pas questionner la légitimité de tel ou tel patrimoine comme support d'enseignement si les enseignants n'ont pas une pleine conscience de cette éducation, ne la conceptualisent pas et ne la maîtrisent pas. Auquel cas, ils ne peuvent pas être garants des contenus pédagogiques et des objectifs attendus. En l'absence de curriculum prescrit et formel pour cette « éducation à ... » l'introduction d'enjeux sociétaux dans le système scolaire est une chance à saisir, pour donner à l'école son rôle politique, critique et de problématisation des objet étudiés (Lange, 2006), et ce afin de changer notre rapport au monde.

Dans tous les cas il convient à l'enseignant de « poser » lui-même les connaissances et les savoirs attendus au regard des finalités éducatives qu'il s'est fixé et ce, dans le cadre de son projet d'éducation au patrimoine ou tout autre projet pour lequel une forme de patrimoine serait convoquée. Ce sont ses intentions pédagogiques, pensées en relation avec le curriculum prescrit institutionnel et les disciplines scolaires qui doivent guider sa démarche. Dès lors, il peut agir sur le choix des patrimoines à enseigner, qu'ils soient locaux ou universels, avec pour mire ses propres attentes et contenus pédagogiques et ainsi ne pas répondre passivement ou de façon consumériste aux offres des prestations territoriales plus ou moins orientées. Seuls, la démarche personnelle de l'enseignant et son projet éducatif spécifique, permettent de les construire, de se les approprier, de les justifier, les évaluer, et par conséquent de les légitimer.

4.3. La question des contributions disciplinaires à l'éducation au patrimoine à l'école

On peut définir les disciplines scolaires comme des constructions sociales à la fois pérennes et dynamiques (Reuter, 2007) organisant des contenus, des dispositifs et des outils, des pratiques normées d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en vue de finalités éducatives (culturelles, sociales, politiques, éthiques...). Elles se présentent comme un ensemble de savoirs, de compétences, de postures physiques ou intellectuelles, d'attitudes, de valeurs, de codes, de

pratiques, de schèmes (Perrenoud, 1996). Elles sont institutionnalisées, offrent a priori une certaine homogénéité et sont reconnues comme dignes d'être enseignées, apprises, évaluées et certifiées dans le cadre scolaire ou universitaire dont elles peuvent provenir ou pas.

Durant le XX^{ème} siècle, et jusqu'à très récemment, elles ont été enseignées sur un modèle positiviste, transmettant des « vérités objectives » sur l'organisation passée et actuelle du monde, de la société, de ses productions. Il fallait pérenniser les connaissances et faire adhérer les élèves aux valeurs d'une culture commune républicaine. Aujourd'hui encore leur enseignement reste encadré, rassurant, nourri de formations. Le cadre sécuritaire de leur mise en place est porté par un libellé précis des attendus, des contenus et de l'évaluation à réaliser. Ce sont les organisations internationales (UNESCO, Europe), qui ont énoncé les principes à mettre en œuvre dans l'éducation scolaire, repris par les états (Audigier, 2012). Il en ressort deux catégories de compétences :

- La première concerne les compétences de base ou instrumentales associées, ou encore « universelles », telles que *l'étude de la langue, les mathématiques, les sciences et le vivre ensemble* que le système éducatif va rendre évaluables et quantifiables, celles qui vont permettre d'orienter l'élève, d'aider l'« individu » futur à s'insérer dans le marché du travail (Champollion & Richit, 2014) et qui « priment » aujourd'hui dans le quotidien scolaire des élèves. Cependant, elles doivent être considérées comme le bagage préalable, les prérequis, les outils permettant l'accès aux compétences « transversales » qui constituent la seconde catégorie.

- La seconde concerne les disciplines qui ne sont pas évaluées par le système éducatif, ce sont celles qui permettent une approche systémique des faits, mettant en jeu les relations qui existent entre les disciplines. Elles touchent le domaine culturel et devraient être appréhendées et conscientisées. Cette catégorie ne peut faire l'économie de la première ! En effet ces disciplines nécessitent l'acquisition préalable des premières comme outils nécessaires à leur approche et à leur approfondissement, ayant permis à un certain nombre d'apprenants l'accès à des études supérieures et donc l'accès à la complexité des disciplines propres à la seconde catégorie. C'est là, que les « éducations à » prennent leur place.

