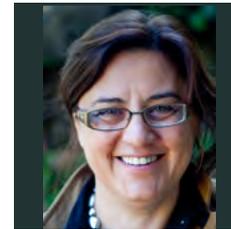


- page 1 : De la conservation du patrimoine à « l'éducation au patrimoine ».
- page 2 : Une définition largement partagée de nos jours.
- page 5 : Ni angélisme ni utopie : le patrimoine entre histoire et mémoire.
- page 8 : Une nécessaire pédagogie du patrimoine.
- page 11 : Conclusion.
- page 12 : Bibliographie.

## EDUCATION AU PATRIMOINE : MÉMOIRE, HISTOIRE ET CULTURE COMMUNE

### DE LA CONSERVATION DU PATRIMOINE À « L'ÉDUCATION AU PATRIMOINE »



Par Marie Musset

*Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)*

Les Journées européennes du patrimoine ont popularisé le terme de « patrimoine » en un sens récent et bien particulier : le monument historique, témoin du passé national, tend à s'effacer devant le « bien commun » dans lequel les citoyens peuvent se reconnaître et partager des valeurs (Demeulenaere, [1995](#)).

N'épousant pas forcément les contours des disciplines, l'« éducation au patrimoine » les concerne toutes en s'intéressant aux connaissances « sur » les contenus patrimoniaux, mais aussi à l'éducation « par » le patrimoine : par le biais de partage d'expériences émotionnelles et artistiques, elle

susciterait ou identifierait une communauté de valeurs.

L'« éducation au patrimoine » est ainsi assez rapidement devenue un objectif prioritaire au niveau national, européen et mondial. Transversale et pluridisciplinaire, elle prend en France place dans les **programmes scolaires** (de la maternelle au lycée) en lien avec différents partenaires – dont les associations. Elle semble ne pas faire débat tant foisonnent les ressources et les initiatives pour accompagner les élèves dans l'appropriation d'un patrimoine commun.

« Je ne prétends (...) pas, en regardant ce sol, faire émerger tout ce qu'il cache. J'interroge seulement les couches de temps qu'il m'aura fallu traverser auparavant pour parvenir jusqu'à lui; Et pour qu'il vienne rejoindre, ici même, le mouvement – l'inquiétude de mon propre présent ». Georges Didi-Huberman ([2011](#)).

Pourtant, chercheurs et praticiens refusent l'angélisme : la notion de patrimoine n'est pas neutre. Elle n'est pas par nature synonyme de rencontre et de concorde médiées par l'élément patrimonial. Il y a toujours eu place pour le patrimoine dans les contenus éducatifs, et l'on a remarqué qu'il pouvait dans certains cas relever d'un ancrage nationaliste plus que d'une ouverture interculturelle.

Il nous semble donc important de souligner que le changement est dans la visée d'une part (culture commune, dimension interculturelle qui permet une ouverture à l'autre et non repli identitaire) et dans la méthode d'autre part : c'est le rôle de la pédagogie de l'éducation au patrimoine.

## UNE DÉFINITION LARGEMENT PARTAGÉE DE NOS JOURS

### DES TEXTES LÉGISLATIFS CONVERGENTS

L'acceptation actuelle du terme patrimoine s'inscrit dans un contexte institutionnel relativement récent, mais qui fait largement consensus.

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.

[Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel](#), UNESCO, 2003

« Les États parties à la présente Convention s'efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d'éducation et d'information, de renforcer le respect et l'attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel défini aux articles 1 et 2 de la Convention ».

[Convention concernant la protection du patrimoine mondial](#), UNESCO, 1972

Les textes nationaux, européens ou relevant de l'UNESCO mettent l'accent sur les fonctions sociales du patrimoine culturel et sur ses apports comme facteur de participation démocratique.

La [convention UNESCO](#) concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel de 1972 désigne le patrimoine comme l'héritage du passé dont nous bénéficions aujourd'hui et qu'il nous appartient de transmettre aux générations futures. Elle réunit dans un même document les notions de protection de la nature et de préservation des biens culturels. Le « patrimoine mondial » repose sur la notion de « valeur universelle exceptionnelle ». Dans nombre de pays cette convention s'articule le plus souvent avec les textes et les initiatives concernant le patrimoine national, dont certains éléments font partie du patrimoine mondial (en Grande-Bretagne le *World Heritage Education Programme 2009 - 2012* est inséré dans les programmes scolaires via la [UK National Commission for UNESCO](#)). Depuis 1998 l'UNESCO diffuse dans le monde entier un kit pédagogique ([World Heritage in Young Hands Education Kit](#)) à destination du monde enseignant et qui présente l'éducation au patrimoine comme un « concept innovant ».

La [Convention-cadre de Faro de 2005](#) (Conseil de l'Europe) sur la valeur du patrimoine culturel pour la société repose sur l'idée que la connaissance et la pratique du patrimoine sont un aspect du droit des citoyens de participer à la vie culturelle tel que défini dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (Branchesi, [2007](#)). Elle exprime le principe selon lequel la conservation du patrimoine culturel n'est pas une fin en soi mais a pour objet de contribuer au « bien-être des personnes et à des attentes plus larges de la société ». Elle invite à considérer le patrimoine comme « *un ensemble de ressources héritées du passé que des personnes considèrent, par-delà le régime de la propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution* ». Cette définition met l'accent sur la relation entre le bien patrimonial, son éventuel propriétaire ou responsable, et le public (scolaire ou non) invité à entrer dans 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. Les objets du quotidien peuvent devenir des éléments du patrimoine, facilitant le passage d'une conception étatique et nationale à une conception sociale et communautaire, de l'historique au mémoriel.

