

LE CADRE DE LA RECHERCHE

Une problématique axée sur les enjeux de la transmission

Comment le patrimoine doit-il être considéré quand on étudie sa transmission en milieu scolaire alors qu'il ne constitue pas une matière à part entière mais que dans le même temps il est l'objet de nombreuses activités? Comme le produit culturel qu'il peut être? Comme une source d'identification pour les élèves? Si oui, laquelle? Une identité nationale, locale, européenne? Comme une source d'informations et de connaissances? Comme un vecteur de citoyenneté?

Quelles que soient les réponses, comment envisager une éducation au patrimoine sans de réelles actions menées dès le plus jeune âge? Comment envisager une éducation au patrimoine qui ne passerait pas obligatoirement à un moment donné par l'École?

Tous les discours des acteurs (Éducation nationale, ministère de la Culture, Réseau des Villes et Pays d'Art et d'Histoire, Centre des Monuments Nationaux) font tous état d'une volonté de sensibiliser les enfants à leur patrimoine, et plus généralement à leur milieu de vie.

Toutefois, comment ne pas se demander si cette transmission répond aux mêmes critères selon que l'on se place au niveau de l'enseignant qui souhaite réaliser une classe patrimoine, ou au niveau d'une Ville d'Art et d'Histoire, ou encore du Centre des Monuments Nationaux qui a reçu en 2000, 539 117 élèves (chiffres CMN)? De la même façon, cette transmission n'obéit-elle pas à des impératifs géographiques qui font que, malgré l'existence d'un cadre national (textes officiels), transmettre le patrimoine « ici » n'est pas forcément pareil que transmettre le patrimoine « là »?

La question centrale de notre recherche pouvait alors être posée de la façon suivante : que cherche-t-on à transmettre aux enfants en France aujourd'hui quand on leur parle ou qu'on leur montre du patrimoine? Et, quel est le rapport, ou plus exactement quelle est la place du local dans ce processus de transmission?

Quatre questions synthétisaient dès lors selon nous nos interrogations et induisaient les quatre étapes de la recherche;

- pourquoi transmet-on? quels sont les enjeux?
- comment transmet-on? quels sont les canaux utilisés?
- que transmet-on? quels patrimoines?
- qui transmet? qui sont les acteurs et les récepteurs?

Quels patrimoines ?

Répondre à ces quatre interrogations ne pouvait se faire sans avoir cerné préalablement la notion de patrimoine.

En effet, si les textes officiels qui régissent les différents programmes et activités s'attardent sur l'utilisation qui peut être faite du patrimoine, aucun d'entre eux n'en donne en revanche une définition.

De la conception héritée de la Révolution à l'acception actuelle, la notion de patrimoine a connu une évolution assez phénoménale. L'idée d'un patrimoine commun à la Nation, basée essentiellement sur des monuments, naît aux lendemains de la Révolution de 1789. Puis, de la naissance de la Commission des Monuments Historiques (1837) à la création de la Fondation du Patrimoine (1996), la notion s'est élargie.

On est ainsi passé d'une conception restreinte (seuls les monuments étaient considérés comme appartenant au patrimoine) à une conception globalisante: a priori, tout peut devenir patrimoine. D'une patrimonialisation basée sur des critères esthétiques, les critères de choix suivent une autre logique. L'objet choisi, élu serait-on tenté de dire, l'est en fonction de ce qu'il peut raconter. La protection et les choix sont faits en fonction de l'histoire que « l'objet patrimonial » peut nous confier, c'est-à-dire ce qu'il est capable de nous dire, de nous faire comprendre d'une région, d'un village, d'un corps de métier...

Plus précisément, d'un patrimoine matériel (les monuments et ensembles architecturaux, les collections d'objets, d'œuvres d'art, d'archives, d'écrits), conception née de la Révolution, la notion a englobé l'immatériel (les savoirs, les savoir-faire, les rites, les mythes, les croyances); toutes les traces humaines, plus seulement les visibles, sont prises en compte. Plus largement encore,

* thèse de doctorat en géographie, soutenue le 6 décembre 2002 à l'université d'Angers, sous la direction de Mme Gravi-Barbas.

la faune, la flore et le monde minéral, autant d'éléments susceptibles de modifier et d'avoir été modifiés par la culture peuvent, dans certains cas, appartenir eux aussi au champ patrimonial.