D'après le Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à... », celles-ci se caractérisent par :

- Leur aspect thématique et non disciplinaire
- Leur relation étroite avec les questions socialement vives
- Leur dichotomie entre savoirs et valeurs
- Leur objectif plus ou moins explicite de faire évoluer les comportements (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017).

Un des principes récurrents des « éducations à » et de l'éducation au patrimoine en particulier est la convergence ou le croisement entre savoirs, alors même que les disciplines ont stabilisé des systèmes-contenus. Il est compréhensible que l'enseignement de disciplines stabilisées, encadrées, découpées ne permet pas facilement d'appréhender les systèmes complexes convoqués par les « éducations à » qui interrogent le processus de disciplinarisation des contenus, c'est-à-dire la transformation qu'ils subissent pour être inscrit dans un système-contenus disciplinaire (Tutiaux-Guillon, 2015). Le concept et la nature des disciplines scolaires sont primordiaux et complexes en didactique. Ils le sont d'autant plus que l'on se place dans le cadre des « éducations à ». Depuis deux décennies, celles-ci sont venues perturber et modifier l'approche didactique des disciplines jusque-là enseignées dans un relatif confort, ne suscitant ni controverse, ni débat contradictoire.

L'éducation au patrimoine a cette particularité de pouvoir mobiliser un éventail très large de savoirs et de connaissances via les disciplines scolaires qu'elle convoque. En effet, l'étude d'un seul

support patrimonial complexe à l'école élémentaire peut concerner de multiples disciplines telles que la géographie, l'histoire, l'histoire de l'art, l'écologie, les sciences du vivant, pouvant convoquer des domaines qui ne relèvent pas automatiquement des curricula, en tous cas primaires, tels que la recherche de documents d'archives, l'architecture, l'ethnologie, l'économie, la cartographie, la géomorphologie, la géologie l'hydrographie, la toponymie, mais aussi favoriser des acquisitions méthodologiques, des savoir-être, des savoir-faire...

Dans tous les cas, l'éducation au patrimoine est intéressante car elle révèle les limites du caractère d'homogénéité des disciplines scolaires et les rapports entre elles (Tutiaux-Guillon, 2015). En effet, les disciplines convoquées se révèlent dans leur interaction et la complexité. C'est là qu'elles prennent tout leur sens. A ce propos, Develay (1992) a proposé une conception de la discipline qu'il nomme « matrice disciplinaire » intégrant un ensemble d'éléments disparates (objets, savoirs, pratiques, tâches) et fondant leur unité, cette conception paraît convenir davantage aux disciplines afférentes à l'éducation au patrimoine pour évoquer l'étendue des champs disciplinaires qui la concerne. Nous le savons, elle est aussi, comme toute « éducation à », en capacité de susciter des « questions vives » (Chevallard, 1997) ou « questions socialement vives » (Legardez, 2006) conduisant au débat... Dans le champ des « éducations à » il ne s'agit pas d'enseigner des « disciplines » (Tutiaux-Guillon, 2017), mais plutôt des « savoirs incertains » (Alpe & Barthes, 2013), moins de résoudre des problèmes « déjà énoncés » que de construire des « problèmes flous » (Fabre, 2017).

Aujourd'hui, dans le cadre de cette éducation au patrimoine, se pose aussi la question de la légitimité de la nature du patrimoine enseigné. Les territoires s'immiscant de plus en plus souvent dans l'école au travers d'une éducation au patrimoine local, la forme scolaire même peut être remise en question ainsi que la légitimité des savoirs liés à des particularismes locaux (Barthes & Champollion, 2020). L'étude récente d'un dispositif d'étude du patrimoine local par les élèves d'une école primaire montre l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire chez les élèves, au détriment de savoirs en lien avec les programmes scolaires. L'absence de curricula pour l'étude du patrimoine local favorisant cette tendance (Barthes & Blanc-Maximin, 2017).