## UNE NOTION RELAYÉE DANS LES CLASSES

Les systèmes scolaires des pays européens ont pris en compte les injonctions et recommandations des différentes conventions. En France, les programmes comme l'esprit du [socle commun des connaissances et compétences](#) (2006) intègrent le souci de la constitution d'une culture commune. Parmi les textes les plus récents.

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 »*. Jean-Marc Lauret, chef du département de l'Éducation et des formations artistiques et culturelles au ministère de la Culture et de la Communication, précise que le choix du terme « adoption » plutôt qu'« héritage » semble « mieux adapté aux caractéristiques de la société française » en mettant l'accent sur une démarche volontaire (Lauret, [2006a](#), [2006b](#)). Le patrimoine local est prioritairement retenu pour engager des partenariats, et les objets reconnus comme « patrimoniaux » par tel ou tel groupe social et – parfois – légitimés par la collectivité publique sont très variés : aux vestiges archéologiques, églises et châteaux se sont ajoutés les témoignages de l'ancienne société rurale, les installations industrielles, les lieux de mémoire, les savoir-faire, le patrimoine immatériel etc. Si tout n'est pas patrimoine, tout, potentiellement, peut le devenir, dès lors qu'une communauté voit dans ce legs du passé – aussi modeste soit-il – un « bien commun ». Cette définition est conforme à l'évolution de la notion de patrimoine : « *de la cathédrale à la petite cuillère* » les critères de sélection sont le résultat d'une démarche scientifique qui tient aussi compte des émotions des « profanes » (Heinich, [2009](#)).

[L'histoire des arts](#), intégrée dans les programmes de l'école primaire à la rentrée 2008, ainsi que du collège et du lycée, à partir de la rentrée 2009, propose aux élèves un parcours cohérent propre à faire émerger une culture commune. L'enseignement d'histoire des arts porte sur l'ensemble du champ artistique et culturel, y compris dans sa dimension scientifique et technologique. Par la découverte du patrimoine à l'école, les élèves « *pourront acquérir une culture, apprendre à regarder leur environnement pour mieux comprendre son histoire* ». Au collège et au lycée, il est question, au carrefour de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de la littérature et des arts plastiques, pour



ne citer que quelques disciplines, de « repères culturels », de « documents patrimoniaux », du « patrimoine », des « textes fondateurs. Bien que fortement ancré dans les disciplines, le patrimoine se conçoit donc comme objet d'étude transversal et pluridisciplinaire de façon à construire chez les élèves une vision cohérente de leur patrimoine culturel.

Enfin, dans le cadre de la réforme du lycée engagée depuis 2009, l'enseignement d'exploration « [Langues et cultures de l'Antiquité](#) » propose aux élèves d'« *acquérir, quel que soit leur projet d'orientation, les fondements linguistiques et culturels de la culture française et des cultures européennes* ».

Les écoles anglo-saxonnes, couplant pragmatisme et éducation humaniste, remettent actuellement à l'honneur l'enseignement des langues anciennes. Elles soulignent entre autres les bénéfices en termes de construction d'une culture commune bien sûr, mais aussi de compréhension interculturelle (Pelling & Llewelyn, 2010). En France, [les Rencontres autour des langues et cultures de l'Antiquité](#) ont souligné la modernité du patrimoine antique pour « *participer à une œuvre de réconciliation dans la reconnaissance d'un passé au moins en partie commun* ».

## UNE CONVICTION : L'ÉDUCATION AU PATRIMOINE EST UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Dans tous les cas le patrimoine est sollicité pour les valeurs positives qu'il met en jeu. Il participe de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie (Audigier, 2000). Plusieurs auteurs rattachent aussi le patrimoine aux droits de l'homme et soulignent sa pertinence dans le cadre de la construction européenne, mais aussi d'un monde qui connaît des changements brusques. Le patrimoine est alors un repère du passé, rassurant,

autant qu'une possibilité de se projeter dans un futur commun qui n'est plus taxé d'inconnu (Wagner, 2000). Le conseil de l'Europe a évalué tous les projets, instruments et activités depuis 1989. Il a noté que l'éducation au patrimoine va plus loin que la réflexion sur le patrimoine (définition, conservation) et repose sur des démarches transversales : éducation à la tolérance, prévention des conflits, cohésion sociale. Il remarque que le patrimoine exploré est le plus souvent très proche des élèves. La rue est un support très souvent retenu : particulièrement « démocratique », elle ne crée pas de divisions « patrimoniales » et est facile d'accès ; **Des changements de perspectives sur le patrimoine** ont été observées, et notamment dans le cas qui nous intéresse :

- une conception plus large du patrimoine : du monument au cadre de vie, y compris paysage et environnement
- l'accent mis sur l'interculturalité et sur le « *défi interprétatif* » en présence de communautés variées
- la coopération de diverses institutions
- l'importance des cultures locales dans un univers globalisé
- le recours aux TIC pour la mise en réseau des projets. (Branchesi, 2007, Coperland, 2005, Coperland 2007, Grappin, 2007).

En signifiant un « droit au patrimoine », la convention de Faro est innovante (signalons aussi en 2007 la [déclaration de Fribourg](#) sur le droit individuel au patrimoine (Dolff-Bonekaemper, 2008) : en effet, le droit au patrimoine c'est le droit de participer à la vie culturelle, y compris dans sa diversité. C'est aussi le droit de prendre en compte toute forme de connaissances et de savoirs - faire humains (Meyer-Bisch, 2009). Les « droits

culturels » dépassent les revendications individuelles et exigent alors de reconsidérer trois « *facteurs de la conscience d'universalité* » :

- les biens communs : « l'objet d'un droit culturel est un acte d'accès et de partage de ressources culturelles » (une langue, un art, un mode de vie, ...)
- la construction : « l'accomplissement d'un droit de l'homme ne se réduit pas à la satisfaction d'un besoin fondamental, il est un « empowerment », un « renforcement des capacités liées » ou « capacitation » ; cela signifie tout à la fois une augmentation des forces internes au sujet et une reconnaissance, une habilitation par autrui »
- la transmission : « l'incorporation de valeurs culturelles implique la reconnaissance réciproque, celle qui fait la relation de filiation entre parents et enfants, mais aussi entre « communautés de valeurs » et personnes » (Meyer-Bisch, [2008](#)).

## **NI ANGÉLISME NI UTOPIE : LE PATRIMOINE ENTRE HISTOIRE ET MÉMOIRE**

Paré de toutes ces vertus, le patrimoine ne semble-t-il pas être une panacée, à la fois outil, symbole et garant de la concorde des peuples ? Cette définition a en effet pour source une réflexion relativement récente, portée par les instances européennes et l'UNESCO. Elle ne correspond pas toujours à d'autres traditions ou analyses. Il est donc essentiel de se garder de tout angélisme, car la relation triangulaire et dynamique entre patrimoine, histoire et mémoire est complexe. Todorov souligne à cet égard que les Européens (et parmi eux tout particulièrement les Français)

sont travaillés par la nostalgie et l'approche mémorielle du passé. Le « devoir de mémoire » peut alors être abusif et contre-productif en mettant l'accent sur un passé sacralisé au lieu de proposer des lectures pour le futur (Todorov, [2004](#))

**Aux États-Unis**, l'on est d'ailleurs surpris de la connotation positive du patrimoine selon l'Unesco ou le conseil de l'Europe : ces deux instances mettent en avant la capacité du patrimoine à transcender les différences et, partant, le nationalisme, (Yeşilbursa & Barton, [2011](#)) alors que le terme évoque pour les Américains la déformation, l'instrumentalisation ou la « *mythification* » du passé pour des raisons politiques, religieuses, nationalistes ou même commerciales (Lowenthal, [1996](#)). Compte tenu de la charge polémique et idéologique du terme « patrimoine » l'expression « éducation au patrimoine » est plutôt inusitée et concerne surtout l'archéologie (Yeşilbursa & Barton, [2011](#)). Les propositions des associations américaines pour l'éducation au patrimoine, qui travaillent en lien avec les écoles (supports documentaires, canevas de cours, activités...), délivrent un message volontiers très patriotique et centré sur la construction et la transmission de ce qui est considéré comme un ensemble de valeurs proprement américaines. On constate que l'éducation au patrimoine est une « *stratégie efficace* » pour transmettre aux élèves l'histoire nationale et les valeurs civiques en l'ancrant dans le patrimoine de proximité et en la reliant à des éléments du curriculum (Smith, [2003](#)). Les contingences historiques (notamment faire de millions d'immigrants un seul peuple américain) expliquent une bonne part des choix pédagogiques concernant la transmission du passé. Mais ces décisions ne sont « *ni évitables ni immuables* ». C'est en tout cas dans ce contexte que de nombreux chercheurs américains distinguent « histoire » et « patrimoine » et soulignent le paradoxe américain qui associe idéalisation nostalgique et ignorance du passé. Le terme patrimoine » est alors synonyme de cette « *vision simplifiée* », voire simpliste, du passé (VanSledright, [2008](#)).



La définition européenne relativement récente peut se heurter à des définitions et des pratiques antérieures. Selon la législation **russe** par exemple, ce terme d'« héritage culturel » comprend les monuments ou éléments architecturaux qui ont une valeur universelle (histoire, art, sciences) et les sites qui ont une valeur universelle du point de vue de l'histoire, de l'esthétique, de l'ethnologie ou de l'anthropologie. Le sens est plus restrictif en ne soulignant pas la portée mémorielle de l'héritage culturel. Il diffère aussi considérablement du sens que lui donne la convention européenne de [Faro](#) dans son article 2 : « *le patrimoine culturel constitue un ensemble de ressources héritées du passé que des personnes considèrent, par-delà le régime de propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution. Cela inclut tous les aspects de l'environnement résultant de l'interaction dans le temps entre les personnes et les lieux* ». Vladimir Tolstoy souligne à cet égard la complexité de la situation russe : son héritage multiculturel et multiconfessionnel, la superficie énorme du territoire et son ancrage à la fois européen et asiatique, le poids de l'histoire russe avant et après la chute du mur de Berlin, la place à donner à la culture des Républiques rendent le dialogue aussi difficile que nécessaire. Tout élément culturel perçu comme ferment de dialogue (par exemple Léon Tolstoï dont l'œuvre est reconnue par les tchétchènes) doit être investi. L'auteur déplore cependant vivement que l'héritage culturel ainsi pensé ne soit actuellement pas une priorité en Russie : il n'a d'ailleurs pas de bases législatives, ce qui souligne l'importance de la convention de Faro pour les tenants du dialogue interculturel russe (Tolstoy, [2009](#)).

Engageant les enseignants à construire prudemment leur démarche, Bruce VanSledright souligne que « certains élèves réagissent à un travail mémoriel collectif avec suspicion, cynisme, et manifestent quelquefois carrément une résistance cognitive ». Le travail engagé peut aller jusqu'à être contre-productif.

(VanSledright, 2008)

Les écueils ne manquent donc pas qui doivent rendre prudent celui qui s'engage dans la pédagogie du patrimoine : la notion même de patrimoine est toujours politique (Sire, [2005](#)). Pour Marc Guillaume, c'est aller un peu vite que d'associer patrimoine, mémoire, identité. Jusqu'à la Révolution française en effet l'on a surtout détruit, pour faire plus beau, plus grand (de Saint Pierre de Rome à Versailles) : Sans surprise, le patrimoine est né à la suite de la Révolution française et de la révolution industrielle, deux périodes de grandes destructions (Guillaume, [2011](#)). La Renaissance prend les premiers décrets d'interdiction de réemploi des ruines antiques (avec des résultats mitigés). La Révolution française ensuite, marque une rupture : le patrimoine, comme « terme et comme idéologie », est une définition française associée à l'idée de conservation (ignorée d'autres civilisations qui ont pourtant bien, comme le Japon, le culte du passé). La Révolution a aussi consacré la mémoire comme affaire politique, l'idée de patrimoine permettant de surmonter les clivages, de réunir les époques de façon consensuelle et pacificatrice. Il s'est établi en Occident -surtout depuis le romantisme européen et les révolutions de 1848 en France- un lien entre « *imaginaire et réalité historico-politique* », illustré par la dimension identitaire du patrimoine. L'imaginaire patrimonial est aussi nourri de fictions littéraires et de toutes formes de « folklores » dont on peut gauchir les données et les intentions. Il faut garder à

l'esprit que « *la tendance folklorique qu'on retrouve dans le national du nationalisme habite profondément et discrètement l'exaltation patrimoniale* » et que « *ces fictions ont souvent été meurtrières* » jusqu'au totalitarisme. Reconnaisant le rôle décisif mais paradoxal de Malraux pour faire entrer le patrimoine en politique avec le succès que l'on connaît (cette politique est devenue un paradigme mondial) l'auteur s'inquiète d'une possible « *muséification monstrueuse de la mémoire* », qui fait perdre « le rapport vivant avec la dimension de l'histoire » : évoquant aussi le rôle que joue le tourisme, il souligne que « *les lieux ne sont pas des cartes postales* » et que « *le rapport au passé ne saurait être ni antiquaire ni momifié* » (Lauxérois, 2011). De son côté, le sociologue Henri - Pierre Jeudy ne manque pas de rappeler que le patrimoine est « *davantage une idée qu'une réalité* » qui joue actuellement un rôle de « *thérapie sociale* » pour pallier l'angoisse du présent (Jeudy, 2008, 2011). Dominique Poulot a consacré l'essentiel de ses recherches aux phénomènes de patrimonialisation. A la suite des travaux d'André Chastel (dont Chastel & Babelon, 2008), il souligne qu'il existe différents patrimoines : familial, religieux, monarchique : **toutes ces définitions de patrimoine sont liées à l'idée de propriété. Elles sont logiquement abolies à la Révolution, qui lui substitue l'idée de patrimoine de la Nation** (idée reprise dans différents pays d'Europe pendant tout le XIXème siècle) et invente aussi le terme de vandalisme (acte perpétré par « *ceux qui, en détruisant les œuvres marquées du sceau de la monarchie ou de l'Église, ne se rendent pas compte qu'ils brisent des objets utiles au progrès des sciences et des arts* ») ; c'est l'éducation qui permettra de protéger l'héritage de la destruction. « *Plus le peuple sera instruit, meilleur il sera et, si je puis dire, plus patrimonial il sera* », note l'auteur, évoquant Victor Hugo qui considérait que seul des analphabètes pouvaient incendier une bibliothèque (Poulot, 2006, Poulot, 2011).

Comme Tim Coperland (Coperland, 2005), les participants au [forum européen du patrimoine \(2008\)](#) attirent l'attention

sur la complexité de la perception du patrimoine et sur l'usage à en faire dans les sociétés modernes :

- la société européenne est le résultat de migrations et d'interculturalisme : il est important d'associer les individus à leur patrimoine — « *qu'il soit le leur de naissance, par adoption ou par résidence* ». Cependant, la constitution du patrimoine relève de valeurs et procède donc d'un choix politique.
- il ne faut pas sous-estimer que ce processus peut aussi éliminer un autre patrimoine (« *par exemple, lorsque les pièces d'apparat de grandes demeures sont montrées au public alors que les quartiers réservés aux domestiques sont jugés sans intérêt* »). À cet égard, « *qui est fondé à dire ce que les choses signifient?* » Certains participants estiment que « *les professionnels du patrimoine doivent désenclaver le processus d'interprétation et comprendre que chacun trouve ses propres significations dans son environnement* » même si le rôle de l'expert reste fondamental.
- la réflexion bute parfois sur des réalités de terrain difficiles : « *Il arrive souvent que le patrimoine engendre un certain chauvinisme voire pire [sic], et ce d'autant plus volontiers que les autorités qui en ont la charge font preuve de conservatisme et de rigidité quant à la manière de le désigner, de le préserver, de l'administrer et de l'interpréter* ».

C'est justement parce que la définition (révolutionnaire) du patrimoine comme « bien de tous » s'est enrichie de la notion de mémoire que le terme est exposé à certains écueils ; le patrimoine fait alors aisément et strictement référence à l'identité, notion qui peut être galvaudée et susciter la violence, même si la richesse de l'expression patrimoniale vient de sa capacité à assimiler et intégrer diverses influences. Mal compris, le patrimoine peut enfin justifier le refuge dans le passé et le refus du changement (Joutard, 2007). Historienne de l'art, Gabi Dolff-Bone-



kaemper souligne aussi la charge polémique que peut prendre le patrimoine mais n'entend pas la mettre à distance, car « nous devons nous confronter à la complexité matérielle et sémantique des bâtiments historiques, des sites archéologiques, des œuvres d'art, des artefacts, des collections – et livrer une interprétation prenant en compte, entre autres choses, leur capacité à susciter le débat ». La plupart des éléments patrimoniaux identifiés comme tels sont imprégnés de conflits du passé, conflits désormais historique mais qu'il convient de revisiter pour éclairer le présent. **Il faut avoir le courage et prendre le temps d'identifier le potentiel de dissension et de confrontation, de négociation et de consensus que renferme la construction du patrimoine** (Dolff-Bonekaemper, 2008, 2010). Cette condition est indispensable pour que le patrimoine puisse devenir un outil d'instruction civique (Théron, 2007, Uzzell & Ballantyne, 2008). En Irlande du nord, la dimension interculturelle de la convention de Faro encourage les initiatives qui mettent l'accent sur les variétés d'interprétation du passé, particulièrement éprouvé dans ce pays. Là encore, on souligne le danger de l'exploitation mémorielle. Des initiatives comme [Making history](#) développent des activités en lien avec les attentes des enseignants et des démarches muséographiques qui n'évident pas les divisions mais permettent au contraire d'engager le dialogue entre des communautés divisées (Bouchard, 2008). Plus les pays ont été éprouvés par les conflits, notamment civils, plus il faut aller au devant de l'ambivalence des émotions et assumer la dimension conflictuelle du patrimoine ; l'éducation au patrimoine se double d'une « pédagogie de la réconciliation » (Bekerman & Zembylas, 2011).

## UNE NÉCESSAIRE PÉDAGOGIE DU PATRIMOINE

Si le terme de patrimoine est passé dans le vocabulaire courant, ses enjeux sont complexes. C'est pourquoi son émergence dans le champ éducatif s'est accompagnée d'une réflexion sur sa transmission. Souvent ancrée dans la pédagogie de projet, « la pédagogie du patrimoine se matérialise sous différentes formes dans le cadre scolaire (classes du patrimoine, classes scientifiques, PAE, IDD, TPE, classe à option), dans le cadre des loisirs (séjours de vacances, centres de loisirs, MJC...), de la culture et du tourisme (musées, sites, parcs à thème, manifestations culturelles) sous la forme d'actions temporaires ou de projets. La maîtrise de compétences pédagogiques et d'animation ainsi que de contenus scientifiques et techniques est une condition sine qua non de la pédagogie du patrimoine » (Philippe de Carlos, *Pédagogie du patrimoine*, à paraître).

## CADRER LE POUVOIR ÉMOTIONNEL DU DOCUMENT

La réflexion sur la notion de patrimoine et de pédagogie du patrimoine ne peut s'abstraire de celle menée dans le même temps sur la muséographie. Parmi les évolutions majeures du siècle, nous évoquerons celle concernant le statut de la culture non savante (ethnographie, arts populaires, société, civilisation) dans une Europe « traditionnellement dominée par les cultures et les arts savants ». L'approche désormais sensible et intuitive pose autrement la question du « beau » académique, par celui qui choisit l'élément patrimonial comme par celui qui le rencontre (Collardelle, 2005).

De nombreux textes, au premier rang desquels la [Charte de 2002](#), encouragent de recourir au pouvoir émotionnel du patrimoine, qui donne accès à une « émotion partagée ». Le rapport au patrimoine est en effet un rapport de savoir et d'émotion

tout à la fois. Si cette émotion collective est respectable (Guillaume, [2011](#)) elle est sans doute à manier avec précaution, surtout avec des élèves jeunes et d'autant plus qu'ils auront pu être, ainsi que leurs ancêtres, confrontés à des expériences radicalement différentes du patrimoine – guerre, colonisation, exode... Les participants au [Forum européen du patrimoine de 2008](#) soulignent que « *les fortes sensations suscitées par le patrimoine ne sont pas nécessairement positives ni constructives* » et peuvent au contraire diviser et nourrir des sentiments d'exclusion. Certains chercheurs et praticiens américains opposent d'ailleurs les termes « histoire » et « patrimoine », le premier étant synonyme de démarche rationnelle tandis que le second, en faisant droit à l'émotion, est susceptible de manquer de rigueur (Yeşilbursa & Barton, [2011](#)). Dans ce contexte américain, l'historien Bruce VanSledright recommande de prendre ses distances vis-à-vis de ces activités qui mettent l'accent sur la puissance affective du document patrimonial ou proposent des restitutions qui se veulent réalistes mais sont forcément réductrices. Il préfère l'enseignement de l'histoire comme mémoire collective à la « *mémorialisation collective* » de l'histoire et propose que les programmes scolaires américains prennent en compte l'histoire mondiale (VanSledright, [2008](#)).

Les pays nordiques et anglo-saxons ont constitué dès la révolution industrielle (période qui a vu disparaître rapidement des pans entiers de la vie rurale et des traditions associées) des « musées » souvent de plein air dans lesquels sont regroupés habitats, corps de métiers, arts et traditions populaires du XVIII<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle. Un grand nombre de ce type de musées est aussi consacré à l'histoire de l'émigration ([Ulster American Folk Park](#), [German-American Heritage Museum](#), etc.). Un département de pédagogie, animé par des enseignants, est chargé d'articuler les programmes avec les ressources patrimoniales et de proposer des mises en récits et des jeux de rôle adaptés. Ainsi par exemple, le célèbre [Den Gamle By](#) au Danemark, créé par un enseignant au début du XX<sup>e</sup> siècle, et aujourd'hui

associé à l'Université d'Aarhus. Dirigé par des enseignants, il accueille chercheurs et doctorants, et forme toute l'année les enseignants qui viennent séjourner avec leurs classes à l'issue de trois semaines de préparation en classe (recherche de documents, construction du jeu de rôle, écriture des personnages, confection de costumes...). Le patrimoine est pensé comme un lien entre le passé et le présent grâce la médiation du récit et à la puissance du « document » au sens large (du bâtiment à l'ardoise en passant par le basse – cour).

## DES PARTENARIATS POUR LES FORMATIONS ET LES RESSOURCES

« *La pédagogie du patrimoine est au service de l'école* » : elle doit prendre prioritairement en compte les objectifs pédagogiques de l'enseignant, seul maître de son projet, et les outils pédagogiques et culturels doivent être adaptés aux programmes. L'interlocuteur culturel est le « passeur » seulement, riche de propositions, d'aide à la construction de projet dans tous ses aspects, de pratiques de pédagogie du patrimoine. C'est pourquoi l'intervenant culturel doit à la fois avoir la maîtrise théorique et pratique de son champ professionnel et une bonne connaissance du fonctionnement du secteur éducatif, des programmes scolaires auxquels s'ajoute un bagage didactique suffisant (Humbert, [2007](#)). Les travaux de David Uzzell et Roy Ballantyne sur l'interprétation du patrimoine rappellent aussi que l'interprétation donnée par le médiateur (animateur ou enseignant) est toujours liée à la réception par le public. Cette réception, individuelle ou collective, n'est jamais uniquement rationnelle : au contraire, l'expérience passée, l'émotion, la culture forme un tout qui doit contraindre le médiateur à ne pas rechercher le spectaculaire. Le sensationnel et le spectaculaire relèvent plutôt du touristique et, prenant comme exemple la visite du village martyr d'Oradour sur Glane, les auteurs s'interrogent sur la fonction même du site, entre mémorial et attraction touristique. La responsabilité du médiateur est ici de taille (Uzzell & Ballantyne, [2008](#)).



La pédagogie du patrimoine tient compte du déplacement général qui s'opère au XXI<sup>e</sup> siècle : la culture s'éloigne de la sphère professionnelle définie par les experts et simplement « réceptionnée » par le public ; elle se caractérise de plus en plus par des collaborations de formes variées entre les experts et le public (Holden, [2008](#)). Cette évolution ne s'oppose pas forcément à la conception française de l'éducation artistique et culturelle, qui désigne en premier lieu un ensemble d'enseignements (Lauret, [2006](#)). La [Charte de 2002](#) constitue un cadre de coopération que se donne l'ensemble des partenaires institutionnels. Elle doit « *permettre de rassembler autour du patrimoine l'ensemble des citoyens, parents d'élèves, entreprises privées, associations, etc.* » tandis que la convention de Faro stipule que « *les Parties s'engagent à faciliter l'insertion de la dimension patrimoniale culturelle à tous les niveaux de l'enseignement* » (article 13) et « *reconnaît le rôle des organisations bénévoles à la fois comme partenaire d'intervention et comme facteurs de critique constructive des politiques du patrimoine culturel* » (article 12).

A titre d'exemple, la **Grande-Bretagne** est connue pour l'importance des partenariats noués entre les associations et le secteur de l'éducation formelle. **Les associations ont généralement un département consacré à l'éducation.** [English Heritage](#), financé à 75% par le gouvernement, est le conseiller officiel pour les questions de patrimoine. Il organise le travail des bénévoles et dispose d'un service Education (édition, formation, organisation de plus de 445.000 visites scolaires gratuites par an). Le [National Trust](#) est une association (*charity*) de plus de 3.6 millions de membres et de 55.000 bénévoles, qui protège et valorise le patrimoine bâti et naturel. Elle organise des centaines de stages pour les élèves et les familles. L'[Heritage Education Trust](#) soutient les initiatives éducatives en relation avec le patrimoine historique.

En Grande-Bretagne, le Heritage Lottery Fund -- chargé par l'État d'employer pour la conservation du patrimoine des fonds provenant de la loterie nationale -- cible quatre secteurs: compétences, bénévolat, éducation et jeunes. Un programme de bourses, «Young Roots» (jeunes racines), encourage les jeunes à monter des programmes patrimoniaux dont ils ont la responsabilité.

**En France**, outre les ressources du Réseau européen du patrimoine ([HEREIN](#)), les [Pôles Nationaux de Ressources](#) (PNR) font partie des structures qui font le lien entre les milieux enseignant et culturel ; ils ont pour but la formation conjointe des intervenants et des enseignants et ils favorisent les échanges de pratiques et de point de vue. Les services éducatifs des [Villes et Pays d'art et d'histoire](#) animent des actions en direction des scolaires et des jeunes, en collaboration avec les services municipaux, les Directions Régionales des Affaires Culturelles, l'Education Nationale, les centres de loisirs, le secteur associatif. L'animateur du patrimoine, recruté sur concours forme les guides-conférenciers, met en place et définit le contenu des différentes visites ; il conçoit l'édition des documents et autres moyens d'information du public; il est chargé de mettre en place et de diriger le service éducatif, de coordonner l'action entre l'ensemble des intervenants, d'accueillir les enseignants ou d'aller à la rencontre des jeunes en milieu scolaire. Sa formation continue dans le domaine de la pédagogie du patrimoine est assurée par la Direction du Patrimoine.

Pour aller plus loin, les [classes européennes du patrimoine](#), issues des classes du patrimoine créées en France au début des années 1980, bâtissent l'identité de **l'Europe** en travaillant sur le patrimoine commun, des gréco-romains au

baroque en passant par l'Europe médiévale. Pendant plusieurs jours, des élèves de l'enseignement primaire ou secondaire originaires de différents pays apprennent à découvrir avec des spécialistes les influences interculturelles qui ont marqué les lieux (Grappin, 2007). Les établissements peuvent aussi s'adresser à de nombreuses autres structures. Ainsi, associant bâti et paysage, la pédagogie du [Patrimoine des jardins](#) en Europe concerne le jardin comme « monument » vivant et partagé par les Européens. Le site qui lui est dédié met à disposition des ressources documentaires et pédagogiques, relaie les cours européens Comenius-Grundtvig et héberge des expositions virtuelles d'œuvres d'artistes et de réalisations d'élèves de l'école au lycée, les « [carnets de paysage](#) ». Le projet européen [Hereduc](#) a développé un [livre-guide à l'intention des professeurs](#) centré sur la façon dont les enseignants du primaire et du secondaire peuvent intégrer l'enseignement du patrimoine dans leurs pratiques, tandis que dans le cadre de son [programme d'éducation au patrimoine mondial](#), l'Unesco propose depuis 1998 un « [kit](#) » réunissant des activités interdisciplinaires articulées avec les programmes des classes ou adaptées à des pratiques extrascolaires.

## CONCLUSION

Intégrée depuis des décennies dans les préoccupations des enseignants et dans les programmes, l'éducation au patrimoine a fait ses preuves : bien pensée, elle permet de construire ou consolider la culture commune, qui passe par des connaissances et des valeurs partagées, et de travailler à l'équilibre personnel comme à la concorde interculturelle.

Education au patrimoine et éducation artistique et culturelle sont liées, développent des synergies et rencontrent donc les mêmes interrogations : « *Qu'il s'agisse de sauver la culture générale, de réduire la fracture sociale, de promouvoir le dialogue entre les civilisations, d'approcher*

*l'étranger avec tolérance, de se révéler à soi-même ou d'aimer son prochain, on vante [les vertus de l'éducation artistique] –quitte à oublier parfois qu'elle doit poursuivre d'abord ses propres buts, qui consistent à favoriser la familiarité avec les arts. De telles charges risquent de couler la barque avant qu'elle n'ait gagné la mer* » (Toulemonde, 2009). Si l'enquête 2009 de la Commission européenne constate que les objectifs de l'éducation artistique dans l'ensemble des pays européens est de former le citoyen et favoriser la compréhension interculturelle, Alain Kerlan (2004) rappelle les travaux de Nelson Goodman pour assigner à l'art la place qui lui revient dans l'éducation : l'art et la culture valent par eux-mêmes, « *l'art ne réclame aucune justification extrinsèque* » (Musset, 2011). Dans le cas de l'éducation au patrimoine, il est sans doute plus que jamais nécessaire de rappeler que « *l'œil sauvage n'existe pas* » (Didi-Huberman, 1990) : l'identification ou la construction d'un patrimoine commun passe par un savoir partagé.

[Le] patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine.

[Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel](#), UNESCO, 2003



## BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Audigier François (2000). *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Council for cultural cooperation.
- Aujas Eric & Benoît Rose-Marie (dir.) (2007). *Les métiers de la pédagogie du patrimoine*. Saint Romain : APCP France.
- Bekerman Zvi & Zembylas Michalinos (2011). *Teaching Contested Narratives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bouchard Dominique S. (2008). *Making History in Mid-Antrim: The Mid-Antrim Museums Service Community History Programme*. Belfast : Mid-Antrim Museums Service.
- Branchesi Lida (2007). *Heritage education for Europe: outcome and perspectives*. Roma : Armando Editore.
- Chastel André & Babelon Jean-Pierre (2008). *La notion de patrimoine*. Paris : Liana Levi.
- Collardelle Michel (2005). « Objets inanimés : Réflexion sur les collections d'arts et traditions populaires ». *L'Objet d'Art*, n° 404, p. 77—80.
- Coperland Tim (2005). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coperland Tim (2007). « Heritage education and citizenship ». In *Heritage Education for Europe*. Rome : Armando Editore.
- Demeulenaere Daniel (1995). *La dimension européenne du patrimoine*. Strasbourg : Council of Europe, Cultural Heritage, n° 34.
- Didi-Huberman Georges (1990). *Devant l'image : Questions posées aux fins d'une histoire de l'art*. Paris : Éditions de Minuit.
- Didi-Huberman Georges (2011). *Écorces*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dolff-Bonekaemper Gabi (2008). « Sites of memory and sites of discord: Historic monuments as a medium for discussing conflict in Europe ». In *The heritage reader*. London : Routledge.
- Dolff-Bonekaemper Gabi (2010). « Patrimoine culturel et conflit : Le regard de l'Europe ». *Museum International*, vol. 62, n° 1-2, p. 14—20.
- Grappin Serge (2007). « Heritage and school: Kindling the flame ». In *Heritage Education for Europe*. Roma : Armando Editore.
- Guillaume Marc (2011). « L'impérialisme mou de la culture ». *AREA*, n° 25, p. 5—8.
- Heinrich Nathalie (2009). *La fabrique du patrimoine : De la cathédrale à la petite cuillère*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Holden John (2008). *Democratic culture: Opening up the arts to everyone*. London: Demos.
- Humbert Stéphanie (2005). « Patrimoine et enseignement ». In *Les métiers de la pédagogie du patrimoine*. Saint Romain : APCP France.
- Jeudy Henri-Pierre (2008). *La Machinerie patrimoniale*. Paris : Circé.
- Jeudy Jean-Pierre (2011). « L'hystérie du patrimoine ». *AREA*, n° 25, p. 8—11.
- Joutard Philippe (2007). « Les jeunes et le patrimoine ». In *Les métiers de la pédagogie du patrimoine*. APCP France.
- Lauret Jean-Marc (2006). *L'Éducation artistique et culturelle en France*. Paris : UNESCO.
- Lauxérois Jean (2011). « Le patrimoine, mémoire mouvante de l'avenir ». *AREA*, n° 25, p. 3—7.
- Lowenthal David (1996). *Possessed by the Past: The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Baltimore : The Free Press.
- Meyer-Bisch Patrice (2008). « Analyse des droits culturels ». *Droits fondamentaux*, n° 7, p. 5—35.
- Meyer-Bisch Patrice (2009). « On the «right to heritage»: The innovative approach of Articles 1 and 2 of the Faro Convention ». In *Heritage and Beyond*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Pelling Chris & Morgan Llewelyn (2010). *Latin for Language Learners*. London : Politeia.
- Poulot Dominique (2006). *Une histoire du patrimoine en Occident : (XVIIIe-XXIe siècle)*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Poulot Dominique (2011). « Temps tyran ». *AREA*, n° 25, p. 12—15.
- Sire Marie-Anne (2005). *La France du Patrimoine : Les choix de la mémoire*. Paris : Gallimard.

- Smith Joshua D. (2003). *Making room for heritage education: A heritage curriculum unit designed for upper middle and high school students*. Muncie : Ball State University.
- Todorov Tzvetan (2004). *Les Abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- Tolstoy Vladimir (2009). « Heritage and dialogue ». In *Heritage and Beyond*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Toulemonde Bernard (dir.) (2009). *Le Système éducatif en France*. Paris : La Documentation française.
- Uzzell David & Ballantyne Roy (2008). « Heritage that Hurts: Interpretation in a postmodern world ». In *The heritage reader*. London : Routledge.
- VanSledright Bruce (2008). « Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education ». *Review of Research in Education*, n° 32, p. 109—146.
- Wagner Peter (2000). « From monuments to human rights: Redefining 'heritage' in the work of the Council of Europe ». In *Forward planning: the function of cultural heritage in a changing Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Yeşilbursa Cemil C. & Barton Keith (2011). « Pre-service teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies ». *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 2, n° 2, p. 1—21.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Musset Marie (2012). « Education au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°72, mars.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=72&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● Endrizzi Laure (2012). « Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°71.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=71&lang=fr>

● Rey Olivier, Feyfant Annie (2012). « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°70.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr>

● Gausse Marie (2011). « L'éducation à la santé (volet 1) ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°69.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=69&lang=fr>

© École normale supérieure de Lyon  
Institut français de l'Éducation  
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses  
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07  
veille.scientifique@ens-lyon.fr  
Standard : +33 (04) 26 73 11 24  
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45