Si la notion de patrimoine a connu une véritable mutation en ce qui concerne l'étendue de son champ, n'oublions pas de préciser qu'elle a également évolué quant à l'espace concerné. Pendant longtemps, le patrimoine est en effet resté national, conception née de la Révolution. Par la suite, les régions, les départements, les communes ont revendiqué leur propre patrimoine.

Enfin, si le passage de l'échelon national à l'échelon régional et local du patrimoine est important, il convient de ne pas occulter une ouverture de la notion à l'échelle supra-nationale, qu'il s'agisse d'une volonté de préserver un patrimoine culturel et naturel considéré comme exceptionnel pour l'humanité dans le cadre du patrimoine mondial ou de la construction européenne.

Que transmettre aux scolaires ?

Dès lors, que transmettre aux scolaires ? Le patrimoine local ou régional, le patrimoine national, le patrimoine mondial ou européen ? Étudier une maison de vigne en Touraine ou un puits de mine dans le Nord a-t-il la même signification qu'observer le château de Chambord ou aborder la faune et la flore de la Loire ?

Chaque type de patrimoine ayant sa spécificité, les scolaires se trouvent face à un champ de connaissances immense. De l'étude des monuments et des sites du Centre des Monuments Nationaux et des Villes et Pays d'Art et d'Histoire à l'approche du patrimoine naturel au sein des Centres Permanents d'Initiation à l'Environnement (pour ne citer que ces structures), en passant par les nombreuses collections des différents musées (archéologie, ethnologie, œuvres d'art...), le champ patrimonial, tel qu'on le définit aujourd'hui, offre la possibilité au monde scolaire de travailler sur un grand nombre de domaines.

L'évolution de la notion de patrimoine nous a ainsi conduit à n'exclure de notre champ d'étude aucune action patrimoniale dirigée vers les scolaires. Car, en décidant de nous attarder uniquement sur celles axées sur le patrimoine archéologique ou le patrimoine monumental, nous serions passés à côté de la réalité du patrimoine d'aujourd'hui. C'est pour cela que nous avons essayé d'approcher l'ensemble des actions dites patrimoniales¹.

Quelles régions ?

Afin de savoir comment sont abordés les différents patrimoines selon que l'on se place dans telle ou telle région, et plus encore si cette dernière possède un fort potentiel patrimonial, notre étude s'est appuyée sur l'exemple de deux régions françaises, le Centre et le Nord-Pas-de-Calais.

Notre choix s'est dirigé vers ces deux dernières car il nous est apparu qu'elles présentaient des types de patrimoine bien différents. On connaît mondialement la première pour le patrimoine architectural du Val de Loire, pour sa douceur de vivre au gré du Fleuve Roi, désormais partie intégrante du patrimoine mondial de l'Unesco. On sait la seconde davantage tournée vers son patrimoine industriel et technique, signes tangibles d'un passé consacré au textile, au charbon, à l'industrie lourde mais également traversé par de graves crises.

Quels publics scolaires ?

Le choix des publics scolaires a quant à lui été moins « problématique ». En effet, l'ensemble des textes officiels qui régissent ce que nous avons appelé la transmission du patrimoine concerne le système scolaire dans sa globalité, même si des différences d'ordre administratif existent selon que l'on se place au niveau du primaire ou du secondaire. Nous avons donc retenu pour notre étude le public scolaire de l'école élémentaire, du collège et du lycée. Toutefois, notre connaissance du milieu nous a permis de noter que le public lycéen aurait pu être négligé tant les activités hors classe sont peu nombreuses, baccalauréat oblige.