Devant l'ensemble des difficultés qui entravent la mise en œuvre de l'éducation au patrimoine et la nécessité de la rendre davantage accessible aux enseignants qui doutent trop souvent de ses finalités, cette éducation mérite d'être placée au cœur d'une redéfinition du projet éducatif de l'école au sein de laquelle doivent cohabiter l'enseignement des disciplines scolaires qui sont fortement convoquées par l'étude du patrimoine, d'une part, et l'enseignement des questions vives dont cette éducation est porteuse, d'autre part, les premières venant servir les secondes. Dans le cadre de l'étude de tout support patrimonial, l'enseignant doit pouvoir déterminer si le support est sujet à provoquer un « télescopage disciplinaire » (Simonneaux, 2004) et si une question vive est levée, il doit pouvoir la traiter sans la disciplinariser pour l'écarter des dimensions politiques et éthiques (Tutiaux-Guillon, 2015). La formation des enseignants doit être à la hauteur de ces défis du XXIème siècle. L'école en a besoin pour changer les paradigmes, mais aussi les valeurs épistémologiques des savoirs « enseignables » que les questions vives conduisent à réinterroger sans cesse (Legardez & Simonneaux, 2003).

5. Conclusion

Au bout du compte, sur les quelque soixante-quinze ans - de 1945 à 2015 - que porte le rapide « balayage » historique que nous avons essayé de brosser à grands traits, nous avons pu mettre en évidence une partie des mécanismes qui ont permis l'émergence à l'école d'une éducation au patrimoine local.

Nous avons constaté dans un premier temps qu'au niveau du primaire semblait progressivement émerger - de manière diffuse - une « didactique du territoire », qui reste encore largement à

caractériser. Puis, nous avons noté que cette émergence progressive d'une approche territorialisée de l'éducation pouvait à la fois alimenter l'école en « savoirs locaux » susceptibles d'être utilement servis de « médiateurs » pédagogiques menant aux savoirs académiques (Rothenburger & Champollion, 2018) et se faire au service du développement territorial durable.

Plus avant, nous avons également pu remarquer que l'éducation au patrimoine, qui s'est développée aujourd'hui dans la foulée et, souvent, dans le cadre du développement durable, avait pris son essor initial dans l'éducation à l'environnement pour un développement durable qui s'était mise en place avant l'EDD actuel.

Enfin, nous avons souligné l'impérieuse nécessité dans ce nouveau contexte de se poser au plus vite les questions complexes de la légitimité épistémologique de ces nouveaux savoirs actuellement « convoqués » dans l'espace éducatif français, de leurs finalités éducatives et des contributions disciplinaires susceptibles de les porter (Barthes, Blanc-Maximin, Alpe & Floro, 2014).

Ces quelques pistes de prise en compte du territoire local par l'éducation et l'enseignement présentées attestent clairement en tant que tels, non seulement que la question de la « didactisation » du territoire (Simonneaux J., 2007) se pose effectivement tant sur le terrain que dans les textes, mais encore que, comme le montrent les récents travaux menés sur l'intelligence territoriale (Herbaux, 2007 ; Bertacchini, Girardot, Gramacia, 2006), que les acteurs éducatifs territoriaux développent aujourd'hui leur compréhension du territoire en même temps qu'ils agissent sur lui. Ces deux mouvements convergent sur le fond pour accompagner le développement des « éducations à » liées à la territorialisation de l'éducation et, notamment, l'éducation au patrimoine local...

Bibliographie

- Alpe Y., Barthes A., Champollion P. (2016). *Ecoles rurales et réussite scolaire*, collection Éclairer, Edition Canopé, Chasseneuil, 119 p
- Audon, J. (coord.) (2005), « L'Enseignement agricole partenaires des territoires : un guide pour l'action ». In *Actes du séminaire « L'Enseignement agricole et le développement du territoire »*.
- Barthes A. (2020). Quelles significations politiques donner à la territorialisation de l'éducation ? In Champollion (Dir). *Territorialisation de l'éducation, tendance ou nécessité*. Série Education, ISTE Edition Ltd, Londres, p.
- Barthes A. (2017). Local (le local dans les éducations à). In Barthes, Lange, et Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, L'Harmattan, Paris, pp.485-491
- Barthes A. (2017). Education au patrimoine. In Barthes, Lange, et Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, L'Harmattan, Paris, pp.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., Alpe, Y. & 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.
- Barthes, A. (2013), L'éducation au patrimoine : une approche territorialisée de l'éducation en émergence ? *Congrès AREF*, Montpellier, 27-30 août 2013.
- Barthes A., Blanc-Maximin S., Dorier-April E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. Cahier du CERFEE, Education et socialisation n° 51. Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble. Montpellier
- Blanc-Maximin S., Barthes A. (2018). L'art contemporain dans un territoire rural : quelle contribution à l'éducation relative à l'environnement ? *Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 14. pp. 22-41. Montréal
- Barthes A., Blanc-Maximin S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*. Vol 43. n°1. pp. 85-115. Montréal

