UNIVERSITÉ DE CORSE-PASCAL PAOLI
ÉCOLE DOCTORALE ENVIRONNEMENT ET SOCIÉTÉ

UNIVERSITÉ CADI AYYAD
ECOLE DOCTORALE TOURISME, PATRIMOINE, GESTION TERRITORIALE

Thèse en Convention de Cotutelle internationale présentée pour l'obtention du grade de

DOCTEUR EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET EN MÉDIATION CULTURELLE

Mention : Sciences de l'éducation / Culture, patrimoine, tourisme

Soutenue publiquement par

ITSMAIL SALMA

Le ……

L'éducation au patrimoine : cas de la Réserve Biosphère Arganeraie

---

Directeur(s) :

M. Martah Mohamed, Professeur des Universités, Sciences humaines
M. Garnier Bruno, professeur des Universités (CNU 70),

Rapporteur :

M. Lange Jean-Marc, professeur des Universités (CNU 70)

Jury

Madame Moubchir Wahiba, Professeure des Universités, Tourisme
M. Boujrouf Said, Professeur des universités, Géographie
Madame Barthes Angela, Professeure des Universités (CNU 70),
M. Quenot Sébastien, Maître de conférences (CNU 70)

Remerciements

À mes deux directeurs de thèse Mr. MARTAH Mohamed, Professeur des Universités, sciences humaines

Mr. GARNIER Bruno, Professeur des Universités (CNU 70)

Nous vous remercions d'avoir accepté d'encadrer cette thèse. J'ai eu tout l'honneur de travailler sous votre direction. Vous avez été mes guides durant toutes les étapes de l'élaboration de ce travail, me recevant en toutes circonstances avec sympathie et bienveillance, et répondant à toutes mes doléances et toutes mes questions. Votre disponibilité, votre dynamisme, votre haute compétence, votre gentillesse et votre passion pour l'encadrement méritent toute admiration.

Merci pour tout l'accompagnement, pour vos conseils de vie et merci de croire en moi.

Aux membres du jury de ma thèse

Nous vous remercions de l'honneur que vous nous avez fait en acceptant de faire partie de notre jury. Au-delà de vos remarquables qualités professionnelles, je rends hommage à votre générosité et votre savoir-faire.

Nous avons été touchés par la bienveillance et l'amabilité de votre accueil.

Vous nous avez honoré par votre présence ce jour. Veuillez trouver dans ce travail, l'expression de mon grand respect et mes vifs remerciements.

C'est pour nous un grand honneur de vous voir siéger dans notre jury.

Nous vous sommes très reconnaissants de la spontanéité et de l'amabilité avec lesquelles vous avez accepté de collaborer dans la réalisation de notre travail.

Je vous prie de trouver ici l'expression de ma reconnaissance et de ma profonde gratitude.

Dédicace

À mon père Monsieur ITSMAIL ABDELJALIL

De tous les pères vous avez été le meilleur.

Tu es pour moi l'exemple de la réussite, ma grande école.

Tu as su m'entourer d'attention, m'inculquer les valeurs nobles de la vie et m'apprendre le sens du travail, de l'honnêteté, de la responsabilité, la justice et le respect pour les autres.

Que ce travail soit un hommage aux énormes sacrifices que tu t'es imposé afin d'assurer mon bien-être.

À ma mère Madame HASNA CHAFIQ

A la personne qui m'a tout donné sans compter.

Tu es ma mère, mon amie, mon repère et la personne à qui je dois absolument tout.

J'espère être à la hauteur de l'éducation que tu m'as inculqué et ne jamais te décevoir.

Tu as usé de ta santé par tant de sacrifices, tes prières ont été pour moi un grand soutien tout au long de mes études.

Tes mots étaient les seuls à pouvoir me réconforter, et tes bras étaient le refuge le plus paisible et chaleureux.

J'espère que tu trouveras dans ce modeste travail un témoignage de ma gratitude, ma profonde affection et mon profond respect.

À mes sœurs LOUBNA, RANIA ET WIDIANE

Aux trois mousquetaires qui m'ont donné la force de poursuivre, qui m'ont encouragé et supporté durant toutes ces années.

Merci pour l'affection, la tendresse et l'amour dont vous m'avez toujours entouré.

Je serai à jamais reconnaissante de vous présence à mes côtés et de la patience dont vous avez toujours fait preuve.

Résumé en français

Dans la présente recherche, nous nous sommes intéressés à l'éducation au patrimoine ainsi qu'à sa capacité à assurer une conservation et une transmission du patrimoine aux générations futures.

L'objectif de la recherche est, à la fois de décrire la place de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain, et de comprendre en quoi les pratiques de l'éducation au patrimoine pourraient favoriser sa conservation. En effet, ce travail s'appuie sur une enquête réalisée au cœur de deux écoles marocaines, auprès des élèves et des enseignants ainsi que sur des observations des réactions des élèves lors de leur confrontation avec leur patrimoine matériel sur le terrain. Par ailleurs, une autre enquête a été réalisée avec l'aide d'une coopérative d'argan plantée sur le territoire de la réserve de la biosphère de l'arganeraie auprès des élèves dans laquelle se trouve le patrimoine immatériel de la réserve de la biosphère de l'arganeraie.

Cette thèse propose, dans une première partie, un retour sur l'histoire de la notion de « réserve la biosphère », et son lien direct avec la conservation du patrimoine est présenté pour ensuite énoncer notre terrain de recherche à savoir « la réserve de la biosphère de l'arganeraie » et son potentiel éducatif. À partir de la définition de la RBA comme terrain protégé à caractère éducatif, nous essayerons de comprendre l'implication de l'éducation dans la conservation du patrimoine. La seconde partie s'intéresse à l'importance des pratiques touristiques, qui peuvent aussi être appliquées dans un cadre scolaire, dans la conservation du patrimoine. Autrement dit l'utilisation du tourisme comme moyen de sensibiliser à la conservation du patrimoine. Ainsi, nous estimons que la conservation du patrimoine est un objectif mondial qui implique la population locale, vivant autour d'un patrimoine, mais aussi les visiteurs de passage sur la zone.

C'est ce que nous démontrerons grâce un questionnaire diffusé sur diverses plateformes de voyageurs pour comprendre leur intérêt par rapport à la conservation du patrimoine. Enfin, dans la troisième partie, nous observerons l'impact de l'éducation formelle au patrimoine sur les élèves et nous analyserons sa capacité à développer un sentiment d'appartenance et de responsabilité envers le patrimoine. Les textes officiels définissent l'éducation formelle au patrimoine comme étant un moyen d'éduquer à la citoyenneté, à la tolérance, à l'histoire nationale, à la construction et à la transmission de valeurs, à développer un sentiment

d'appartenance, à s'approprier une identité et à conserver le patrimoine (la charte nationale d'éducation et de formation, 1999).

En effet, l'éducation au patrimoine a pour origine les conventions du patrimoine mondial (1972), la convention du patrimoine immatériel (2003) et la convention européenne de Faro (2005). Celles-ci expriment que l'éducation au patrimoine répand un sentiment de responsabilité, d'attachement des individus à leur patrimoine, car ils considèrent l'éducation comme un moyen pour développer et conserver le patrimoine humanitaire.

À partir de la définition de l'éducation au patrimoine qui repose aujourd'hui sur la transmission d'informations, la conservation du patrimoine et le développement territorial, notre recherche s'est intéressée aux liens entre l'éducation et la conservation du patrimoine sous deux angles différents. Le premier projet s'est focalisé sur le rôle de l'institution scolaire quant à la diffusion des valeurs en faveur du patrimoine, et le second projet s'intéresse à l'utilisation des ateliers d'apprentissage pour assurer la conservation du patrimoine immatériel. C'est-à-dire mettre en place, au cœur des écoles et des coopératives plantées sur la RBA, des ateliers d'apprentissage en faveur des élèves et visiteurs, permettant un développement territorial et une conservation du patrimoine.

En effet, la charte de Vienne attachée à l'assemblée générale du bureau international du tourisme social, présente les pratiques touristiques comme un droit inaliénable permettant l'épanouissement de l'individu, tout en mettant en valeur, le lien profond entre les peuples. « *Le tourisme doit être conçu comme un moyen privilégié de maturation humaine et de prise de conscience par l'homme de l'unité profonde de l'humanité.* » (BITS, charte de Vienne, Bruxelles, 1972). Dans ce même sens, plusieurs théories et recherches ont démontré la force du tourisme à éduquer indirectement. Ainsi, le deuxième projet d'étude de notre recherche analysera le pouvoir des ateliers d'apprentissage : partie intégrante de l'éducation informelle au patrimoine, visant à faire renaître un patrimoine immatériel en voie de disparition.

Si cette recherche a permis d'une part de définir les pratiques de l'éducation au patrimoine au sein du système scolaire marocain, d'identifier son impact sur les élèves ; elle a d'autre part analysé le pouvoir de l'éducation informelle à assurer la conservation du patrimoine.

Mots-clés : éducation au patrimoine, tourisme d'apprentissage, patrimoine humanitaire, conservation du patrimoine.

Résumé en anglais

The research is focused on heritage education and its ability to ensure the conservation and transmission of heritage to future generations.

The objective of the research is both to describe the place of heritage education in the Moroccan school system, and to understand how the practices of heritage education could promote its conservation. The research is based on a survey carried out in the heart of two Moroccan schools, with students and teachers and on observations of the reactions of students during their confrontation with their material heritage in the field, another survey is carried out with the assistance from an argan cooperative planted on the territory of the argan biosphere reserve with students in which the intangible heritage of the argan biosphere reserve is highlighted. This thesis proposes, in a first part, a return to the history of the concept of "biosphere reserve" and its direct link with the conservation of heritage is presented to then state our field of research "the argan biosphere reserve" and its educational potential.

From the definition of the RBA as protected land of an educational nature, we try to understand the implication of education in the conservation of heritage. The second part focuses on the importance of tourism practices, which can also be applied in a school setting, in the conservation of heritage, in other words the use of tourism as a means of raising awareness of heritage conservation. Thus, we believe that heritage conservation is a global objective that involves the local population, living around a heritage, but also visitors passing through the area. This is what we will try to demonstrate through a questionnaire launched on various platforms of travelers to understand their interest in heritage conservation. Finally, in the third part, we will try to observe the impact of formal heritage education on students and analyze its capacity to develop a feeling of belonging and responsibility towards heritage. Official texts define formal heritage education as a means of educating for citizenship, tolerance, national history, the construction and transmission of values, developing a sense of belonging, to appropriate an identity and to preserve the heritage (the national charter of education and training, 1999).

Indeed, heritage education has its origins in the World Heritage Conventions (1972), the Intangible Heritage Convention (2003) and the European Faro Convention (2005). These express that heritage education spreads a sense of responsibility, of attachment of individuals

to their heritage, they consider education as a means of developing and preserving humanitarian heritage.

Starting from the definition of heritage education, which today is based on the transmission of information, the conservation of heritage and territorial development, research has focused on the links between education and the conservation of heritage under two different angles. The first project focused on the role of the educational institution in the dissemination of values in favor of heritage, the second project is oriented towards the use of learning workshops to ensure the conservation of intangible heritage, it means to set up, in the hearts of schools and cooperatives based on the RBA, learning workshops for students and visitors, allowing territorial development and heritage conservation.