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Le patrimoine entre source de connaissances et outil multidisciplinaire

L'étude des patrimoines n'est pas et ne sera jamais

¹ Parmi celles-ci, notons :

- les activités menées au sein des services éducatifs des archives, de tels services existant à l'échelon national depuis 1950.
- les ateliers pédagogiques pour les uns ou éducatifs pour les autres, qui se sont multipliés au sein des musées, châteaux ou encore au sein du Réseau des Villes d'Art et d'Histoire, développant ce que nous appellerons les ateliers du patrimoine.
- les textes officiels qui ont également apporté des éléments nouveaux : utilisation du patrimoine local dans les cours de tous les jours et ce, dès 1976, valorisation des particularismes culturels locaux...
- les classes du patrimoine, en activité depuis 1982, véritables vitrines des actions patrimoniales destinées aux scolaires.

une discipline à part entière du système scolaire français ; par contre, elle peut être l'occasion de perspectives pédagogiques intéressantes.

L'éducation du regard, et plus largement l'éducation des sens, en partie absente des programmes, pourrait tirer avantage de l'observation d'éléments patrimoniaux, même si ceux-ci ne sont pas labellisés². L'étude de tout monument est en soit importante et peut amener les enfants à émettre des comparaisons. En travaillant sur la chapelle, le lavoir, la grange de son village, le paysage qu'il traverse tous les jours, l'enfant acquiert un regard qu'il sera en mesure de reproduire sur d'autres monuments et d'autres objets patrimoniaux.

De la même façon, l'étude du patrimoine peut être un élément important pour les nouvelles pratiques transdisciplinaires (tant au collège qu'au lycée).

L'évolution du concept de patrimoine vers les domaines ethnologiques, naturels... permet en effet de considérer celui-ci comme un champ de connaissances et d'études vastes qui peut intégrer de nombreuses disciplines scolaires.

Des activités patrimoniales de plus en plus ludiques et interactives

Malgré les contingences de « coller » aux programmes, les activités patrimoniales tendent à devenir de plus en plus ludiques et/ou interactives. Elles suivent en cela une évolution beaucoup plus large de l'ensemble des activités culturelles. Il ne faut toutefois pas croire qu'en devenant ludiques ces activités ne sont pas sérieuses.

La majorité d'entre elles est menée par des professionnels, créée avec des objectifs pédagogiques, parfois remaniée en fonction d'observations (de nombreux monuments ou musées travaillent en collaboration avec des enseignants détachés et/ou des inspecteurs pour créer des animations en rapport direct avec les programmes).

Le ludique ou l'interactivité ne doivent pas être perçus comme un « danger » si les activités sont réalisées dans un cadre pédagogique spécifique ou dans le cadre d'une action sur le long terme (ce qui est plutôt rare). La forme ludique permet d'aborder le patrimoine d'une façon différente de celle employée en classe. Si la transmission de connaissances est nécessaire et souhaitée, l'éducation au

regard, l'éveil de la sensibilité et de la curiosité sont également des objectifs que les activités patrimoniales doivent selon nous chercher à atteindre. Ce type d'ateliers ou de visites est en cela complémentaire et indispensable de la vision plus « livresque » que l'élève peut avoir du patrimoine au sein de sa classe. De nombreux interlocuteurs s'accordent à dire que les institutions patrimoniales ne sont pas l'École et qu'en aucun cas les méthodes employées doivent être similaires. Cette différence est parfois mal perçue par certains enseignants détachés qui éprouvent des difficultés à se couper de l'esprit « Éducation nationale ».

Si les aspects ludique et interactif peuvent être perçus comme intéressants, il faut néanmoins se méfier du développement d'une « consommation » de ces mêmes produits en dehors de tout cadre pédagogique.

De nombreux sites patrimoniaux, notamment ceux que l'on nomme les hauts lieux patrimoniaux (et chacune des deux régions possède ses hauts lieux patrimoniaux qu'il s'agisse de châteaux ou de musées) accueillent chaque année entre la fin du mois de mars et la fin du mois de juin des milliers d'enfants, parfois sans pouvoir leur offrir la possibilité d'une visite guidée. Dès lors, on peut poser la question de la réelle motivation des enseignants quant au choix de tel ou tel monument ou musée : répond-il à une logique pédagogique qui fait de l'activité patrimoniale le point d'orgue de l'année ou au contraire ledit monument ou musée est-il simplement l'alibi culturel du voyage de fin d'année ?

