

L'éducation formelle et non formelle au patrimoine local : valeurs et conflits de valeurs. Le cas de la vallée du Queyras

Formal and non-formal education in local heritage : values and conflicts of values. The case of the Queyras Valley

Sylviane Blanc Maximin¹

¹ Laboratoire de recherche : Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF), sylviane.maximin@univ-amu.fr

RESUME. La contribution questionne le possible conflit de valeurs présent dans un projet d'éducation au patrimoine local. L'étude présentée est issue d'un partenariat local entre l'Éducation nationale et un parc naturel régional des Hautes-Alpes. Elle a pour ambition d'identifier si un conflit de valeurs, dans le cadre d'une éducation au patrimoine local chez des élèves d'école primaire, conduit à faire émerger et transmettre aux élèves des valeurs parfois contraires à l'idéal de l'École républicaine française. Les divers éléments axiologiques ont été recueillis par l'analyse de la Charte d'un parc naturel régional, de la documentation sur l'objet patrimonial concerné, des textes officiels de l'Éducation nationale, des traces produites par la classe et des entretiens avec les élèves puis avec l'enseignante. Les composantes axiologiques de ce type de projet montrent la diversité et la complexité de cet ensemble de valeurs mises en jeu. Du point de vue des valeurs identitaires, un conflit de valeurs a été créé alors qu'il n'existait pas, bien au contraire, dans le texte du projet.

SUMMARY. The contribution questions the possible conflict of values present in a local heritage education project. The study is the result of a local partnership between the National Education and a regional natural park of the Hautes-Alpes. It aims to identify whether a conflict of values, within the framework of a local heritage education among primary school students, leads to the emergence and transmission to students of values sometimes contrary to the ideal of the French Republican School. The various axiological elements were collected by the analysis of the Charter of a regional natural park, documentation on the heritage object concerned, official texts of the National Education, traces produced by the class and interviews with the students and then with the teacher. The axiological components of this type of project show the diversity and complexity of this set of values involved. From the point of view of identity values, a conflict of values was created when it did not exist, on the contrary, in the text of the project.

MOTS-CLÉS. éducation au patrimoine local, valeurs, conflit de valeurs, Anthropocène, projet éducatif.

KEYWORDS. local heritage education, values, clash of values, Anthropocene, educational project.

Introduction

À première vue, il paraît étrange de convoquer l'éducation au patrimoine dans l'ensemble des défis que pose l'ère de l'Anthropocène : limites planétaires et défis principaux dus à l'impact de l'activité humaine. Tout particulièrement, les défis de l'érosion, de la biodiversité, de la perturbation des cycles géochimiques et du changement climatique peuvent et doivent alerter le monde éducatif. Bonneuil et Fressoz (2016) mettent en avant la nécessité de comprendre les évolutions induites par l'Anthropocène grâce à toutes les sciences mais aussi avec « de nouvelles humanités environnementales » (p.59). Car l'humanité n'est pas qu'une entité biologique, elle est « aussi faite de systèmes sociaux et idéologiques, d'institutions et d'imaginaires » le tout traversé par des rapports de pouvoir dont les relations Nord-Sud notamment. Pour comprendre ce nouveau Monde, des actions éducatives et didactiques sont alors nécessaires pour faire acquérir des connaissances et des valeurs et permettre aux jeunes générations d'agir pour relever ces défis. C'est pourquoi, dans une éducation au Monde de l'Anthropocène, Lange (2021) met l'accent sur la mise en œuvre d'un levier intellectuel indispensable à faire acquérir aux élèves : le développement d'une pensée systémique (Morin, 1990, 2005) comme outil d'éducation pour les enseignants et d'action pour les apprenants. En effet, la prise de conscience et l'exercice de relier et de traiter en même temps des pensées sur des objets a priori éloignés les uns des autres (transformation de la Terre en tant que géosystème, en tant que planète, en même temps que nos modes de vie car l'humain fait partie à la fois de la biosphère, de la noosphère et de la technosphère) constituent une clé

éducative et philosophique puissante. Cependant, il ne nous semble pas qu'à ce jour, en France, le patrimoine et son éducation usent de ce type de pensée. Alors est-ce que le patrimoine et son éducation pourraient participer à relever ces défis ? C'est pourquoi nous allons, dans un premier temps, présenter les caractéristiques du patrimoine et de son éducation.

Le patrimoine

Le patrimoine, concept et objet présent dans toute société et dans les directives internationales de l'UNESCO, relève de questions à la fois anthropologiques, philosophiques et économiques. Comme ce patrimoine n'est pas réifié, il est compris comme une prise de pouvoir sur l'avenir (Godard, 1990) comme une dynamique des comportements qui peut être fondée à la fois sur un comportement économique, éducatif et éthique. L'objet patrimoine se prête en effet, pour différentes raisons, à ce mouvement car un ensemble de valeurs irriguent son éducation : valeur d'engagement des élèves dans la conservation (protection des biens commun), valeur de partage avec autrui par l'exposition et la valorisation des biens, valeur d'ouverture intellectuelle et à la différence par la découverte dans les niveaux local et global (Eco, 1993 ; Davallon, 2009).

Il est porteur de valeurs diverses, parfois antagonistes qui agissent sur les différents acteurs économiques et éducatifs. C'est pourquoi nous allons tout d'abord cerner le concept de patrimoine dans sa dimension axiologique et les pistes éducatives qu'il recèle. François Ost ouvre une piste de réflexion féconde sur la place du patrimoine pour l'avenir des peuples. « Le patrimoine voilà bien un thème paradoxal pour un dialogue du XXI^e siècle. Le patrimoine dans la tradition... Mais si le patrimoine était tout autre chose ? ... moins un trésor en arrière qu'une quête en avant ? » (Ost, 1998). Pour nous, il ne s'agit pas d'opposer la valeur tradition à celle de prospective, mais plutôt de la penser dans un continuum et dans une perspective d'éducation émancipatrice.

À l'instar de la définition de 1943 du poète René Char, le patrimoine est aussi « cet objet insolite dépourvu de mode d'emploi, legs énigmatique, grimoire dont la lettre s'efface » qui soumet les générations futures à un exercice interprétatif dont il faut soit décoder le sens, soit l'inventer. Il s'inscrit tout à la fois comme un devoir mémoriel contre un risque d'oubli mais offre aussi la perspective d'une liberté, d'une interprétation et d'un usage offerts pour l'agir des générations actuelles et futures. Le patrimoine n'est pas uniquement tourné ou orienté vers le passé dans une vision passéiste. Il peut s'appréhender dans une visée prospective (Barthes, Blanc-Maximin, Dorier, 2019) et systémique qui trouvera toute sa place dans la perspective des évolutions du Monde de l'Anthropocène. Son éducation, dans une perspective éco-citoyenne, peut contribuer à relever des défis posés par ce Monde. Si la manière dont les jeunes générations peuvent s'en saisir représente une manne éducative certaine, elle nécessite toutefois le développement d'une grande vigilance au niveau de la qualité et de la nature des savoirs convoqués, de la présence de représentations et opinions de tous ordres des élèves. La construction d'un esprit critique constitue alors un axe éducatif fort pour chercher à comprendre sans juger, sans surinterpréter les choses du passé et pour relier le passé avec le présent en direction d'un futur proche.

Présenté comme un moyen de développement durable par les instances internationales (UNESCO, 2016 ; Conseil de l'Europe, 2005), le patrimoine apparaît comme une valeur positive qui n'est pas questionnée : « c'est une des caractéristiques du patrimoine que de produire du consensus » (Davallon, 2009) et c'est bien ce consensus éthique qui nous interpelle dans le cadre de l'éducation au patrimoine local. C'est probablement pour ces raisons que nous assistons à une « inflation patrimoniale » (Heinich, 2009) qui interroge. Pourquoi ce retour en grâce du patrimoine par la société française alors que la rationalité et la modernité étaient considérées comme des valeurs conduisant au bonheur des populations ? La recension de Musset (2012) pour l'Institut français d'éducation (IFÉ) avance des pistes d'explication du phénomène. L'économie du patrimoine est essentielle pour les territoires. Le patrimoine constituerait un moyen de développement touristique de zones sinistrées économiquement et placées en compétition les unes avec les autres. Cette fabrication permet certes de « préserver et assurer la transmission », mais sert surtout à « faire fonctionner, faire vivre, pérenniser ou remettre en

fonction » des éléments afin d'attirer de nouveaux touristes, de promouvoir le pays et d'afficher une originalité (Lazzarotti & Violier, 2007) confirmant la logique de l'*Homo oeconomicus* (homme du néolibéralisme, l'œil tourné vers la compétitivité des territoires) (Bier, 2001). La patrimonialisation s'inscrit positivement dans une dynamique du développement local au niveau culturel. En contrepartie, ce processus participe aussi d'une hiérarchisation des territoires dans une compétition de labellisations qui conduit à la marchandisation des patrimoines. Objet de conflits de valeurs et d'usages, le patrimoine serait aussi un levier anti-globalisation (valeur refuge, attachement, identité territoriale). La convention-cadre de Faro (Conseil de l'Europe, 2005) indique que le patrimoine est, pour les communautés, un « reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution » (Musset, 2012). Elle y repère « une démarche de relation au patrimoine : amour des vieilles pierres, mais aussi attachement à une histoire locale, y compris familiale, qui exprime des valeurs et fait le lien entre le passé et le présent » (p. 12). Pour toutes ces raisons, cette démarche de relation engage une éducation des individus.

L'éducation au patrimoine a pour origine l'institutionnalisation de nouvelles normes sociétales via des conventions issues de l'UNESCO sur le patrimoine mondial en 1972, sur le patrimoine culturel immatériel en 2005, et une convention dite du Faro, issue du Conseil de l'Europe. Trois spatialités différentes (mondiales, nationales, locales) d'interventions éducatives sont également caractéristiques de la politique internationale actuelle d'éducation au patrimoine).

Ces spatialités cohabitent et peuvent même s'agréger les unes aux autres suivant les prescriptions internationales du Faro sur les « allers retours éducatifs » entre global et local. De fait, elles comprennent un ensemble de valeurs à transmettre. Mais ces valeurs n'ont été ni discutées ni prescrites au niveau européen, ce qui peut développer, selon les pays et les régions, des postures éthiques éducatives radicalement opposées. En effet, le continuum de ces textes a généré la prise en compte de l'engagement des populations locales dans la patrimonialisation et la valorisation de leurs patrimoines locaux. Si, en 1972, la focale porte sur les biens culturels et naturels répertoriés par des professionnels du patrimoine, la convention de 2005 introduit le patrimoine immatériel et instaure le principe selon lequel les populations sont elles-mêmes détentrices de patrimoines (Barthes, Champollion, Da Silva, 2021). La définition donnée au patrimoine immatériel confère alors aux communautés, groupes ou individus une compétence tout à fait nouvelle : celle de patrimonialiser (Davallon, 2002, 2009) eux-mêmes les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés » (article 2, Faro, 2005). Sous le couvert du maintien et du respect des diversités culturelles dans le monde, c'est en fait le développement d'une valeur marchande qui est visée afin de permettre aux populations autochtones de pouvoir exploiter les objets ou pratiques qu'ils ont patrimonialisés. L'évolution de cette éducation montre ici que la valeur marchande prime, au niveau supranational, sur d'autres valeurs que peut transmettre une éducation au patrimoine.

L'éducation au patrimoine s'inscrit, pour nous, dans le cadre d'une « éducation à ». Ce positionnement implique la prise en compte de savoirs de natures diverses (dont seulement certains sont stabilisés) et la mise en jeu de valeurs, celles à transmettre dans un champ éducatif composé de trois dimensions (Barthes, Blanc-Maximin, Alpe, 2015) : une dimension formelle (qui correspond à la forme scolaire identifiée par Vincent (1990, 1994), une dimension non formelle (portée par des acteurs institutionnels ou des associations) et une dimension informelle (dans laquelle l'éducation se construit au fil non programmé de rencontres, de visites...). À ce jour, en France, deux risques majeurs menacent l'éducation formelle. Le premier consiste à ne considérer le patrimoine que comme objet de savoir dans le cadre d'un parcours d'éducation artistique et culturelle qui privilégierait le patrimoine monumental au détriment des autres patrimoines (ce qui est prescrit dans les programmes officiels en vigueur). Le second est de ne pas l'envisager dans une perspective éthique et de fait, de négliger la prise de conscience des valeurs qui la sous-tendent.

Si les travaux sur la nature et la légitimité des divers savoirs à enseigner dans les « éducations à » dont l'éducation au patrimoine, et sur leur dimension interdisciplinaire ont été largement étudiés,

n'oublions pas que l'éducation véhicule des valeurs et, dans le cadre du patrimoine, non seulement leur spectre est très large mais surtout, elles ne sont pas discutées. C'est pourquoi nous portons la focale sur un point éminemment éducatif : la question de la nature des valeurs transmises dans le cadre d'une éducation au patrimoine. Nous souhaitons en montrer la complexité et la diversité qui se manifestent dans une éducation formelle au patrimoine local et la difficile posture éthique de l'enseignant dans ce type d'éducation. Ces valeurs ne sont pas transmises « hors-sol » c'est-à-dire qu'elles sont aussi orientées par les territoires de vie des acteurs et des apprenants. Elles prennent appui sur des pratiques sociales voire sociétales spécifiques. En effet, le territoire représente, d'une part, un espace symbolique où s'exercent des forces politique, économique, culturelle et sociale ; un espace culturel construit et reconstruit par les individus qui l'habitent, où la culture donne forme à l'esprit (Bruner, 1990) où se développent des processus d'intelligence territoriale (Girardot, 2006). D'autre part, le territoire représente un espace prescrit (Lahire, 1999) qui exerce en retour, sur ceux qui l'habitent, le font vivre et le modèlent, des devoirs, des empêchements, des obligations. Mais en les contraignant, il leur permet de libérer leur créativité à travers une adaptation continue. Notre approche consiste à identifier les différentes valeurs dont sont porteurs les apprenants à la suite d'un projet d'éducation au patrimoine local.

L'éducation formelle au patrimoine local en France : quelles valeurs promues ?

Sans reprendre tout l'historique de l'éducation au patrimoine dans le système éducatif français fort bien décrit par Barthes, Champollion et Da Silva (2021), nous en retenons une étape saillante au niveau axiologique. En 2002, la « Charte pour une éducation au patrimoine » consacre sa dimension locale, en précisant sa valeur citoyenne, la responsabilisation des jeunes générations (les élèves), sa protection et sa réhabilitation. Le programme « Adopter mon patrimoine » mis en œuvre à la suite de cette charte cherche à faire acquérir des valeurs définies par Eco (Blanc-Maximin, 2016) et engage les élèves dans un processus de patrimonialisation inédit qui s'étale au moins sur un cycle d'apprentissage, c'est-à-dire trois ans. Deux nouvelles valeurs, la constance dans la durée et l'exercice d'un choix démocratique et éclairé (par l'étude et l'enquête raisonnée de chaque patrimoine à adopter) sont à faire acquérir aux élèves à travers ce projet qui se démarque d'une part, par sa durée exceptionnelle par rapport à la majorité des projets pédagogiques achevés en trois mois en moyenne et, d'autre part, par sa valeur démocratique : débattre voter et respecter le choix des urnes (Blanc-Maximin, 2016).

Dans le cadre de l'éducation au patrimoine, les instances internationales préconisent des aller-retours entre le local et global (UNESCO, 2016) : apprendre à construire des connaissances historiques, géographiques, scientifiques de la nature, sur les arts de vivre pour les relier et accéder à une compréhension par la mise en résonance des différents points de vue. Mais aussi faire preuve d'esprit critique face à ces connaissances et aux savoirs scientifiques, scolaires, endogènes convoqués. Le but est de comprendre qu'il existe une interdépendance entre la vie des hommes et leur milieu de vie mais pas uniquement : il s'agit, d'une part, d'apprendre à s'engager à agir pour le présent et le futur dans le cadre d'un territoire en prenant en compte le passé, d'autre part, d'ouvrir son esprit et sa réflexion par des connaissances exogènes au territoire local, présentes ailleurs dans le monde et par des outils de réflexion éthique. Il s'agit de savoir si la prise d'appuis sur la culture locale est source d'accession à d'autres cultures et génératrice de valeurs républicaines, d'ouverture à l'autre, à l'étranger (au sens de ce qui diffère de ce qui est connu). Dans le cas du patrimoine, le territoire local dans une logique de durabilité, notamment dans des zones à faible potentiel économique, considère essentiellement le patrimoine comme une ressource économique alors que l'école considère le territoire, via le patrimoine, à la fois comme un support pour construire des savoirs « scolaires » et comme un médium éducatif qui, par ses acteurs, développe, transmet des valeurs. En effet, en termes d'éducation au patrimoine (local, national ou mondial), trois modèles sont identifiés : une éducation pour le patrimoine, une éducation au patrimoine et une éducation sur le patrimoine. Enfin, dans le cadre de projets éducatifs articulant éducation formelle et non formelle, la question des valeurs se pose. Les décideurs ou acteurs du territoire souhaitent-ils toujours promouvoir des valeurs proches ou pas de celles transmises à l'École ? Cette éducation est indissociable d'un questionnement sur les territoires et

les communautés humaines : est-ce qu'un territoire local peut être un promoteur de valeurs éducatives, notamment par sa culture des lieux, par ses pratiques locales, endogènes, patrimoniales ? Si tel est le cas, qu'en est-il de son impact sur une éducation visant le patrimoine local ? Pour tenter d'y répondre, nous ne considérons ici que le cadre des politiques scolaires et des modalités collaboratives entre école et territoire. Historiquement, le territoire sert de simple contexte ou de ressource pédagogique largement exploitée par le courant pédagogique de l'École Nouvelle, puis, à partir de 1980 devient l'objet d'une « éducation au territoire ». Il est également identifié comme porteur de valeurs, facteur d'ancrage social et acteur de la construction identitaire (Garnier, 2017). L'éducation au patrimoine local, pensée ainsi, est indissociable d'un questionnement sur les territoires et les communautés humaines. Elle est investie par des aspects géographiques, économiques, écologiques, socio-politiques et culturels, ce qui sous-tend des valeurs très différentes selon les conceptions du territoire et du patrimoine issues des différents champs disciplinaires et des habitants car l'éducation au patrimoine local et les valeurs dont elle est porteuse sont indissociables de l'action d'individus ou de groupes locaux qui patrimonialisent certains éléments (Micoud, 2005 ; Davallon, 2009). C'est ce processus de patrimonialisation par des acteurs du territoire qui peut nourrir une éducation présente à l'ère de l'Anthropocène (Davallon, 2002 ; Micoud, 2005 ; Blanc-Maximin, 2016).

Le patrimoine local, en tant que concept transversal interrogeant les aspects géographiques, économiques, écologiques, socio-politiques et culturels d'un territoire, est porteur de valeurs diverses voire opposées. Ce patrimoine est à la fois pensé dans une logique sous-tendue par des valeurs économiques et dans une logique éducative axée sur les valeurs de l'école républicaine. Il est quasiment impossible de considérer ces deux perspectives dans une opposition stricte car le patrimoine pensé économiquement est aussi source d'éducation informelle au patrimoine local. Il en ressort que les logiques locales d'éducation au patrimoine, irriguées par les valeurs des décideurs, des élus et des acteurs éducatifs, méritent d'être conscientisées par les enseignants afin d'éviter toute dérive axiologique.

Pour résumer, si l'éducation au patrimoine, en tant qu'« éducation à », a pour mission de s'appuyer sur des valeurs, de quelles natures sont-elles ? Ce sont des valeurs positives a priori en ce sens qu'elles ne sont pas questionnées pour deux raisons. La définition originelle du patrimoine – l'héritage du père – s'appuie sur le respect du géniteur. À ce titre, elle est difficilement remise en question et impose une forme de respect dans la transmission, sauf durant la Révolution française durant laquelle les édifices religieux et les châteaux considérés comme porteurs de tous les signes de l'Ancien Régime ont été pillés ou détruits. Au niveau mondial, les conventions internationales (Unesco, Faro) indiquent qu'il s'agit bien de conserver, défendre des valeurs dans une époque où règne la mondialisation mais ces valeurs ne sont définies et précisées qu'au niveau économique. Dans les prescriptions institutionnelles du ministère de l'Éducation nationale française sont régulièrement présentes la transmission au sens de passeur et la responsabilité mémorielle. Dans la charte de 2002, sont inscrites en filigrane la conservation et la protection dans une visée d'engagement et de responsabilité, la valeur de partage de savoirs et de ressources culturelles.

Mais si cette éducation ambitionne de s'appuyer sur le patrimoine d'un territoire pour en valoriser l'aspect éducatif, alors quelles sont les valeurs portées par un territoire local et comment les identifier ? Comment les élèves sont-ils impactés par ces valeurs ? Enfin, dans le cas où un partenariat local est présent sur le territoire dans un projet éducatif patrimonial, est-ce que les valeurs portées par le partenaire peuvent entrer en conflit avec celles promues par l'école et par le territoire ? Autrement dit, nous allons questionner la fonction axiologique d'un territoire local (générateur et promoteur de valeurs éducatives), la fonction axiologique d'une aire protégée considérée comme partenaire éducatif sur un territoire local et repérer leurs interactions avec les valeurs prônées par l'École républicaine française lors d'un projet éducatif scolaire territorial et partenarial.

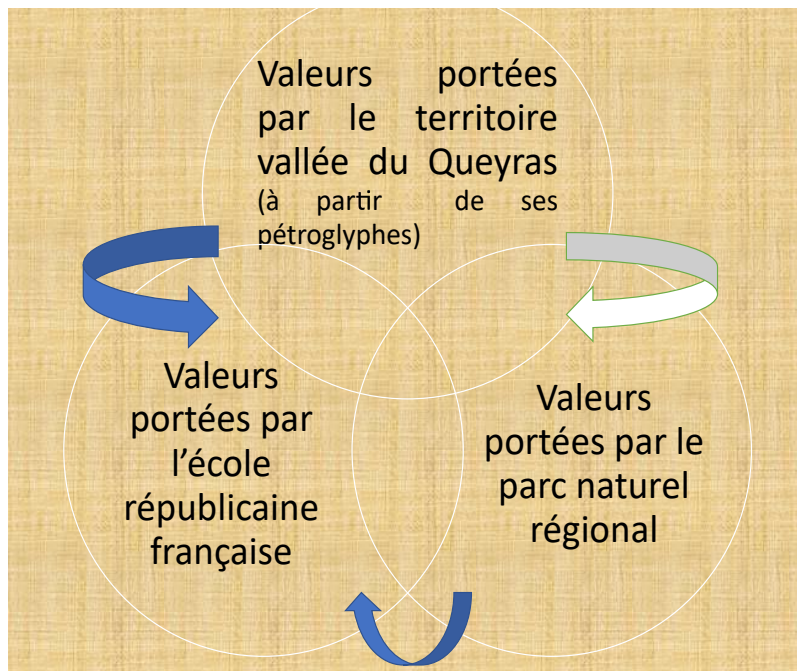


Figure n°1. Interactions possibles de valeurs dans un projet éducatif partenarial local

Notre étude porte sur une éducation hybride (formelle et non formelle) sur un territoire local enclavé à faible potentiel économique : la vallée du Queyras dans les Hautes-Alpes en haute montagne située sur une aire protégée (le Parc Naturel Régional du Queyras – PNRQ – et la réserve naturelle nationale du Mont Viso). Des projets annuels initiés dans un partenariat entre l'Éducation nationale et le Parc naturel régional portent sur une thématique commune aux écoles et au collège participants. En 2018, la thématique portait sur le petit patrimoine bâti. Le projet éducatif consistait à faire étudier aux élèves un élément proche de leur établissement et à partager ces découvertes avec des établissements scolaires d'autres territoires des Hautes-Alpes dans lesquels les élèves travaillaient également sur leur patrimoine local.

Dans ce cadre, nous avons pu mener une recherche sur un de ces projets intitulé : « le Queyras et sa tradition écrite ». L'objet éducatif patrimonial porte sur les pétroglyphes ou pierres écrites du Queyras et la découverte de ce patrimoine présent sur les communes de Molines-en-Queyras et d'Abriès. Le public concerné est une classe multiniveau de 18 élèves du CE1 au CM2 âgés de 7 à 11 ans. Une professeure des écoles et deux intervenants labellisés par le service éducatif du PNRQ portent le projet : un accompagnateur en montagne licencié d'histoire, un membre de l'association locale « L'école queyrassine autrefois ». Nous cherchons à repérer l'expression des valeurs diverses du territoire, du parc naturel régional et celles transmises par l'École et évaluer celles qui ont été intégrées par les élèves en fin de projet.

Dispositif méthodologique

Pour mettre au jour l'ensemble des valeurs déclarées ou sous-jacentes présentes au niveau du territoire, du parc naturel régional et du système éducatif français, nous avons repéré la présence de valeurs du territoire au travers des objets de savoir étudiés (les pétroglyphes), au niveau du contenu axiologique de la Charte (2005) des Parcs Naturels Régionaux et des programmes officiels de l'école élémentaire. Nous avons complété notre recueil par le repérage des valeurs attendues de la part de l'Éducation nationale et du PNRQ dans la grille d'évaluation du projet éducatif partenarial.

Pour repérer les éventuels écarts entre les valeurs identifiées avant la réalisation du projet et celles présentes durant sa mise en œuvre, nous avons analysé des traces produites par les élèves durant le projet. Puis nous nous sommes entretenue collectivement et de manière directive avec les 14 élèves de CE2 à CM2 (8 à 11 ans) de la classe durant quarante minutes (Voir annexe). Nous avons également

proposé un entretien semi-directif (Voir annexe) de quarante minutes avec l'enseignante et un autre à l'intervenant, mais ce dernier n'a pas pu avoir lieu. Les matériaux recueillis comprennent :

- le texte du projet personnalisé d'éducation au territoire et de son évaluation par la commission (éducation nationale PNR) ;
- un entretien dirigé (questions en annexe) d'une durée de 40 minutes avec 14 élèves de CE2 à CM2, enregistré sur un dictaphone numérique ;
- un entretien semi-dirigé (questions en annexe) avec l'enseignante d'une durée de 40 minutes ;
- une recension de travaux des élèves sur ce projet.

L'étude des rapports aux valeurs promues par l'Éducation nationale, le concept de patrimoine et celui de territoire s'appuie sur :

- l'analyse de contenu du projet corédigé par l'enseignante et les intervenants du PNR. Elle a pour but de repérer l'existence d'un ancrage territorial des points de vue axiologique et pragmatique et de repérer l'intention de l'enseignante de transmettre des valeurs (à identifier) aux élèves. L'analyse du texte du projet et de sa validation par l'Éducation nationale et le service éducatif du parc naturel régional mettra la focale sur les valeurs exprimées.
- un entretien individuel avec l'enseignante a porté sur l'aspect axiologique du projet construit, sur ses motivations à s'y engager et à enrôler les élèves, sur les effets de sa réelle mise en œuvre. L'analyse des réponses de l'enseignante s'orientera vers la présence de valeurs éducatives dans son explicitation du projet.
- un entretien collectif avec les plus grands – CE2 à CM2 – dans la salle de classe en parallèle avec une activité de l'enseignante avec le groupe des CE1. L'objectif est d'entendre, après la réalisation de ce projet, ce que les élèves retiennent sur le plan identitaire et des valeurs, ce qu'ils déclarent avoir appris et de leur demander de répondre à une question écrite : le patrimoine pour eux (notion travaillée depuis deux ans au cours de deux projets partenariaux avec le PNRQ). L'analyse des réponses des élèves lors de l'entretien dirigé aura pour but d'identifier : la mise en perspective d'une réflexion éthique sur le patrimoine local, les valeurs de l'expression écrite et la présence d'une ouverture vers d'autres patrimoines locaux. Enfin, nous chercherons à saisir quels retentissements identitaires la réalisation de ce projet a eus sur des élèves.
- l'accès aux travaux, aux productions des élèves pour ensuite les analyser (photographies anonymées de travaux) : identifier si des valeurs transparaissent et si oui lesquelles. L'étude de la recension des productions des élèves permettra de savoir et comprendre comment le projet a été réellement mis en œuvre au niveau des valeurs énoncées dans le texte du projet.

Résultats

Premièrement, nous aborderons les valeurs dans l'analyse des objets de savoir étudiés (les pétroglyphes).

L'analyse des savoirs étudiés nous a permis de repérer les valeurs promues par ce territoire « fond » de vallée de haute-montagne. Le territoire du Queyras au relief montagneux et frontalier a induit très tôt dans son histoire une forte circulation de populations et d'idées. C'est ainsi qu'un principe politique de gouvernance affranchi de la noblesse a favorisé plus de relations transfrontalières avec l'Italie et le Piémont qu'avec le royaume de France. En effet, la République des Escartons (1343) fait advenir une forme de démocratie bien avant celle impulsée par la Révolution française de 1789. Cinquante-et-une communes (les communautés alpines du Briançonnais du Queyras, de la région de Turin et de Cuneo) rachètent au dauphin Humbert II l'ensemble des droits seigneuriaux et signent une Charte qui représente leur constitution. Ce Grand Escarton accorde aux habitants le statut de « franc-bourgeois », et les exempte de tout service féodal.

Ce contexte géographique et politique a développé chez ses habitants un mode de vie fondé sur des relations sociales de coopération, de solidarité, d’instruction (alphabétisation), et d’éducation via des valeurs morales religieuses et laïques particulièrement développées et transmises durant l’histoire des habitants de la vallée queyrassine. Pour assurer cette transmission écrite, un support a été largement utilisé : la pierre.

Deuxièmement, nous considérons la pierre écrite comme trace et mémoire de la vie des hommes.

Les graveurs (bergers, douaniers, ...) ont utilisé la pierre comme outil pédagogique, support mémorial d’événements politiques, sociaux ou naturels. Ces traces scripturales ont constitué un instrument pour apprendre le monde environnant, comprendre l’histoire du territoire grâce aux témoignages d’événements marquants, mesurer le temps et les saisons, réfléchir philosophiquement à partir de phrases moralisatrices. Par exemple, une pierre gravée de 1609 représente deux dauphins, signifiant que le Queyras faisait partie du Dauphiné avant que ce dernier ne soit divisé en Hautes Alpes, Isère et Drôme. Une pierre de 1743 inscrit la mémoire d’une année noire : le passage de 50 000 hommes d’armes qui apportent la peste. Une autre datée de 1749 est gravée comme l’hiver de grandes gelées, et sans doute d’une nécessaire solidarité « Ici faisons du bien à ceux qui nous font du mal » ; une inscription de 1733 parle de la ruine que provoque le Guil « La ruine a passé. A 1733 le 24 mai ». Ce jour-là, le 24 mai, le torrent en crue emporte des lions de pierres qui gardaient l’entrée de l’église.

Troisièmement, nous abordons la pierre comme moyen d’éducation morale.

Ces pierres sont aussi le support d’inscriptions à vocation morale qui témoignent de l’influence des religions sur cette vallée comme le précise la figure n°2 ci-dessous (Vivier, 2002).

Les pétroglyphes ou pierres écrites du Queyras: expression des valeurs diverses du territoire. (Vivier, 2002)

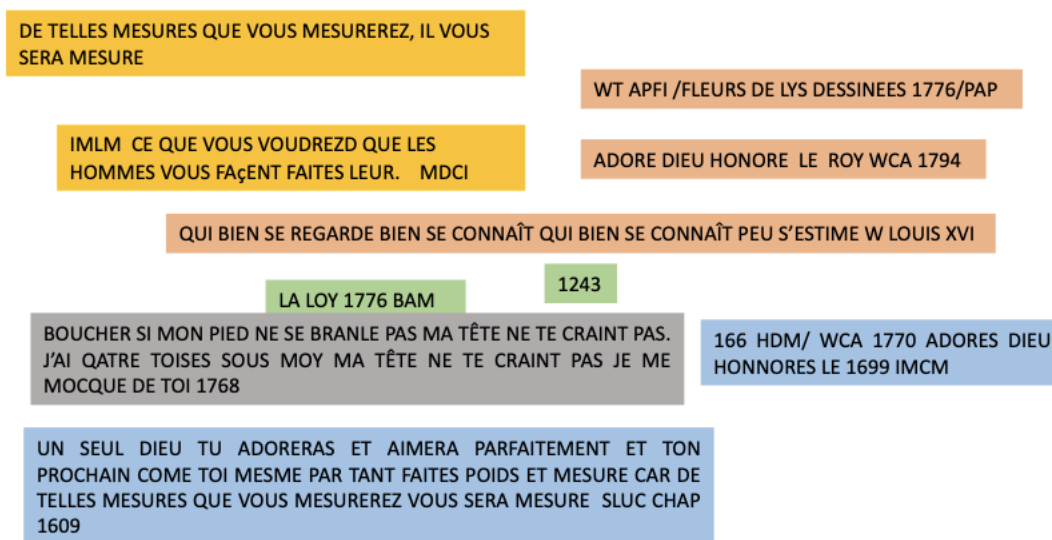


Figure n°2. Exemples de textes de pétroglyphes

Avec le temps et les évolutions, l’image de la pierre dans cet espace de haute montagne a pris aujourd’hui une dimension symbolique. C’est pourquoi le choix de la pierre écrite comme objet d’éducation a toute sa pertinence dans ce projet éducatif. La pierre, à travers la géographie et la géologie, a modelé la vie des hommes mais les hommes l’ont modelée pour en faire un outil éducatif, un support de communication, un objet de mémoire, une façon de comprendre le cheminement des hommes qui ont successivement habité le territoire à partir des valeurs éducatives ancrées dans le territoire et transmises de génération en génération : le rapport à l’éducation, le rapport aux savoirs, le

rapport à l'écrit, la liberté d'information et d'expression, les morales laïque et religieuse, l'accueil et l'ouverture à l'Autre (colporteur, charbonniers italiens, etc.)

Quatrièmement, nous nous intéressons aux valeurs transmises par les parcs naturels régionaux (PNR).

La politique des PNR a pour enjeu d'instaurer une harmonie entre l'Homme et la Nature dans chaque territoire ou aire protégés. L'objectif est de développer une éducation à l'environnement transférable à d'autres territoires. Celle-ci semble se positionner néanmoins plus comme une éducation au développement durable, axée sur une dynamique de mutualisation sociale, économique et écologique. Cependant, dans la mesure où ce sont les communes d'une aire à protéger qui choisissent d'entrer ou non dans un PNR et qui participent à son financement, une éducation au territoire est également visée. Il s'agit d'informer et de sensibiliser les habitants (ancrage territorial) et les visiteurs : « Fédérer les citoyens autour de leur parc » (« expérience directe, sensible et vivante pour favoriser l'attachement au lieu de vie »). Une charte est rédigée tous les cinq ans au niveau national. Elle se présente comme un projet de protection et de développement durable (économique, social, écologique) pour un territoire. Les valeurs suivantes sont clairement affirmées dans la charte : respect, écoute, épanouissement individuel, engagement, partage de savoirs, humanisme. La Charte pour l'éducation à l'environnement et au territoire (2016) liant les PNR et la région Provence Alpes Côte d'Azur s'attache alors à définir les termes éduquer, l'environnement, le territoire, l'éducation à l'environnement et au territoire (voir annexe) et poursuit 3 objectifs : affirmer les valeurs communes aux PNR et à la Région (respect, écoute, épanouissement individuel), préciser les démarches pédagogiques auxquelles les partenaires locaux et régionaux peuvent se référer, développer une dynamique d'échanges et de mutualisation à l'échelle des PNR pour une éducation à l'environnement et au territoire transférable à d'autres territoires. Attardons-nous sur une valeur fondamentale pour un PNR : l'ancrage territorial. La définition ISO de l'ancrage territorial le caractérise comme « le travail de proximité proactif d'une organisation vis-à-vis de la communauté. Il vise à prévenir et à résoudre les problèmes, à favoriser les partenariats avec des organisations et des parties prenantes locales et à avoir un comportement citoyen vis-à-vis de la communauté » (ISO 26000). Dans le cas des parcs naturels régionaux, il s'agit de fédérer les citoyens autour de leurs parcs. Ainsi « l'ancrage territorial constitue la base de tout programme pédagogique au sein d'un parc et a pour objectifs : l'expérience directe, sensible et vivante pour favoriser l'attachement au lieu de vie ; la mise en perspective d'une réflexion, de concepts ou de questionnements globaux en s'appuyant sur un vécu et un environnement proche ». La découverte du terrain (sorties nature, visites de sites, rencontres d'acteurs) y est privilégiée.

Enfin, l'identification des valeurs dans le système éducatif français comprend, de manière générale, les valeurs républicaines. Nous avons retenu particulièrement l'ouverture à l'Autre et à l'ailleurs, le partage, la coopération, la liberté d'expression, l'esprit critique, l'égalité en genre, et le respect de valeurs identitaires multiples. Au niveau de l'éducation au patrimoine, les valeurs de conservation, de préservation, de valorisation, d'exposition sont citées en 2002.

Le cadre d'évaluation des projets partenariaux régulés par l'Éducation nationale et le PNR (Voir annexes) s'appuie sur les critères suivants et met en exergue les valeurs suivantes : le respect de ce qui doit être enseigné aux élèves (valeurs républicaines), l'ancrage territorial, la rencontre avec des acteurs du territoire in situ, l'attachement aux lieux.

La figure n°3 permet de synthétiser l'ensemble des valeurs initialement en jeu pour ce projet et engage le questionnement sur celles qui apparaissent dans les discours des acteurs et dans les traces produites par les élèves.

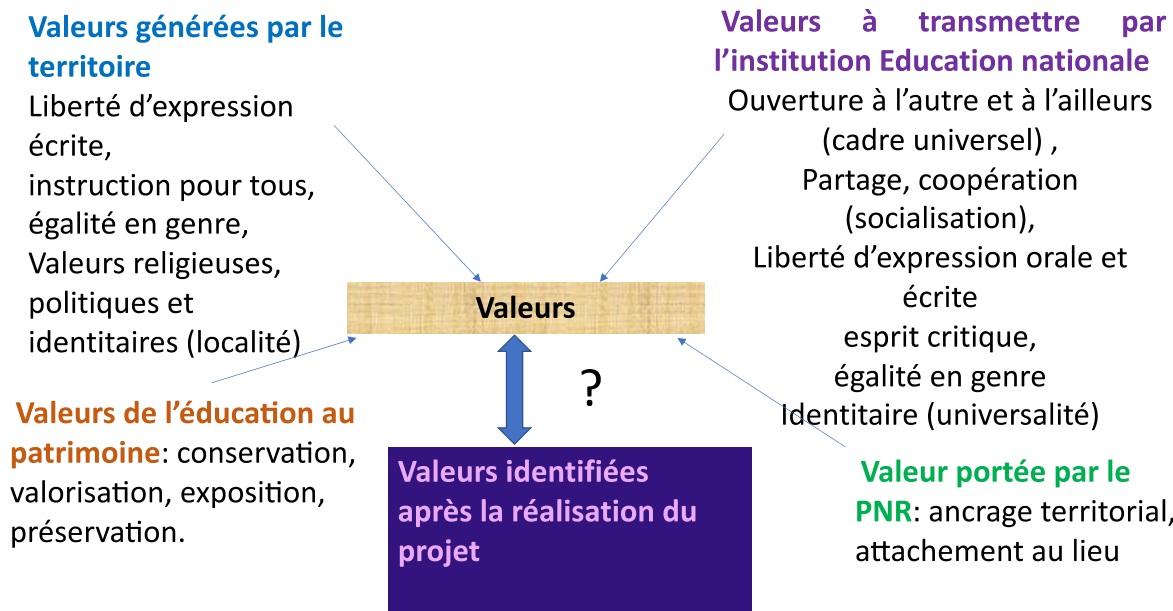


Figure n°3. Valeurs potentiellement à l'œuvre dans le projet

Les valeurs identifiées après la réalisation du projet

L'analyse des traces produites par les élèves durant le projet montre que peu de traces écrites ont été produites. Probablement, le choix est fait de faire vivre des expériences aux élèves lors des sorties sur le terrain et de lire des documents sur la vie des habitants autrefois. Finalement, ce sont les pierres gravées par les élèves et les photographies réalisées qui permettent de comprendre que ces enfants ont saisi la teneur des différents messages qui avaient été transmis par les graveurs d'autrefois. Chacun a tenté, selon son choix, et à la hauteur de ses capacités d'écriture, de graver un message.

L'entretien collectif directif avec 14 élèves CE2 à CM2 avec les élèves (retranscrit en annexes) révèle que ceux-ci sont détenteurs de nombreux savoirs locaux assez précis sur les pierres écrites. Ils savent exprimer la nature des différents types de messages présents sur les supports. Ils savent également comment l'instruction était dispensée et comment les instituteurs colporteurs étaient recrutés et payés. Ils connaissent aussi le fonctionnement de l'école d'autrefois et explicitent l'accent mis sur les fondamentaux du lire, écrire, compter. Ils affirment que la tradition queyrassine de l'apprentissage de la langue écrite permettait depuis « très longtemps » (mais ils sont incapables de donner une période ou un siècle) aux enfants, filles et garçons à égale considération, de savoir lire et surtout écrire. De plus, ils ignorent qu'ailleurs en France, à la même époque, l'alphabétisation se situait à un niveau inférieur, qu'elle dépendait de la condition sociale des familles, du genre (peu de présence des filles à l'école, programmes scolaires différents : travaux d'aiguille, travaux ménagers pour les filles, etc.). La réflexion sur les fonctions de l'écrit – mémoire, informer, permettre de penser – n'a pas donné lieu à des temps d'échanges et de réflexions propices à « la mise en perspective d'une réflexion, de concepts ou de questionnements globaux en s'appuyant sur un vécu et un environnement proche ». (Charte du PNR, 2016). Ils n'ont pas été amenés à réfléchir sur ce que le fait de savoir écrire offrait comme possibles dans le développement cognitif, social et sensible d'un individu.

La question de l'entretien (« Que pourriez-vous proposer ou faire pour ce patrimoine des pierres écrites ») a suscité un grand étonnement chez les élèves et ils sont demeurés longtemps muets.

En effet, la question de la responsabilisation (la filiation) devant l'héritage légué par les occupants précédents de ce territoire n'a été ni réfléchi ni même évoquée. Les élèves n'ont pas été amenés à

réfléchir grâce à une démarche de questionnement global sur leur rôle en tant qu'héritiers et détenteurs d'un tel patrimoine.

Un fort attachement aux lieux (Altman et Low, 1992) transparaît tant dans les travaux écrits des élèves que durant l'entretien (voir annexes). Les élèves développent une attitude de fierté légitime (vis-à-vis de leurs ancêtres). Cependant, certains élèves vont dans leur discours jusqu'à développer un sentiment d'ethnocentrisme en exprimant que « nos ancêtres étaient plus instruits qu'ailleurs, les filles et les garçons savaient lire et écrire et qu'ici, on a toujours été plus intelligents et plus heureux ». La présence d'une valeur d'ethnocentrisme existe probablement parce que le projet n'a été que partiellement réalisé car l'objectif d'ouverture à l'Autre et à l'ailleurs a été négligé. Il en ressort également un risque de repli communautaire malgré la volonté exprimée dans le projet : « Ils vont apprendre à finaliser, valoriser et transmettre aux autres écoles le fruit de leur travail en coopérant au sein d'un projet commun ». En fait, la transmission aux autres écoles ne s'est concrétisée que par l'envoi d'un dossier sur les pierres écrites sur un site internet dédié et par la création de QR codes. Aucun déplacement hors de la vallée, aucune rencontre avec d'autres élèves n'a eu lieu pour découvrir concrètement d'autres lieux et leurs patrimoines. Alors quelle ouverture à l'Autre ?

Les connaissances et savoir-faire acquis agissent donc sur une valeur prônée par le PNR – l'attachement aux lieux – mais ne donnent pas suite à une réflexion sur des attitudes citoyennes responsables. L'aspect d'éducation aux valeurs du patrimoine (conservation, valorisation, exposition, préservation, respect) n'a pas été privilégié dans la mise en œuvre de ce projet.

Le patrimoine apparaît comme une valeur refuge en temps de crise morale et sociétale qui a pour but de faire émerger une valeur d'ethnocentrisme. Le patrimoine apparaît en réalité dans la représentation des acteurs du projet une valeur refuge. Des savoirs locaux anciens sont investis à l'aune des incertitudes et menaces qui pèsent sur l'évolution sociétale et qui invitent certains individus à prôner un repli identitaire. C'est ainsi que ce projet est exempt de réflexion critique sur la notion de patrimoine (celle-ci est pourtant possible dès l'école primaire). On demeure cantonné à un développement de valeurs exogènes (non discutées) qu'il s'agit de faire découvrir et s'approprier par les apprenants, sans débat réflexif. On se situe loin des visées éducatives, notamment au niveau des valeurs, attendues par l'institution comme dans le dispositif « Adopter son patrimoine » (2002).

L'entretien semi-directif avec l'enseignante met en exergue la valeur d'ancrage au sens de lien au lieu, de fierté pour le lieu habité et pour les générations antérieures. « Il s'agit de pouvoir découvrir la richesse de ce qui entoure le village et en être fiers. L'objectif était de permettre aux élèves de découvrir que des membres très anciens de leurs familles avaient gravé certaines pierres ». Valeur de transmission : « c'est important de pouvoir passer ces connaissances à leurs futurs enfants ». Les valeurs du Queyras reposent, pour l'enseignante, sur l'importance de l'écrit et de l'instruction en général dans la tradition queyrassine, la circulation d'hommes du pays comme les bergers mais aussi des Italiens et des soldats de différentes origines. L'autonomie par rapport au pouvoir royal avec la République des Escartons. L'histoire des anciens prouve qu'on pouvait vivre de manière autonome (valeur d'autarcie) et plus démocratique, ne pas forcément dépendre du roi de France.

Aborder la dimension éthique d'ouverture aux autres et à l'ailleurs, dans un territoire transfrontalier comme le fond de vallée du Queyras n'a pas été respectée dans la mise en œuvre du projet alors qu'elle représente un objectif de la Charte du PNR et qu'elle entre en résonance avec des connaissances prescrites dans le texte des programmes officiels de l'école sur l'enseignement moral et civique (MEN, 2016). Le travail avec les élèves de cycle 3 aurait pu porter sur la loi sur l'égalité hommes-femmes, le droit des enfants à l'instruction et à l'éducation dans le monde. De même, la question très vive actuelle (Legardez et Simonneaux, 2011) de la migration des populations liée aux guerres, à la pauvreté, au manque de travail, aux épidémies aurait pu être abordée tant en histoire et en géographie que sur le plan éthique (déclaration des droits de l'Homme et du citoyen). Concernant le rapport à l'écrit dans sa dimension d'expression, la focale sur les valeurs liées à la liberté d'expression, la liberté de la presse

en France et dans le Monde n'a pas été investie. L'enseignante a déclaré qu'elle n'y avait pas pensé et que, pour elle, c'était trop politique de l'aborder à l'école.

En revanche, le rapport à l'écrit des élèves a, selon les déclarations de l'enseignante et sur ce que nous avons pu constater, considérablement évolué, notamment chez cinq élèves qui n'osaient pas écrire parce qu'ils faisaient beaucoup de fautes d'orthographe et qui ont compris l'intérêt et la puissance de l'acte d'écrire grâce à ce projet : « ils se sont complètement débloqués, désinhibés et osent écrire, produire ». De plus, les élèves ont dépassé le simple stade des connaissances et se sont essayés à la pratique de la gravure en choisissant la qualité géologique des pierres la plus adéquate. Chacun a créé son texte (informatif, moralisateur), ce qui témoigne d'un rapport à l'écrit libéré.

Le recueil de l'ensemble des valeurs émergent des traces recueillies est présenté ci-dessous.

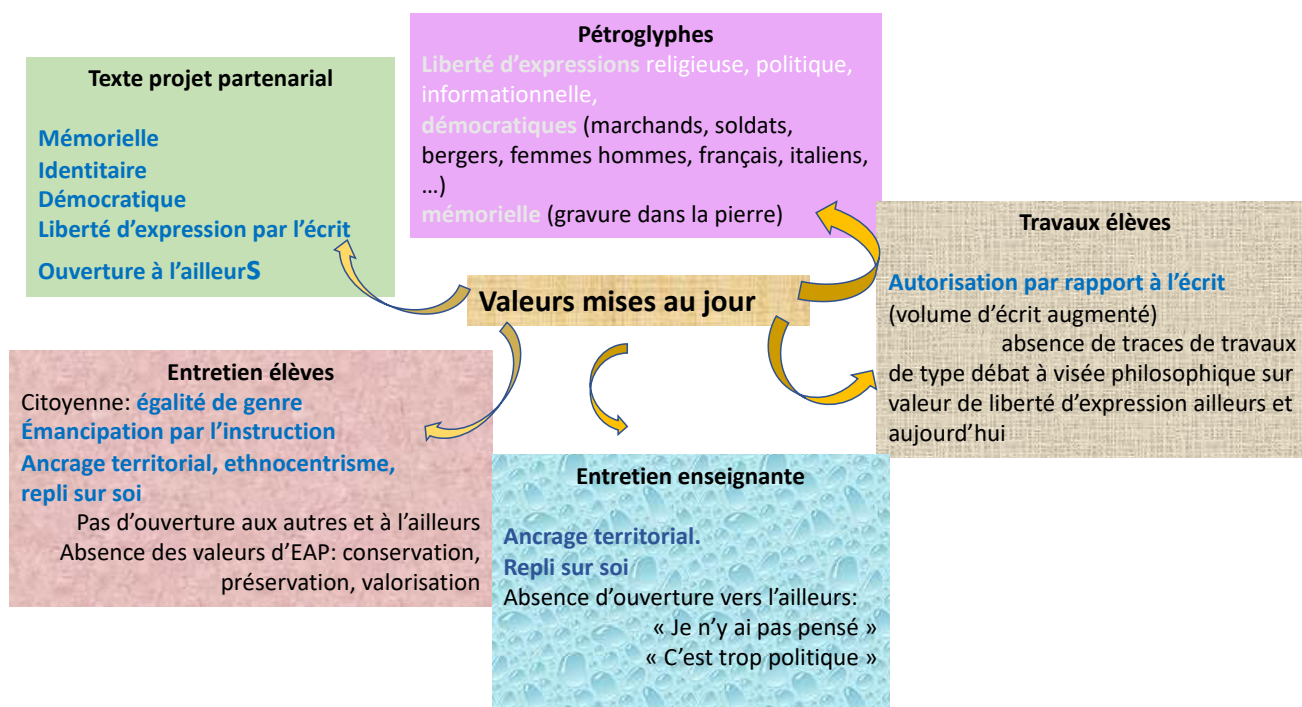


Figure n°4. Ensemble des valeurs mises au jour

Le territoire est bien ici un promoteur de valeurs éducatives et ces valeurs peuvent être interprétées très différemment. Ce constat est notamment dû à l'écart important qui existe entre le projet pensé et le projet réalisé. Dans sa mise en œuvre, avec les données que nous avons récoltées, les valeurs portées par ce projet ne sont pas celles d'une éducation au patrimoine telle que définies par les attendus de l'éducation formelle. En revanche, la valeur d'attachement ou de lien au lieu, centrale dans l'éducation non formelle, a été fortement transmise.

Les composantes axiologiques de ce type de projet éducatif partenarial montrent la diversité et la complexité de cet ensemble de valeurs mises en jeu. Du point de vue des valeurs identitaires, un conflit de valeurs a été créé alors qu'il n'existait pas, bien au contraire, dans le texte du projet. En effet, la non-réalisation du volet d'ouverture à l'Autre et à l'ailleurs, pourtant inscrite dans le texte du projet, a conduit au développement de valeurs ethnocentriques chez les élèves et n'a pas permis de travailler les valeurs de partage et de valorisation d'un patrimoine local. Cet aspect non traité du projet impacte les valeurs identitaires individuelle et collective des élèves. De plus, les thématiques comme la capacité de savoir lire et écrire, la liberté d'expression par écrit, n'ont pas été abordées. Or, elles auraient permis de répondre aux préconisations éducatives internationales de l'UNESCO avec des allers-retours entre le local et le global. Toutefois, un dépassement de ce problème paraît possible par une éducation de l'humain. Morin (2006), traitant de l'unité complexe et d'apprendre ce que signifie être humain, invite à la restaurer, de façon à ce que chacun, où qu'il soit, prenne connaissance et conscience à la fois de

son identité complexe et de son identité commune avec tous les autres humains. Les travaux d'Allieu-Marie et Frydman (2003) au niveau des liens entre l'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves en attestent.

Conclusion

Pour répondre à la question initiale que nous avons posée, à savoir la place possible de l'éducation au patrimoine à l'ère de l'Anthropocène, cette étude montre que les élèves gagneraient à être enrôlés dans une découverte et une réflexion patrimoniale, avec l'espoir éducatif, que, de leur propre volonté, ils s'engagent de manière pérenne, pour l'avenir. C'est pourquoi, concernant la contribution de l'éducation au patrimoine à l'éducation au monde de l'Anthropocène, nous formulons l'hypothèse que la valeur de responsabilisation patrimoniale peut participer à cette entreprise éducative globale. Cette valeur ne peut être comprise que dans le cadre d'une responsabilité sociale qui nécessite a priori la prise de conscience de l'appartenance à un groupe puisque le patrimoine est un bien commun, une mémoire collective. Ce groupe pensé comme une communauté restreinte à un territoire peut aussi être élargi à une nation ou au Monde comme habitant de la Terre, ce que prescrit l'UNESCO (2016). Axiologiquement, rendre responsable l'éduqué, c'est permettre à un être de s'engager (spondere) en retour (re), de développer la capacité de prendre des décisions et de s'acquitter d'un engagement, d'une tâche. La notion de responsabilité est ainsi étroitement associée à celle d'engagement et d'émancipation. Pour Henriot (1995), le fait de s'engager consiste à décider par avance de se faire responsable de ce que l'on aura fait, mais c'est aussi, selon Ardoino (2004), devenir auteur de ses actes donc de s'émanciper et de pouvoir en répondre. C'est enfin apprendre à se porter garant ou gardien de quelqu'un, de quelque chose, du patrimoine par exemple, entendu comme bien commun spécifique à une communauté.

Cette responsabilité se situe au centre d'un système éthique (Jonas, 1992) qui fonde l'éducation pour le développement de sociétés responsables (Sauvé, 1998). L'éthique spécifique de Jonas ne porte pas uniquement sur le présent et le futur proche. Elle se situe essentiellement sur un avenir indéterminé, au-delà du temps actuel de l'action qui est à construire avec conscience, si on veut qu'il adienne pour l'Homme. On pourrait arguer que cette éthique de la préservation a peu à voir avec le patrimoine notamment local puisqu'il s'agit de préserver les possibilités humaines en danger. Mais, pour Jonas (ibid.), ce sont tout autant les problématiques sociales humaines que les problématiques environnementales actuelles qui sont concernées. Ainsi, connaître et comprendre l'utilité d'éléments patrimoniaux (matériels et immatériels), témoins du passé et de la mémoire collective spécifiques à un territoire, peut participer à l'invention d'un futur vivable et viable. Ainsi, si pour Jonas, la responsabilité rejette le décret prématuré de l'inévitabilité, alors son éducation doit exister aussi en matière d'éducation au patrimoine. Cette éducation à la responsabilité patrimoniale viserait alors la quête de savoirs pertinents, l'examen critique des informations disponibles, la rigueur dans l'investigation pour la recherche de données manquantes (Sauvé, 1998) mais aussi le développement d'une forme de pensée systémique (Morin, 2005) orientant une prise de décisions pour agir en matière de protection et de valorisation des patrimoines. Les changements climatiques impliquent des migrations de populations, une restructuration politique, économique et éthique des espaces de vie ruraux et urbains et une protection des patrimoines. Ils invitent le champ éducatif à préparer les futures générations à agir pour arbitrer les inévitables conflits qui seront générés. Pour ce faire, l'apprentissage de la problématisation (Fabre, 2017) autour de questions aussi complexes constitue, à nos yeux, une compétence fondamentale à construire tant pour les jeunes générations que pour les plus anciennes. Dans ce cadre, l'éducation au patrimoine dépasse son seul aspect passéiste pour s'ouvrir à une dimension prospective. Elle offre un potentiel, par son caractère interdisciplinaire et les valeurs conflictuelles qu'elle véhicule, pour accéder à la complexité et relier passé présent futur de manière concrète tant au niveau local qu'au niveau global.

Références bibliographiques

- Allieu-Marie N et Frydman D. (2003). L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves. En ligne, consulté le 16 décembre 2023. URL : <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire-et-educationprioritaire/articles/lenseignement-du-patrimoine-et-la-construction-identitaire-deseleves.html>.
- Altman L. et Low S. (dir.), (1992). *Place attachment*. New York : Plenum Press.
- Ardoino J. (2004). *Propos sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Barthes A., Blanc-Maximin S. et Dornier-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. *Cahiers du CERFEE, Éducation et socialisation*, 51.
- Barthes A. (2017). Éducation au patrimoine. In A. Barthes, J-M Lange et N. Tutiaux-Guillon (coord.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 182-190.
- Barthes A. et Champollion P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificités des contextes ? Éducation relative à l'environnement. *Regards, recherches, réflexions*, 10.
- Barthes A., Blanc-Maximin S. et Alpe Y. (2015). L'éducation au patrimoine : pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires ? *Actes du colloque les « Éducatons à », un des leviers de transformation du système éducatif*.
- Barthes A. et Blanc-Maximin S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal, 43,1, 85-115.
- Barthes A., Champollion P. et Da Silva S. (2021). Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France ? Blanc-Maximin, S. et Barthes, A. (dir.). *Revue OpenSciences* Vol. 20-4. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <https://www.openscience.fr/Quelle-integration-du-patrimoine-local-dans-l-education-en-France>.
- Berger G. (1959). *L'attitude prospective. Le monde en devenir : histoire, évolution, prospective de l'Encyclopédie française*. Tome XX, 20/54. Paris : Société nouvelle de l'Encyclopédie française.
- Bier B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités. La revue des terrains sensibles*, Vol. 1, n°3, p. 7-18.
- Blanc-Maximin S. (2016). L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ? *Recherches en éducation*, n°25, p. 120-133.
- Bonneuil C., Fressoz J-B (2016). *L'évènement Anthropocène ? La Terre, l'histoire et nous*. Paris : Collection Points, nouvelle édition.
- Brundtland G. H. (1987). *World commission on Environment and development (WOECD), Our common future*. Oxford : Oxford University Press.
- Bruner J-S. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.
- Char R. (1943, 1944). Fureur et mystère, Feuilles d'Hypnos, feuillet 62. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <http://www.lecturissime.com/2019/03/feuilles-d-hypnos-de-rene-char.html>.
- Conseil de l'Europe (2005). Convention de Faro sur la valeur du patrimoine culturel pour la société. Faro, Portugal. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <http://www.coe.int/fr/web/culture-andheritage/faro-convention>.
- Davallon J. (2002). Comment se fabrique le patrimoine ? *Sciences Humaines*, n°36. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: https://www.scienceshumaines.com/comment-se-fabrique-le-patrimoine_fr_12550.html.
- Davallon J. (2009). Objets d'exposition : Objets de mémoire, objets du patrimoine ? In Y. Bergeron et P. Dubé (coord.), *Mémoire de Mémoires : Études de l'exposition inaugurale du musée de la Civilisation*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 141-158.
- Eco U. (1993). Observations sur la notion de gisement culturel, *Traverses*, 5.
- Fabre M. (2017). Problématisation, problèmes flous. In Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des éducations à*. Paris : L'Harmattan, p. 523-529.
- Garnier B. (2017). Quelle place accorder aux territoires dans les politiques publiques d'éducation ? In Barthes, A., Champollion, P. et Alpe, Y. (dir). Volume 1. *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. London : ISTE Éditions Ltd, p.25-37.
- Girardot J.-J. (2010). Qu'est-ce que l'intelligence territoriale ? En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <http://www.collaboratif-info.fr/chronique/quest-ce-que-lintelligence-territoriale>.

- Godard O. (1990). Environnement, modes de coordination et systèmes de légitimité : analyse de la catégorie de patrimoine naturel, *Revue économique* 41-2, p. 215-242.
- Heinich N. (2009). *La fabrique du patrimoine : De la cathédrale à la petite cuillère*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Henriot J. (1995). Responsabilité. *Encyclopedia Universalis*. Corpus 19.
- Herboux P. (2007). *Intelligence territoriale, repères théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Jonas H. (1992). *Le principe de responsabilité*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Lahire B. (1999). Pour une didactique sociologique, Éducation et société, *Revue internationale d'Éducation*, Sèvres, 4/2, p. 29-56.
- Lange J-M (2021). Conférence « Quels enjeux pour l'éducation relative à l'environnement, au développement durable et à l'anthropocène ? » animée par A. Barthes le 4 juin. De 14'50 à 19'40. IUT d'Aix-Marseille. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cABWko0yeLc> sur youtube.
- Lazarotti O. et Violier P. (dir.) (2007). *Tourisme et patrimoine, Un moment du Monde*. Angers : Presses de l'Université d'Angers.
- Legardez A. et Simonneaux L. (dir.), (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Toulouse : Educagri.
- Micoud A. (2005). Réinventer le patrimoine. In Barrère C. et al. (dir.) *Réinventer le patrimoine. De la culture à l'économie : une nouvelle pensée du patrimoine ?* Paris : L'Harmattan, p. 81-107.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école. – Charte pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine ». *B.O.E.N.* 18.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Éducation morale et civique. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>.
- Morin E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Unesco.
- Morin E. (2005, [1990]). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Musse, M. (2012). Éducation au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune. *Dossier d'actualité Veille et analyse*, 72, mars. Lyon : IFÉ.
- Ost F. (1998). Conférence « Un héritage sans testament. Patrimoine et générations futures ». Unesco, 18 septembre.
- Parcs Naturels Régionaux (2015). Charte. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: https://www.parcs-naturels-regionaux.fr/sites/federationpnr/files/document/centre_de_ressources/pnr_argumentaire_2018_bd.pdf
- Sauvé L. (1998). À propos des concepts d'éducation et de responsabilité. *Colloque virtuel The Future of Environmental Education in a Postmodern World*. Montréal, Université du Québec à Montréal, juillet. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : <http://crdp.ac-paris.fr/tara/eco/responsabilite.pdf>.
- Tutiaux-Guillon N. (2017). Éducation au patrimoine. In Barthes, Lange, et Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, Paris : L'Harmattan.
- UNESCO (2016). Orientations devant guider la mise en œuvre de la Convention du patrimoine mondial. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL: <https://whc.unesco.org/fr/orientations/>.
- Vincent G. (1990). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Annexes

Critères de sélection de la commission mixte Éducation nationale - PNRQ

La notion de projet, et sa cohérence globale.

La dimension personnalisée de ce projet, à l'échelle individuelle, ou à l'échelle de l'école,

Le lien avec les programmes scolaires,

Le lien avec le projet d'école ou d'établissement,

« L’ancrage territorial » du projet,

Le contact direct avec le terrain (sorties, mais aussi rencontres et visites avec des acteurs du territoire) que permettent les activités envisagées,

La transversalité du projet,

La présence des fiches projet d’intervention pour chaque intervenant.

La présence d’un budget prévisionnel équilibré.

Questions et réponses de l’entretien élèves

Pourquoi, à votre avis, tous les élèves de votre classe réalisent ce projet des « pierres écrites » ?

« Pour qu’on retrouve si certains de nos ancêtres de nos familles en ont écrit ». « Parce qu’il y a des gens qui viennent les voir ces pierres. » « On est fiers que nos ancêtres sachent écrire »

Pourquoi est-ce que ça se déroule à l’école ?

« Parce que ça parle de l’instruction des enfants autrefois. Ils savaient écrire alors qu’ailleurs ce n’était pas le cas ». « Et même les filles savaient lire et écrire. »

Mais comment le savez-vous ?

« Ben, on nous l’a dit, on l’a appris ». « On l’a vu sur les pierres écrites et puis il y avait des dates écrites ».

Mais vous saviez si c’étaient des femmes ou des hommes qui écrivaient ?

« Non ». Pas de réponses pour la majeure partie.

Avez-vous des dates ou une idée des siècles pour les plus grands, les CM ?

Pas de réponse.

Pourquoi, à votre avis, c’est important de savoir lire et écrire ?

« C’est pour bien réussir à l’école ». « Parce qu’on n’a pas besoin de quelqu’un qui nous lit ce qu’il y a d’écrit, on se débrouille tous seuls ». « Parce qu’on peut écrire ce qu’on a envie d’écrire » ; « Oui ça nous rend libres d’écrire ce qu’on veut »

Et aujourd’hui dans le Monde, est-ce que tous les enfants et les adultes peuvent lire et écrire ?

« Euh, je ne sais pas ». « Moi je crois que non ». « Il y a des enfants qui n’ont pas d’école ».

Tu sais où ?

« Non ». « Peut-être en Afrique ».

Vous en avez parlé en classe ?

Non (général).

Est-ce que ce projet vous a intéressé ?

Oui à l’unanimité.

Qu’avez-vous trouvé d’intéressant ?

« De pouvoir aller voir les pierres » « de s’amuser à en graver ».

Qu’est-ce que vous avez appris grâce à ce projet ?

« Que dans notre vallée, on était très en avance car tout le monde savait lire et écrire ». « Nos ancêtres étaient plus instruits qu’ailleurs, les filles et les garçons savaient lire et écrire et qu’ici, on a toujours été plus intelligents et plus heureux ».

Vous allez faire découvrir ce patrimoine des pierres écrites à d'autres élèves qui habitent dans d'autres endroits des Hautes-Alpes. Est-ce que c'est important pour vous ?

« Ben on devait le faire mais on n'y va pas. » « On va peut-être leur envoyer des photos et des textes ». « De toutes façons ce n'est pas bien grave ». « L'important c'est que nous on le sache pour le dire à nos enfants ».

Je répète ma question : « est-ce que c'est important pour vous de faire découvrir les pierres ? »

« Oui ça montre que chez nous on est très instruits ». « Que les ancêtres étaient très instruits ». « Moi je veux dire qu'on est toujours instruits et qu'on n'a pas besoin d'aller ailleurs ».

Qui aimerait vivre ici toute sa vie ? (tous les doigts sont levés)

Et pourquoi ?

« On a tout ce qu'il nous faut ». « Ce n'est pas pollué ». « On est heureux de vivre ensemble tranquillement ». « Ici c'est beau le paysage ». « Il y a plein de sports à faire ». « On ne s'ennuie jamais ». « On est tranquilles ». « J'ai plein de copines et je suis heureuse ». « En hiver, en été, au printemps, il y a beaucoup de touristes qui viennent alors on voit du monde ». « Ici, il y a toute ma famille, alors je n'ai pas envie de partir ».

Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qu'est le patrimoine ? (M'en donner une définition par exemple). ? Voir réponses ci- après.

Que pourriez-vous proposer ou faire pour ce patrimoine des pierres écrites ?

Long silence. « Ben rien, elles sont là ». « Je ne sais pas trop ». « On peut en fabriquer de nouvelles ».

Que pourriez-vous faire avec vos futurs enfants ?

« Venez, je vais vous montrer des pierres pour faire connaître » ; « leur apprendre à ce qu'il faut faire et pas faire » ; « leur apprendre à le faire » ; « leur apprendre à ne pas casser ce que les anciens ont fait » ;

Alors, comment pourrait-on protéger ces pierres ?

« Mettre quelqu'un qui surveillera les pierres » ; « Toujours y aller avec quelqu'un qui connaît la montagne ».

Qu'est-ce que vous pourriez faire, vous, enfants du village, pour les protéger ?

« On doit apprendre aux gens que c'est quelque chose qu'on doit respecter ; « On pourrait prévenir avec un petit panneau » ; « Mettre : attention pierres écrites, c'est l'histoire pour nous, les enfants du village ».

Qu'est-ce que vous ressentez quand vous travaillez sur les "pierres écrites" ?

« De la fierté » (7 avis). « C'est émouvant de penser à tous ces gens ». « Oui, aux soldats, aux bergers qui étaient dans la montagne ». « Moi je n'aurais jamais pensé écrire sur des pierres et puis que ça reste longtemps ».

Traces obtenues de la définition du patrimoine par les élèves de CE2, CM1, CM2.

« Le P. ça se trouve dans les villages. » Pas conscience qu'il y a du P. partout et surtout dans les grandes villes.

« Le P. c'est ce que nous racontent nos ancêtres dans les montagnes ou dans les villages ».

« Le P. c'est ce que nos ancêtres nous ont transmis ».

« Le P. c'est l'histoire de ce qui se passait avant. »

« Le P. c'est quelque chose d'ancien auquel on s'intéresse. »

« Le P. c'est ce que les ancêtres nous racontent. »

« Le P. c'est nos ancêtres qui nous racontent des histoires à l'écrit. »

« Le P. c'est ce qu'on laisse à nos enfants et à nos petits-enfants. »

« Un P. c'est un endroit où il y a plein de pierres écrites qui racontent l'histoire de nos ancêtres de ce qui s'est passé dans le pays et donc ça marque un évènement qui restera gravé dans l'histoire. Et plein d'autres choses : des éboulements, des inondations etc... »

« Le P. c'est nos ancêtres qui racontent leur histoire. »

« Un P. c'est quelque chose qu'il ne faut pas abîmer, une chose ancienne à conserver pour transmettre tout le savoir. »

« Le P. c'est ce qui était avant nous. »

Trame et questions de l'entretien avec l'enseignante

Vos motivations à vous engager et à engager les élèves dans ce projet ? Quand il est question de projet éducatif, d'éducation, il y a un socle de valeurs sous-jacentes qu'on a en tête a minima, ou plus, qu'on souhaite transmettre aux élèves. Quelles sont pour vous, ces valeurs qui vous animent, qui vous motivent ?

Quelles sont les valeurs que vous souhaitez faire découvrir aux élèves dans ce projet éducatif territorial ?

Il est question d'ancrage territorial : comment entendez-vous ce mot ancrage ?

A votre avis, qu'est-ce que le territoire du Queyras porte comme valeurs ?

Pourquoi vous semble-t-il intéressant de travailler avec des élèves cet ancrage dans le territoire ?

Dans ce projet, il y a, à la base, un partenariat qui est mis en œuvre. Est-ce que vous repérez des proximités et des différences au niveau des valeurs à transmettre entre les intervenants du Par cet vous enseignante ?

Quelle définition pourriez-vous donner d'une éducation au patrimoine proposée à l'école ?