Indeed, the Vienna charter attached to the general assembly of the international office of social tourism, presents tourism practices as an inalienable right allowing the development of the individual while highlighting the deep bond between peoples. “Tourism must be conceived as a privileged means of human maturation and awareness by Man of the profound unity of humanity. (BITS, Vienna Charter, Brussels, 1972). Several theories and research have demonstrated the strength of tourism to educate indirectly. Thus, the second study project of our research analyzes the power of learning workshops, an integral part of informal heritage education, to revive a disappearing intangible heritage.

If this research has made it possible on the one hand to define the practices of heritage education within the Moroccan school system, to identify its impact on the students; it also analyzed the power of informal education to ensure the conservation of heritage.

Keywords: heritage education, learning tourism, humanitarian heritage, heritage conservation.

Sommaire

Remerciement _____ ***3***

Résumé en français _____ ***5***

Résumé en anglais _____ ***7***

Introduction _____ ***11***

Partie 1: L'éducation, un levier essentiel vers une conservation durable du patrimoine 23

Chapitre I: La réserve de la biosphère, une histoire de conservation du patrimoine. _____ 26

I. La réserve de la biosphère, une labélisation pour valoriser la conservation. _____ 28

II. Le concept des aires protégées et la conservation du patrimoine. _____ 43

III. Entre conservation du patrimoine et développement socioéconomique. _____ 50

IV. La gouvernance des réserves de la biosphère _____ 58

Chapitre II: La réserve biosphère de l'arganeraie : représentation et potentiel éducatif :__ 62

I. La réserve de la biosphère de l'arganeraie : un patrimoine naturel ou un territoire patrimonial ? _ 64

II. L'éducation ; une fonction primordiale dans les réserves de biosphère _____ 78

Chapitre III: L'éducation ; une valeur ajoutée pour la survie du patrimoine _____ 90

I. Le patrimoine : un support pédagogique fiable ? _____ 93

II. L'éducation au patrimoine, une nouvelle orientation dans le système scolaire _____ 110

Partie 2: Le tourisme dans le système scolaire : une clé pour l'éducation durable___ 127

Chapitre I: le tourisme éducatif ; un moyen de sensibilisation au patrimoine _____ 130

I. La perte du patrimoine, une alerte pour un changement stratégique urgent. _____ 133

II. Le tourisme un secteur à dimension éducative importante _____ 139

Chapitre II: La RBA, une destination touristique éducative _____ 150

I. L'écotourisme un premier pas pour la conservation du patrimoine _____ 152

II. Le développement durable ; une finalité primordiale pour la conservation du patrimoine _____ 160

Partie 3: L'éducation au patrimoine : un défi pour la conservation du patrimoine de l'humanité 180

Chapitre I: L'éducation formelle au patrimoine : le premier chemin à parcourir pour la conservation du patrimoine _____ 183

I. Le patrimoine entre éducation et conservation _____ 185

II. Le patrimoine : une notion à éduquer _____ 191
III. L'école sous un nouveau regard _____ 200
IV. L'informel au service du formel _____ 217

Chapitre II: L'introduction de l'éducation informelle au patrimoine dans le système scolaire 221

I. L'éducation informelle un pilier pour l'éducation au patrimoine _____ 224
II. L'étude de cas _____ 230
III. Le tourisme, un moyen pour éduquer au patrimoine ? _____ 280

Chapitre III: Les autochtones, des éducateurs malgré eux ? _____ 284

I. Les savoirs autochtones : un patrimoine à risque de disparition _____ 286
II. L'école et la culture autochtone _____ 295
III. La conservation du patrimoine : un devoir partagé _____ 306

Conclusion générale _____ 318

Annexes _____ 325

Bibliographie _____ 354

Introduction

Quelle est la place de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain ? Quelle forme prend-elle ? Atteint-elle réellement les objectifs attendus ? Ces quelques interrogations ont été le déclencheur de notre problématique. Faisant partie de la grande famille de l'enseignement. Il y a plus de six ans, et à la tête d'un groupe scolaire à Marrakech, nous avons constaté le manque d'intérêt que nos élèves portaient à leur patrimoine. Ces questions introductives se situent également à l'issue du projet de valorisation du patrimoine marocain lancé par Sa Majesté le roi Mohamed 6. Celle-ci concerne particulièrement la réserve de la biosphère de l'arganeraie dont le Maroc détient l'exclusivité.

L'éducation au patrimoine a, en effet, une part dans le programme scolaire, car le système éducatif marocain consacre une place importante à l'éducation au patrimoine du pays. C'est à partir de ce constat que nous avons voulu évaluer le réel impact de l'éducation au patrimoine sur la conservation du patrimoine, sur la transmission et sur le développement du sentiment d'appartenance.

Entre les objectifs fixés pour l'éducation au patrimoine et l'aboutissement de ces derniers, la réalité sur le terrain porte à réflexion. En premier, notre recherche s'est donc orientée vers une analyse des pratiques effectives et une étude des effets de l'éducation au patrimoine sur les élèves.

La conservation du patrimoine représente l'un des objectifs primordiaux de l'éducation au patrimoine. En effet, le patrimoine est sollicité pour l'importance des valeurs qu'il véhicule, car c'est un repère du passé permettant de se projeter dans un futur commun (Wagner, 2000). Les patrimoines culturels et naturels de chaque continent sont classés par l'UNESCO comme étant un héritage commun de l'humanité accessible à l'ensemble de la population mondiale.

L'éducation au patrimoine a été l'objet de plusieurs recherches qui mettent en avant les trois formes que peut prendre l'éducation au patrimoine. Cette partie sera approfondie dans les chapitres qui vont suivre. Si ces travaux ont analysé la notion d'éducation au patrimoine et son lien avec le territoire, notre démarche confronte la notion de l'éducation au patrimoine avec le tourisme. Notre approche vise à donner une vision globale sur l'utilisation du tourisme

d'apprentissage en faveur du patrimoine. Pour ce faire, notre recherche s'est portée sur l'éducation informelle au patrimoine qui est partie intégrante du tourisme d'apprentissage, et son impact sur la conservation du patrimoine. On s'est également tourné vers la place de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain. Ce double choix s'explique par l'association des apprentissages formels aux apprentissages informels dans une recherche de complémentarité (La belle Thomes, 1982). Cette idée a représenté pour nous le point de départ de notre questionnement. En effet, elle introduit la notion d'éducation informelle au patrimoine au cœur de l'école qui privilégie l'enseignement formel en premier lieu. S'ensuit l'enseignement informel par la réalisation de sorties scolaires, sans but éducatif, en direction des monuments implantés sur le territoire du pays. Ce type d'éducation est très peu utilisé.

Notre travail débutera par une brève approche sociocritique. Il s'agit donc d'ouvrir la « boîte noire » de l'école (Derouet, 1992) pour analyser les pratiques éducatives reconnues dans le domaine de l'éducation au patrimoine et les confronter aux objectifs fixés par l'UNESCO. L'éducation au patrimoine telle qu'elle est introduite dans le système scolaire marocain, atteint-elle ses objectifs ? Développe-t - elle un sentiment de fierté et d'appartenance chez les élèves ? L'enseignement formel au patrimoine joue-t-il en faveur du patrimoine et de sa conservation ? Si l'on croit les textes réglementaires, le curriculum scolaire intègre le patrimoine tout au long du cursus scolaire de l'élève pour inculquer chez chacun d'entre eux la fierté culturelle et l'attachement à l'héritage patrimonial. Mais que se déroule-t-il réellement sur le terrain ?

En 1972, la convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel a été signée par les États membres afin de faire face aux menaces apparues dans l'entre-deux-guerres et porter secours au patrimoine mondial. Cette convention est le premier instrument international énonçant le besoin urgent d'identifier et de protéger le patrimoine national qui est irremplaçable, responsabilisant les États de sa protection. Ainsi l'éducation au patrimoine a été intégrée comme moyen incontournable pour atteindre cet objectif : un kit éducatif, diffusé par l'UNESCO, encourage les enseignants à intégrer l'éducation au patrimoine qui inculquera aux élèves la volonté de connaître, d'aimer et d'agir en faveur de la conservation du patrimoine de l'humanité.

L'article 27 du point VI de la Convention veille à ce que le patrimoine mondial soit listé dans les programmes scolaires du monde entier, en demandant aux États membres qu'ils

« s'efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d'éducation et d'information, de renforcer le respect et l'attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel » (article 27 de la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO, 1972). Mais qu'en est-il vraiment de cela ?

Au Maroc, la charte nationale d'éducation et de formation intègre dans ses articles l'importance du « patrimoine », évoquant clairement l'enracinement du système éducatif marocain dans le patrimoine culturel du pays, expliquant ainsi l'importance de l'éducation dans la conservation et le développement du patrimoine (Charte nationale d'éducation et de formation, 1999). Au-delà des articles et des chartes administratives, qu'en est-il effectivement, quelles sont les valeurs qu'elle diffuse ? L'intégration du patrimoine dans le programme scolaire suffit-elle à garantir la transmission et la conservation du patrimoine ? S'agit-il seulement de transmettre un bagage d'information sur le patrimoine du pays ou d'incarner chez les élèves le sentiment d'appartenance et de les sensibiliser à l'importance de sa conservation ?

Ces interrogations se positionnent dans le contexte où l'école est un partenaire incontournable pour la transmission de valeurs et un jalon de l'éducation au patrimoine. En effet, dans la lignée des travaux qui ont confirmé que l'école joue un rôle intermédiaire, entre l'espace familial et le monde, « l'école transmet des valeurs en délimitant celles liées au vivre ensemble » (Eirick Prairat, 2019), et nous entendons interroger le rôle de l'école dans sa participation à la transmission de valeurs en faveur de la conservation du patrimoine mondial. En raison de l'importance de l'éducation et de son pouvoir de transmission de valeurs, nous estimons impératif de prêter attention à la manière dont le patrimoine est enseigné dans le système éducatif. De ce fait, nous tenterons de comprendre en quoi l'éducation au patrimoine peut susciter une communauté de valeurs et jouer en faveur du patrimoine. La posture « utilisatrice » de l'éducation pour la conservation du patrimoine est l'idée fondamentale de cette partie. Aussi convient-il d'examiner les pratiques éducatives au patrimoine dans lesquelles l'école joue le rôle principal. Cet angle de notre problématique se focalisera sur la mission de l'école dans la transmission de valeurs au profit de la conservation du patrimoine. Ainsi, la question qui se pose est la suivante : « L'éducation formelle au patrimoine proposée par le système scolaire est-elle suffisante pour développer chez les élèves un sentiment d'appartenance assurant la conservation du patrimoine et sa transmission aux générations suivantes ? ».