Les institutions patrimoniales tentent de remédier à cette situation par une augmentation de tarif, par des incitations à venir davantage en hiver. Certaines d'entre elles rencontrent en effet des problèmes pour pouvoir satisfaire un afflux d'enfants parfois non préparé. Le nombre d'intervenants ou d'animateurs n'étant pas extensible, certaines classes peuvent se retrouver seules avec leurs enseignants dans le cadre du musée ou face au monument.

Faut-il y voir une forme de « consommation » culturelle ou de tourisme scolaire ? Nos entretiens et nos observations nous poussent à croire qu'une part importante des sorties patrimoniales de fin d'année répond à ces critères, sans pouvoir réellement comptabiliser celle-ci. En outre, nos recherches nous ont permis de constater que les scolaires sont considérés par certaines structures patrimoniales comme un public à part entière. Ils sont soumis à un réel marketing : mailing, offres tarifaires³...

² Plusieurs articles soulignent d'ailleurs ce fait essentiel dans un numéro spécial de *Beaux Arts Magazine* édité en collaboration avec le CNDP, *L'art à L'école, le Patrimoine / Beaux Arts Magazine*, SCEREN, décembre 2002.

Une conception classique du patrimoine...

Si la notion de patrimoine a subi un processus d'évolution perceptible depuis une quarantaine d'années, ce changement de nature du patrimoine n'est guère suivi dans les faits. Le « grand patrimoine », et plus généralement la conception classique du patrimoine, est globalement toujours privilégié au détriment du « petit patrimoine ». La cathédrale de Chartres, les sites préhistoriques du Grand Pressigny ou d'Argentomagus, les châteaux de la Loire tel que Chambord, le patrimoine littéraire auquel on peut rattacher les maisons d'écrivains (Seuilly, Nohant par exemple) sont autant de hauts lieux patrimoniaux qui répondent à la conception classique et qui attirent un nombre important d'élèves.

C'est d'ailleurs vers ce type de monuments et de sites que le Rectorat d'Orléans-Tours incite les enseignants à se diriger. Les grandes orientations de la politique culturelle académique⁴ insistent en effet sur « *la nécessité de s'appuyer sur la richesse patrimoniale de la région, notamment autour du domaine de Chambord avec lequel tous les élèves de l'académie devraient avoir au moins un contact dans leur scolarité, autour de Chaumont/Loire qui devient pôle de ressources national parcs et jardins et autour du Clos-Lucé, voué à accueillir, à terme, un centre européen dédié à Léonard de Vinci* ».

De plus, l'étude des lieux et des structures offrant des activités touchant à divers types de patrimoine de la région Centre nous amène à penser que les hauts lieux patrimoniaux sont privilégiés par les enseignants. Qu'il s'agisse de Bourges ou du centre de ressources sur le patrimoine blésois, nous nous sommes aperçus que ce sont les ateliers ou activités touchant les éléments patrimoniaux remarquables (cathédrale St-Etienne de Bourges, château de Blois...) qui attirent en priorité les scolaires.

Ajoutons encore que nous avons relevé peu d'efforts parmi les structures de la région Centre pour développer des activités (visites ou ateliers) vers le «petit patrimoine ». Certes, des musées existent (Marine de Loire à Château-

neuf/Loire, Chemiserie à Argenton/Creuse...), mais ils ne recueillent pas la même audience que les sites précédemment cités. Plus encore, la provenance des scolaires est uniquement locale ou départementale alors qu'elle est régionale, voire nationale ou internationale pour certaines structures qui abordent un patrimoine plus classique (archéologie ou architecture par exemple).