- Girault, Y., Barthes, A. (2016), Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires- *Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches – Réflexions*, Volume 13. pp. 25-43. Montréal
- Barthes A., Champollion P. and Alpe Y. (eds.). (2018). *Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories*, Wiley. Hoboken. New Jersey. 321 p.
- Barthes, A. Champollion, P. et Alpe, Y. (dir.). (2017). *Permanences et évolutions de la relation complexes entre éducations et territoires*, Série Education, ISTE Edition Ltd, Londres, 346 p.
- Barthes, A., Champollion, P. (dir.) (2014), *L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen. Approches socio-spatiales*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises, 268 p.
- Barthes, A., Champollion, P. (2012), Éducation au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ? *Education relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions*, 10, *Habiter : l'ancrage territorial comme support pour l'éducation à l'environnement*.
- Bertacchini, Y. (2004). Entre information et processus de communication : l'intelligence territoriale. *ISDM*, n° 16, 3. Rencontres « TIC & Territoires », Lille 2004.
- Bertacchini Y., Girardot J-J., Gramaccia G. (2006). De l'intelligence territoriale. Théorie, Posture, Hypothèses, Définitions. In : Actes du 5e colloque TIC et Territoire : quels développements ?, *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, <http://isdsm.univ-tln.fr>, juin 2006, n° 26.
- Boix, R. (2004), *Las zonas Escolares Rurales en Cataluna, in Organizacion y gestion dos centros educativos*. Editorial Praxis.
- Bruntland, G. H. (1987). World commission on Environment and development (WOECD), *Our common future*. Oxford University Press.
- Champollion, P. (dir.) (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres : ISTE.
- Champollion, P. (2019). *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Contribution au rapport Cnesco « Justice à l'école et territoires ». Paris : Cnesco. 43p. (disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>).
- Champollion, P. (2013), *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Collection *Crise et anthropologie de la relation*. L'Harmattan, 210 p.
- Champollion, P. (coord.) (2010). Symposium « Education au développement durable et territoires ». In *Actes du Congrès international « Actualité de la Recherche en Education et Formation » 2010 (CH)*. Genève.
- Champollion, P. (2007), La Liaison école-territoire : le cas de Serino. In Jean, Y. *Ecoles rurales : lieux, réseaux et territoires*, Géophrys.
- Champollion, P. (2007), Le Système éducatif français dans le contexte européen. *Ricerca et sviluppo per la politica sociali*. CEIM, Mercato San Severino, 0, université de Salerno.
- Champollion, P. (2002), L'Interaction école / milieu : le rôle de l'école dans le développement du milieu rural ». In *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon : Presses universitaires franc-comtoises, p. 61-62.
- Champollion, P. (1998), « Utiliser la dimension européenne pour faire sortir l'école de ses murs ». In Perisi, A. (coord.), *Serino extra muros. L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano, p. 9-10.
- Champollion, P. (1997), Développement ou aménagement, éléments de réflexion. In *Actes des Assises « Education et ruralité. Le système éducatif, un partenaire du développement territorial »*. Espace culturel Olivier de Serres, Domaine du Pradel, p. 44-46.
- Champollion, P. (1987), Evolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation. In *Actes des journées « Politique de la montagne »*. Université Joseph Fourier, Grenoble : CEMAGREF, p. 243-250.
- Champollion, P. (coord.) et al. (2013), Education au développement durable et territoires. *Penser l'éducation*, n° hors-série, J-M Lange (dir.). *Actes du colloque international « l'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école*, 26-28 novembre 2012, université de Rouen.
- Champollion, P. & Rothenburger, C. (2018). De la didactique du territoire au territoire apprenant. In *Diversité*, n° 191, *L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable*. Canopé, 54-63.