Afin de répondre à nos questionnements, nous avons formulé des hypothèses, et cette étape nous a permis d'enquêter sur le terrain. La première présuppose que l'éducation formelle du patrimoine contribuerait de manière efficace à développer le sentiment d'appartenance chez les élèves. Cette première hypothèse se base sur les articles de la loi publiée par l'État marocain donnant une importance primordiale à la conservation du patrimoine par le biais de l'éducation (Charte nationale d'éducation et de formation, 1999). La seconde hypothèse concerne l'introduction de l'éducation informelle au patrimoine dans le programme scolaire. En effet, le mot « informel » a été introduit dans le champ éducatif au début des années 1920. Ainsi, à l'école, se trouve l'enseignement formel du maître, mais aussi l'éducation informelle par les contacts interpersonnels (Barthes, Alpe, 2012). Cependant, cette dernière n'est pas très présente au sein du programme scolaire marocain, voire carrément absente. De ce fait, l'hypothèse que nous testerons est que l'éducation informelle au patrimoine peut renforcer le sentiment d'appartenance par la confrontation des élèves à leur propre patrimoine. L'expérience et le lien direct avec le patrimoine, proposés par l'éducation informelle du patrimoine, pourraient avoir un impact plus fort sur les élèves que l'éducation formelle au patrimoine. Dans la suite de nos idées, nous estimons que l'éducation informelle au patrimoine concerne non seulement les élèves, mais aussi les touristes nationaux et internationaux en relation directe avec le patrimoine supposé être « de l'humanité ». De ce fait, le sentiment d'appartenance et la mission de conservation du patrimoine sont partagés par la population du monde.

Étant la première zone au Maroc à être labélisée « réserve de la biosphère », la région de Souss-Massa a sollicité notre curiosité. Nous avons donc choisi la RBA comme terrain de recherche pour le lancement de nos deux projets d'étude. Pour commencer, nous nous sommes déplacés sur le terrain afin de détecter le potentiel éducatif de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Ne pouvant pas analyser une zone de 2,5 millions d'hectares, nous nous sommes principalement basés sur le zonage de la RBA qui se retrouve sur le territoire de la région Souss-Massa. Ainsi, nous avons commencé par la construction d'un inventaire de patrimoine planté sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie avant d'analyser le potentiel éducatif de la zone.

Sur notre terrain de recherche, « l'argan, pratique et savoir-faire liés à l'arganier » est inscrit depuis 2014 sur la liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité (Direction du patrimoine culturel, Maroc, 2014). Les femmes de la région utilisent des méthodes traditionnelles pour extraire l'huile d'argan du fruit de l'arganier. La transmission de

ce savoir se fait entre mère et fille. Ces tâches sont la cueillette, le tri, la mouture et le malaxage. En général, les femmes de la région utilisent un moulin à bras spécifique, fabriqué par des artisans locaux, pour l'extraction de l'huile. Le patrimoine culturel de cet arbre porte spécifiquement sur le savoir-faire traditionnel transmis par les arganières d'une génération à une autre.

Cependant, durant notre visite du terrain, nous avons constaté une perte progressive du savoir-faire lié à l'arganier. En effet, les coopératives d'extraction de l'huile sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie utilisent des machines spécialisées qui prennent la place des arganières. Malheureusement, les femmes de la région ne font que le concassage dans tout le processus de production de l'huile d'argan. Ces constatations nous amènent à une réflexion plus large, qui est la suivante : « La mécanisation de la production causera-t-elle la perte du patrimoine immatériel ? ».

À partir du 19^{e} siècle, la révolution industrielle est apparue avec la mécanisation des processus de production. Cependant, « cette formalisation des procédés constitue une attaque frontale en direction des savoir-faire sous-jacents » (Deforge, 1991). Cette formalisation a dénaturé les pratiques et le savoir-faire qui appartiennent à des artisans et des compagnons hérités d'une génération à une autre.

Il est certes vrai qu'une mécanisation permet une amélioration de productivité qui touche directement l'économie de la région. Alors, serait-il juste d'exclure la région du développement sous le nom de la conservation du patrimoine immatériel ?

Notre recherche intervient sous cet angle, aussi nous essayerons de prouver que l'éducation au patrimoine pourrait être un moyen pour secourir le patrimoine de la perte. De ce fait, nous examinerons les retombées de la mise en place d'atelier d'apprentissage, pour les élèves et les visiteurs, sur la conservation du patrimoine. Cette initiative peut être définie comme une sorte de tourisme d'apprentissage dont les acteurs peuvent aussi être des élèves ou étudiants. L'expression tourisme d'apprentissage est utilisée non seulement pour les touristes internationaux, mais aussi pour les élèves se déplaçant sur les lieux. Ainsi le tourisme d'apprentissage peut être considéré comme une partie intégrale de l'éducation informelle au patrimoine.

La présente recherche se base sur une approche pluridisciplinaire en s'appuyant sur deux projets : le premier est mis en place par un établissement scolaire privé marocain situé à Marrakech. Le projet est intitulé « Mon Maroc, Mon Patrimoine » et a été proposé à d'autres écoles publiques marocaines pour faire partie du projet ; une école publique à Agadir a accepté de participer à l'étude. Nous avons procédé à une étude de cas sur un dispositif d'éducation formelle dans les classes du collège. Ce projet a été lancé par la direction de l'école de Marrakech permettant aux élèves de faire connaissance avec le patrimoine de leur pays ; la première destination étant « la réserve de la biosphère de l'arganeraie ». Le choix de cette destination coïncide avec le projet de valorisation de la RBA lancé par le roi du Maroc.

Ce projet a pour objectif d'analyser les effets de l'éducation formelle au patrimoine sur les élèves et d'observer les retombées de l'éducation informelle au patrimoine sur le développement du sentiment d'appartenance et la conservation du patrimoine.

Le deuxième projet est lancé en partenariat avec une coopérative d'argan implanté sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie, « l'arbre d'argan, une culture à découvrir ». Ce projet concerne plus particulièrement le patrimoine immatériel de la RBA inscrit dans la liste de l'UNESCO sous l'intitulé « Le savoir-faire arganeraie ». Il permet de mettre en place des ateliers d'apprentissage autorisant le visiteur à bénéficier d'une formation, pilotée par les femmes de la région, sur les pratiques de l'arganier. Ainsi le touriste pourra manipuler l'argan jusqu'à l'obtention du produit final, à savoir l'huile d'argan, en utilisant les appareils traditionnels. La mise en place de ce projet a été prévue, dans un premier temps, sur le territoire de la RBA afin de cibler toute personne visitant la réserve, que ce soit des élèves en sortie scolaire ou des touristes de passage. Malheureusement, les fermetures des frontières ainsi que l'interdiction de se déplacer entre villes à cause de la Covid-19 nous ont interdit cette analyse. Nous étions donc contraints de procéder à quelques changements sur la base du projet initial. Ainsi, l'atelier d'apprentissage prévu au cœur de la coopérative sera réalisé au sein des établissements scolaires. La création de l'atelier d'apprentissage a été reproduite de la même manière que sur la coopérative ; les femmes autochtones étant les actrices du projet, le matériel a été spécialement transporté jusqu'aux établissements scolaires afin de respecter le processus de l'atelier d'apprentissage comme prévu au départ. Le seul changement effectué sur le projet « l'arbre d'argan, une culture à découvrir » est l'emplacement de la mise en place de l'atelier d'apprentissage.

Ce projet a pour objectif d'analyser l'intérêt exprimé par les étudiants à conserver le patrimoine via la participation aux ateliers d'apprentissage et d'observer les retombées de ce dernier sur le patrimoine. Les deux projets expriment le même intérêt sous différents angles. Ainsi nous pouvons donc démontrer l'importance de l'éducation informelle au patrimoine au profit de sa conservation et de sa transmission aux générations futures.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons envisagé d'adapter une approche qualitative et quantitative. Le recueil de données est donc basé sur des observations sur le terrain et complété par des entretiens. Des questionnaires sont aussi utilisés afin d'obtenir une vision plus claire sur la réussite des deux projets cités en haut.

Notre thèse s'appuie sur l'exemple de réserve la biosphère, un label mis en place par l'UNESCO. En premier lieu, il importe de comprendre le lien entre le label « réserve de la biosphère » et la conservation du patrimoine avant de passer à une description de notre terrain de recherche : c'est-à-dire, « la réserve de la biosphère de l'arganeraie » qui représente la première réserve au Maroc. N'ayant pas trouvé de document officiel comprenant le patrimoine présent sur la RBA, nous avons commencé par la construction d'une liste du patrimoine détecté sur la réserve. Cette liste est réalisée par l'auteur et peut être incomplète[1]. Par la suite, nous mettrons en avant la fonction éducative de la réserve de la biosphère de l'arganeraie pour comprendre l'importance d'un tourisme éducatif dans la conservation du patrimoine. La troisième partie énonce deux projets d'étude permettant de discuter la place de l'éducation comme composante essentielle pour la conservation du patrimoine. Pour ce faire, nous nous questionnerons sur l'efficacité de l'éducation formelle au patrimoine à développer chez l'élève un sentiment de responsabilité envers le patrimoine et une volonté à conserver et transmettre un héritage exclusif au Maroc, tel « l'arganier ». Ensuite, nous analyserons l'impact du tourisme d'apprentissage, fondé sur l'éducation informelle au patrimoine, sur la conservation de l'héritage.

Pour appréhender l'éducation au patrimoine, il nous aura fallu choisir une méthodologie capable de mettre à l'écart mes opinions fondées par mon expérience professionnelle. Persuadés

[1] N'étant pas une professionnelle du domaine, la liste proposée s'appuie sur des recherches personnelles sur le terrain avec l'aide des autochtones de la région.

du potentiel de l'éducation au patrimoine à responsabiliser les élèves envers le patrimoine, nous avons donc choisi une approche ne faussant pas la réalité par notre perception.

Afin de construire une représentation proche de la réalité du terrain, nous avons envisagé d'explorer le sujet de recherche par une approche mixte pour donner une vision meilleure du problème. Les recueils de données de type quantitatif ont eu lieu dans le cadre d'observation des réactions des visiteurs (élèves) du terrain de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Ils ont été complétés avec des entretiens de groupe d'enseignants et d'élèves (procédure utilisée lors du projet 1). Les données issues de collecte de type qualitatif sont les tableaux de bord chiffrés par le ministère du Tourisme, et les statistiques de touristes visitant la région (procédure utilisée lors de la compréhension de l'importance du tourisme d'apprentissage).

La construction du protocole a été déterminée par notre questionnement initial. Nous avons donc utilisé les textes législatifs définissant les objectifs de l'éducation au patrimoine. Puis, nous avons utilisé des questionnaires comme premier outil pour appréhender les pratiques réalisées dans le cadre de l'éducation au patrimoine. Pour notre première enquête, des questionnaires ont été distribués aux élèves introduisant des questions ciblées pour analyser les retombées réelles de l'éducation formelle concernant le patrimoine. L'interview auprès des enseignants a été effectuée pour comprendre la politique pédagogique adoptée pour « éduquer » au patrimoine. Pour notre deuxième enquête, un questionnaire à destination des élèves participant à l'atelier de formation mis en place par la coopérative a été distribué avec pour but d'analyser les effets de l'atelier d'apprentissage sur la conservation du patrimoine. La démarche choisie nous permettra de construire une base de données pour le terrain de l'enquête. La mise en place d'interview auprès des enseignants a été décidée au cours de la réalisation de notre première enquête. En effet, ce choix a permis d'approfondir nos connaissances quant aux pratiques adoptées pour l'enseignement du patrimoine au sein des classes.

Pour présenter au mieux notre deuxième projet, qui sollicitait la participation des élèves et des visiteurs-touristes de la région, nous avons commencé par une présentation des flux touristique vers la région. Cette énumération nous permet de visualiser le poids du secteur touristique sur la région afin de comprendre l'importance de la mise en place de tourisme d'apprentissage en faveur du patrimoine. Pour cela, nous avons commencé par la diffusion d'un questionnaire,

destiné aux touristes nationaux et internationaux, nous permettant d'analyser leur intérêt envers le tourisme d'apprentissage.

Avant le lancement des deux projets d'enquêtes, nous avons sollicité l'autorisation des parents d'élèves participant à l'enquête afin de diffuser les photos du projet ainsi que l'autorisation de l'administration des eaux et forêts pour le lancement de l'atelier d'apprentissage sur le terrain de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. N'ayant pu le réaliser sur le terrain, l'atelier d'apprentissage a été reproduit au sein des écoles. Cependant, il est important de préciser que le projet de création d'ateliers d'apprentissage dans la coopérative est toujours maintenu. La présidente de la coopérative nous a assuré que l'atelier d'apprentissage sera ouvert aux visiteurs de la région dès le retour à la vie normale et la réouverture des frontières.

L’état de l’art

En science de l’éducation, le patrimoine constitue une notion qui demeure encore mal définie. Si le patrimoine est défini comme tout ce qui est transmis des ancêtres d’une façon directe ou indirecte, les textes officiels s’attardent sur l’utilisation qui peut être faite du patrimoine.

La notion du patrimoine a connu une évolution phénoménale au fil du temps. Ainsi, comme le concept de patrimoine matériel (monuments, ensembles architecturaux…) est passé à la notion d’immatériel (savoir-faire, rites, mythes…), tout peut devenir patrimoine. Dans l’ensemble, la faune, la flore et les éléments naturels peuvent, dans certains cas, s’introduire dans le champ patrimonial.

Le patrimoine a connu une véritable évolution en ce qui concerne les éléments patrimoniaux, n’oublions pas d’énoncer qu’il a également connu une mutation quant à l’espace concerné. Pendant des décennies, le patrimoine ne dépassait pas les frontières nationales. Par la suite, la notion de patrimoine a connu un véritable saut pour devenir à l’échelle supranationale un élément exceptionnel pour l’humanité, un patrimoine mondial à conserver.

Si la conservation du patrimoine était la seule priorité des états, depuis 1972 la stratégie de l’UNESCO est la première à mettre en lien la conservation du patrimoine et l’éducation

« Les États Parties à la présente Convention s’efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d’éducation et d’information, de renforcer le respect et l’attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel défini aux articles 1 et 2 de la Convention » (Convention concernant la protection du patrimoine mondial, UNESCO, 1972).

Au-delà des textes législatifs, la notion de patrimoine reste ambiguë, et la diversité des définitions données, changeantes selon l’époque assimile le patrimoine à une mémoire propre à un territoire et un groupe d’individus. Le patrimoine représente l’expérience passée d’une communauté. C’est « la partie visible de la mémoire d’une société, il est le résultat d’une construction historique complexe composée d’ensembles d’œuvres qui traversent le temps » (Héritier, 2003). En 2012, Thierry Link, appuie cette position en précisant que dans la mesure où la mémoire collective est privilégiée pour produire et écrire l’histoire, cette mémoire de société ne peut être insignifiante. Ainsi, le patrimoine peut représenter un élément de pouvoir pouvant jouer un rôle dans le développement territorial (Link, 2012), le patrimoine peut donc

être considéré comme ayant une dimension matérielle et immatérielle territoriale (Landel, Sénil, 2013). Depuis peu, l'approche économique du patrimoine fait son apparition en renvoyant aux théories économiques de la qualification (Requier Desjardins, 2009).

La notion de patrimoine relève non seulement de la préservation, mais aussi d'une éducation de valeurs permettant d'assurer une conservation à long terme. La réflexion sur le patrimoine va plus loin qu'une simple préservation, car elle implique des démarches recouvrant plusieurs domaines d'éducation à savoir : l'éducation à la tolérance, prévention des conflits, le sentiment d'appartenance à un groupe d'individu et cohésion sociale (Musset, 2012).

Cependant, peu de recherches ont mis l'accent sur l'accompagnement éducatif du patrimoine (Allieu-Mary, Frydman, 2003) et pourtant l'importance de l'éducation au patrimoine est nécessaire pour l'émersion patrimoniale. Ainsi, il est fondamental de souligner les enjeux d'apprentissage liés au patrimoine incluant l'histoire, les valeurs, les savoir locaux, les expériences, les rituels… Il s'agit d'un droit de prise en compte de toutes formes de connaissances, de savoirs et de savoir-faire humains (Meyer-Bisch, 2009). La convention-cadre du Faro (2005) définie le patrimoine comme « un ensemble de ressources héritées du passé que des personnes considèrent, par-delà le régime de la propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution ». Cette convention fait le lien entre territoire, identité et patrimoine en impliquant la nécessité de s'appuyer sur un processus éducatif pour une conservation et une continuelle évolution.

L'éducation au patrimoine peut représenter une dimension spécifique de la prise en compte systématique du territoire. En d'aure termes, l'éducation au patrimoine peut toucher ce qu'on appelle l'intelligence territoriale chez l'individu (François, 2008), elle se situe dans la politique publique du développement durable (Barthes, 2003). C'est une dimension de l'éducation au développement durable représentant certaines similitudes, enjeux et prolongement (Sauvé, Girault, 2008) ; elles se rapprochent par certaines de leurs caractéristiques et s'inscrivent dans les « éducations à » (Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012). Enfin, d'autres recherches ont lié l'éducation au patrimoine à l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000).

D'un point de vue éducatif, le patrimoine peut représenter une approche très territorialisée de l'éducation (Barthes, Champollion, 2012) impliquant un partenariat éthique entre l'éducation formelle et la sphère locale (Bruxelles, 2006). Le patrimoine est un aspect du droit du citoyen

(Branchesi, 2007), lui permettant de participer à la vie culturelle et à sa diversité (Dolff-Bonekaemper, 2008)

En effet, l'éducation au patrimoine peut prendre trois formes : la première forme s'intéresse à une transmission encadrée, une éducation formelle au patrimoine. Cette forme est souvent enseignée au sein des classes d'écoles et prend place dans les manuels scolaires imposés par le ministère de l'Éducation. Au Maroc, la charte nationale d'éducation et de formation pose les jalons de l'éducation formelle au patrimoine (chapitre 2).

La deuxième forme est l'éducation non formelle au patrimoine, elle est éduquée directement par la communauté de valeurs, détentrice d'information. Cette forme repose souvent sur le patrimoine immatériel, défini par la « convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel » (2003). L'intégration dans la population locale dans le processus de patrimonialisation est donc nécessaire pour la mise en place d'une éducation non formelle au patrimoine. (Chapitre 2)

La troisième forme est une éducation informelle au patrimoine qui peut prendre plusieurs postures comme celle du tourisme d'apprentissage. Cette forme participe implicitement à la valorisation territoriale et au développement économique du pays. Les objectifs pédagogiques ne sont pas présents, c'est une éducation inconsciente. (Chapitre 2)

Au-delà des formes éducatives de l'éducation au patrimoine, la posture utilisatrice de l'éducation au patrimoine en faveur de la conservation d'un patrimoine menacé d'extinction est l'idée principale mise à l'épreuve dans notre thèse. Cette étude se place dans le cadre d'une recherche d'intentionnalité éducative au sein de la réserve de la biosphère de l'arganeraie.

Partie 1: L'éducation, un levier essentiel vers une conservation durable du patrimoine

« C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, « quelque chose » que nous n'avions pas prévu, mais les préparer à la tâche de renouveler un monde commun ».

Hannah Arendt.

Depuis des décennies, l'environnement subit des changements par l'humain, mais force est de reconnaître qu'un équilibre se créait automatiquement entre les consommations de l'humain et la reconstitution des milieux. Cet équilibre est directement lié aux connaissances autochtones respectées et transmises d'une génération à une autre permettant une conservation durable du patrimoine. De cette réalité, nous estimons qu'une vision anthropocentrique[2] a prévalu selon laquelle l'humain influe sur les processus naturels (Guille-Escuret, 1989).

Au cours des derniers siècles, la mondialisation, l'évolution technologique et la recherche d'une croissance économique rapide ont bouleversé l'équilibre naturel et le rapport de l'humain avec son patrimoine. L'intensité de production et la pression anthropique sur les ressources naturelles, plus particulièrement, se sont accélérées durant cette période au détriment de l'environnement et de la durabilité des ressources.

Le début du XIXe siècle a connu une large prise de conscience de la part du gouvernement et de l'humanité mondiale vis-à-vis de la perte du patrimoine (biodiversité, ressources naturelles, faune, flore, etc.). Le rapport entre avancées technologiques et conservation du patrimoine est devenu un sujet de débat primordial par le plus grand nombre de pays. De là, en 1992 émergera le concept de durabilité formulé lors du sommet de la terre de Rio qui encourage à « favoriser un état d'harmonie entre les êtres humains et entre l'homme et la nature » (Rapport Brundtland, CMED, 1988). Ainsi, divers pays se sont penchés sur une gestion territoriale plus responsable combinant deux objectifs : le développement socioéconomique et la conservation du patrimoine.

La notion d'aire protégée va apparaître comme moyen de concrétisation et de suivi des objectifs de durabilité patrimoniale. L'établissement de réserves naturelles et d'autres types d'aires protégées dans des endroits clés est l'une des mesures les plus importantes utilisées pour conserver la biodiversité (Sinclair et Byrom 2006). Traditionnellement, les aires protégées ont exclu les activités humaines. Cependant, cette exclusion a conduit à des conflits entre la conservation du patrimoine et les besoins de l'humain (Heinen 1996).

Le concept de réserve de la biosphère a été introduit par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) dans les années 1970 dans le but d'intégrer la conservation du patrimoine et le développement durable dans les zones fragiles (UNESCO

[2] Une vision philosophique qui considère l'humain comme l'entité centrale la plus significative de l'Univers.

1996). La création des réserves de la biosphère tente d'assurer une complémentarité entre le besoin des communautés locales et la conservation du patrimoine, tout en permettant à la zone un développement socioéconomique combinant essentiellement des stratégies de conservation du patrimoine et le développement de la zone.

Il est de plus en plus reconnu que la conservation du patrimoine et le développement socioéconomique doivent être intégrés dans les politiques et pratiques de conservation contemporaine (Brown 2002). Cependant, la sensibilisation de la communauté locale envers leur patrimoine reste un défi à relever. La fonction éducative de la réserve de la biosphère, très peu explorée, peut contribuer au processus de conservation du patrimoine.

Dans cette partie, nous mettrons en exergue les moyens mis en place par les organismes internationaux dans la perspective de conserver le patrimoine et plus particulièrement la création de la notion de réserve de la biosphère. Le cheminement théorique de notre thèse commencera par une exposition des concepts clés de conservation créée par les organismes internationaux pour faire face à la perte progressive du patrimoine mondial. Nous allons présenter brièvement une rétrospective sur les divers moyens de conservation utilisés dans l'histoire (Chapitre 1). Par la suite, nous nous concentrerons sur la notion de réserve la biosphère de l'arganeraie, présentée comme une astuce de combinaison entre conservation du patrimoine et développement socioéconomique (Chapitre 2). Enfin, nous mettrons en avant la fonction éducative de la réserve de la biosphère de l'arganeraie et son impact positif sur la conservation du patrimoine (Chapitre 3).

Chapitre I: La réserve de la biosphère, une histoire de conservation du patrimoine.

« Quand l'homme n'aura plus de place pour la nature, peut-être la nature n'aura-t-elle plus de place pour l'homme ».

Stefan Edberg

Depuis des décennies, l'homme a usé des ressources territoriales de la nature qui l'entoure. Cependant, l'environnement a su garder un équilibre automatiquement créé entre les besoins de l'humain et la durabilité des richesses, qui s'explique par le respect d'un code ou d'une culture du peuple transmise de génération en génération. Dans cette perception, le patrimoine culturel[3] est devenu un symbole d'exploitation influençant l'évolution des sociétés humaines, qui à son tour influera sur le patrimoine naturel (Guille-Escuret, 1989).

Au cours des trois derniers siècles, l'intensité de la pression sur le patrimoine naturel a augmenté après la révolution industrielle, à la mondialisation, aux évolutions technologiques et aux besoins humains. Le rythme sur la nature a été de plus en plus important que durant toute l'histoire de l'humanité. Ce processus a d'ailleurs entraîné un changement de relation entre l'humain, son territoire et son patrimoine et, de là, a découlé la perte progressive du patrimoine mondial. À partir du XIXe siècle, la prise de conscience vis-à-vis du patrimoine a surgi, et plus particulièrement le patrimoine naturel dans sa généralité (biodiversité et ressources naturelles). La dichotomie entre évolution technologique et patrimoine a été admise et entérinée par un grand nombre d'organismes. De ce fait, intervient la naissance du concept de durabilité qui a évolué au fil du temps pour devenir « le développement durable » tel que formulé lors du sommet de la terre de Rio pour exprimer la nécessité de trouver un équilibre entre l'homme et le patrimoine naturel[4]. Les efforts fournis par les États et divers organismes internationaux au niveau de la gestion territoriale, au développement socioéconomique et à la conservation du patrimoine ont mené à l'apparition de la notion d'« aire protégée ».

Dans ce chapitre, nous analyserons les moyens mis en place par les états et organismes internationaux dans la perspective de conserver le patrimoine. Nous commencerons notre recherche en exposant les concepts fondamentaux de cette thèse dont fait partie la conservation du patrimoine. Ainsi, nous mettrons en avant les divers moyens de conservation utilisés au fil de l'histoire jusqu'aux aires protégées.

[3] Ici le patrimoine culturel signifie les connaissances autochtones héritées d'une génération à une autre.

[4] « Favoriser un état d'harmonie entre les êtres humains et entre l'homme et la nature » (Rapport Brundtland, CMED, 1988).

I. La réserve de la biosphère, une labélisation pour valoriser la conservation.

I.1 La conservation, une notion évolutive dans le temps

La notion de conservation est apparue face aux pertes de patrimoine naturel subit par la surexploitation de la richesse par l'humain. D'une approche plus large, la conservation du patrimoine est devenue un moyen d'intégration du progrès pour réduire les menaces qui y sont liées (Rodary et al., 2003). Cette procédure est particulièrement marquante dans les aires protégées dont l'enjeu de la conservation est fortement présent. D'ailleurs, la conservation est envisagée comme une « démarche qui consiste à prendre en compte la viabilité à long terme des écosystèmes dans les projets de gestion des ressources et des milieux » (Gros-Desorme et Saffache, 2004).

La définition de la notion de conservation exprime une ambiguïté. Dans la définition anglo-saxonne, le terme « conservation » renvoie à un équilibre trouvé par l'homme par une utilisation rationnelle des ressources naturelles pour assurer un renouvellement et une durabilité, par opposition au terme « protection » qui signifie une sanctuarisation stricto sensu. Cependant, dans la définition française, la conservation est liée à la sanctuarisation. Elle consiste à laisser la zone en l'état, alors que la protection implique la mise en place de moyen pour protéger la zone. Il est important de souligner que cette opposition linguistique entraîne deux approches complètement différentes remarquées dans les recherches, dans les deux langues, concernant la question de la conservation du patrimoine naturel. Depuis des années, la définition de la notion de conservation écartait l'homme et son intervention pour maintenir intacte ou dans le même état la zone. L'apparition du mouvement « conservationniste » a recommandé de ne pas exclure l'humain dans la politique de conservation. Néanmoins, il est difficile d'établir jusqu'à quel point l'intervention de l'humain est souhaitable dans la politique de conservation du patrimoine pour maintenir l'équilibre entre l'homme et le patrimoine naturel. D'ailleurs, dans certains cas, les accidents d'origine humaine peuvent avoir un impact positif dans la régénération de certains endroits ou espèces (Keiter et Boyce, 1991). Ainsi, le maintien des séquences de perturbation est une condition sine qua non pour assurer la survie et le développement naturel de certains endroits.

En effet, la conservation joue un rôle important dans le maintien de l'évolution dans la zone : « La biosphère est constituée d'écosystèmes faits de populations coadaptées. Tels qu'ils sont Actuellement, ces écosystèmes résultent d'une histoire où l'homme est intervenu de façon plus ou moins sensible. Les propriétés présentes des populations et des biocénoses, fruits de cette histoire, définissent leurs stratégies adaptatives, c'est-à-dire leurs moyens d'évoluer. À partir de ces notions fondamentales, il est possible de donner son véritable sens au concept de conservation : la conservation de la nature n'est pas une opération de muséologie visant seulement à figer les produits du passé, mais c'est la mise en œuvre de moyens nécessaires au maintien ou même à l'amélioration des stratégies adaptatives des systèmes écologiques ; conserver la nature, c'est lui conserver ses potentialités évolutives » (Lamotte et al., 1984 repris par Blandin 2007). La conservation est donc définie comme une approche rationnelle permettant la valorisation du patrimoine et sa transmission aux générations suivantes. Cette nouvelle définition confère à la conservation un rôle dynamique le liant à la durabilité et à la gestion des richesses naturelles avec des éléments de la biosphère. En effet, de nos jours, la conservation est souvent inscrite dans la logique d'une recherche de développement et de durabilité du patrimoine. Ainsi, nous pouvons nous appuyer sur les principes de conservation résumés et énoncés par Babault dans l'encart 1 (Annexe1)[5].

Depuis des années, de nombreuses voix se sont élevées concernant r la conservation du patrimoine et le risque d'une perte culturelle. Derrière de tels appels se cache le paradigme de la conservation du patrimoine, motivé par une forte éthique de la conservation (Holtorf, 2014). Selon cette logique, le secteur du patrimoine a le devoir de conserver les éléments les plus précieux de notre patrimoine culturel, car il a une valeur inhérente qui constitue une ressource non renouvelable, ne peut être substituée et doit donc être préservée au profit des générations futures. La convention du patrimoine mondial de l'UNESCO évoque à ce sujet du « *devoir d'assurer l'identification, la protection, la conservation, la mise en valeur et la transmission aux générations futures du patrimoine culturel et naturel* » (UNESCO, 1972). Ce devoir est une conséquence de la constatation que le patrimoine est de plus en plus menacé d'écroulement, de l'ampleur et de la gravité des nouveaux dangers qui menace sa disparition, et de l'observation

[5] Annexe 1 : Principes de la conservation selon R. Barbault (1997) (repris par Veyret, 2005)

de la détérioration ou la perte de tout élément du patrimoine qui constitue un appauvrissement néfaste de la richesse culturelle de toutes les nations du monde.

Considérant le patrimoine comme une ressource irremplaçable, mais en risque de disparition et d'extinction irréversible, il est nécessaire de mettre en place une protection urgente qui se situe culturellement et historiquement dans un contexte patrimonial. Depuis le XIXe siècle, les sociétés occidentales ont démontré leur investissement envers leur patrimoine par la préservation des objets du passé en tant que patrimoine culturel, à la fois par le biais des institutions et des législations de la société et à travers les initiatives des citoyens (Harrison, 2013). On peut soutenir que l'attrait d'une conservation du patrimoine dépasse la seule volonté du pays, mais nécessite aussi un investissement du peuple par un attachement à la tradition, la mémoire, le mythe et l'histoire (Lowenthal, 1996). À ce propos, l'archéologue et professionnel du patrimoine Graham Fairclough nous précise que l'obsession de la conservation physique est devenue tellement ancrée dans les mentalités du XXe siècle qu'il n'est plus facile de séparer une tentative de comprendre le passé et sa signification d'une angoisse quant aux éléments à protéger et à conserver. C'est un peu comme s'il n'était pas permis de s'intéresser au passé sans vouloir conserver ou restaurer les vestiges du passé, qui semblent n'exister que pour être préservés. Le large éventail d'utilisation du passé par la société a été réduit à l'acte littéral de préserver son tissu (Fairclough, 2009). Ainsi, conserver le patrimoine pour faire face à une variété de menaces de destructions réside dans ce qui est estimé comme une préférence humaine générale pour éviter les pertes d'un patrimoine émotionnellement lié à son peuple. En créant une sensibilité à la conservation du patrimoine, les nations perçoivent un avenir au patrimoine du pays et une conscience de risques et de menaces sur ce que le peuple chérit et préfère préserver pour leurs propres descendants. La conservation est donc directement liée à l'idée de protéger les espèces menacées d'extinction ; conserver la biodiversité menacée ; préserver le patrimoine « en péril » ; et finalement sauver l'humanité de la ruine de sa propre planète et donc d'un destin inéluctable.

La logique du paradigme de la conservation ignore que les processus naturels et historiques de changement et de transformation sont l'origine et le moteur de la civilisation humaine et du patrimoine sur Terre (Thomas, 2017). Certains chercheurs avancent que l'avenir du patrimoine naturel pourrait tout aussi bien s'avérer beaucoup plus brillant que ce que beaucoup d'entre nous supposent avec pessimisme. L'idée avancée serait qu'il est tout à fait possible que la

conséquence à long terme de l'évolution de l'Homo sapiens augmente le nombre d'espèces sur la surface terrestre de la Terre[6] par la suggestion d'englober les espèces immigrantes, les espèces hybrides et les espèces créées par l'homme, par un élevage sélectif. Ainsi, le temps déterminera lesquels d'entre eux sont les mieux adaptés aux conditions d'évolution rapide sur Terre, en avançant l'hypothèse que le nombre d'espèces dans la plupart des régions du monde augmentera et ne diminuera pas. Prétendant, aussi, que le changement climatique, en particulier, contribuera à l'épanouissement de la faune, en s'appuyant sur l'hypothèse que *« dans l'ensemble, plus d'espèces aiment le chaud que le froid »* (Thomas, 2017). La principale différence dans cette idée, c'est qu'elle promeut le fait d'œuvrer en fonction des processus biologiques et environnementaux, car « *La vie sur Terre survit parce qu'elle change* » (Thomas, 2017).

Certains chercheurs observent que la nature de la conservation et en particulier les stratégies pour faire face au changement climatique est en train de changer (Lavau, 2015). En fait, l'ambition de maintenir une continuité intemporelle des formes de vie existantes dans les zones protégées cède la place à l'objectif de soutenir une continuité plus fluide des processus écologiques. En effet, la « conservation de la forteresse » manifeste un désir nostalgique du passé, évoquant souvent le chagrin et le regret de toute perte ou destruction, et la « conservation fluide » permet au patrimoine de préparer des héritages pour l'avenir tel qu'il pourrait être, en s'appuyant sur une vision et un espoir humain. Ce patrimoine vivant témoigne et, en même temps, profite de l'évolution dans le temps (Lavau, 2015).

La conservation du patrimoine culturel signifie également accepter et témoigner du changement en cours, et non pas l'empêcher. Bien que le changement historique signifie que les choses soient différentes aujourd'hui de ce qu'elles étaient avant, comme à toute époque, toutes les actions humaines constituent un héritage humain. Le patrimoine culturel, tout comme le patrimoine naturel, est un processus en constante évolution, et non un héritage figé. En raison du changement global rapide et de la transformation des sociétés actuelles, le patrimoine culturel s'accroît rapidement, même si l'évolution mondiale n'est pas nécessairement une menace pour le patrimoine. En d'autres termes, le patrimoine naturel et culturel est né du

[6] Livre « How Nature is Thriving in an Age of Extinction » (Chris D.Thomas, 2017) 320 pp.

changement au fil du temps. De ce fait, le patrimoine doit donc être vu en termes de persistance et de changement, persévérant dans un processus de croissance continue et de transformation créative au fil des années (Kimball 2016). Cette approche vient en conclusion des multiples réflexions sur la conservation du patrimoine contre le développement des régions.

I.2 La réserve de la biosphère ; un concept lié à la nature

La gestion et la conservation du patrimoine naturel sont généralement liées à l'interprétation que l'humain émet sur son territoire et ses composantes. Le terme « ressource » recouvre une dimension sociale où il sous-entend un potentiel productif de leur utilisation. Worthington va élargir la définition des richesses naturelles : « *au sens large, les ressources naturelles désignent tout ce que l'homme peut tirer ou adapter de n'importe quelle partie de l'univers pour s'en servir* » (Worthington, 1964). Quant à Ramade, ce dernier définit, dans son dictionnaire encyclopédique de l'Écologie et des Sciences de l'Environnement, les ressources comme « diverses ressources minérales ou biologiques nécessaires à la vie de l'homme et partant à l'ensemble des activités économiques propres à la civilisation industrielle » (Ramade, 1999). Ainsi, nous pouvons avancer que la conservation est étroitement liée à l'homme, à son appropriation et à sa gestion des richesses qui l'entoure. Si la réserve de la biosphère renvoie plus particulièrement à la notion de la conservation du patrimoine naturel (biodiversité et géodiversité), il nous semble primordial de définir ses deux notions.

Le terme « biodiversité » tire son origine du « Biological Diversity » (Forum national sur la diversité biologique, 1986). En 1992, le sommet de la terre à Rio a adopté la convention sur la diversité biologique pour la définir comme une « *variabilité des organismes vivants de toute origine y compris, entre autres, les écosystèmes terrestres, marins et autres écosystèmes aquatiques et les complexes écologiques dont ils font partie ; cela comprend la diversité au sein des espèces et entre espèces ainsi que celle des écosystèmes.* » (CDB/UN, 1992). Ainsi, la biodiversité représente les espaces, l'écosystème, la communauté et l'individu. Elle englobe la diversité selon trois catégories : la diversité des espaces, des écosystèmes[7] et des gènes. En parallèle, le schéma proposé par Noss (1990) résume la biodiversité comme un ensemble de

[7] Paysages naturels, faune, flore…

gênes décomposé sous trois formes de diversités : structurelle, compositionnelle et fonctionnelle.

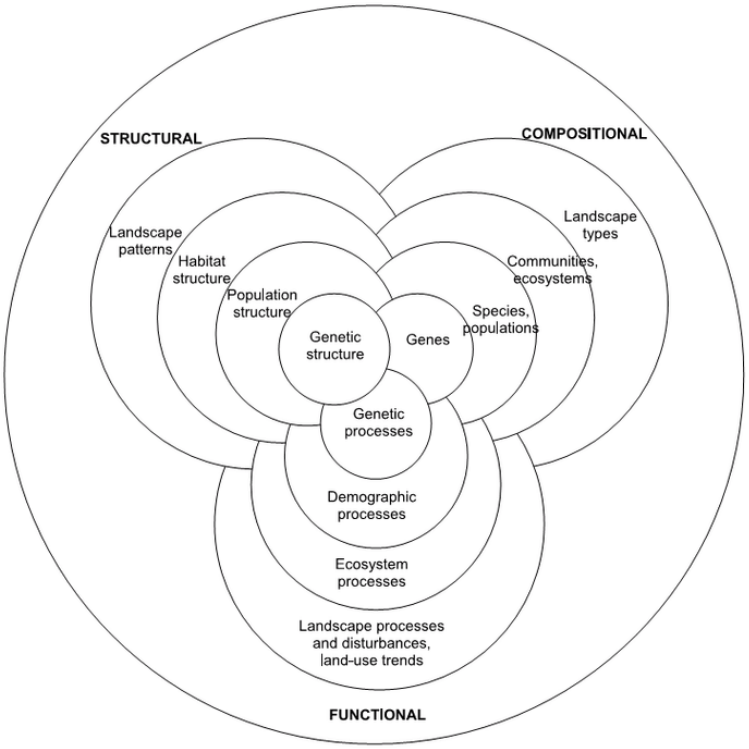


Figure 1 : Source : Noss (1990)

Source : Noss (1990)

En plus de cette définition, la valeur octroyée à la biodiversité renvoie indirectement à la notion de conservation. En effet, dès son origine, l'enjeu environnemental est majeur (Wilson, 1988) et réside dans une éternelle liaison avec l'humain au sein d'un processus écologique global. D'ailleurs, le rôle crucial de la conservation du patrimoine pour la survie de l'humanité a été proclamé par l'ancien secrétaire général des Nations-Unies en insistant principalement sur l'intérêt de la conservation du patrimoine naturel : « *La biodiversité procure à l'homme les biens indispensables à sa survie et remplit des fonctions écologiques essentielles* » (Annan, 2004).

La géodiversité, dont le préfixe « géo » reflète la terre, renvoie au monde abiotique qui désigne à la fois la géologie[8], la pédologie[9] et la géomorphologie [10]et toutes dynamiques supplémentaires liées aux trois catégories (Gray, 2004). Le terme de « géodiversité » permet d'envisager les trois catégories comme un même ensemble pour représenter des systèmes à part entière qui accordent la possibilité d'observer l'histoire des processus géologiques et de comprendre le processus actuel et son impact sur les paysages, les sols et les écosystèmes (eberhard, 1997). Malgré le lien très étroit de la géodiversité avec le territoire, la nature et la culture, celle-ci reste moins reconnue que la biodiversité. Récemment, la géodiversité commence à s'imposer de manière croissante dans divers projets de sauvegarde patrimoniale (de Wever et al., 2006). Avant la naissance du terme « réserve la biosphère », différentes nominations ont été attribuées aux zones à forte richesse naturelle. À ce propos, nous pouvons citer : les géotopes, les géoenvironnement, les aménités naturelles (…).

Le terme « Géotope » a pour préfixe « géo » pour refléter la terre, et « topos » qui signifie le lieu en grec. Le mot « géotope » est apparu pour désigner certains lieux à forts traits géologique, géoécologique ou géomorphologique. Dès lors en fonction des attributions du terme géotope ou géotiste, la zone est connue par l'importance et l'intérêt de la richesse naturelle qu'elle détient. Ainsi, la zone est valorisée par son patrimoine naturel qui permet d'évaluer les phénomènes climatiques et autres sur le territoire. Quant au terme « géoenvironnement », ce dernier vient aussi du préfixe « géo » pour signifier la terre et la notion de l'environnement qui intègre les relations homme-nature. Cette notion est venue par la suite de la proclamation de l'importance de l'humain dans la conservation de son patrimoine naturel pour prendre en compte les rapports et interfaces entre l'homme et son territoire. En effet, le mot environnement « *recouvre tout à la fois un milieu et un système de relations, un champ de force physico-chimique et biotique en interrelation avec la dynamique sociale, économique et spatiale* » (Veyret, 2005). De ce fait, l'homme fait partie intégrante du géosystème et intervient dans son territoire à de multiples niveaux.

[8] La géologie englobe tout ce qui est roche, minéraux et fossiles.

[9] La pédologie renvoie principalement aux sols

[10] La géomorphologie caractérise le relief

Le terme « aménités » est délaissé depuis longtemps, mais a été repris dans les années 90 par l'OCDE pour la définir comme des « attributs, naturels ou façonnés par l'homme, liés à un espace ou à un territoire et qui le différencient d'autres territoires qui en sont dépourvus » (OCDE[11], 1991). Le terme aménité naturelle est utilisé pour représenter l'ensemble des ressources naturelles valorisées dans un but socioéconomique. Cette connotation valorise positivement la zone et permet une certaine comparaison entre les lieux pour lui donner une valeur ajoutée par la spécificité de son territoire et de son patrimoine naturel.

I.3 La réserve la biosphère : gardienne du service écosystémique.

Depuis des décennies, la nature offre à l'humanité divers services tangibles ou intangibles qui assurent son bien-être et sa survie sans pour autant nécessiter l'intervention de l'humain. Ces services sont qualifiés de services écologiques, services environnementaux ou services écosystémiques[12]. Le service écosystémique est défini par l'évaluation des écosystèmes pour le millénaire comme « *Les bénéfices que les écosystèmes procurent aux hommes. Ce sont les services de prélèvement comme la nourriture et l'eau ; les services de régulation comme la régulation des inondations, de la sécheresse, de la dégradation des sols, et les maladies ; les services d'auto-entretien tels que la formation des sols, le développement du cycle nutritionnel ; et enfin les services culturels tels que les bénéfices d'agrément, les bénéfices d'ordre spirituel, religieux et les autres avantages non matériels* » (Millennium Ecosystem Assessment, 2005)[13].

[11] Organisation de coopération et de développement économiques.

[12] Ce terme est le plus utilisé par les chercheurs.

[13] « Millennium Ecosystem Assessment » est une étude qui a été lancée en 2000 par les Nations unies pour but d'évaluer l'état des écosystèmes dans toute la planète et son impact sur l'humanité. Le rapport a été publié en 2005.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le service écosystémique est catégorisé en deux natures : soit tangible ou intangible, résumées dans le Millennium Ecosystem Assessment comme suit :

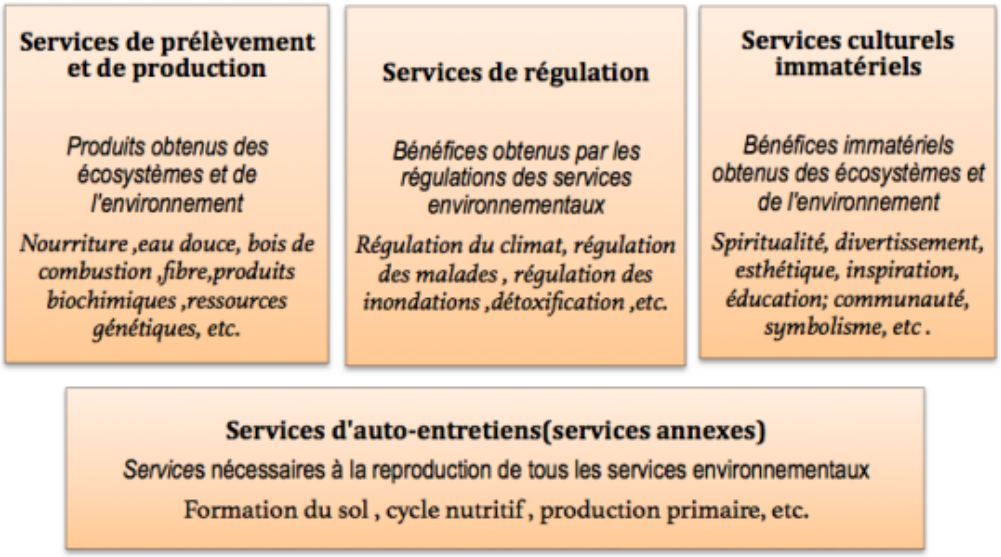


Figure 2 : les différents types d'écosystèmes

Source : Millennium Ecosystem Assessment, 2005

Jusqu'en 2005, le service écosystémique était fondé sur les éléments biologiques comme le climat, l'écologie, la géologie, etc. Mais, à partir de la publication du rapport « Millennium Ecosystem Assessment » de L'ONU qui a démontré que la planète est en danger à cause de la surexploitation des ressources naturelles. Le comportement direct ou indirect de l'homme avec sa nature étant pris en compte pour évaluer l'état des écosystèmes. En effet, certains économistes ont suggéré une estimation monétaire des pertes générées par les humains dans la dégradation du patrimoine naturel. En parallèle, le PNUE explique que la cause écosystémique est due à l'incapacité à estimer leurs valeurs économiques. Pour cela, une multitude d'organismes internationaux (PNUE, BM, FMI, etc.) ont opté pour la promotion de l'économie verte et qui a été définie comme « une économie ayant pour but l'amélioration du bien-être de l'humanité et de l'équité sociale, tout en réduisant de manière considérable les risques environnementaux et les pénuries de ressources » (PNUE ; 2012).

Afin de prendre en compte le contexte d'anthropisation des milieux et d'incertitudes engendré par les changements globaux, de nombreux instruments de politique publics sont apparus afin de repenser les liens entre l'humain et l'écosystème. Parmi ces instruments, nous pouvons citer

les paiements pour les services écosystémiques (PSE)[14] qui ont été considérés comme des instruments indispensables dans les politiques de développement de l'environnement ; définis comme des « transactions volontaires selon lesquelles un service environnemental (ou l'utilisation des Terres pour sécuriser ce service), ils sont achetés à un fournisseur, à la condition que le fournisseur assure l'approvisionnement de ce service ». (Wunder, 2008). Les PSE interviennent comme des outils économiques procurant des incitations aux propriétaires de terrain à fournir des services environnementaux qui bénéficient aux acteurs sociaux au sens le plus large. Ainsi, les paiements des services écosystémiques permettent de faire face aux problèmes de la préservation du patrimoine naturel tout en promouvant économiquement la zone. Ils ont été classés en quatre catégories (Wunder, 2005) : les crédits pour la séquestration du carbone ; les paiements pour la protection de la biodiversité ; les paiements pour la préservation de la qualité de l'eau ; le maintien de la beauté du paysage (loisirs, écotourisme…). Pour être qualifié de PSE, il est important de répondre aux quatre critères de Wunder (2005). Ainsi la transaction doit être volontaire et acheter des services écosystémiques bien définis par un fournisseur qui assure la prestation de services des écosystèmes. L'une des conditions sine qua non des paiements des services écosystémiques est l'adhésion volontaire. Dans la pratique, il est difficile de rassembler les critères de Wunder. Pour cette raison, certains auteurs parlent de « quasi-PSE » pour démontrer une flexibilité et faire face aux difficultés d'adaptation sur le terrain (Westz et Wunder, 2007). Deux scénarios ont été proposés pour clarifier le concept des PSE :

[14] Payments for environmental services (PES)

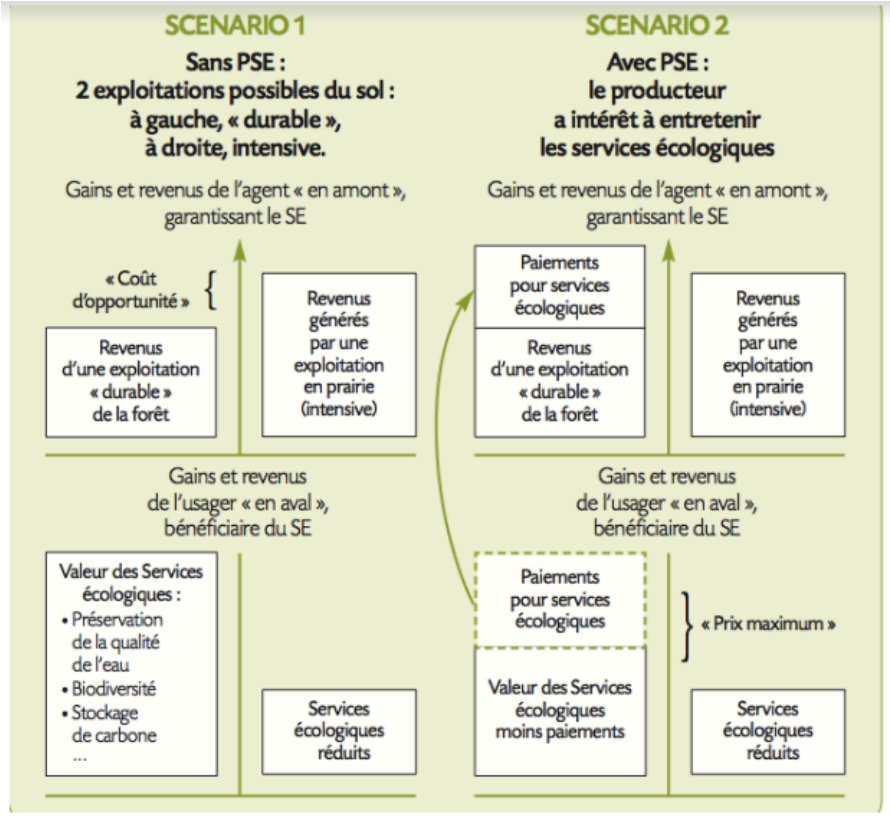


Figure 3 : Schéma des PSE (Laurans et al., 2011 adapté par Pagiola et Platais, 2007).

Source : Pagiola et Platais, 2007

I.4 La conservation du patrimoine dans l'histoire.

La relation homme-nature diffère d'une communauté à une autre en fonction de la perception que chaque groupe d'individus interprète avec son environnement le lien qu'il entretient avec son entourage. De ce fait, la valeur et l'intérêt donnés au patrimoine naturel varient selon la culture, l'espace et le territoire. Ainsi, la responsabilité envers le patrimoine n'est pas envisagée de la même manière par chaque pays, d'où les différentes décisions, lois et choix pris concernant la conservation du patrimoine et qui sont directement liés à une politique nationale liée à des époques et à des contextes précis.

Il est difficile de donner avec précision la date du début de la préoccupation de l'humain envers son environnement. Dès l'antiquité, de nombreux exemples de mise en protection du patrimoine

naturel sont visibles et identifiables. Par exemple, nous pouvons citer les aménagements mis en place dans les régions méditerranéennes pour mettre fin aux problèmes de l'érosion (Dumasy-Mathieu et Queyrel, 2009), ainsi que les décisions prises par certains pays d'Asie pour lutter contre la raréfaction de certaines ressources et pour limiter les prélèvements de produits forestiers et prévenir la disparition de certaines espèces ; d'autres exemples illustrent des zones préservées comme les jardins de l'Alhambra et les jardins persans[15]. D'ailleurs, la plus ancienne réserve naturelle[16] date de l'antique Mésopotamie entre 3500 et 500 av. J.-C. Durant cette période, la représentation de la nature était issue de l'image de l'Eden et avait une image religieuse liée aux croyances aussi animistes d'un paradis perdu. Ce qui explique l'intérêt porté par l'homme à la protection de la nature pour tenter de le retrouver et préserver un lien vu comme religieux dans une époque précise.

Depuis le XVIe siècle, la disparition de la faune a été remarquée dans divers espaces ainsi que la limite des ressources a été mise en évidence. Mais ce n'est qu'au XVIIIe siècle que l'on remarque de véritables actions de conservation. Dans ce contexte, diverses recherches ont rappelé la nécessité de trouver un équilibre entre production et protection du patrimoine naturel. « Un espace de terrain de plus en plus resserré pourra produire une masse de denrées d'une plus grande utilité ou d'une valeur plus haute ; des jouissances plus étendues pourront être obtenues avec une moindre consommation ; le même produit de l'industrie répondra à une moindre destruction de matières premières, ou deviendra d'un usage plus durable. Ainsi, sans aucun sacrifice, les moyens de conservation, d'économie dans la consommation, suivront les progrès de l'art de reproduire les diverses substances, de les préparer, d'en fabriquer les produits » (Condorcet, 1793).

Le premier véritable schéma de conservation du patrimoine naturel est associé à des idées malthusiennes et coloniales. Notamment, les pays en voie de développement sont les plus mis en avant concernant l'emprise humaine sur le patrimoine naturel. En outre, la motivation première, la conservation du patrimoine naturel a été justifiée par la nécessité de valoriser les territoires et le développement de la recherche scientifique dans le cadre de la colonisation

[15] Les jardins de l'Alhambra et les jardins persans avaient une signification religieuse

[16] Ici l'auteur évoque les réserves cynégétiques des rois de Mésopotamie, les jardins suspendus à Babylone…

européenne dans le monde (Grove, 1995). En effet, la conservation de certaines zones a permis à l'État un contrôle territorial permettant l'appropriation des espaces et des ressources du pays ainsi que le contrôle du comportement des autochtones. La motivation économique de la conservation du patrimoine naturel est née d'une volonté de la mise en place d'une exploitation anthropique des ressources naturelles (Rodary, 2007), lui permettant un renouvellement des ressources pour répondre aux besoins humains à long terme. Dans la période coloniale, la démarche de la conservation a octroyé un privilège d'utilisation à certains acteurs, mettant à l'écart les autochtones agriculteurs ou industriels dont l'activité était prétendue dangereuse pour la nature et mettant en péril le patrimoine naturel. Le mouvement conservateur est venu faire face aux problèmes de la consommation exagérée de l'humain des ressources naturelles. Il s'agit donc de ne pas voir la nature comme des ressources illimitées, mais plutôt comme un patrimoine à conserver de manière durable.