La situation patrimoniale de la région Centre mérite d'être confrontée à celle de la région Nord-Pas-de-Calais, l'effet de territoire patrimonial jouant un rôle assez important. Il apparaît en effet que le Nord-Pas-de-Calais souffre d'un déficit d'image en terme de « grand » patrimoine, et plus généralement de patrimoine de conception classique. L'analyse des objets ou sites architecturaux classés ou inscrits, des musées existants... nous a conduit à considérer le Nord comme davantage marqué par son patrimoine industriel, rural et ethnologique, en d'autres termes par le « petit » patrimoine. De fait, les scolaires abordent un patrimoine bien différent de celui de la région Centre.

Cependant, la région Nord-Pas-de-Calais possède elle aussi ses hauts lieux patrimoniaux, essentiellement des structures muséales (Lewarde, Fourmies-Trélon, Helfaut, certains musées des Beaux-Arts comme Lille) qui se sont donné des moyens importants pour développer une image patrimoniale régionale forte. Le centre historique minier de Lewarde est ainsi le musée que tout scolaire de la région a visité dans sa scolarité.

« Non-institutionnalisation » des actions et importance des acteurs locaux

En dépit de textes rédigés à l'échelon national par les ministères de l'Education nationale associé souvent à celui de la Culture, les activités patrimoniales sont souvent pratiquées de manière différente d'une école à l'autre, d'un département à un autre, et plus encore d'une région à une autre : ces activités souffrent de ce que nous avons appelé une non-institutionnalisation.

Par non-institutionnalisation nous voulons souligner que ces activités (classes du patrimoine, ateliers de pratiques artistiques, jumelages...) ne sont pas obligatoires et sont laissées à la libre utilisation des enseignants; c'est ainsi en grande partie l'intérêt de chaque enseignant pour le patrimoine qui explique ses choix pour ces activités. Ceci est de plus renforcé par le fait que les professeurs désireux de mener une activité patrimoniale sont soumis à des textes parfois fort contraignants, nécessaires néanmoins dans le domaine de la sécurité des enfants ou des

3 Nous citerons par exemple le catalogue « Nord-Voyages scolaires » qui présente aux enseignants des « produits », clés en main, adaptés à chaque classe d'élèves. Cette brochure est éditée par le Comité Départemental du Tourisme du Nord relié par son service de réservations Loisirs Accueil du Nord. Le prix des activités ne comprend pas le transport. Toutefois, Loisirs Accueil peut se charger également de la location de l'autocar et de la nourriture, soulageant ainsi l'enseignant de toutes contingences matérielles. Le catalogue comporte en outre des conditions générales de vente rédigées comme sur n'importe quelle brochure de voyageur.

4 Disponibles sur le site internet de l'académie www.ac-orléans-tours.fr

adolescents, mais qui apparaissent souvent comme des freins.

Par non-institutionnalisation nous entendons également la non-uniformisation des modes de subventionnement des différentes activités. Aucune règle nationale n'est clairement établie, ce qui laisse les DRAC, les collectivités locales, libres de subventionner ce qu'elles désirent et à la hauteur qu'elles souhaitent.

Les différences sont par exemple grandes entre un département comme le Loir-et-Cher qui n'aide aucune classe du patrimoine (mais qui préfère aider les classes de neige) et l'Indre-et-Loire qui subventionne cinq classes de collèges à hauteur de 1524 euros par classe.

Ce problème de subventionnement peut apparaître parfois rédhibitoire pour des enseignants qui ne savent parfois pas vers qui se tourner, alors qu'il pourrait être évité si on incluait dans le parcours de formation initiale ou continue des professeurs des modules ou des stages pour apprendre à monter un dossier de projet patrimonial ou culturel.

Face à cela, les enseignants désireux de faire découvrir le patrimoine à leurs élèves (c'est-à-dire ceux qui souhaitent réaliser un projet pédagogique sur le long terme), n'ont d'autre recours que :

- de remettre en cause la notion de transplantation des classes du patrimoine, élément pourtant important, en se « repliant » sur des éléments patrimoniaux locaux qui ne nécessitent ni transport ni hébergement;
- de réduire le nombre de journées des séjours (dans ce cas l'obtention de subventions est parfois beaucoup plus délicate);
- d'aborder le patrimoine de façon plus ponctuelle lors de sorties isolées.

Différences régionales, différentes identités transmises...

En dépit de textes émis à l'échelle nationale, la réalité des territoires patrimoniaux régionaux fait que les identités, les mémoires ou les citoyennetés transmises, ou plus exactement les référents identitaires mémoriaux et citoyens ne sont pas les mêmes si on se place dans la région Centre ou dans la région Nord-Pas-de-Calais.

Si les deux régions sont en mesure d'offrir aux scolaires des éléments patrimoniaux d'ordre nationaux, locaux ou régionaux mais également européens, ces mêmes éléments diffèrent d'une région à l'autre et les scolaires du

Centre et du Nord-pas-de-Calais ne peuvent pas prétendre recevoir les mêmes fondements identitaires.

L'identité nationale dans le Centre est davantage liée au passé royal de la région. Tout, ou presque, rappelle l'appartenance de la région à l'histoire de la France.

Le Nord-Pas-de-Calais, région frontalière et lieu de terribles batailles, permet lui aussi, à travers son patrimoine militaire (Coupole d'Helfaut, musée de Bondues...) et ses lieux de mémoire (cimetières et mémoriaux), à ses scolaires de se projeter dans cette identité nationale.

Plus largement, le patrimoine transmis en région Centre correspond au patrimoine essentiellement monumental, architectural et archéologique, trois types patrimoniaux qui renvoient les élèves vers une identité, une mémoire ou une citoyenneté nationale.

Les éléments patrimoniaux locaux sont finalement très peu abordés dans cette région et concernent un public très local. L'exemple du musée de la marine de Loire à Châteauneuf-sur-Loire est à ce titre exemplaire: il reçoit en effet essentiellement des élèves de Châteauneuf-sur-Loire et de l'agglomération orléanaise toute proche.

La transmission du patrimoine en région Centre est donc fortement marquée par la conception classique du patrimoine, conception renforcée par le fait qu'il n'existe pas réellement d'identité régionale ou locale forte.

La situation de la région Nord-Pas-de-Calais est tout autre. L'essentiel de la transmission du patrimoine correspond à la transmission d'un patrimoine industriel technique et rural lié à différentes identités ou mémoires locales et régionales fortes :

- l'identité minière, même si celle-ci a été occultée pendant plusieurs années (on a détruit un grand nombre de chevalements ou effacé les traces des terrils);
- l'identité rurale et industrielle (notamment le patrimoine de l'industrie textile à Roubaix ou à Fourmies-Trélon);
- l'identité maritime et portuaire.

Les passés minier, sidérurgique, marin et rural sont mis en avant. Certes, on rappelle que la région était la première région industrielle de France, mais c'est bien de la vie des mineurs, des marins, des ouvriers du textile, des paysans du Nord-Pas-de-Calais dont il est question. Le centre historique minier de Lewarde parle ainsi davantage à la mémoire des enfants dont des membres de leur famille sont descendus dans la mine. De la même façon,

le centre des archives du monde du travail de Roubaix touche particulièrement les enfants d'ouvriers du textile, notamment ceux dont les parents immigrés sont venus chercher du travail dans la région.

On ne transmet donc pas aux scolaires le même patrimoine dans le Centre que dans le Nord-Pas-de Calais.

Les différences de patrimoine observées sur le territoire de nos deux régions induisent la transmission aux scolaires d'éléments identitaires, citoyens, mémoriels différents (les trois notions étant étroitement liées entre elles). La réalité patrimoniale de chaque région est primordiale lorsque l'on sait que les scolaires ne se déplacent que très peu, du fait notamment d'un coût de transport élevé.

VERS DE NOUVELLES PISTES DE TRAVAIL

En forme de conclusion, nous souhaitons souligner que deux « voies » s'offrent aujourd'hui à nous pour continuer ce travail :

- la première consisterait en la comparaison des deux régions déjà étudiées avec d'autres régions françaises, et plus largement d'étendre cette étude à d'autres pays européens, le Conseil de l'Europe ayant développé une recommandation relative à l'éducation au patrimoine et de nombreuses actions étant menées à l'échelle de la communauté élargie.

- la seconde pourrait concerner l'étude de la mise en réseau de l'offre patrimoniale. En effet, la transmission du patrimoine, pour être efficace, doit passer par une mise en réseau de l'ensemble des partenaires. Les collectivités territoriales, de plus en plus sollicitées et soucieuses de vouloir faire bénéficier l'ensemble des scolaires de leur territoire d'une même offre, pourraient ainsi trouver un moyen de généraliser des projets souvent ponctuels. L'Éducation nationale, plus habituée à fonctionner projet par projet serait à même elle aussi d'y trouver un intérêt. Cependant, une telle mise en réseau de l'offre patrimoniale demanderait très certainement un effort important de rapprochement entre les deux institutions (Éducation Nationale et Culture), lesquelles ne possèdent pas tout à fait les mêmes points de vue sur la transmission du patrimoine et plus généralement sur la culture.

Bibliographie sommaire

- BABELON Jean-Pierre, CHASTEL André, *La notion de patrimoine*, Liana Levi, 1995. (Opinion).
- BEGHAIN Patrice, *Le patrimoine: culture et lien social*, Presses de Sciences Po, 1998.
- CANDAU Joël, *Anthropologie de la mémoire*, PUF, 1996, (Que Sais-Je ?).
- CHOAY Françoise, *L'allégorie du patrimoine*, Seuil, 1992, (La couleur des idées).
- DI MEO Guy, *Production des identités et attachement au lieu*, in *L'alchimie du patrimoine*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 1996, pp. 24-275.
- DI MEO Guy, « Patrimoine et territoire une parenté conceptuelle », in *Méthode et enjeux spatiaux*. L'Harmattan, 1995, pp. 15-34.
- GARAT Isabelle, GRAVARI-BARBAS Maria, VESCHAMBE Vincent, « Émergence et affirmation du patrimoine dans la géographie française: la position de la géographie sociale » in *Faire la géographie sociale aujourd'hui*, Presses Universitaires de Caen, pp. 31-39.
- HALBWACHS Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994.
- JEUDY Henri Pierre (dir.), *Patrimoine en folie*, Maison des Sciences de l'Homme, 1990, (Ethnologie de la France).
- JEUDY Henri Pierre (dir.), « Le vertige des traces », *Ethnologie française* XXV, 1995.
- JOHNSON Nuala, « Cast in stone: monuments, geography and nationalism ». *Environment and planning D: Society and Space*, 1995, volume XIII, pp. 51-65.
- LAMY Yvon (dir.), *L'alchimie du patrimoine*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 1996.
- LE GOFF Jacques (sous la présidence de), *Patrimoine et passions identitaires*.- Editions du patrimoine, 1998. (Acte des Entretiens du Patrimoine).
- LENIAUD Jean Michel, *L'utopie française: essai sur le patrimoine*, Paris, Mengès, 1992.
- NAMER Gérard, *Mémoire et société*. Méridiens Klincksieck, 1987.
- NORA Pierre, *Les lieux de mémoire*, Gallimard, 1984.- (Bibliothèque illustrée des histoires).
- PATIN Valéry, *Tourisme et Patrimoine*. La Documentation française, 1997.
- POULOT Dominique (dir.), *Patrimoine et modernité*, L'Harmattan, 1998.
- PUJAS Philippe, UNGARO Jean, *Une éducation artistique pour tous? Erès*, 1999.

- RIFFAUD Alain, « D'une cathédrale, éducation et patrimoine ». *Création et Recherche*, Le Mans, 1993.
- SCHNAPPER Dominique, *La communauté des citoyens, sur l'idée de Nation*, NRF Essais Gallimard, 1998.
- SERY Macha, « Musées, la démocratisation impossible », *le Monde de l'éducation*, novembre 1997, pp. 59-66.
- THIESSE Anne-Marie, « Petite et grande patrie », in *Patrimoine et passions identitaires*. Editions du Patrimoine, 1998, pp. 71-86.
- TSIOMIS Yannis, *Ville-cité, des patrimoines européens*, Picard, 1997.