



HAL
open science

Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ?

Angela Barthes, Sylviane Blanc-Maximin

► **To cite this version:**

Angela Barthes, Sylviane Blanc-Maximin. Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 2017, 43 (1), pp.85-115. hal-03710713

HAL Id: hal-03710713

<https://hal.science/hal-03710713>

Submitted on 30 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

1 **Barthes A.**, Blanc-Maximin S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à
2 l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*. Vol 43. n°1. pp. 85-115.
3 Montréal

4 **Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ?**

5 **What developments of the French school facing heritage education?**

6
7 **Résumé**

8 Au cours des deux dernières décennies, l'école française connaît plusieurs évolutions dont
9 celles liées à l'émergence des « éducations à ». Notre analyse porte sur les modalités
10 d'évolution de la forme scolaire vues à travers des études de cas d'éducation au patrimoine
11 local dans les écoles primaires publiques françaises. La méthodologie comprend une analyse
12 diachronique effectuée par questionnaires avant et après les projets sur un échantillon de 90
13 élèves âgés de 10 à 12 ans répartis dans cinq écoles sud sud-est de la France. Elle est complétée
14 par des entretiens qui identifient le sens accordé par les enseignants à cette éducation au
15 patrimoine et par l'étude du discours des concepteurs des projets pédagogiques. Une analyse
16 des travaux d'élèves permet le repérage des savoirs et capacités des élèves préalables et acquis.
17 Les résultats montrent la présence de savoir-faire, de savoirs locaux avec peu de liens créés
18 avec les savoirs scolaires et une absence de réflexion critique sur la notion de patrimoine. Ils
19 alimentent une réflexion sur la légitimité des savoirs liés aux particularismes locaux puis sur
20 les valeurs et finalités qui sous-tendent leur mise en œuvre. Ces travaux permettent d'avancer
21 une réflexion sur les évolutions de la forme scolaire face aux « éducations à ».

22

23 **Summary**

24 During the last two decades, French school has known several evolutions including those that
25 were linked to the emergence of “educations for”. We are particularly interested here in the

26 emergence of the education to heritage in the French public primary schools. Our analysis deals
27 thus with the modalities of the current modifications of the “form school-type” through
28 educational case studies requesting local heritage. The methodology includes diachronic
29 analysis questionnaires before and after project sur a sample of 90 pupils aged 10 to 12. It’s
30 completed by interviews showing the sense granted by the teachers and by study of speeches
31 making by designer and funder to that type of project. An analysis of pupils’ works spots
32 knowledges and students’ abilities. Results show abilities, local knowledges but unlinked with
33 scholar knowledges and no critical reflection about the notion of heritage. They feed a reflection
34 on the legitimacy of knowledges linked to local specifics then on values and purposes which
35 underlie their implementation.

36

37 **Mots-clés** éducation au développement durable, éducation au patrimoine, école primaire
38 française, histoire de l’école, projet pédagogique, valeurs

39 **Key words:** education for sustainable development, heritage education, French primary school,
40 school history, pedagogic project, values

41

42 **Introduction**

43 En France, le nombre croissant des « éducations à » dans les programmes officiels de l’école
44 élémentaire (de trois à douze ans) invite les chercheurs à repérer les évolutions potentielles
45 qu’elles induisent dans les formes scolaires formelles. Il s’agit alors de comprendre les
46 modifications des rapports aux savoirs, aux contextes territoriaux et aux institutions, ici à
47 travers des cas d’éducation au patrimoine (Musset, Barthes, 2013).

48 A l’école française, le patrimoine est convoqué de deux manières différentes : soit intégré dans
49 le cadre disciplinaire de l’histoire des arts ; soit intégré aux projets pédagogiques pluri et
50 interdisciplinaires sollicitant les territoires locaux souvent via un partenariat associatif.

51 Précisons que la question de l'appropriation du patrimoine d'une collectivité par un milieu
52 multiculturel est historiquement beaucoup moins prégnante qu'au Québec tant la politique
53 volontariste d'intégration et d'assimilation des communautarismes est centrale en France. De
54 ce fait, le retour au local constitue un fait relativement nouveau et, du coup, nous formulons
55 l'hypothèse que l'usage du patrimoine, en tant que support d'éducation, fait évoluer la forme
56 scolaire classique française.

57 Cette recherche participe aujourd'hui à la réflexion sur les évolutions de la forme scolaire
58 (Vincent, 1990), mais elle fait suite, d'une part, aux questionnements concernant les conditions
59 d'intégration de l'école dans son territoire (Lange et al, 2010), d'autre part à ceux relatifs aux
60 valeurs et finalités éducatives (Girault et Sauvé, 2008). Par exemple, la présence de savoirs
61 locaux, quasi absents des manuels scolaires, pose la question de leur intégration dans les
62 apprentissages liés aux projets autour des patrimoines locaux, alors que l'institution cherche
63 plutôt historiquement à gommer les particularismes locaux. Autre problème, les valeurs
64 véhicul es par l'éducation au patrimoine sont majoritairement issues des conceptions
65  ducatives des conventions internationales du patrimoine (gouvernance locale, protection,
66 valorisation), et viennent se superposer aux valeurs éducatives républicaines de l' cole publique
67 française (fraternité, émancipation, engagement, responsabilité).

68 **1) Contextes théoriques**

69 **Les évolutions de la forme scolaire en France**

70 La « forme scolaire » se définit par le mode d'organisation de l' cole tel qu'il a été
71 progressivement installé en France et qui développe une forme spécifique des savoirs (Vincent,
72 1994). Pour reprendre Audigier (2008), ce savoir scolaire, supposé stable à un moment donné,
73 constitue une référence légitime pour l'enseignement. Il apparaît dans des manuels et présente,

74 pour une discipline donnée, l'état de ce savoir tel qu'il peut être porté à la connaissance des
75 élèves.

76 D'un point de vue historique en France, la forme scolaire s'appuie, dès l'époque de Ferry, sur
77 l'éradication des particularismes locaux, notamment par une unification linguistique, une
78 diffusion des valeurs issues de la philosophie des Lumières et l'exaltation du sentiment national.
79 Ces fonctions sociopolitiques de l'école française (Prost, 1992), analysées dès le début du XXe
80 par Durkheim (1992), justifiaient donc dans les enseignements la présence prééminente de
81 valeurs (morale républicaine, patriotisme, ~~les~~ devoirs du citoyen envers la nation...), ou même
82 de positions idéologiques, fort peu remises en question jusqu'aux années soixante. Cette place
83 des valeurs connaît ensuite un recul progressif au cours du lent processus de massification
84 scolaire (Merle, 2009), mis à part les soubresauts de la question de la laïcité, et de didactisation
85 des contenus scolaires (1960-1990). De nombreux professeurs ont alors tendance à privilégier
86 l'acquisition de savoirs (l'instruction au sens de Gavoile, 2010), au détriment de leur mission
87 éducative incluant la question des valeurs sauf ceux qui adhèrent aux mouvements
88 pédagogiques (ICEM, GFEN, pédagogie institutionnelle...) et qui utilisent des pédagogies liées
89 à des projets, intégrées ensuite dans les programmes officiels français (Huber 1999 ; Ardoino,
90 2000 ; Meirieu 2001).

91 Vers les années 1980, se dessine une conception de plus en plus utilitariste de l'éducation,
92 fondée sur l'employabilité future, qui s'accompagne de la montée en puissance du modèle des
93 compétences, inspiré des savoirs de l'ingénieur (Ropé et Tanguy, 1994). Elle prétend répondre
94 à une crise de l'école (Joshua, 1999), elle est caractérisée par le doute sur l'utilité sociale des
95 seuls savoirs et en même temps consacre un retour en grâce des savoir-être et des savoir-faire
96 ou capacités des élèves. Outre le fait que ce mouvement s'insère dans un contexte international
97 de mise au service de l'éducation aux systèmes économiques mondialisés, les spécificités
98 françaises de réduction des savoirs au profit des compétences se matérialise dans les rapports

99 de l'éducation aux territoires. En effet, la tradition émancipatrice de l'école républicaine
100 française entre en tension avec la montée des identités liées aux territoires (Garnier, 2014) et
101 favorise l'émergence dans les années 90 en France, des « éducations à » (Pagoni et Tutiaux-
102 Guillon, 2012) et du retour au local qui tissent le fil d'une transdisciplinarité. Les « éducations
103 à » modifient à nouveau la frontière du partage entre la fonction d'instruction au sens de
104 Gavoile, (2010) centrée sur les savoirs et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à
105 transmettre. De fait, la question ancienne de l'éradication des particularismes locaux à des fins
106 de construction et de défense de la nation, laisse aujourd'hui la place à la prise en compte des
107 spécificités locales pour appuyer les « éducations à » au point que les chercheurs signalent que
108 les territoires peuvent apparaître comme médiateurs des processus éducatifs (Floro, 2013) ou
109 encore peuvent devenir de véritables acteurs de l'éducation (Barthes et Champollion, 2012). De
110 fait, les effets modélisateurs et idéologiques de l'école identifiés par le courant sociologique
111 français (Bourdieu, Bautier, Lahire...) semblent tempérés par ces éducations à.

112 **L'émergence et les formes de l'éducation au patrimoine en France**

113 Parmi ces « éducations à », certaines sont directement en prise avec leurs contextes territoriaux,
114 en particulier l'éducation à l'environnement, au développement durable, au patrimoine. C'est à
115 cette dernière que nous nous intéressons ici.

116 Celle-ci a, en effet, pour origine les conventions du patrimoine mondial (1972), convention du
117 patrimoine immatériel (2003) et la convention européenne de Faro (2005). Or, celles-ci prônent
118 les valeurs de respect et d'attachement des peuples à leur patrimoine (1972), puis considèrent
119 l'éducation comme un moyen de développement du patrimoine (2003). Enfin, en 2005, l'aspect
120 éthique et l'aspect politico-économique cohabitent avec, pour finalité, un développement des
121 ressources des territoires. Ce mélange des visées ne fait pas l'objet d'un examen critique *a*
122 *priori* tant « ce qui vient de nos pères », une des définitions du patrimoine, semble tabou et tant
123 cet héritage pourrait constituer un ciment sociétal. Nous définissons comme patrimoine :

124 l'ensemble des biens collectifs à une communauté, une nation, au Monde, issu d'une
125 construction sociale, susceptible d'évolutions par un processus de patrimonialisation.

126 Or, le patrimoine, dans les programmes scolaires officiels, est présent majoritairement dans
127 l'acquisition de connaissances en histoire des arts à partir d'œuvres prescrites, représentantes
128 du patrimoine français que nul élève n'est censé ignorer, développant une forme d'éducation
129 sur le patrimoine. Cependant, les enseignants sont enjoins à s'appuyer aussi sur des éléments
130 d'un patrimoine local dans le souci de disposer de supports patrimoniaux sur tout le territoire.

131 Ainsi le système éducatif reprend deux formes d'adaptations des conventions internationales à
132 l'échelon des initiatives locales d'éducation au patrimoine. La première forme, l'éducation *sur*
133 le patrimoine, concerne les connaissances sur les patrimoines en lien avec les programmes
134 scolaires. La deuxième forme (éducation *par* le patrimoine) poursuit en général un objectif
135 double. Elle vise à susciter une communauté de valeurs et à mobiliser les populations dans la
136 transmission de valeurs patrimoniales dites de bien commun par le biais d'une culture commune
137 émergente partagée (Allieu-Marie et Frydman, 2003) à l'instar de l'éducation au
138 développement durable. Elle poursuit également, dans les écoles, les associations, ou les
139 populations, des objectifs éducatifs spécifiques liés aux programmes scolaires mais le
140 patrimoine est prétexte pour éduquer aux valeurs citoyennes.

141 La troisième forme (éducation *pour* le patrimoine) est souvent issue de l'éducation informelle.
142 Si l'objectif de susciter une communauté de valeurs est identique, la formulation *pour*, indique
143 clairement une posture utilitariste de l'éducation présente dans un cadre plus vaste d'éducation
144 au territoire (Partoune, 2012 ; Girault et Barthes, 2014). Les objectifs pédagogiques ne sont pas
145 toujours explicites, mais les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation
146 territoriale locale sont parfaitement énoncés.

147 De ces trois formes d'éducation au patrimoine découle une réflexion sur les référentiels sur
148 lesquels s'appuient ces éducations à. Une référence à des savoirs disciplinaires (exemple : le

149 patrimoine pariétal dans la grotte Chauvet enseigné en histoire des arts en France), peut
150 cohabiter avec des projets sans référence directe à des contenus disciplinaires au sens
151 d’Audigier et al, (2008) (Exemple du dispositif : Les trésors de nos villages, étudié ci-dessous,
152 intégré à un projet de territoire) dans lesquels les élèves sont invités à patrimonialiser des
153 éléments spécifiques d’un territoire. Il existe donc dans l’éducation axée sur le patrimoine, des
154 référentiels très distincts qui peuvent interférer dans des proportions différentes selon les formes
155 éducatives qui se développent mais qui renvoient à des finalités différentes.

156
157 **Problématiques de l’émergence de l’éducation au patrimoine dans le système français et**
158 **objectif de la recherche**
159

160 Dans toutes ses formes, l’éducation au patrimoine s’inscrit dans les problématiques des
161 « éducations à » et pose, à ce titre, un certain nombre de problèmes épistémologiques (Barthes
162 et Alpe, 2012). En effet, l’éducation au patrimoine ne possède pas les caractéristiques
163 habituelles des disciplines scolaires (progressivité dans des programmes, savoirs
164 scientifiquement légitimés et didactisés) et se situe en dehors de la forme traditionnelle des
165 enseignements (institutionnalisation des savoirs). Elle est thématique, ce qui la distingue du
166 modèle standard des contenus scolaires à caractère scientifique (Audigier et Tutiaux-Guillon,
167 2008). Elle répond à une forme de demande sociale d’éducation et accorde une place importante
168 aux valeurs.

169 En conséquence, la légitimité scientifique des savoirs de référence ne va pas de soi. Les
170 contenus sont constitués de multiples éléments, empruntés à de nombreux domaines
171 scientifiques, sans articulation bien définie : il n’y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour
172 utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences (Vinck, 1997), pas de constitution
173 paradigmatique du champ, celui-ci étant l’objet d’affrontements entre spécialistes pour en
174 définir l’orientation dominante.

175 Par sa caractéristique thématique, l'éducation au patrimoine n'est ni une discipline scolaire, ni
176 un « enseignement » sans curriculum formel et sans référentiel métier, ce qui laisse libre cours
177 à tout passionné du patrimoine de se déclarer éducateur.

178 Enfin, en l'absence de programmes et d'évaluation prescriptive des savoirs acquis, la légitimité
179 institutionnelle est mise à mal. En fait, l'institution Education Nationale laisse aujourd'hui libre
180 cours à l'établissement de curriculums locaux en l'absence d'un curriculum prescrit qui servirait
181 de base à la construction de la légitimité des contenus, dans l'optique d'une épistémologie des
182 savoirs scolaires (Develay, 1998). Il en résulte souvent un partenariat entre l'éducation formelle
183 et la sphère locale, souvent associative, quelquefois institutionnelle impliquant un
184 questionnement éthique (Bruxelle, 2006) qui met en place son propre dispositif éducatif
185 informel en relation ou non avec la sphère formelle.

186 En conséquence, nous posons l'hypothèse que dans le cadre de ce partenariat, elle remet en
187 cause la forme scolaire française au niveau du mode d'apprentissage scolaire dont la phase
188 d'évaluation, de la stabilité des savoirs enseignés et de leur progressivité dans la scolarité et de
189 la place occupée par l'enseignant.

190 Notre recherche a pour objectifs de décrire les nouveaux dispositifs de l'éducation au
191 patrimoine à l'œuvre dans les écoles primaires françaises et de produire une analyse permettant
192 de répondre à la question suivante : l'intégration des nouveaux dispositifs « d'éducatifs »,
193 dont ceux de l'éducation au patrimoine sont-ils à même de modifier la forme scolaire française ?
194 Nous présentons ici l'analyse d'un dispositif d'éducation informelle au patrimoine conçu par
195 une association et destiné à des écoles primaires. Nous tentons de comprendre, à partir de cet
196 exemple, une éventuelle évolution de la forme scolaire et avançons une réflexion sur la
197 légitimité des savoirs convoqués.

198 **2) Méthodologie de la recherche**

199 La méthodologie présentée ici s'appuie sur une étude de cas, qui sera ensuite analysée par les
200 chercheurs.

201 **2.1 Étude de cas**

202 A l'heure actuelle, dans les écoles françaises, le recours au territoire local est partout de plus en
203 plus visible, montrant concrètement un retour à la prise en compte des spécificités locales et
204 positionne ainsi les territoires comme acteurs de l'éducation (Barthes et Champollion, 2012).

205 Cette dynamique s'accompagne d'un partenariat de plus en plus marqué entre les sphères
206 éducatives informelles et formelles. Nous nous appuyons, pour développer notre analyse sur
207 l'étude d'un dispositif dénommé Les trésors de mon village. Il a entièrement été élaboré par
208 une association qui a négocié le financement du projet auprès de la communauté de communes
209 concernée. Cette association est affiliée à un mouvement pédagogique nommé Office Central
210 de la Coopération à l'Ecole (OCCE) qui favorise les valeurs de partage, d'apprentissage
211 coopératif et revendique une primauté à les faire vivre à l'Ecole. L'institution Education
212 Nationale n'assure pas la promotion de ce projet et ne tolère qu'une délégation à l'OCCE.

213 L'étude de cas se déroule dans les Alpes françaises. Le projet, assorti d'un cahier des charges
214 imposé, incite les élèves des classes primaires rurales d'une communauté de communes à
215 découvrir des éléments matériels et immatériels de leur village et des villages proches et à les
216 patrimonialiser (Davallon, 2009). Le projet se déroule en plusieurs étapes. Les élèves partent
217 à la découverte, dans les environs proches de leur école, d'éléments potentiellement
218 patrimoniaux présentés comme des trésors du village. Ils reçoivent l'aide de personnes
219 ressources installées depuis longtemps sur ce territoire et passionnées de patrimoine local. Ils
220 enquêtent sur le terrain, récoltent des informations sur ces trésors dans des ouvrages et sur la
221 toile. Une fois la recension terminée, les élèves sélectionnent huit objets, activités ou curiosités
222 géographiques remarquables.

223 Le projet donne lieu à quatre types de productions : des textes documentaires d'élèves sur
224 chaque objet ; une série d'énigmes à résoudre par les élèves d'autres classes, *via* des
225 correspondances mail, pour identifier le trésor d'un village ; un dépliant touristique présentant
226 les huit trésors, imposé dans le cahier des charges du projet et distribué par les offices du
227 tourisme ; une exposition à destination d'un public varié (élèves participants et habitants).
228 Enfin, lors d'une rencontre de fin de projet, toutes les classes participantes présentent chacune
229 quatre trésors sur un panneau, grâce à des textes informatifs manuscrits, des dessins ou schémas
230 légendés et réalisés par les élèves. Une série de jeux (énigmes, puzzles...) sur les patrimoines
231 locaux de la communauté de communes anime cette journée au cours de laquelle les dépliants
232 touristiques de chaque village sont officiellement dévoilés. Ils contiennent des textes
233 informatifs écrits par des élèves supervisés par les personnes ressources, des photographies de
234 cartes IGN et d'objets patrimoniaux prises et traitées par les membres de l'association OCCE.
235 Indépendamment de ce programme, des classes peuvent en inviter d'autres sur les sites de leur
236 village. Les élèves se muent en guides touristiques des trésors de leur village pour les faire
237 découvrir à leurs pairs lors des visites *in situ*.

238 **2.2 Les sujets**

239 Un échantillon d'élèves est constitué de 90 enfants, âgés de 10 à 12 ans, répartis sur les 5 classes
240 de cours moyen (CM) (mettre en note bas de page : correspondant aux deux niveaux de classes
241 précédant l'entrée au collège) répartis sur 5 écoles différentes. Nous n'avons pas retenu les
242 autres participants plus jeunes (7 à 9 ans) pour cette étude car ils n'ont pas été associés à toutes
243 les productions.

244 Le panel de 7 enseignants participant au projet, comprend les enseignants des 5 classes de cours
245 moyen (CM) et même ceux des deux classes de cours préparatoire et élémentaire (élèves de de
246 7 à 9 ans) afin que chacun explicite les motivations et objectifs qu'ils poursuivaient dans ce
247 projet.

248 Enfin, deux adultes sont sollicités : le concepteur, président d'une association complémentaire
249 de l'Education Nationale¹ et le financeur du projet, président de la communauté de communes
250 sur laquelle se déroule le projet.

251 **2.3 Le matériel méthodologique**

252 Deux questionnaires individuels, le premier avant le démarrage du projet, fin septembre, et le
253 second, deux mois après la clôture du projet, début juin, ont été administrés aux 90 élèves.
254 D'une durée de 30 à 35 minutes, la passation collective des questionnaires auprès des élèves,
255 dans leurs classes, a eu lieu en présence des chercheuses et de l'enseignant. Leur contenu est
256 disponible en annexe. Cet outil permet de recueillir des données auprès d'un nombre conséquent
257 de sujets et de repérer les écarts existant en termes de connaissances et de ressentis ainsi que de
258 recueillir des avis personnels (De Singly, 2005).

259 Des traces écrites des élèves constituées de dépliants touristiques et de travaux déposés sur le
260 site internet de l'association ont été récoltées durant le déroulement du projet et lors de la
261 rencontre de fin de projet (photographies des panneaux d'exposition). Il s'agit de textes
262 informatifs, de devinettes, de dessins légendés. Ce recueil de marques tangibles renseigne
263 directement sur les résultats atteints collectivement (Blanchet et al, 2002) notamment des
264 savoir-faire (savoir écrire un texte informatif, dessiner un monument) développés pour cette
265 rencontre.

266 Un entretien semi-directif individuel (trame en annexe) auprès de 7 enseignants a consisté à
267 compléter l'investigation en s'entretenant avec les enseignants participants au projet pour
268 recueillir des réponses à des questions présentes dans une grille d'entretien préalablement
269 élaborée. D'une durée d'une trentaine de minutes, les entretiens se sont déroulés soit après le
270 temps de classe soit lors de la rencontre de fin de projet. Une richesse heuristique par des
271 relances interactives permet de recueillir des informations de différents types (faits, opinions,

¹ Il s'agit de l'office central de la coopération à l'école (OCCE)

272 réactions) (Blanchet et Gotman, 2005). Durant les sept entretiens semi-directifs auprès des
273 enseignants, les échanges ont porté sur leurs objectifs et motivations à engager les élèves dans
274 ce dispositif d'éducation au patrimoine et sur leur conscience des aspects éthique et éducatif
275 sous-jacents de ce projet. Les enseignants étaient aussi appelés à s'exprimer sur leur conception
276 du patrimoine et de l'éducation au patrimoine pour identifier leurs référentiels mais aussi pour
277 repérer un éventuel écart entre les intentions déclarées des enseignants et les résultats effectifs
278 (réponses des élèves au second questionnaire). Ils ont été amenés à expliciter les objectifs du
279 projet, leurs propres objectifs, les modalités de travail et les évaluations menées lors des
280 différentes phases du projet (Vermersch, 2010).

281 L'enregistrement vidéo des discours du concepteur et du financeur de cette action lors de la
282 rencontre de fin de projet vise à identifier les motivations territoriales et éducatives qui les
283 animent. Son analyse permet de saisir le cours de l'argumentation développée (Maingueneau,
284 2014).

285 **2.3 Le déroulement de l'étude de cas**

286 L'étude de cas s'est déroulée chronologiquement en quatre étapes. En septembre, avant le début
287 du projet, le premier questionnaire individuel a été administré aux élèves afin de poser un
288 diagnostic sur les connaissances des élèves sur les richesses de leur village, sur les villages
289 environnants et de recueillir leur ressenti par rapport à leur milieu de vie. Ensuite, de novembre
290 à mars, les chercheurs ont assisté aux différentes phases de la réalisation du projet et recueilli
291 des données auprès des élèves et enseignants, afin de repérer une éventuelle modification de la
292 forme scolaire. Puis, en fin de projet, lors de la rencontre inter- classes, les discours du
293 concepteur et du financeur ont été enregistrés, les entretiens avec trois enseignants ont été
294 menés et des photographiques des panneaux d'exposition des élèves ont été réalisées. Enfin,
295 en juin, le second questionnaire (post-projet) a été administré aux 90 élèves.

296 **2.4 Méthodes d'analyse des données**

297 Une démarche diachronique (deux dates) et comparative (avant et après le projet) a été adoptée
 298 afin d'évaluer les effets éventuels du projet d'éducation au patrimoine. Pour ce faire nous avons,
 299 en plus de questions spécifiques à chacun des questionnaires (voir annexes), posé des questions
 300 similaires destinées à l'analyse comparative des savoirs acquis. Pour le traitement des
 301 questionnaires des élèves, nous avons réalisé des tris à plat simples sur les questions fermées
 302 afin d'évaluer la fréquence de leurs réponses, puis comparé l'évolution des réponses avant et
 303 après le projet. Pour les questions ouvertes, nous avons regroupé les réponses données, puis
 304 évalué leur fréquence, et enfin procédé au même type de comparaison des fréquences avant et
 305 après le projet.

306 La grille d'analyse (tableau 1) porte essentiellement sur la somme et la nature des contenus en
 307 jeu dans le projet : part des savoirs scolaires tels que présents dans les programmes et savoirs
 308 locaux essentiellement, savoirs faire, capacités cognitives des élèves (au sens des programmes
 309 français), valeurs, compétences. Il s'est ensuite agi de prendre en considération ces contenus en
 310 jeu et de les analyser en regard de la forme scolaire française classique (c'est-à-dire disciplinaire
 311 hors « éducations à » plutôt thématique) et de leur finalité. La finalité des contenus est analysée
 312 en les positionnant notamment au regard de l'objet d'étude. Est-ce un contenu « sur », « par »
 313 ou « pour » le patrimoine ? Et quel sens cela revêt-il dans le contexte donné ?

314

315 **Tableau 1 : Grille chronologique et d'analyse des données recueillies**

Calendrier	Outils méthodologiques				
	Q1	Q2	Traces élèves	Vidéos discours	
Avant le projet (septembre)	X				
Objectifs de l'analyse	Connaissance des lieux et de leurs éléments patrimoniaux emblématiques Connaissance des noms des villages de la communauté de communes Connaissance du concept de communauté de communes				
Pendant la réalisation du projet (novembre mars)			X		

Objectifs de l'analyse	Identifier les types de savoirs, les capacités et attitudes travaillés par les élèves				
Rencontre fin du projet (début avril)			X	X	X
Objectifs de l'analyse	<p>Identifier le sens attribué par les enseignants à l'acquisition de compétences chez les élèves grâce à ce projet : connecté ou détaché des compétences attendues ?</p> <p>Identifier les visées du concepteur et du financeur du projet.</p> <p>→ Les contenus du projet concernent-ils plutôt une éducation « sur », « par » ou « pour » le patrimoine ?</p> <p>Identifier les types de savoirs, les capacités et attitudes présents dans l'exposition et dans les activités des élèves.</p>				
Deux mois après le projet (juin)		X			X
Objectifs de l'analyse	<p>Modification de connaissances (savoirs locaux) : histoire locale, faune et flore locales, rôle et fonctionnement d'un moulin, d'un lavoir...</p> <p>Identifier la présence de liens entre savoirs locaux et savoirs scolaires déclarée par les élèves.</p> <p>Identifier la présence de liens déclarée entre savoirs locaux et savoirs scolaires par les enseignants.</p> <p>Comparer la présence déclarée de liens entre savoirs locaux et savoirs scolaires chez les élèves et les enseignants.</p> <p>Comparer la quantité des savoirs locaux cités et la quantité des savoirs présents dans les programmes d'enseignement.</p> <p>Repérer le sens de l'acquisition de ces savoirs locaux pour les élèves.</p> <p>Identifier les attitudes déclarées par les élèves sur : apprendre à travailler ensemble et à vivre ensemble.</p> <p>Repérer les déclarations de comportements des élèves vis-à-vis des éléments patrimoniaux.</p>				

316

317 **Questionnaire individuel élève : Comparatif ante et post projet**

Modification qualitative sur	L'appréciation de la qualité de vie dans le village (infrastructures, intérêts culturels, aspects esthétiques)
Modification quantitative sur	La connaissance des lieux ou des éléments patrimoniaux emblématiques (Histoire des arts)
	La connaissance des noms des villages de la communauté de communes (Géographie)
	La connaissance du concept de communauté de communes (Enseignement moral et civique)

318 Les entretiens avec les enseignants ont été effectués selon la grille d'entretien située en annexe.

319 Nous avons enregistré les entretiens, procédé à une retranscription, puis effectué une analyse

320 de contenu. La grille d'analyse porte essentiellement sur la perception que les enseignants ont
321 des acquisitions de leurs élèves, les liens qu'ils établissent avec le socle commun des
322 connaissances et compétences, les motivations territoriales et éducatives qui animent les
323 enseignants.

324 **2.5 Considérations éthiques**

325 Avant de débiter l'étude, le but de la recherche et sa mise en œuvre outillée ont été présentés
326 par écrit aux enseignants pour recueillir leur accord. Ni le nom du village, ni le nom de
327 l'établissement et ni les nom et prénom des élèves n'ont été indiqués afin de préserver
328 l'anonymat des réponses des questionnaires et des entretiens. L'accord du concepteur et du
329 financeur du projet concernant l'enregistrement vidéo de leurs discours a été obtenu avant la
330 rencontre de fin de projet. Les chercheuses ont été invitées à se rendre à la rencontre de fin de
331 projet par les acteurs adultes du projet.

332 **3. Les résultats**

333 Nous ne présentons ici que ceux concernant les apprentissages des élèves et la posture de
334 l'enseignant dans ce projet d'éducation au patrimoine, ces deux aspects influant sur la forme
335 scolaire.

336 **3.1 Les apprentissages des élèves**

337 **De nombreux savoirs locaux peu reliés aux savoirs des curricula**

338 Les connaissances des élèves sur les éléments patrimoniaux locaux se sont accrues. Il s'avère
339 qu'avant le projet, 73 % des élèves étaient capables de citer au moins un élément patrimonial
340 de leur village, 27 % au moins 5, tandis qu'après le projet, 100% des élèves sont capables d'en
341 nommer au moins 5. Le patrimoine identifié par les élèves post-projet est majoritairement
342 architectural (sur les 54 éléments patrimoniaux cités, 68,5% sont architecturaux dans les deux
343 cas) et les autres éléments nouveaux concernent des curiosités géographiques (lieux, faune,
344 flore) et des traditions (fêtes...) et apparaissent plus après le projet.

345 Si 37 % des élèves déclarent mieux connaître leur village sur le plan historique d'abord,
346 géographique et scientifique ensuite (aménagements techniques, faune et flore spécifiques) et
347 sur l'histoire locale (sites, légendes, objets de la vie quotidienne), ces connaissances sont peu
348 reliées à des notions plus générales (le village fortifié du Moyen-âge, la motte féodale, la gestion
349 de l'eau en France et dans le Monde, la biodiversité) et restent confinées à leur localité.

350 Les savoirs scolaires sont très peu identifiés par les élèves : 46% déclarent qu'ils n'ont rien
351 appris et se révèlent incapables de nommer des savoirs scolaires issus du projet (les guerres de
352 religion, l'eau une énergie renouvelable). On peut l'expliquer par le fait que d'une part, les
353 apprentissages notionnels ne sont pas reliés à un mode d'apprentissage scolaire et, d'autre part,
354 qu'ils sont transmis par les personnes ressources autodidactes et autochtones et donc que la
355 forme des savoirs proposées est différente de celle scolaire, habituellement utilisée en classe
356 par les enseignants.

357 Ainsi seulement 27% des élèves relient ces savoirs locaux à des savoirs plus scolaires, en tous
358 cas, présents dans les programmes officiels en vigueur (les rois du Moyen-Age, les châteaux-
359 forts). Ce score infirme les déclarations de tous les professeurs qui disent avoir fait mettre en
360 lien régulièrement ces savoirs locaux avec les savoirs des disciplines scolaires (par exemple
361 l'étagement de la faune et flore en montagne etc...). Mais, paradoxalement, les entretiens avec
362 les enseignants montrent que l'acquisition de ces savoirs n'est pas identifiée comme un objet
363 d'apprentissage à intégrer dans le livret de compétences de l'élève puisqu'ils n'ont pas envisagé
364 d'évaluations. Or, l'évaluation sommative est aussi un élément de la forme scolaire.

365 **Des savoir-faire ou capacités bien présents**

366 En revanche, concernant les savoir-faire, les 212 réponses des 90 répondants décrivent, pour
367 33,5%, des capacités cognitives (reconnaître un village grâce à des indices, regarder autrement
368 les monuments, les paysages), pour 20%, des capacités transversales (savoir écrire un texte pour
369 informer, chercher des informations) et pour 46,5%, des capacités psychosociales (parler en

370 public du projet, travailler avec d'autres personnes). Enfin, le sens conféré par la moitié des
371 élèves à l'acquisition de ces savoirs et capacités est focalisé vers une valorisation du
372 territoire (« *C'est pour attirer des touristes* »). Les autres réponses concernent trois thèmes :
373 une meilleure connaissance du milieu de vie (20%) (*comprendre à quoi ça sert des digues sur*
374 *le Büech*), la compréhension de la vie au village autrefois (20 %) (*pour savoir comment les*
375 *animaux et les gens vivaient dans une maison à trois étages*), la découverte de richesses et
376 d'activités originales (10%) (*les prunes séchées- les pistoles- envoyées à la reine d'Angleterre*).
377 Cet écart entre savoirs et capacités montre qu'une démarche de projet (Meirieu, 1996) favorise
378 l'activité des élèves et une approche par compétences (Perrenoud, 1997) dans laquelle les
379 attitudes et valeurs à l'œuvre sont aussi prises en compte.

380 **3.2 Evolution des postures des enseignants par rapport à la forme scolaire**

381 Dans ce cas d'étude, de nombreux savoirs locaux sont transmis par des personnes ressources
382 autodidactes qui ne sont pas des professionnelles de l'éducation ou de l'enseignement et qui de
383 surcroît, ne sont ni validés ni enseignés par les professeurs, ce qui dénote un changement de
384 posture des enseignants. Ces savoirs peuvent certes trouver leur place dans un enseignement
385 scolaire, mais sous certaines conditions qui n'ont pas été identifiées dans les données. La
386 première condition est de susciter la mobilisation de ces savoirs locaux dans d'autres situations
387 éducatives. La seconde est la mise en lien de cette forme éducative avec les savoirs attendus
388 dans le Socle Commun de Connaissances et Compétences (2014) et dans les programmes
389 officiels calibrés dans une forme scolaire. Or, le tableau 3 ci-dessous, donne un aperçu
390 tangible à la fois des activités satellites liées au projet que nous avons pu identifier dans chaque
391 classe (colonne 2) et des contenus ou compétences que les enseignants doivent faire acquérir
392 aux élèves dans une forme scolaire des savoirs (colonne 3). L'écart entre les données recueillies
393 et les contenus qui pouvaient être enseignés démontre une évolution de la forme scolaire au
394 niveau des savoirs.

Tableau 3 : Activités satellites au projet

Classes	Activités satellites mises en place par les enseignants (Observations des cahiers des élèves et des référentiels collectifs dans la classe et entretiens professeurs)	Savoirs, capacités et attitudes à faire acquérir selon les prescriptions des programmes officiels de l'école élémentaire en France.
1	<p>Etagement de la flore et de la faune en montagne</p> <p>Productions d'écrit : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas</p>	<p><u>Géographie</u> : Identifier les caractéristiques de son lieu de vie puis le comparer à d'autres lieux de vie.</p> <p><u>Sciences</u> : identifier la nature des interactions entre les êtres vivants et leur importance dans le peuplement des milieux.</p> <p><u>Conjugaison</u> : le présent de narration</p>
2	<p>Irrigation des cultures en France et dans le Monde.</p> <p>Les maisons à trois étages</p> <p>Lecture : textes d'archives départementales</p> <p>Français : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas</p>	<p><u>Enseignement moral et civique</u> : L'eau et son utilisation : sensibiliser à la notion de gaspillage et réfléchir à des solutions concrètes.</p> <p>Consommer en France : satisfaire les besoins en énergie, en eau.</p> <p><u>Questionner le Monde</u> : Comparer des modes de vie différents : L'habitat en montagne autrefois/ aujourd'hui ; les habitats dans le Monde</p> <p><u>Conjugaison</u> : le présent de narration</p>
3	<p>Les vestiges romains</p> <p>Les lavoirs du village</p> <p>Français : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas</p>	<p><u>Histoire</u> : Quelles traces d'une occupation ancienne du territoire français ? Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ?</p> <p><u>Conjugaison</u> : le présent de narration</p>
4	<p>La culture de la lavande : de la cueillette à la distillation. Technologie : Observation des différents états de la matière et des techniques de distillation autrefois et aujourd'hui.</p> <p>Français : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas</p>	<p><u>Géographie</u> : lire les paysages ; se repérer sur une carte ; identifier une économie. Identifier les caractéristiques de son lieu de vie puis le comparer à d'autres lieux de vie. Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles.</p> <p><u>Sciences</u> : identifier l'écosystème autour de cette plante. Identifier la nature des interactions entre les êtres vivants et leur importance dans le peuplement des milieux. Observation des différents états de la matière</p> <p><u>Conjugaison</u> : le présent de narration</p>
5	<p>La culture de la pomme des Alpes</p> <p>Français : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas</p>	<p><u>Lecture</u> : texte informatif et texte injonctif ;</p> <p><u>Géographie</u> : consommer en France et satisfaire les besoins en alimentation. Identifier les caractéristiques de son lieu de vie puis le comparer à d'autres lieux de vie. Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles.</p>

		<u>Education à la santé</u> : bien se nourrir : connaître les valeurs nutritionnelles des aliments.
6	Technologie : l'horloge parlante (Félix Esclangon) Français : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas.	<u>Sciences et technologie</u> : Observer et décrire différents types de mouvements ; Identifier différentes formes de signaux (sonores, lumineux, radio...). <u>Mathématiques</u> : Comparer, estimer, mesurer des durées. Utiliser un sablier, des horloges et des montres à aiguilles et à affichage digital, un chronomètre.
7	Le protestantisme et les lieux de culte cachés dans la montagne. Français : les textes informatifs pour chaque trésor ; la rédaction de charades ; légendes de schémas.	<u>Histoire</u> : Henri IV et l'Edit de Nantes. Les guerres de religion et le régicide.

396

397 Le geste professionnel d'évaluation est absent chez les enseignants. Nous n'avons trouvé
398 aucune trace de validation d'acquis ni de contrôles de connaissances dans les classeurs des
399 élèves. Les entretiens avec les enseignants ont confirmé cette absence et ont avancé ces
400 arguments : « *il est difficile d'évaluer des attitudes coopératives* » et « *pour moi, les évaluations*
401 *se font après des séquences d'apprentissage de français, de maths, de sciences mais pas à partir*
402 *d'un projet comme celui-ci* ». Il en est de même pour la correction des textes informatifs
403 produits par les élèves à destination du dépliant touristique et des affiches exposées lors de la
404 rencontre. Ce sont les personnes ressources qui se sont vues confier les corrections. Ces deux
405 résultats plaident également en faveur de la modification du rôle central que détient l'enseignant
406 dans la forme scolaire (Vincent, 1994).

407

408

409 3) Discussion

410 Notre question initiale s'intéressait à l'évolution de l'école française face à l'éducation au
411 patrimoine en pointant en particulier les modifications de la forme scolaire et la légitimité du
412 recours au local. Nous pointons plusieurs aspects de la question.

413 Les dispositifs d'éducation au patrimoine s'appuient de plus en plus sur des particularismes
414 locaux pour assurer le développement présumé des savoirs chez les élèves, ce qui constitue un
415 fait relativement nouveau en France à cette échelle. D'autre part, les compétences transversales,
416 savoirs faire et savoirs être sont particulièrement revalorisées. Si quelques initiatives avaient
417 été repérées d'ores et déjà en ce sens dans l'éducation relative à l'environnement dans les années
418 80, ce n'est véritablement qu'après l'émergence de l'éducation au développement durable que
419 cette tendance tend à se généraliser dans les projets.

420 **Modification des rapports aux savoirs et valorisation de l'expérience**

421 Nous notons une modification des rapports aux savoirs qu'implique la démarche, lesquels ont,
422 à notre sens, des prolongements significatifs sur les apprentissages des élèves. En effet, elle ne
423 s'appuie pas sur un curriculum prescrit, ne possède pas les caractéristiques usuelles des
424 disciplines, et ne possède pas de matrice conceptuelle des savoirs enseignés. De plus, les savoirs
425 locaux sont essentiellement transmis par des personnes ressources autodidactes et autochtones
426 dont la compétence à éduquer ou enseigner n'a pas été validée. En conséquence, un curriculum
427 local est créé et l'appropriation des savoirs par les élèves s'avère discutable, impliquant un
428 changement de rapports aux savoirs et aux valeurs. Mais, en retour, l'expérience éducative hors
429 les murs de l'école trouve ici une valorisation.

430 Dans ce dispositif, une porosité pédagogique est instaurée entre milieu scolaire et milieu local
431 par l'intervention de personnes extérieures à l'Éducation Nationale. En conduisant les élèves
432 hors les murs, elle entraîne une modification des rapports aux savoirs par la place accordée à
433 l'expérience dans l'apprentissage, ce qu'un courant d'éducation relative à l'environnement
434 (ERE) appelait déjà l'expérientiel (Berryman, 2007). L'étude du dispositif « Les trésors de mon
435 village » apparaît alors comme une traduction opératoire du modèle de Pruneau et Chouinard
436 (1997). La place de l'expérience, entendue comme un contact direct et fréquent avec les
437 phénomènes et acteurs du milieu d'appartenance, est centrale. Elle permet la découverte des

438 ressources des villages et fait ressentir aux élèves l'impression de continuité avec le passé
439 (Chapman, 1993). Cette démarche se situe dans un courant d'ERE - l'éco-ontogénèse
440 (Berryman 2007) liée à la conception d'une éducation au territoire en tant que lieu de vie
441 (Girault et Barthes, 2014). Selon (Berryman, 2007), cité par Girault, l'éco-ontogénèse « est un
442 processus s'étendant à la durée entière de la vie (...) qui fait référence à un phénomène la genèse
443 de l'être (...) relié à l'environnement et engagé, tout au long de sa vie et de manière réflexive,
444 dans ses relations. ». Ces approches à fortes consonances expérientielles et affectives se
445 différencient donc des courants d'ERE, plus positivistes, basés sur des études de milieux comme
446 les activités d'éveil (Giolitto, 1982). La démarche éducative repose ici sur l'interaction et le
447 contact direct entre l'apprenant et son territoire.

448 **Une éducation « sur », « par » ou « pour » le patrimoine ? Vers un questionnement de la**
449 **place des valeurs....**

450
451 Dans ce dispositif, l'éducation sur le patrimoine est peu présente car les savoirs acquis, même
452 s'ils sont effectifs au niveau local, sont reliés à la personne ressource locale qui en donne le
453 récit et peu aux savoirs plus généraux. Il est à noter que le dispositif véhicule principalement
454 une éducation pour le patrimoine, qui présente en réalité le mobile central du projet porté
455 par les acteurs territoriaux, pour lesquels l'implication de la population locale et donc des
456 élèves de l'école primaire est centrale. Cette répartition entre part de l'éducation « sur » et
457 « pour », parfois jugés utilitaristes par le monde de l'éducation, a déjà été constaté dans le
458 cadre des travaux sur l'éducation au développement durable (Sauvé, 2006 ; Girault et Sauvé,
459 2008). Dans le cadre de ce projet, l'éducation au patrimoine semble comporter aussi quelques
460 éléments propres à une éducation « par » mise en place par les enseignants. Celle-ci se traduit
461 par une volonté des adultes de susciter une communauté de valeurs en particuliers
462 coopératives chez les élèves et une modification de leur regard sur leur environnement. Ces

463 constatations renvoient au vieux débat français sur le partage entre instruction appuyée sur
464 les savoirs ou éducation appuyée sur les valeurs. Si clairement les « éducations à » renvoient
465 à un retour des valeurs, celles-ci évoluent. Les objectifs identitaires et participatifs autour
466 d'une valorisation territoriale sont clairement énoncés et intégrés par les élèves, mais avec
467 des objectifs éducatifs clairs autour de la coopération par exemple. Toutefois, cette éducation
468 reste exempte de réflexion critique sur la notion de patrimoine (celle-ci est pourtant possible
469 dès l'école primaire), de savoirs, et demeure cantonnée à un développement de valeurs
470 exogènes (non discutées) qu'il s'agit de faire découvrir et s'approprier par les apprenants, sans
471 débat réflexif. Ainsi, des savoirs locaux anciens sont réhabilités à l'aune des attendus
472 économiques, des modes et allants de soi concernant la nature et le patrimoine qui seraient
473 vertueux *a priori*, dans une compétitivité entre territoires accrue. De fait, même s'il s'agit plus
474 d'une éducation « par » que « pour », il n'existe pas de mise en critique des valeurs mises en
475 place. Nous précisons cependant qu'il s'avère qu'aucune évaluation n'a été pratiquée par les
476 enseignants concernant les savoirs patrimoniaux locaux et les valeurs qui y sont associées.
477 Seules les attitudes coopératives ou collaboratives développées par les élèves ont été
478 soulignées par les enseignants, lors de nos entretiens : *arriver à se mettre d'accord sur des*
479 *choses sans avoir à être les uns contre les autres ; ce projet a un petit peu rassemblé les enfants*
480 *de plusieurs écoles et ce qui est intéressant, c'est la rencontre, le partage des connaissances*
481 *sur les trésors*. Or, le modèle d'apprentissage coopératif est relié à une pédagogie implicite
482 qui fonctionne sur des valeurs jugées les meilleures *a priori*, non mises en débat et imposées
483 *de facto* aux élèves, ce qui semble contraire au sens profond d'une « éducation à » lesquelles
484 insistent sur l'importance du raisonnement critique. Les valeurs d'autonomie ou
485 d'émancipation de l'élève par l'acquisition du raisonnement critique liées prônées dans le
486 cadre de l'émergence des « éducations à » ne sont pas en réalité effectives.

487 **Les valeurs liées au patrimoine**

488 Les valeurs de préservation, de valorisation, d'engagement et de responsabilité vis-à-vis des
489 générations futures constituent le fond éducatif du patrimoine. A la question « que peux-tu faire
490 pour ces trésors ? », la valorisation (les faire connaître) est privilégiée pour 53%, la préservation
491 et l'engagement responsable (s'occuper d'eux et les garder en bon état) pour 24,4% et l'absence
492 d'investissement pour 22,6%. Ces résultats illustrent l'orientation imposée par le produit fini :
493 le dépliant touristique. Il est donc assez logique que les élèves privilégient la valorisation de
494 leur territoire. Mais qu'un quart des élèves déclarent vouloir s'engager sur du long terme montre
495 la présence d'une valeur citoyenne -l'engagement- prônée par l'enseignement moral et civique
496 (2015). Du coup, deux fonctions sont mises au jour.

497 **Deux fonctions à l'œuvre**

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

507

508 **Qu'enseigne l'absence d'évaluation scolaire du projet d'éducatifs à ?**

509 On constate que l'évaluation, élément omniprésent du modèle scolaire, est absente des
510 dispositifs d'éducation au patrimoine local étudiés. Face à ce modèle qui vient modifier la forme
511 scolaire française, la question de la validation des acquis des élèves est centrale.

512 Par ailleurs, l'enquête révèle une réduction des savoirs du curricula de l'école élémentaire. En
513 effet, les élèves font état de savoirs locaux sur la connaissance du milieu proche et sur l'histoire
514 locale mais ces savoirs ne font pas l'objet d'une appropriation selon un mode d'apprentissage
515 scolaire. Les entretiens avec les enseignants confirment que leur acquisition n'est pas identifiée
516 comme un objet d'apprentissage. De plus, leurs réponses justifient la présence de ces savoirs
517 dans la mesure où ceux-ci permettent aux élèves *de comprendre d'où ils viennent*, c'est-à-dire
518 de construire une partie de leur identité territoriale. La démarche de projet transversal qui leur
519 est proposée est plébiscitée car elle met en œuvre des apprentissages du vivre ensemble et la
520 connaissance du territoire local. Il s'avère que, dans un véritable projet d'éducation au
521 patrimoine local, la compétence professionnelle fondamentale de l'enseignant qui consiste à
522 prendre appui sur des savoirs locaux pour faire acquérir les savoirs prescrits par l'Éducation
523 Nationale n'est pas mobilisée de manière efficiente.

524 Rappelons que si une évaluation des savoirs acquis par les élèves n'a pas été envisagée, en
525 revanche, une évaluation superficielle de la qualité des produits finaux a été réalisée. Son impact
526 sur les relations municipalité-école (propos rapporté d'un enseignant participant : *La réalisation*
527 *d'un dépliant touristique valorisait notre travail aux yeux de la commune, de l'association des*
528 *amis du village et ça créait une espèce de lien.*) a apparemment suffi à justifier l'intérêt éducatif
529 du projet. En effet, ces dispositifs poursuivent des objectifs divers, reliés implicitement à
530 l'acquisition de savoirs scolaires ou savants. Et pourtant, même si la production de dépliants
531 touristiques destinés aux offices de tourisme locaux oriente très clairement le projet vers le
532 besoin des acteurs locaux, l'acquisition de savoirs scolaires pourrait tout à fait être valorisée
533 par les enseignants. Cependant, dans ce cas, elle n'apparaît pas comme une priorité et les
534 enseignants peinent, d'une part, à prendre du recul et à développer une analyse critique des
535 dispositifs proposés « clés en mains » : *le fait que l'OCCE le proposait avec un cadre était*
536 *rassurant*. D'autre part, ils entrevoient, dans ces projets, une manière séduisante de s'échapper

537 d'une forme scolaire aujourd'hui remise en question : *je n'ai peut-être pas travaillé l'histoire*
538 *telle qu'on nous le demande, ni les sciences non plus, mais avec ça (le projet), on a abordé des*
539 *tas de choses ; si on n'avait fait que des affiches avec des textes et des photos, ça les aurait vite*
540 *agacés, par contre là il y a des jeux, il y a des indices, c'est très attractif.*

541 Il ressort alors de cette étude que deux temps d'enseignement sont juxtaposés dans les discours
542 des enseignants et dans l'observation des travaux d'élèves. D'une part, des temps spécifiques à
543 la forme scolaire sont constitués de séquences d'apprentissage très structurées, soumises à des
544 évaluations. D'autre part, des temps de projet transversal, comme celui des trésors de mon
545 village, rappellent les activités d'éveil prescrites institutionnellement dans les années 70. Le
546 processus d'évaluation des savoirs dans les projets n'était pas aussi systématique qu'à partir des
547 années 90 et le produit final (par exemple : le dépliant) suffisait à valider l'action pédagogique.
548 Au final, la question soulevée de l'évaluation montre des modifications majeures de la forme
549 scolaire, mais aussi de la finalité de l'éducation elle-même. En effet, nous ne pouvons pas ne
550 pas rappeler la montée en puissance du modèle des compétences, inspirée des savoirs de
551 l'ingénieur (Ropé et Tanguy, 1994) dans la plupart des systèmes occidentaux, dont la France
552 dans lesquels se dessine une conception de plus en plus utilitariste de l'éducation. Cela se
553 matérialise par un retour en grâce des savoir-être et des savoir-faire des élèves tandis que les
554 savoirs sont rognés, et c'est ce que l'on retrouve dans l'analyse du projet d'éducation au
555 patrimoine.

556 **Une modification de la forme scolaire et l'amorce d'un changement de logiques éducatives**
557 **entre l'école et son territoire.**

558 Notre question initiale s'intéressait aux modifications de la forme scolaire. L'analyse des
559 données révèle que le dispositif étudié, qui tend à se généraliser, est effectivement catalyseur
560 des transformations de la forme scolaire en France : des connaissances présentées de manière
561 holistique, non organisées de manière progressive en fonction des niveaux de classe. Des

562 savoirs pas forcément stabilisés et reconnus par une communauté d'experts, un enseignant qui
563 n'est plus l'unique dispensateur du savoir, pas d'évaluation scolaire.....

564 L'éducation au patrimoine s'insère, comme l'éducation au développement durable, dans une
565 période historique de grande « pression » économique et peut constituer (aux yeux de certains
566 acteurs en tout cas) un facteur de développement territorial et de croissance économique. Ses
567 modalités peuvent varier d'une forme éducative à l'autre, selon qu'il s'agit d'une éducation
568 « sur », « pour » ou « par » le patrimoine avec des implications éthiques différentes et des liens
569 aux territoires différents. Ces derniers peuvent alors être support éducatif, raison d'être
570 éducative, ou encore instrumentaliser l'éducation pour leur développement économique propre.
571 Mais force est de constater qu'aujourd'hui l'éducation au patrimoine fait le choix d'asseoir sa
572 légitimité sur des dynamiques locales entraînant l'amorce du changement de logiques
573 éducatives qui s'opère actuellement entre l'éducation et son territoire. Il ne faut pas omettre que
574 l'éducation au patrimoine doit son impulsion aux instances internationales dont l'objectif est de
575 promouvoir une communauté de valeurs universelles liées à un pouvoir. Il y a donc ici une
576 dynamique ascendante qui implique que l'adéquation aux valeurs entraîne une reconstruction
577 locale au travers de ce filtre.

578 A ce titre, il semble que la dialectique qui prévalait – valeurs (de la République) à transmettre
579 versus effacement des particularismes locaux - se transforme en un système dans lequel les
580 valeurs dominantes s'appuient sur les spécificités locales et les transforment dans une direction
581 convergente dite universaliste. Ses objectifs peuvent varier, mais l'un d'entre eux, dominant,
582 reste l'éducation aux valeurs universelles ou la mise en commun de valeurs partagées dans les
583 processus de développement économique des territoires, sans qu'elles puissent être discutées,
584 choisies, problématisées, critiquées sur les territoires : elles ne renvoient pas véritablement au
585 final, du moins à ce jour, à des valeurs locales mais aux valeurs liées à l'exercice d'une
586 citoyenneté républicaine. Quid alors des positions des chercheurs qui semblent placer

587 l'éducation au patrimoine comme une éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000 ; Blanc-
588 Maximin, 2016) voire une éducation aux choix, à la tolérance, à la prévention des conflits, ou
589 alors la considèrent comme un aspect du droit du citoyen (Branchesi, 2007) ? Au-delà des
590 intentions affichées, force est de constater un appauvrissement des savoirs exigés dans le
591 curriculum transmis (mais avec un enrichissement des savoirs locaux) et de la formation de
592 citoyens susceptibles de s'immiscer dans la sphère décisionnelle.

593 **Conclusion**

594 Une étude de cas d'éducation au patrimoine représentative des dynamiques à l'œuvre
595 actuellement face aux « éducations à » a été effectuée dans l'objectif d'émettre des hypothèses
596 sur les évolutions de la forme scolaire en France. Nourrie par une analyse diachronique et
597 comparée des savoirs acquis par les élèves et des pratiques enseignantes, nous constatons qu'un
598 retour aux références locales est opéré dans les enseignements. Cela contraste avec la spécificité
599 française ancienne consistant à gommer les particularités locales pour intégrer les communautés
600 dans un projet national unique. Les rapports aux savoirs sont modifiés avec une prégnance de
601 la revalorisation de l'expérientiel, associé à développement des intentionnalités de promouvoir
602 des savoir-être et savoir-faire. Nous avons pointé que ces derniers se réalisent en se substituant
603 en réalité à l'acquisition des savoirs préconisés dans les programmes officiels. Par ailleurs, nous
604 constatons que l'enseignant ne conserve pas toujours sa place de garant des apprentissages
605 scolaires, mais assume en contrepartie un partenariat éducatif qui se veut enrichissant. Au
606 travers ces changements, un glissement de la répartition des éducations « sur », vers des
607 éducations « par » ou « pour » le patrimoine crée un amalgame entre le projet de développement
608 local et le projet d'éducation au patrimoine et opère une confusion quant à la finalité de
609 l'enseignement. Ce glissement renvoie très nettement à un conflit de valeurs entre les
610 conceptions éducatives des conventions internationales du patrimoine (gouvernance locale,
611 protection, valorisation), et celles de l'école publique française (fraternité, émancipation,

612 engagement, responsabilité). D'un point de vue pragmatique le dispositif d'« éducations au
613 patrimoine » conformément aux conventions internationales comprend nettement une
614 dimension utilitariste de l'éducation au service des territoires, de leur développement
615 touristique ou de leur aménagement. Cela s'oppose aux logiques historiques de l'école de la
616 République, et constitue une évolution des liens entre l'école et son territoire. Elle accompagne
617 au final les pressions internationales d'intégration de l'éducation à l'économie mondialisée,
618 sous la forme des modèles de compétences. Pour autant, pour l'enseignant, le projet semble être
619 un alibi intéressant (éducation « par ») vers un apprentissage des valeurs collaboratives par
620 exemple. Cela est confirmé par ce que nous enseigne la façon dont les évaluations sont menées
621 dans le projet, mais cela nous rapproche également de la montée en puissance des savoirs êtres
622 et savoirs faire au détriment des savoirs des programmes scolaires français.

623 Toutefois, il apparaît indispensable de ne pas généraliser ces premières constatations sans
624 mener une analyse plus poussée d'une part, sur la place que prennent les différentes
625 « éducations à » labellisées par l'Education Nationale aux différents niveaux éducatifs français
626 de l'enseignement primaire à l'université et, d'autre part, sur les différents modes de
627 partenariats qui s'élaborent, lesquels peuvent être différents. Par là nous entendons aussi faire
628 allusion à leur qualité, en regard de la progression des formations de formateurs et leur
629 incidence sur les compétences des intervenants externes. Par ailleurs, il serait également
630 intéressant d'étendre les recherches à d'autres formes d'éducations à, dont l'éducation au
631 développement durable, à la citoyenneté, à la santé...etc... afin de repérer si des évolutions de
632 la forme scolaire sont équivalentes ou procèdent de réalités différentes, et surtout quelles en
633 sont les modalités et leurs composantes idéologiques.

634 Au-delà des réflexions de fond concernant les évolutions de la forme scolaire, à travers des
635 études de cas qu'il convient de multiplier, il s'agit également de réinterroger les missions de
636 l'école publique française et ses rôles dans la société, ainsi que le poids des politiques

637 internationales.

638

639 **Références bibliographiques**

640

641 Allieu-Marie N. et Frydman D., (2003), L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire
642 des élèves. Dossiers histoires et éducation prioritaire, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris

643

644 Ardoino, J. (2000). « Pédagogie du projet ou projet éducatif ? ». *Les avatars de l'éducation*. Paris :
645 PUF.

646

647 Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*,
648 Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

649

650 Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*.
651 Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

652

653 Baudelot, C. et Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris, France : Maspéro.

654

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

657

658 Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple
659 de l'éducation au développement durable à l'université. *Revue Spirale*, 50, 197-209.

660

661 Barthes, A. et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux,
662 Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Education relative à*
663 *l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*. 10, 36-51. Québec, Canada.

664

665 Berryman, T. (2007). « *L'autobiographie environnementale : la prise en compte des dimensions*
666 *écologiques dans les histoires de vie* ». Actes du Colloque international Le biographique, la réflexivité
667 et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation. Tours, France : Université François
668 Rabelais.

669

670 Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ?
671 *Revue Recherches en éducation*, 25, 120-133. Nantes, France.

672

673 Blanchet, A. et al. (2002). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Paris : Dunod.

674

675 Blanchet, A. et Gotman, A. (2005). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris : Nathan.

676

677 Branchesi, L. (2007). *Heritage education for Europe : outcome and perspectives*. Roma, Italie :
678 Armando Editore.

679

680 Bruxelles, Y. (2006). Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques
681 pour l'institution scolaire ? *Éducation relative à l'environnement : Regards. Recherches. Réflexions*, 6,
682 159-178.

683

684 Chapman, D. (1993). Adult education and our common future. *Adults Learning*, 4(8), 222.

685

686 Conseil de l'Europe (2005). *Convention-cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société*.
687 Faro, Portugal.

688 Develay, M. (1998). *Éduquer et Former*. Paris, France : Ed. Sciences Humaines.

689

- 690 De Singly, F. (2005). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
691
- 692 Durkheim, E. (1992). *Éducation et sociologie* (1ère éd. 1922). Paris, France : Presses Universitaires de
693 France.
- 694 Floro, M. (2013). *Rapport au savoir et territorialisation des processus d'éducation : l'exemple d'une «*
695 *question vive* », *l'éducation au développement durable*. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche
696 en Éducation et Formation (AREF). Montpellier, France.
- 697 Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. Politiques d'éducation et
698 identités territoriales. *Carrefours de l'Éducation*, 38, 127-157.
699
- 700 Gavaille, J. (2010). Du maître d'école à l'instituteur, Presses universitaires de Franche-Comté, 464 p.
701
- 702 Giolitto, P. (1982). *Pédagogie de l'environnement*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
703
- 704 Girault, Y. et Barthes, A. (2014). *L'éducation aux territoires, Repères pour une éducation et formation*
705 *relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté - À la croisée féconde des re-gards et de savoirs*. Actes
706 du 80ème congrès de l'ACFAS. Québec, Montréal.
707
- 708 Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation
709 au développement durable, croisements, enjeux et mouvances ». *ASTER*, 46, 1-21.
- 710 Joshua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris, France : La Dispute.
711
- 712 Joule, R.-V. et Py, J. (1999). Engagement, dissonance et norme d'internalité : éléments de réflexion et
713 principes d'action. *Connexions*, 72, 171-184.
714
- 715 Joule, R.-V. (2000). Pour une communication organisationnelle engageante : vers un nouveau
716 paradigme. *Sciences de la Société*, 50/51, 279-295.
717
- 718 Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.
719
- 720 Lange, J.-M., Victor, P., Janner, M., Sadjji, H., Abdulaziz, J., Chambon, Ch., Gressus, Y., Soussan, X.
721 et Tamion, M. (2010). *Conditions de l'intégration d'une école dans son territoire : déterminer les*
722 *appuis et obstacles*. Actes du Colloque international IFREE, France, La Rochelle.
723
- 724 Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. Paris : Armand Colin.
725
- 726 Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
727
- 728 Meirieu, Ph. (2001) (dir.). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF.
729
- 730 Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, France : La Découverte.
731
- 732 Ministère de l'Éducation Nationale (2002). Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action
733 culturelle à l'école- Charte pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine ». *B.O.E.N. 18*.
734 Paris, France.
- 735 Ministère de l'Éducation Nationale (2005). Socle commun de connaissances et compétences. *Loi*
736 *d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*. Paris, France.
- 737 Musset, M. (2012). Éducation au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, *Dossier d'actualité*
738 *Veille et analyse*, 72.
739

- 740 Pagoni M. et Tutiaux-Guillon N. (2012). Les éducations à. Quelles recherches, quels questionnements ?
741 *Spirale*, 50.
742
- 743 Partoune, C. (2012). Développer une intelligence commune du territoire. *Education relative à*
744 *l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*, 10, 36-51. Canada, Québec.
745
- 746 Perrenoud, P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». Dans J. Houssaye, (dir.). *La*
747 *pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (61-76). Paris, France : ESF.
748
- 749 Perrenoud, Ph. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF (2e éd.1998).
750
- 751 Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à*
752 *nos jours*. Paris, France : Seuil.
753
- 754 Pruneau, D., Chouinard, O. et Gravel, H. (1998-1999). Le chaînon manquant la compréhension de la
755 relation personne-groupe social environnement. Bilans enjeux et perspectives de la recherche en
756 éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement 1*, 209- 215.
757
- 758 Rope, F. et Tanguy, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et*
759 *l'entreprise*. Paris, France : L'Harmattan.
760
- 761 Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme
762 onusien du développement durable. *Former et éduquer pour changer nos modes de vie. Liaison*
763 *Energie/Francophonie*, 72 (12), 33-41.
- 764 Tremblay, M-A. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Montréal : McGraw-Hill,
765 Éditeurs, 1968, 425 pp.
766
- 767 UNESCO (1972). *Convention du patrimoine mondial*. Stockholm, Suède.
- 768 UNESCO (2003). *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Paris, France.
- 769 Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- 770 Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, France : Presses
771 universitaires de Lyon.
- 772 Vinck, D. (1997). *Sociologie des sciences*. Paris, France : A. Colin.
773

774 **Annexes**

775 **Le questionnaire élève n°1 (avant-projet)**

776 **Tu as toujours vécu dans le village dans lequel tu vas à l'école actuellement :** OUI NON

777 Si NON, tu y habites depuis combien de temps ?

778 1 an 2 ans 3 ans 4 ans plus de 4 ans

779 **Ton avis sur ce village**

780 Tu aimes bien y vivre. Tu aimes bien y vivre mais il manque des magasins, des cinémas. Tu aimerais vivre ailleurs.

781 **Tu trouves que ce village** est beau.

782 n'est ni beau ni laid : il est quelconque.

783 n'est pas beau.

784 **A ton avis, qu'est-ce qui est beau, qu'est-ce qui est laid dans ce village ?**

785 **Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir dans ton village ?**

786 **Est-ce qu'il y a des monuments historiques ?**

787 **Est-ce qu'il y a des artistes, des artisans ?**

788 **Est-ce qu'il y a des curiosités géographiques (des arbres étonnants, des fleurs, des fruits, des animaux, des montagnes**
789 **qu'on ne trouve pas ailleurs) ?**

790 **Si tu devais me faire visiter ce village, qui me ferais-tu rencontrer ?**

791 **Ecris ci-dessous des noms de villages qui sont dans ta communauté de communes :**

792 **Si ce village était un humain, tu dirais de lui qu'il est : (*Entoure les adjectifs qualificatifs qui te conviennent*)**

793 agréable triste dynamique ennuyeux calme, paisible solitaire, isolé amusant original

794 peu intéressant.

795

Le questionnaire élève n°2 (post-projet)

Tu as toujours vécu dans le village dans lequel tu vas à l'école actuellement : OUI NON

Si NON, tu y habites depuis combien de temps ?

1 an 2 ans 3 ans 4 ans plus de 4 ans

Ton avis sur le village sur lequel tu as travaillé pour le projet « les trésors de mon village » : Tu aimes bien y vivre.

Tu aimes bien y vivre mais il manque des magasins, des cinémas. Tu aimerais vivre ailleurs.

Tu trouves que ce village est beau.

n'est ni beau ni laid : il est quelconque.

n'est pas beau.

A ton avis, qu'est-ce qui est beau, qui est laid dans ce village ?

Quand tu as découvert qu'il y avait des trésors dans ce village, tu t'es senti

Etonné qu'il y ait de si belles choses

Heureux d'habiter pas très loin

Fier de ces découvertes

Comme avant : ça ne t'a rien fait.

Quand tu as découvert qu'il y avait aussi des trésors dans les autres villages,

Tu as été étonné

Tu n'as pas été intéressé par les trésors des autres villages

Tu as trouvé cela normal qu'il y ait aussi des trésors ailleurs

Tu as été heureux de découvrir ces trésors.

Ecris ci-dessous des noms de villages qui sont dans ta communauté de communes :

Il y a des gens du village qui t'ont accompagné pour découvrir et travailler sur les trésors. Ils ne sont pas des maîtres ou des maîtresses et pourtant ils ont eu envie de t'apprendre des choses sur les richesses du village. A ton avis, pourquoi toi et tes camarades, ces gens vous ont-ils aidés ?

Ces personnes du village, tu les connaissais toutes, presque toutes, tu ne les connaissais pas.

Dans tous les villages que tu connais maintenant, quel est celui où tu préférerais vivre ?

Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir dans le village sur lequel tu as travaillé ?

Si tu devais me faire visiter ce village, qui me ferais-tu rencontrer ?

Avec les « trésors de mon village », qu'est-ce que tu appris ? (en français, en histoire, en géographie, en sciences)

Avec les « trésors de mon village », qu'est-ce que tu as appris à faire ? (exemples : à écrire un texte pour informer, à travailler avec tes camarades, à regarder autrement le paysage, les monuments...)

Maintenant que tu connais tous ces trésors, qu'est-ce que tu peux faire pour eux ? (*souligne ta réponse ou tes réponses*)

Les garder cachés pour les protéger

S'occuper d'eux pour les garder en bon état

Les faire connaître à d'autres personnes

Rien de plus que ce que tu as déjà fait.

En quoi c'est important pour toi de savoir ce qu'ont construit les habitants d'un village autrefois et comment ils vivaient?

En quoi c'est important pour toi de savoir qu'il y a ou qu'il y avait des activités remarquables dans des villages comme la forge, le moulin... ?

En quoi c'est important pour toi de connaître des curiosités géographiques comme la montagne de Chabre ?

Si le village sur lequel tu as travaillé était un humain, tu dirais de lui qu'il est : (*Entoure les adjectifs qualificatifs qui te conviennent*)

agréable triste dynamique ennuyeux calme, paisible solitaire, isolé amusant original

peu intéressant.

Merci, c'est fini.

796 Grille d'entretien avec les enseignants

797 Habitez-vous dans le village dans lequel vous enseignez ?

798 Quand avez-vous découvert le patrimoine de votre village ? Comment définissez-vous le patrimoine local ?

799 Est-ce important de la connaître et pourquoi ?

800 Qu'est-ce qui vous incite à pratiquer une éducation au patrimoine à l'école ?

801 Qu'est-ce qui vous a motivé pour participer à ce projet ? Quelles sont les valeurs que porte ce projet selon vous ?

802 Comment ce projet s'est déroulé dans votre classe ? Qui a choisi les trésors de votre village et comment ce choix s'est opéré ?

804 A votre avis, qu'ont appris vos élèves durant ce projet ?

805 Comment faites-vous le lien entre l'histoire, la géographie, les sciences, les arts découverts dans le village et les savoirs qui sont exigés dans les programmes ?

807 Que pensez-vous de l'obligation de produire un dépliant touristique pour un office du tourisme ?

808 Quel impact ce projet a eu au niveau des habitants du village ?

809

810

- | | |
|-----|--|
| 811 | Grille d'analyse des travaux d'élèves (étape 4 de la méthodologie) |
| 812 | Les textes sont-ils produits par les élèves ou recopiés à partir d'encyclopédies ou de manuels scolaires ? |
| 813 | Les caractéristiques d'un texte informatif sont-elles bien présentes ? |
| 814 | Retrouve-t-on un lien avéré entre les savoirs locaux (lavoir, curiosité géographique, canal...) et les savoirs exigés par les programmes officiels ? – dans les référentiels de la classe ? –dans les cahiers de leçons des élèves ? – sur les panneaux d'exposition ? |
| 815 | |
| 816 | |
| 817 | Quels sont les savoirs exigés par les programmes officiels qui sont travaillés dans ce projet ? En retrouve-t-on les mots-concepts ? |
| 818 | |
| 819 | Les dessins sont-ils bien réalisés par les élèves ? |
| 820 | Que trouve-t-on dans le dépliant touristique ? Qui en sont les auteurs : les élèves ? les adultes ? |