- Champollion, P., Delvoye, J.-M., Piponnier, A. (2010), Observatoires numériques et pratiques citoyennes : vers un dispositif d'intelligence territoriale au service du développement durable ? », *TERMINAL*.
- Champollion, P. & Legardez, A. (2008), L'intelligence territoriale à l'œuvre: une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs. *Actes de la 3^{ème} conférence internationale sur l'intelligence territoriale*. Besançon, 15-18 octobre.
- Debarbieux, B. (2008). Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du montagnard. *Annales géographiques*, 660-661, pp. 90-115.
- Dumas, P. (2004), Entre la création de contenus et l'intelligence territoriale : la dimension éthique. *ISDM*, 14, Actes du 2^e colloque «Tic & Territoires », St-Raphaël, mars 2004.
- Feraud, M. (2003), Les Classes uniques, une entité particulière au sein des écoles rurales ? In *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 2, *Au seuil du collège*. Presses universitaires franc-comtoises, p. 101-108.
- Floro, M. & Champollion, P. (2015). Du diagnostic territorial à la prise en compte du territoire. La démarche d'« intelligence territoriale ». In *Diversité*, hors-série n° 16, *Ecole, territoires et partenariats*. Canopé.
- Floro, M. & Champollion, P. (2013). L'école rurale française. In BOIX, R. *Rapport final*, Projet international EDU 13460, Programme de recherche espagnol I+D+I, Barcelone.
- Garnier, B. (2018). Quelle place accorder aux territoires dans les politiques d'éducation ? In Barthes, Champollion & Alpe *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, pp. 25-38. Londres : ISTE.
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*. 2/38 p. 127-157
- Gennaud, P. (1999), « Pédagogie du patrimoine et ses actions », *Bulletin de liaison des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Rennes*, n° 18.
- Girardot, J.-J. et al. (2006), De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définition. *ISDM*, n° 26, Ve Colloque TIC & Territoire « Quels développements ». Université de Franche-Comté, 9-10 juin 2006.
- Girardot, J.-J. (2004), Intelligence territoriale et participation. *ISDM*, 16, 3^e Rencontres « TIC & Territoires », Lille.
- Guerin, J.-C. (1997), Rôle et fonctions de l'établissement et de l'enseignant dans le développement territorial pour demain. In *Actes des Assises « Education et ruralité »*, CERMOSEM, UJF, p. 47-60.
- Gumuchian, H., Meriaudeau, (1980), L'Enfant montagnard...son avenir ? *Revue de Géographie Alpine*, n° hors-série. Grenoble, p. 35-68.
- Herboux, P. (2007). *Intelligence territoriale, repères théoriques*. Paris : L'Harmattan, 195 p.
- Jean, Y. (dir.) (2007), *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques ».
- Lange J.M. (2017). Développement durable in *Dictionnaire des « éducations à » Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, L'Harmattan, Paris, pp.485-491
- Legardez, A., Simonneaux, L. (2011), Développement durable et autres questions d'actualité. *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- Leroy-Audoin, C., Mingat, A. (1996), Les Groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France – Efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. *Notes de l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education*, 1, Dijon.
- Mole, F. (2020). « Une école pour les territoires ruraux ? Négociations et accommodements au Congrès de l'école rurale (1925) ». In Champollion, P. (dir.). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres : ISTE.
- Musset, M. (2012). Education au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, *Dossier d'actualité Veille et analyse*, 72.
- Naville, P. (1945), *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Ouvrard, F. (1993), Les Performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ? *Ville-Ecole-intégration. Enjeux*, 134, Paris.
- Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF, 3^{ème} édition.
- Perisi, A. (coord.) (1998), *Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano.

- Richit, N., Champollion, P. (2014), *L'orientation, une « éducation à » ?* Colloque « les éducations à : un (des) levier(s) du système éducatif ? ». Université de Rouen, 17-19 novembre 2014.
- Rothenburger, C. (2016). *Vers la territorialisation de l'identité professionnelle. Le cas d'enseignants ruraux en France, Espagne, Chili et Uruguay*. Collection « Crise et anthropologie de la relation ». Paris : L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2002), Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Education relative à l'environnement : Regards – Recherches - Réflexions*, 3, 21-35.
- Simonneaux, J. (2007), Les enjeux didactiques des dimensions économiques et politiques du développement durable. *Ecologie & Politique*, 34.
- Tutiaux-Guillon N. (2017). Education au patrimoine. In Barthes, Lange, et Tutiaux-Guillon (dir.). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à, L'Harmattan, Paris, pp.
- Vanier, M., (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR.