L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ?

Heritage education in primary school: a citizenship education?

Sylviane Blanc-Maximin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5709>

DOI : 10.4000/ree.5709

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Sylviane Blanc-Maximin, « L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 11 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/5709> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5709>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ?

Sylviane Blanc-Maximin¹

Résumé

Cet article s'intéresse aux liens possibles entre l'éducation au patrimoine et l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire française quand des élèves de neuf à douze ans patrimonialisent des objets ou des éléments immatériels présents dans leurs villages. L'étude du dispositif pédagogique, le suivi de son déroulement réel lors de débats en classe et lors d'une exposition collective ainsi que l'administration d'un questionnaire aux 90 élèves montrent que ce type d'éducation au patrimoine participe de l'acquisition de compétences sociales, politiques et culturelles du « vivre ensemble ».

Depuis une quinzaine d'années, le patrimoine se présente en même temps au niveau mondial par une accession au droit de tout être humain à une culture de l'humanité (patrimoine mondial préservé labellisé par l'UNESCO) et au niveau local comme une forme de rempart contre une globalisation mondiale. La convention-cadre de Faro (Conseil de l'Europe, 2005) indique que le patrimoine est, pour les communautés, un « reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution ». Musset (2012) y repère « une démarche de relation au patrimoine : amour des vieilles pierres, mais aussi attachement à une histoire locale, y compris familiale, qui exprime des valeurs et fait le lien entre le passé et le présent ». Le patrimoine apparaît ainsi comme une valeur positive sur le plan international *via* l'UNESCO, le conseil de l'Europe (Faro, 2005) et sur le plan national (journées du patrimoine et éducation au patrimoine) sans être pour autant questionnée : « c'est une des caractéristiques du patrimoine que de produire du consensus » (Davallon, 2009).

En revanche, la manière de fabriquer du patrimoine – la patrimonialisation – intéresse les chercheurs. Elle a été rendue possible grâce à l'élargissement notoire de la notion de patrimoine. Tout d'abord, sa définition a évolué de l'héritage de nos pères vers la notion de bien commun ou collectif. Ensuite, la notion a été soumise à une inflation de catégorisations (patrimoines monumental, matériel, immatériel, modeste, naturel, culturel...) créées le plus souvent à des fins d'économie touristique locale. Enfin, l'orientation actuelle tend à se démocratiser et sollicite les citoyens qui ont à choisir et s'approprier le patrimoine. En effet, dans la mesure où le rapport au patrimoine des individus est identifié comme un rapport d'origine mémorielle constitué de savoir et d'émotion, celui-ci est fluctuant comme toute mémoire qui se construit et se reconstruit fréquemment. Il est soumis à interprétation dans une dynamique de mise en patrimoine d'objets ou de traditions.

Ainsi, le patrimoine relève d'une sélection puis d'une qualification dans un processus de patrimonialisation qui consiste à fabriquer du patrimoine car le patrimoine en soi n'existe pas, n'est pas donné à l'avance puisque construit socialement. Pour Amougou-Mballa (2011), « la patrimonialisation s'interprète comme un processus social par lequel les agents sociaux légitimes entendent [...] conférer à un objet, à un espace (architectural, urbanistique ou paysager) ou à une pratique sociale (langue, rite, mythe...) un ensemble de propriétés ou de valeurs reconnues et partagées d'abord par les agents légitimés ». Mais la patrimonialisation de type sélection-qualification par des autorités compétentes n'est plus la seule possibilité et cette évolution permet aux populations de prendre part à ce processus. Ainsi, parallèlement aux actions des instances officielles en charge d'authentifier des éléments patrimoniaux potentiels, des groupes

¹ Formatrice, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aix-Marseille (ESPE).

ou communautés s'autorisent à élire des objets au rang de patrimoine. La légitimité de ces instances peut donc être évacuée au profit de l'activation d'un pouvoir local car cette fabrication permet certes de « préserver et assurer la transmission », mais sert surtout à « faire fonctionner, faire vivre, pérenniser ou remettre en fonction » des éléments afin d'« attirer de nouveaux touristes, de promouvoir le pays et d'afficher une originalité » (Lazzarotti & Violier, 2007).

Ce phénomène socio-économico-culturel touchant des populations néophytes en la matière, confère au patrimoine un aspect éminemment citoyen et éducatif. Citoyen car il engage une forme de pouvoir doublée d'une responsabilité pour les acteurs locaux (toutes générations confondues) et éducatif car il met en jeu des savoirs, des capacités et des valeurs. En ce sens, il est tout à fait susceptible d'intéresser les espaces d'éducatons formelle et informelle qui ont pour ambition de former de futurs citoyens éclairés et critiques. C'est ainsi que le ministère de l'Éducation nationale a inscrit l'éducation au patrimoine dans les programmes scolaires depuis 2002, s'ajoutant aux autres « éducations à », notamment l'éducation à la citoyenneté.

Dans cet article, nous souhaitons questionner les liens éventuels qui peuvent se tisser entre l'éducation au patrimoine à l'école, la mise en œuvre d'un processus de patrimonialisation et l'éducation à la citoyenneté *via* l'étude d'un projet sur le patrimoine modeste² proposé à des classes de cycle 3 (neuf-douze ans) d'école primaire. Si ce projet correspond bien aux objectifs d'une éducation formelle au patrimoine et s'il y intègre un processus de patrimonialisation, nous chercherons à mettre au jour des éventuels savoirs, capacités et valeurs qui participent de la formation de futurs citoyens et de l'apprentissage au « vivre ensemble ».

Dans un premier temps, nous chercherons à identifier en quoi un dispositif de terrain sollicitant des élèves d'école primaire à découvrir et valoriser le patrimoine de leurs villages correspond bien aux visées d'une éducation au patrimoine. Si tel est le cas, nous chercherons alors à repérer si un processus de patrimonialisation est à l'œuvre. Enfin, si ce dispositif participe d'une éducation au patrimoine mettant en œuvre un processus de patrimonialisation, nous nous attacherons à identifier les liens existants avec l'éducation à la citoyenneté. Autrement dit, en quoi une éducation au patrimoine dans laquelle se développerait un processus de patrimonialisation participerait-elle de l'éducation à la citoyenneté des élèves de l'école élémentaire?

1. L'éducation au patrimoine Des programmes officiels à un dispositif local...

■ Les programmes officiels

Du point de vue institutionnel, depuis 2002, le ministère de l'Éducation Nationale a intégré une éducation au patrimoine dans les textes officiels (programmes pour l'École de 2008, Socles communs de connaissances et compétences de 2005 et de culture, SCCCC, de 2014). Cette éducation est située pour les programmes officiels et le socle de 2005 dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle puis le SCCCC de 2014 la place dans le domaine des « représentations du monde et de l'activité ». Des savoirs (notamment en termes d'histoire des arts, histoire, géographie, sciences), des capacités et des valeurs ou attitudes sont déclinés. Ils passent par une découverte concrète *in situ* d'un site, d'un édifice ou d'un objet patrimonial qui servent trois objectifs : développer le sens de l'observation, éveiller aux formes artistiques et culturelles à partir de l'environnement quotidien et comprendre l'héritage pour structurer l'identité culturelle des élèves. Les textes institutionnels précisent que les connaissances livresques doivent être réfléchies et actées pour prendre sens sur le terrain. Des pistes d'actions sont même indiquées, incluant clairement le patrimoine dans la culture et favorisant le partenariat avec des associations. Pour la mise en œuvre de cette éducation, les enseignants sont invités à travailler en partenariat avec des associations et des structures officielles (musée, archives...). Les actions prennent fréquemment la forme de projets interdisciplinaires, ce qui présente le risque de

² Le patrimoine modeste regroupe des constructions présentes dans de nombreux endroits : maisons, lavoirs, chapelles, moulins, traces de la vie quotidienne du passé. □

diluer les savoirs, capacités et valeurs attendues d'une éducation au patrimoine dans des apprentissages disciplinaires.

Ce risque répond en fait à l'ambition ministérielle affichée puisqu'il s'agit de « passer d'une logique de développement des publics jeunes à une ambition conjointe d'éducation d'un futur citoyen, acteur de la politique culturelle, averti et critique, capable d'exercer un choix éclairé, ce qui est le but de l'école en ce domaine ». On le voit, le souhait de relier éducation au patrimoine et éducation à la citoyenneté est présent dans les textes ministériels même si l'objectif du socle commun de connaissances et compétences (2005) est de sensibiliser les élèves à l'art et à la culture et de leur faire acquérir une culture générale à la fin de la scolarité obligatoire.

■ **Construction d'un objet de recherche**

Le cas étudié est un dispositif intitulé *Les trésors de mon village* proposé par une association complémentaire de l'École et une communauté de communes, aux enseignants et aux élèves de huit classes primaires qui vont découvrir et valoriser des objets du patrimoine matériel et immatériel de leur village. Les élèves recherchent puis sélectionnent des objets potentiellement patrimoniaux (les « trésors ») grâce à l'aide de personnes ressources du village. La réalisation d'un dépliant touristique à destination des offices du tourisme et une exposition finalisent le projet.

Afin de repérer les éventuelles présences d'indicateurs d'une éducation au patrimoine et de phases du processus de patrimonialisation dans le dispositif et l'impact de celui-ci dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, nous avons utilisé les outils méthodologiques suivants :

- le descriptif du dispositif et le suivi du déroulement réel du dispositif sur le site de l'association partenaire ;
- les enregistrements audio des débats en classe avec l'animateur de l'association et l'enseignante (extraits en annexe) ;
- un questionnaire administré par le chercheur aux 90 élèves participants, deux mois après la fin du projet (questionnaire vierge en annexe). Il constitue une évaluation des savoirs acquis grâce au dispositif et des attitudes (en termes de valeurs) déclarées par les élèves.
- des panneaux de l'exposition qui clôt le projet.

Le tableau ci-dessous indique l'emploi des différents outils pour répondre à notre problématique. Les résultats de recherche obtenus grâce ce dispositif vont être précisés dans les paragraphes suivants au cours du déroulement de l'article.

Tableau 1 - Dispositif méthodologique de l'étude de cas

<i>Recherche d'indicateurs / Outils méthodologiques</i>	<i>Éducation au patrimoine ?</i>	<i>Processus de patrimonialisation ?</i>	<i>Éducation à la citoyenneté ?</i>
<i>Étude de documents papier et internet</i>	X	X	
<i>Enregistrements audio des deux débats en classe</i>		X	
<i>Questionnaires élèves</i>	X		X
<i>Panneaux d'exposition</i>	X	X	X

■ Une éducation au patrimoine présente dans le cas étudié ?

Dans le cas étudié, plusieurs objectifs assignés à l'éducation au patrimoine à l'école primaire sont identifiés. Les élèves découvrent *in situ* des sites, des édifices, des objets, des pratiques culturelles dans leur village ou aux alentours. Les résultats du questionnaire élèves révèlent que 40% des élèves disent avoir appris « à regarder autrement les paysages » et 22% « à regarder autrement les monuments ». Les élèves sont donc sollicités à porter un autre regard sur leur environnement quotidien en l'observant. Pour cela, ils reçoivent un étayage de la part de villageois (dites « personnes ressources ») détenteurs de savoirs locaux.

À la question « pourquoi ces personnes vous ont aidés ? », des réponses font référence aux connaissances que les anciens souhaitent transmettre aux générations futures : « *comme ils sont anciens, ils connaissent plus de choses que nous* ». « *Pour nous dire les secrets de L. pour que plus tard nous fassions pareil et le dire à nos enfants plus tard* ». D'autres font référence au projet de faire comprendre aux élèves l'évolution de leur territoire. « *Pour nous aider à comprendre ce qu'il y a dans notre village* ». « *Pour nous faire comprendre ce qui s'est passé* ». « *Par exemple, la montagne de Chabre servait à mettre les vaches, les chèvres et aujourd'hui il y a des parapentes* ». « *Pour voir ce que les habitants faisaient et pour voir ce qu'on fait maintenant* ». « *Pour nous apprendre l'histoire de nos trésors* ». Mais les élèves réalisent aussi des « recherches » dans des ouvrages documentaires locaux concernant la toponymie : « *Je sais pourquoi notre village s'appelle comme ça. L. se nomme l'araignée car plein de routes se croisaient à L.* » et sur le Net ou dans des ouvrages scientifiques adaptés, par exemple, pour acquérir des connaissances sur un poisson très rare – l'Apron du Rhône – qui vit encore dans le Büech. Enfin, les élèves sont amenés à se questionner sur la présence d'ouvrages d'art (digues, canaux, lavoirs...) afin de comprendre le pourquoi de leur existence sur ce territoire et la valeur patrimoniale qui peut leur être attribuée : « *Comment ceux qui travaillaient pour construire les canaux faisaient pour porter le matériel. Savoir d'où venaient les matériaux* ». Les textes, dessins et schémas des panneaux d'exposition révèlent aussi ce souci de comprendre le passé et de le relier au présent (par exemple, les anciennes maisons du village à trois niveaux pour abriter les animaux, les humains et le foin dans le même lieu pour des raisons pratiques de chauffage).

S'il apparaît que ce cas relève bien d'une éducation au patrimoine, le processus de patrimonialisation est-il présent, les élèves y sont-ils engagés et si oui de quelle manière ?

■ 2. La patrimonialisation : un processus social

Ce processus qui consiste à fabriquer du patrimoine, est composé de deux dimensions, deux mouvements successifs : la construction de l'objet patrimonial et son appropriation par les hommes.

■ La construction de l'objet patrimonial

Ce premier mouvement débute par la découverte de l'objet avec des exigences de véracité scientifique pour vérifier le monde d'origine de l'objet. Le postulat qui accompagne le processus de patrimonialisation repose sur le constat que le patrimoine est un construit social et qu'il est susceptible d'être modifié de par le choix des communautés humaines (Lazzarotti & Violier 2007).

L'enjeu de la patrimonialisation, définie comme le passage d'un patrimoine en puissance à un patrimoine reconnu en tant que bien collectif (Vernières, 2012), est un enjeu de pouvoir et repose sur des valeurs qui sont, pour certaines, incompatibles entre elles : la valeur d'ancienneté de l'élément potentiellement patrimonial, sa valeur historique et sa valeur de remémoration intentionnelle plus des valeurs de contemporanéité, dont une valeur d'usage du monument et une valeur d'art (Riegl, 2003). Le choix des communautés humaines dépend du fait que l'élément « représente pour nous un moment déterminé de l'évolution dans un domaine quelconque de l'activité humaine » (Riegl, 2013) et des valeurs conférées aux éléments

potentiellement patrimoniaux : des valeurs de dimension symbolique et culturelle, environnementale mais aussi des valeurs de type économique (Sol, 2007). Ce choc des valeurs engage nécessairement des débats. Les choix et prises de décision sont issus d'un compromis entre acteurs (Vernières, 2012) ce qui constitue déjà un acte citoyen fort car il est source potentielle de problèmes et de conflits à l'intérieur d'une communauté (notamment en ce qui concerne l'usage de ces éléments patrimonialisés) et en même temps ces choix et décisions revêtent un rôle citoyen important en tant « qu'élément fédérateur de la volonté d'une population de vivre ensemble » (*ibid.*).

■ **Son appropriation**

Le deuxième mouvement du processus consiste à attribuer un statut à l'objet qui devient le représentant d'une partie du monde d'origine de l'objet (Davallon, 2000). La patrimonialisation s'inscrit également dans une dimension symbolique. En effet, elle répond à l'obligation aux hommes de garder des objets (au sens large) pour les transmettre aux générations futures. Elle permet d'introduire une continuité dans le temps à l'intérieur de la société. Le statut de l'objet patrimonial s'appuie sur une matérialité du passé dans le présent. Davallon s'appuie sur les travaux anthropologiques de Pouillon qui explique la patrimonialisation comme un processus de filiation inversée (1975). Les héritiers, c'est-à-dire ceux qui ont réalisé une découverte d'élément patrimonial, lui accordent une valeur et se l'approprient en choisissant ce qu'ils ont hérité et de qui ils ont hérité. C'est à eux d'estimer si la trouvaille est à garder pour la transmettre à la génération future. Mais se pose la question de la légitimité de ce choix. Dans toute communauté, il existe un « socle de croyances », qui fonde la légitimité de la communauté elle-même et qui se présente comme un état de fait (Lahire, 2015). Ces croyances sont à l'origine de la « désirabilité collective » qui définit les biens désirables et leur hiérarchie. Il y a donc des « dispositifs de jugement » (privés ou publics) qui permettent aux acteurs sociaux de se construire une opinion sur un bien, une personne. Ces dispositifs³ au sens de Lahire, fonctionnent comme des mécanismes de qualification qui classent les hommes et les œuvres. Par des actes de nomination qui transforment la réalité par le seul fait d'être formulés (Austin, 1970) ou de certification, les membres d'une communauté ont le pouvoir de changer le statut des biens. Mais dire la légitimité dépend de plusieurs facteurs : la forme du discours, le statut du producteur, le contexte immédiat, l'espace de la réception du discours.

Afin de « rendre présent le passé » grâce à la découverte, les étapes identifiées dans le processus de patrimonialisation (Davallon, 2009) débutent par la découverte de l'objet comme trouvaille (Eco, 1993), la certification de l'origine de l'objet, l'établissement de l'existence du monde d'origine, la représentation du monde d'origine par l'objet, la célébration de la « trouvaille » de l'objet par son exposition et enfin l'obligation de transmettre aux générations futures.

■ **Le processus de patrimonialisation présent dans le cas étudié ?**

• **Présence chronologique dans le dispositif scolaire ?**

Le dispositif scolaire de ce projet et les phases du processus de patrimonialisation sont mis en regard ci-dessous et les cases bleutées indiquent les phases de la présence du processus de patrimonialisation dans le dispositif *Les trésors de mon village*.

³ Le dispositif au sens de Lahire est un « ensemble relativement cohérent de pratiques, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction. » (2007, p.323).

*Tableau 2 - Présence du processus de patrimonialisation
dans le dispositif « Les trésors de mon village »*

<i>Dispositif scolaire</i>	<i>Processus de patrimonialisation</i>
Débat 1 - définir la notion de « trésor » (trouvaille d'Eco) : critérier la notion de trésor pour un village	
Sur le terrain, recherches guidées par des personnes ressources	Phase de recherche des « trouvailles », éléments potentiellement patrimoniaux avec « le sentiment d'une valeur de l'objet, le sentiment qu'on a trouvé quelque chose d'exceptionnel. » (Davallon, 2009)
Acquisition de connaissances sur l'objet : recherches en médiathèque, sur internet, discours des personnes ressources ou anciens du village	Les entretiens qu'on va avoir avec des anciens du village, les recherches que l'on va mener vont conduire à la phase de nomination.
Débat 2 À partir de l'inventaire des trouvailles-trésors réalisé dans le village par des groupes d'élèves, présenter chaque trouvaille à tous les élèves et adultes de la classe. Choisir collectivement des « trésors » trouvailles : prise de décision collective. Pour ce faire, argumenter de manière avertie et critique (grâce aux connaissances récoltées et aux critères définis)	Acte de nominations (Austin, 1970) par les membres de la communauté présente dans la classe. Phase d'authentification : « pour donner un statut à cet objet et l'authentifier comme étant bien le représentant d'une période » : certification ou labellisation par des jugements privés (membres de la communauté présente dans la classe). Pas de patrimoine sans déclaration du statut patrimonial : « il faut qu'il y ait une autorité qui dise : effectivement, c'est du patrimoine. » (Davallon, 2009). L'autorité de nommer, de dire la légitimité (Lahire, 2015) en fonction du statut du producteur et de la forme du discours.
Exposition lors de la rencontre de fin de projet ouverte à tout public et présence des dépliant dans les offices de tourisme.	Phase d'exposition : « quand il y a un patrimoine, si c'est un bien commun, tout le monde doit en profiter » (Davallon, 2005).
Non visée dans le dispositif	Phase de transmission : « Le dernier point, c'est que nous sommes tenus de le transmettre » (Davallon, 2009).

Il apparaît que de nombreuses phases du processus sont intégrées dans ce dispositif scolaire et que les élèves, bien qu'étayés par les adultes (« personnes ressources », enseignant, animateur) patrimonialisent certains éléments de leur environnement proche. Les indicateurs repérés sont les suivants : découvrir des objets, rechercher d'où ils viennent (leur origine) et juger s'ils sont représentatifs d'une époque, les nommer, les certifier par des jugements de personnes privées (les élèves et l'enseignante) qui prennent appui sur des témoignages de personnes ressources ou de témoins anciens utilisateurs des objets et des traces plus « scientifiques » (ouvrages, textes, photographies d'époque...). Il s'agit ensuite de les élire comme étant dignes de faire partie du patrimoine du village et de les présenter lors d'une exposition aux villageois et à des personnes extérieures. Les élèves ont certes choisi de devenir héritiers de certains éléments patrimoniaux de leur village mais, nulle part, ils n'ont été invités ou sollicités à s'engager entièrement dans ce processus de filiation inversée puisque l'engagement de transmettre à la génération future n'a pas du tout été abordé. Ils n'ont été focalisés que sur l'idée de valoriser économiquement par leur action ce bien collectif.

- *Dans les débats en classe ?*

Le débat n°1 (en annexe) a pour objectif de définir un « trésor », c'est-à-dire de définir la « trouvaille », premier élément du processus. En travaillant sur les représentations sur la notion de trésor et de trésor de village, les interactions verbales permettent de faire évoluer les définitions données par les élèves pour caractériser collectivement ce qu'est un trésor de village.

Les élèves et l'animateur s'accordent sur les critères suivants dans ce tableau affiché en classe. Par là même on se rapproche de la notion de trouvaille définie par Eco (1993).

Tableau 3 - Critérisation collective de la notion de « trésor »

Caractéristiques d'un trésor de village

- Il est connu par tous les habitants ou pas.
- Il est rare, spécifique au village.
- Il est capable d'attirer des gens qui viennent de loin pour le voir.
- Il peut être un objet ou un animal ou un être humain ou une fête ou ce qu'on appelle une curiosité.

Le débat n°2 met en jeu l'acte de nomination (Austin, 1962) et le jugement privé collectif. Chaque groupe de deux ou trois élèves présente aux autres élèves et adultes, un objet, une personne ou une curiosité géologique, géographique ou encore une tradition (fête) susceptible de devenir un trésor pour la communauté des élèves et des adultes participant au projet. Après chaque présentation, un débat pour évaluer les « trésors » se déroule sur la base de la conformité aux critères de « trésor de village » définis dans le débat 1.

Cet inventaire à constituer met en exergue le sentiment d'une valeur spécifique de cet objet (Davallon, 2009) et ce qu'il vaut pour d'autres hommes. Dans une classe, un groupe d'élèves a proposé de patrimonialiser le cimetière du village parce qu'il y a « beaucoup d'objets qui brillent » et qu'ainsi il est beau. Dans la proposition concernant le cimetière, la valeur esthétique du monument est mise en avant par les élèves. Mais le critère d'esthétique n'avait pas été retenu dans la définition de « trésor de village » et la proposition a été rejetée.

Une des difficultés consiste, pour les élèves, à passer de ce qui est considéré comme trésor « pour soi » en tant qu'enfant, à ce qui peut être trésor de village pour des adultes du village et des touristes. Par exemple, des élèves veulent patrimonialiser les gros blocs de pierre situés en face de l'école car c'est le lieu de rencontre et de retrouvailles avec les élèves qui sont désormais au collège. Les blocs de pierre ont du sens pour les élèves dans l'immédiateté de leur vie, ils en perçoivent une valeur d'usage mais ni la valeur d'ancienneté (ce rituel inter-élèves est très récent, trois ans) ni surtout la valeur historique (Riegl, 2003) d'un patrimoine potentiel ne sont convoquées. Ce qui signifie aussi que la représentation pour les élèves de la notion d'un bien commun propre à une communauté villageoise, destiné à attirer des personnes extérieures au village n'est pas encore construite et qu'elle représente un objectif à atteindre de l'éducation à la citoyenneté.

Un adulte dit « personne ressource » propose de patrimonialiser un être humain vivant, artisan maître-verrier actuellement en exercice dans le village car il est porteur d'un savoir-faire et de gestes artistiques spécifiques, mais se heurte à un premier refus de la part des autres élèves : « un artisan en vie ne peut pas être un trésor de village ». Patrimonialiser un être humain en vie heurte les représentations des élèves vis-à-vis du patrimoine. Ni la valeur d'ancienneté (l'artisan s'est installé depuis dix ans environ dans le village, c'est donc une activité artistique récente / la faïencerie de Moustiers est présente dans ce village depuis des siècles), ni la valeur historique ne sont attestées. Les élèves soulèvent à juste titre la question de la valeur d'ancienneté de Riegl. Les adultes répondent par un argument lié à la valeur économique pour justifier la légitimité de la proposition. Peut-on parler de trésor humain vivant ? Il semble que oui, tout du moins selon les Géoparks labellisés par l'UNESCO. Ce débat de fond oriente les élèves et les adultes vers des notions de droit et donc vers des connaissances de dimension citoyenne.

3. Éducation à la citoyenneté

■ *L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire*

Comme la plupart des « éducations à », l'éducation à la citoyenneté se caractérise par la volonté de faire coexister des apprentissages formels (connaissances juridiques et politiques sur le droit, les institutions, une initiation à de « bonnes pratiques » (le débat argumenté, les modalités de participation à la vie sociale...) et à des « valeurs » (le respect de l'autre, la tolérance...) indiscutables. La problématique qui s'offre aux enseignants consiste à bâtir des parcours ou projets qui mobilisent tout à la fois des valeurs (celles indiquées dans les programmes officiels), des pratiques civiques et des comportements sociaux.

Les travaux d'Audigier (2006) définissent l'éducation à la citoyenneté dans le contexte scolaire comme une éducation au droit et une éducation au pouvoir. Le citoyen est un individu titulaire de droits et d'obligations parmi lesquels figure celui de participer au pouvoir, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un système de représentation. Ces droits et obligations s'inscrivent dans un cadre déterminé qui génère un espace social développant des formes de solidarité et un sentiment d'appartenance à la communauté (Pagoni, 2009).

■ *L'éducation à la citoyenneté et l'éducation au patrimoine à l'école*

Les liens que nous opérons s'appuient sur la participation des élèves à un pouvoir local responsable. Nous ne nous situons pas « dans une logique d'école sanctuaire », où sont privilégiés « des savoirs et des contenus réputés froids et consensuels » (Heimberg, 2007). On se situe ici dans ce qu'Audigier (2006) nomme « des apprentissages, ouverts aux débats, à la pluralité, à l'initiative, non pas une initiative qui serait seulement l'inscription dans les contraintes du marché, mais l'initiative qui témoigne du fait que l'avenir est encore à inventer, qu'il est potentiellement pluriel ». Ainsi serait travaillée une partie du noyau dur de la citoyenneté, à savoir le statut lié à l'appartenance à une communauté politique avec le droit de participer au pouvoir (local) dans un sentiment d'appartenance avec sa dimension affective, qui est liée à la fois à une continuité des générations et à une solidarité entre les contemporains (*ibid.*). Le projet éducatif patrimoine-citoyen viserait l'apprentissage du pouvoir débattre dans l'espace-classe augmenté d'intervenants extérieurs, de « questions sur lesquelles il convient de prendre des décisions pour aujourd'hui et pour l'avenir » en impliquant la mobilisation de nombreux savoirs.

En effet, des actions de patrimonialisation requièrent l'acquisition de connaissances pour faire preuve d'objectivité et d'esprit critique afin d'opérer des choix « éclairés », valorisant ainsi le rôle émancipateur de l'École à former le futur citoyen.

Dans ce type de problème socioculturel (quel patrimoine fabriquer ?), les solutions aux questions ne sont pas scientifiques, elles sont politiques. « Elles résultent de débats, de confrontations d'opinions, d'intérêts, de points de vue différents ; elles sont aussi le résultat de rapports de force » (Audigier, 2006). Effectivement, la démarche patrimoniale basée sur du mémoriel se distingue en ce point de la démarche historique scientifique.

■ *Une délégation de pouvoir et une responsabilité collective assumée : une forme de civisme participatif*

Dans la mesure où « 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 » (Musset, 2012), ce processus sollicite des individus dans un échange intergénérationnel. Il engage leur responsabilité collective dans des actions de réhabilitation et de valorisation souvent orientées dans une perspective économique de développement du territoire local. Or, la responsabilité patrimoniale ne peut être comprise que dans le cadre d'une responsabilité sociale qui nécessite *a priori* la prise de conscience de l'appartenance à un groupe puisque le patrimoine est un bien commun, une mémoire collective.

Les individus et communautés s'acquittent d'un engagement, d'une tâche de sauvegarde, de valorisation du patrimoine, ce qui suppose une capacité de prendre des décisions concernant les objets à patrimonialiser. La notion de responsabilité est ainsi étroitement associée à celle d'engagement. « S'engager, c'est décider d'avance de se faire responsable de ce que l'on aura fait » (Henriot, 1995) mais c'est aussi, selon Ardoino (2004), devenir auteur de ses actes et pouvoir en répondre. C'est enfin se porter garant ou gardien de quelqu'un, de quelque chose, par exemple du patrimoine, entendu comme bien commun à une communauté.

■ *L'éducation à la citoyenneté dans le cas étudié*

Être citoyen c'est avoir des droits et des obligations. Souvent, ce sont quasi exclusivement les obligations qui sont valorisées dans les classes. « Or, pas de citoyens sans droits, c'est-à-dire sans libertés et sans pouvoirs » (Audigier, 2013). Dans ce cas d'étude, il est confié aux élèves une part de pouvoir, celui de fabriquer du patrimoine, de manière la plus objective possible (sachant qu'il y a une part d'affectif dans ce type de choix, Blanc-Maximin, 2015, à paraître), en mettant en jeu des valeurs et en créant des relations sociales intergénérationnelles dans le village et inter-élèves dans le territoire de proximité.

Nous privilégions l'étude de trois temps orientés vers la citoyenneté : celui de la trouvaille, de son appropriation et celui de son exposition. La phase de recherche des éléments potentiellement patrimoniaux – les « trouvailles » – développe « le sentiment d'une valeur de l'objet, le sentiment qu'on a trouvé quelque chose d'exceptionnel » qui provient d'une génération précédente. La trouvaille constitue un lien symbolique de transmission et de responsabilisation qui s'établit par la médiation patrimoniale, une relation tangible entre la communauté qui a habité le village à une période passée et les élèves qui font partie de la communauté actuelle. La phase d'exposition, dans une perspective citoyenne, est particulièrement importante. En effet, si le patrimoine est un bien commun, alors la communauté élargie (l'ensemble des villageois de la communauté de communes) doit pouvoir en bénéficier et y participer.

Le débat et la votation, pratiques démocratiques par excellence ont été utilisés. Le débat n°1 était centré sur la notion de trouvaille. Un élément d'éducation à la citoyenneté a consisté à s'accorder collectivement sur des critères définissant une trouvaille (tableau 3). Le débat n°2 a été l'instance de présentations des trouvailles par des groupes d'élèves, présentations argumentées sur des connaissances. Les élèves ont développé la capacité de s'adresser aux autres et des attitudes d'accueil des critiques et d'acceptation des résultats d'un vote démocratique. Dans ses modalités pratiques, la votation n'a posé aucun problème car cette pratique démocratique avait déjà été employée dans l'année. Mais la proclamation des trouvailles choisies a montré que le principe démocratique était relativement mal accepté par un bon nombre d'élèves, surtout ceux qui venaient à l'école dans le village mais qui n'y habitaient pas.

L'autre facette de l'éducation à la citoyenneté (l'acquisition de savoirs civiques) est également présente. Les résultats aux questionnaires élèves montrent que la connaissance des institutions politiques locales a été travaillée (la communauté de communes, l'intercommunalité et le rôle du maire dans les communes) ainsi que la notion « d'intérêt collectif » ou d'« intérêt public ».

Enfin, les réponses à deux items du questionnaire révèlent aussi une évolution du vivre ensemble chez les élèves. Le projet de fabriquer et valoriser un patrimoine a motivé la prise de conscience d'un intérêt commun collectif propre à la communauté villageoise et l'acceptation de faire partie activement d'une communauté grâce aux rencontres transgénérationnelles avec les personnes ressources habitant le village. Les résultats aux deux questions sur les perspectives d'éducation au patrimoine, placés en annexe, témoignent que le relais a été transmis à la jeune génération puisque plus de 52% des élèves ont pour projet de faire connaître ces objets patrimoniaux et que 24% ont pour projet de s'occuper d'eux et de les garder en bon état. Ces réponses sont corrélées à celles de la question « à votre avis, pourquoi ces personnes (ressources) vous ont aidés ? ». En effet, les scores concernant la transmission des savoirs (35,55%) et la valorisation (15,55%) de ce patrimoine montrent que les personnes ressources,

dans ces rencontres transgénérationnelles, ont joué un rôle majeur dans les projets déclarés des élèves.

Conclusion

L'exercice partiel de patrimonialisation dans une éducation au patrimoine propulse les élèves comme acteurs de la politique patrimoniale locale et, en cela, ce type d'éducation au patrimoine participe d'une éducation à la citoyenneté d'un point de vue social (faire partie activement d'une communauté) et culturel dans le but de bien vivre ensemble. La circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 9 juillet 2014 précise les quatre cultures qu'un élève doit acquérir durant son cursus scolaire obligatoire : une culture de la sensibilité, une culture du jugement, mais aussi de la règle et de l'engagement.

D'une part, la découverte de « trésors » conduit les élèves à observer autrement le territoire sur lequel ils vivent pour mieux comprendre son évolution. La fabrication de patrimoine confronte les élèves à un choix critique qui prend appui sur des critères collectivement élaborés et à un choix averti grâce aux connaissances culturelles acquises. Ces apprentis citoyens sont sollicités à dépasser leurs préférences individuelles, leur manière de voir le monde pour faire communauté. Le dispositif présenté oblige les élèves à s'exprimer, s'écouter et s'accorder. D'autre part, par l'élection de spécificités patrimoniales de leur territoire, il développe chez eux un sentiment de responsabilité et une intelligence territoriale (Bourret, 2008). À terme, on peut espérer qu'il contribue à forger en eux une identité culturelle.

Pour autant, le type de dispositif étudié et les résultats recueillis ne constituent qu'un évènement dans le long, lent et fluctuant processus d'éducation à la citoyenneté chez des élèves. Il apparaît donc très difficile de s'assurer de l'impact à long terme d'un projet de cinq mois qui « travaille » la citoyenneté en filigrane. Sur le plan de la recherche, l'écueil se situe dans la mise en évidence d'un « effet » sur les élèves et seul, un suivi longitudinal sur cette cohorte d'élèves pourrait, à terme, fournir des indications précises.

Enfin, le cas présenté ne valorise pas tous les liens possibles entre l'éducation au patrimoine et l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire. En effet, les concepts inhérents au cadre juridique, d'existence et d'application de la loi sont très peu développés. Peut-être l'âge des enfants ne le permet pas ou bien encore ces concepts ne sont pas véritablement inscrits dans les programmes d'enseignement de l'école primaire. Pour autant, le cadre éthique clairement affirmé par l'institution Education Nationale depuis 2002 dans « Adopter son patrimoine » permettrait de tisser des liens encore plus ténus entre ces deux « éducations à » au niveau de la responsabilité, de bien et d'intérêt collectifs, en inscrivant l'action de la communauté scolaire dans un engagement de protection, de valorisation et de transmission d'un patrimoine local sur du long terme. Pour cela, il apparaît indispensable de penser des dispositifs qui dépassent le cadre scolaire formel et d'engager des collaborations avec des partenaires hors de l'école, ce qui n'est pas à ce jour un habitus dans la professionnalité enseignante.

Bibliographie

AMOUGOU-MBALLA E. (2011), « Les processus de "patrimonialisation" et réflexivité », *Revue Internationale de l'Imaginaire*, n°27 (Le patrimoine, oui, mais quel patrimoine ?), Actes Sud, Babel n°1140.

ARDOINO J. (2004), *Propos sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

AUDIGIER F. (2006), Conférence retranscrite sur le site de l'équipe de recherche www.unige.ch/fapse/didacrsociensoc..., consultée le 2/06/2015.

AUDIGIER F. (2013), « C'est en citoyennant qu'on devient citoyen », *Eduquer à la citoyenneté. Construire des compétences civiques et sociales*, Amiens, CRDP, p.11-16.

AUSTIN J.-L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil (traduction par Gilles Lane de *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Ed. Urmson, Oxford, 1962).

Blanc-Maximin S. (à paraître), « Peut-on responsabiliser des élèves au patrimoine modeste par le développement d'un attachement au territoire ? », *Revue internationale du développement durable*.

BOURRET C. (2008), « Éléments pour une approche de l'intelligence territoriale comme synergie de projets locaux pour développer une identité collective », *Projectics/Proyética/projectique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.79- 82.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005), *Convention de Faro sur la valeur du patrimoine culturel pour la société*.

DAVALLON J. (2000), « Le patrimoine : "une filiation inversée" ? », *Espaces Temps*, n°74-75 (Transmettre aujourd'hui. Retour vers le futur), p. 6-16.

DAVALLON J. (2002), « Comment se fabrique le patrimoine ? », *Revue Sciences Humaines*, Hors-Série n°36 (Qu'est-ce que transmettre ?), Mars-Avril-Mai.

DAVALLON J. (2009), « Du patrimoine à la patrimonialisation », Publié sur *PRÉAC - Patrimoines et diversité* (<http://crdp.ac-paris.fr/preacpatrimoinesetdiversite>).

ECO U. (1993), « Observations sur la notion de gisement culturel », *Traverses*, n°5, p.9-18.

HEIMBERG C. (2007), « Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique », *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*.

HENRIOT (1995), « Responsabilité », *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 19, Paris, Encyclopaedia Universalis.

LAHIRE B. (2007), *L'esprit sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.

LAHIRE B. (2015), *Ceci n'est pas qu'un tableau : essai sur l'art, la domination et la magie*, Paris, Éditions La Découverte.

LAZZAROTTI O. & VIOLIER P. (2007), *Tourisme et patrimoine*, Angers, Presses universitaires.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2002), Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école. Chartes pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine ». *B.O.E.N.* 18.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2005), Socle commun de connaissances et compétences, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*, 23 avril.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *BO Hors série*, n°3, 19 juin.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2014), Conseil supérieur des programmes, Projet de socle commun de connaissances, compétences et culture, 8 juin.

MUSSET M. (2012), « Éducation au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n°72, Lyon, IFÉ.

PAGONI M. (2009), « Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation », *Carrefours de l'éducation*, 2009/2, n°28, p.150-156, www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-150.htm.

POUILLON J. (1975), *Fétiches sans fétichisme*, Paris, Maspéro.

RIEGL A. (2003), « Le culte moderne des monuments », *Socio-anthropologie* [En ligne], 9 | 2001, mis en ligne le 15 janvier 2003, consulté le 02 juin 2015, <http://socio-anthropologie.revues.org/5>.

RIEGL A. (2013), *Le culte moderne des monuments*, Paris, Seuil.

SOL M.-P. (2007), « La patrimonialisation comme (re)mise en tourisme. De quelques modalités dans les "Pyrénées catalanes" », Philippe VIOLIER & Olivier LAZZAROTTI, *Tourisme et patrimoine*, Saumur, Presses de l'Université d'Angers, p.161-175.

VERNIERES M. (2012), « La contribution du patrimoine au développement local : enjeux et limites de sa mesure », Colloque *La mesure du développement*, Paris 1-2-3 février.

Annexes

Extraits du débat n°1

Débat n°1 : la notion de « trouvaille »

Définition à atteindre d'après l'animateur : « le trésor d'un village c'est ce que tout le monde connaît ou admire, c'est ce qui fait l'identité d'un village ».

Le texte en italique correspond aux paroles de l'animateur.

1. *Qu'est-ce qu'un trésor pour vous ?*

- c'est une caisse avec de l'or et des bijoux dedans.
- c'est quelque chose qui rend riche.
- ce n'est pas souvent qu'on trouve des trésors. Il y a des gens qui font ce métier de chercheur de trésors comme Indiana Jones.
- ça me fait penser au livre « L'île au trésor », le livre avec une carte pour trouver le trésor.
- une boîte avec plein d'argent dedans et c'est caché quelque part dans un endroit secret que personne connaît.

2. *Est-ce qu'un trésor ça peut être autre chose que des sous, de l'argent, des bijoux ?*

Perplexité de la part des élèves.

- ben, des fois, ma maman, elle m'appelle mon trésor. Et pourtant je n'ai pas de l'argent.
- *Ah, donc ça voudrait dire qu'un trésor n'est pas toujours constitué d'argent de bijoux comme vous le disiez un peu tous tout à l'heure. Que ça peut être aussi une personne. » Et pourquoi elle t'appelle comme ça ta maman ?*
- parce qu'elle l'aime beaucoup.
- parce qu'un trésor c'est quelque chose de rare, il y en pas beaucoup des Jonas B.
- par exemple, Jonas, il est unique pour sa maman, c'est son trésor.
- moi je le dis à mon chien parce que je l'aime très fort et c'est mon chien, il est à moi.
- *D'accord, donc un trésor, si je résume ce que vous avez dit, ça n'est pas toujours de l'argent, des bijoux. Ça peut être aussi des êtres humains ou des animaux. Vous avez dit aussi que c'était quelque chose de rare, d'unique, qu'il fallait le chercher et que souvent, un trésor c'était caché, secret. On est d'accord ?*

3. *Alors je vous pose une autre question. Est-ce qu'il y a, est-ce qu'il peut y avoir des trésors dans votre village ?*

Perplexité des élèves.

Réponse par la négative : -ben non, il n'y a pas de trésors dans notre village, il est tout petit, pas riche. Il y a personne qui vient, des touristes il y en a pas. Il y a rien.

- *Je vous rappelle qu'un trésor ça peut être quelque chose qui est caché, qu'on ne voit pas tout de suite. Tu parlais de carte au trésor. Peut-être qu'il y a des gens dans votre village qui savent s'il y a des trésors ici.*
- Moi je vais demander à mon papy, peut-être qu'il sait s'il y en a.
- *D'accord. À qui d'autre on pourrait aussi demander ?*
- Listes de personnes proposées par les élèves.
- *Je vais vous présenter, la prochaine fois que je viendrai, des personnes qui pourront vous aider à chercher des trésors dans votre village mais dites-moi, comment on va définir, savoir ce que c'est qu'un trésor dans un village ? pour bien se rappeler on va l'écrire.*

C'est caché dans le village, il faut le découvrir. C'est quelque chose qu'on a dans notre village mais qu'il n'y a pas à V., puisqu'on a dit que c'était rare. C'est quelque chose qui donne envie de venir le voir par des gens qui n'habitent pas ici, qui viennent de loin exprès ou qui visitent comme des touristes par exemple. Mais c'est peut-être aussi quelque chose ou quelqu'un que tout le monde dans le village connaît ou admire et qui est spécial, particulier au village, qu'on ne trouve pas forcément ailleurs.

- *alors je vous laisse réfléchir individuellement ou ensemble sur ce qui pourrait être un trésor dans votre village.*

Questionnaire élève vierge

Consigne : Entoure tes réponses

Tu as toujours vécu dans ce village : OUI NON

Si NON, tu habites dans le village depuis combien de temps ?

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

Ton avis sur le 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 ton 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 ton village ?

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

Fier d'habiter dans le village

Etonné qu'il y ait de si belles choses

Heureux d'habiter là

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 les noms des 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.

entoure ta réponse

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 ton village ?

Si tu devais me faire visiter ton 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 du village autrefois et comment ils vivaient ?

En quoi c'est important pour toi de savoir qu'il y a des activités remarquables dans des villages comme une distillerie de lavande, un artiste qui crée des vitraux ... ?

En quoi c'est important pour toi de connaître des curiosités géographiques (des arbres originaux, de belles promenades, des fruits comme les pistoles) ?

Si ton village 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

Perspectives d'éducation au patrimoine suite au projet

À la question « que peux-tu faire pour ces « trésors » ? », les quatre-vingt-dix réponses sont réparties dans quatre choix prédéfinis qui précisent les différentes orientations liées au patrimoine : protection, entretien, valorisation, découverte connaissance.

La responsabilité vis-à-vis de ce patrimoine mis au jour se traduit dans des missions :

- de valorisation pour plus de la moitié des réponses,
- d'engagement à l'entretenir pour presque un quart des répondants,
- de protection de type fermeture pour un peu plus de 3%.

	%
<i>Les cacher pour les protéger</i>	3,33
<i>S'occuper d'eux et les garder en bon état</i>	23,33
<i>Les faire connaître</i>	53,33
<i>Ne rien faire de plus</i>	20,00

À ton avis, pourquoi ces personnes (ressources) vous ont aidés ? Cette question sans proposition de réponses prédéfinies a déconcerté 19 élèves (soit plus de 20% de la population interrogée) qui ont fourni des non-réponses (« je ne sais pas »). La mission de transmission intergénérationnelle a été très largement perçue (36,66%) alors que la valorisation est relativement moins mise en avant.

	%
<i>Transmission</i>	36,66
<i>Valorisation</i>	15,55
<i>Protection</i>	14,44
<i>Responsabilisation</i>	0,77
<i>Pour ce projet</i>	0,88
<i>Non-réponses</i>	1,00