Le XIXe siècle a marqué un changement important du concept de la conservation. Le patrimoine commun débouche sur une nouvelle définition. La croissance économique est directement liée à la pression anthropique accrue sur le territoire. En effet, les transformations ressenties sur l'environnement sont directement relayées à des fins de rentabilité. De là est apparu le concept de la protection du patrimoine[17]. Aux États unis, le premier processus de protection a été réalisé dans la forêt « wilderness » avec pour but de conserver une mémoire de la nature et du paysage sauvage trouvé lors de leur arrivée sur le continent. Le mouvement de la conservation va commencer lorsque Galen Clarke, un colon de l'ouest, se porte volontaire pour guider des visiteurs à Yosemite, là où il va présenter, à des hommes influant, la biodiversité du territoire comme un patrimoine à conserver. Ces derniers transmettent leurs inquiétudes directement au Congrès américain. Par la suite, le sénateur de Californie « john conness » devient le chef du mouvement pour encourager la conservation du patrimoine à côté des artistes, qui à leurs tours, participeront à convaincre les politiciens par l'interprétation de l'importance du patrimoine dans leurs œuvres d'art[18]. En 1864, les politiciens s'engageront dans la protection du patrimoine naturel en débutant par la création officielle du Yosemite Grant dans le but de

[17] La protection de la nature a été particulièrement forte en Amérique du Nord

[18] Parmi les artistes les plus connus et qui ont participé au mouvement de la conservation, nous trouvons George Catlin, ainsi que le photographe Carleton Watkins qui valorise la biodiversité de l'ouest dans ses œuvres.

protéger une forêt de séquoias géants. Ainsi, Yosemite[19] va devenir le premier espace protégé, suivi, en 1872 de Yellowstone qui sera nommé premier parc national au monde. Par la suite, il servira d'exemple pour les autres États qui, à leurs tours, ont commencé à délimiter les zones et à labéliser des parcs nationaux.

En 1870, après la guerre franco-allemande, l'importance des connaissances autochtones va être soulignée. Cette idée sera renforcée par plusieurs scientifiques. Par exemple, en 1881, Darwin évoquera les services rendus par la biodiversité à l'être humain et l'importance de la pollinisation. Ainsi, les connaissances autochtones sont mises en avant comme un processus de protection du patrimoine naturel.

Au début du XXe siècle, le mouvement de la protection du patrimoine naturel va prendre un nouveau tournant divisant les partisans qui soutiennent la préservation et ceux qui encouragent la conservation (Larrère, 1997). Les supporteurs de la préservation militent pour une sanctuarisation complète des espaces naturels sans intervention de l'humain, et ce pour des raisons éthiques. La création de parcs nationaux et de réserve était, au départ, motivée par l'exclusion des autochtones des espaces naturels remarquables, car l'homme était perçu comme un perturbateur de l'équilibre naturel. Ce mouvement de protection s'appellera « fortress conservation ». C'est-à-dire, « conservation par protection » comme dans des forteresses. D'autres l'ont nommé « préservationnisme » pour expliquer la protection stricte et l'interdiction d'accès aux ressources pour des raisons religieuses[20].

Un autre courant va se développer en parallèle, celui du « conservationnisme », qui considère la nature comme une ressource dont l'utilisation doit être rationnelle. Ainsi, ce mouvement n'exclut pas les autochtones et les considère comme partie intégrale de la biodiversité dont l'intervention peut être nécessaire, mais selon des modalités précises.

Au cours du temps, de nombreuses nuances seront développées entre ces deux courants de pensée. Il va en soi, qu'au sein d'une même zone, divers mouvements peuvent être mis en place.

---

[19] Malgré la protection de l'espace Yosemite, ce dernier ne sera nommé parc national qu'en 1890.

[20] Selon ses défenseurs, la nature à une valeur religieuse ce qui explique l'importance de sa protection. D'autres courants extrêmes vont apparaître au fil du temps comme « le naturalisme », « l'écologisme » ou encore « l'écologie profonde ».

Par titre d'exemple, un parc peut être issu du préservationnisme[21] et du conservationnisme[22]. Au début du XXe siècle, le mouvement du préservationnisme s'est plus généralisé que celui du conservationnisme. Cependant, l'impact des deux courants reste insignifiant face à l'arrivée du capitalisme qui va restreindre le domaine d'intervention de ces deux courants à des zones spécifiques : les aires protégées.

La prise de conscience internationale de l'importance de la conservation du patrimoine et l'expansion des mesures de conservation sont dues à plusieurs facteurs parmi lesquelles se trouve la détérioration de l'environnement, la crise pétrolière, la mondialisation, le capitalisme, etc. (…) Dans la foulée, des organisations internationales seront créées pour réfléchir et mettre en place des mesures, des moyens d'action et des outils destinés à la conservation du patrimoine. Entre 1913 et 1981, divers organismes ont vu le jour pour faire face à la perte progressive du patrimoine[23]. Cette initiative marque une volonté de créer une coordination internationale pour combiner des efforts dans le but d'une conservation de ressources considérée comme richesse mondiale. Ainsi, en 1960 et sous la pression mondiale, de nombreux pays en développement créent des parcs et des réserves. Malgré cela, le respect des modalités strict imposé par les organisations internationales sera difficilement accepté par certains pays qui y voyaient un frein au développement humain. En effet, l'interdiction de l'exploitation des ressources dont la fonction économique est extrêmement forte a eu un impact direct sur le développement des pays. La rigidité des modalités du préservationnisme et le refus de certains pays de l'admettre conduiront, dans les années 80, à adopter le conservationnisme. Ainsi, l'anthropisation des espaces naturels apparaît comme un processus important à la conservation des espaces naturels et au développement humain. Cette conception est adoptée par l'IUCN[24] qui reconnaît l'importance de l'intervention humaine sur la nature. De ce fait, le droit à la conservation va de pair avec le droit au développement et le droit des communautés locales.

[21] Zones centrales ou zone A

[22] Zone tampon (Zone B) et zones de transition (Zone C)

[23] Annexe 2 : Date de création des principaux organismes (données collectées par l'auteur à partir de différentes sources).

[24] L'union internationale pour la conservation de la nature.

À la fin du XXe siècle, les pratiques de conservation vont prendre un autre chemin pour moins marginaliser les autochtones. Il ne s'agit plus de mettre à l'écart le développement de la zone dans le seul but de protéger les ressources, mais de trouver un équilibre entre les deux permettant d'assurer une conservation durable du patrimoine tout en encourageant le développement économique de la zone. Les autochtones ne sont plus considérées comme des destructeurs, mais comme des acteurs faisant partie intégrante du territoire qui ne sont plus exclus des aires protégées. Alors que la mondialisation et le développement économique montent en force dans le monde entier, les organismes internationaux s'efforceront de conserver le patrimoine par divers moyens. En effet, cette période a vu naître une multitude de réglementations, de labels, de conventions[25] et de déclarations[26] pour assurer un développement durable incitant les pays à mettre en place une gouvernance et de se doter de moyens de précaution en faveur du patrimoine. Grâce à cela, l'engagement politique est mis à l'épreuve en faveur de la conservation du patrimoine et plus particulièrement le patrimoine naturel incluant des modèles territoriaux standardisés. Ce processus, par la suite, démontrera des inconvénients et un décalage ne prenant pas en compte la spécificité de chaque territoire. D'autre part, les zones d'ombre sur le rôle des autochtones compromettent l'efficacité de ces conventions et règles internationales.

II. Le concept des aires protégées et la conservation du patrimoine.

II.1 Les aires protégées

L'aire protégée est définie comme « une portion de terre, de milieu aquatique ou de milieu marin, géographiquement délimitée, vouée essentiellement à la protection et au maintien de la diversité biologique et aux ressources naturelles et culturelles associées ; À cette fin, cet espace géographiquement doit être légalement désigné, réglementé et administré par des moyens efficaces, juridiques ou autres ». (UICN, 1994). Cependant, cette première définition de l'aire protégée ne met pas suffisamment en avant le rôle du gouvernement dans la conservation et la

[25] Annexe 3 : Diverses conventions relatives à la protection du patrimoine. (Données collectées par l'auteur)

[26] Annexe 4 : Diverses déclarations relatives à la protection du patrimoine (Données collectées par l'auteur)

gestion du territoire. Ce n'est qu'en 2008 qu'Héritier et Laslaz définissent l'aire protégée comme un « espace protégé - une étendue délimitée, bornée, pouvant comporter plusieurs zones indiquant un gradient de mise en valeur du territoire et au sein desquelles les pouvoirs publics décrètent des mesures de protection en s'appuyant sur des législations et des réglementations, parfois spécifiques à chacune. Ce sont l'acte politique et les représentations spécifiques qui créent l'espace protégé et non sa biodiversité ; cette dernière ne constituant qu'un inventaire partiel et subjectif des richesses et ressources biologiques ». (Héritier et Laslaz, 2008). Dans cette perspective, la dimension politique est clairement énoncée, mais reste incomplète, car elle n'évoque en aucun cas le rôle des autochtones et de la population internationale dans la conservation du patrimoine.

Au fil du temps, le concept d'aire protégée a beaucoup évolué pour mieux prendre en compte divers acteurs dans la conservation du patrimoine et leur rôle en tant que responsables du développement durable du territoire. Ainsi, les modes de gestion des aires protégées ont aussi changé afin de prendre en considération des référentiels mondiaux incitant à renforcer les actions de conservation du patrimoine tout en considérant l'importance de l'activité humaine. En effet, cette politique élargira la préoccupation de la conservation du patrimoine à divers secteurs tels que le tourisme qui deviendra « durable » et responsable pour faire face aux problèmes du tourisme de masse. Une multitude de changements ont été réalisés dans le temps pour les adapter aux besoins de l'humain.

Tableau 1 : les modifications réalisées dans les aires protégées

	Avant, les aires protégées étaient :	Maintenant, elles sont :
Objectifs	- Des enclaves pour la conservation établies essentiellement pour protéger une nature exceptionnelle - ou principalement pour des visiteurs et des touristes	- Établies également pour des raisons sociales et économiques, ou souvent pour des raisons scientifiques, économiques et culturelles - gérées en tenant compte des populations locales - établies pour la restauration des milieux et des espèces
Gouvernance	- Gérées par les autorités gouvernementales	- Gérées par de nombreux partenaires et impliquant différentes structures locales
Rapports avec les populations locales	- Mises en place et gérées contre les populations locales, - gérées sans tenir compte des opinions locales	- Mises en place avec, pour et dans certains cas par les populations
Contexte plus large	- Développées séparément - gérées comme des îles	- Gérées comme faisant partie de réseaux nationaux et internationaux
Perception	- Vues comme de résultat d'une politique nationale	- Vues comme le résultat d'une demande locale mais également internationale
Technique de gestion	- Gérées selon une planification à court terme et de manière technocratique	- Gérées à long terme et de manière adaptative en prenant en compte la connaissance locale
Finances	- Dépendant du budget de l'État	- Utilisatrices de différentes sources de financement
Profil des gestionnaires	- Gérées par des scientifiques et par des experts dans différents domaines de l'environnement	- Gérées par des représentants des différentes spécialités concernées et en tenant des savoir-faire locaux

Source : (Philips, 2003)

La création d'aires protégées est venue, en premier lieu, pour protéger le patrimoine naturel et assurer un équilibre bioclimatique aidant à lutter contre le changement climatique et la désertification. Mais, aussi, à encourager le développement économique et social de la zone. Malheureusement, malgré l'amplification de l'érosion et la perte progressive du patrimoine, les aires protégées ne sont pas nombreuses dans le monde[27]. La WDPA[28] a simplifié le suivi des progrès dans l'étendue des aires protégées, y compris non seulement la création d'aires protégées, mais aussi la réduction des effectifs et leur déclassement (Mascia ; Pailler, 2011).

Si les aires protégées sont l'outil de conservation le plus important, l'évaluation de leur efficacité est difficile à prouver. Le mouvement moderne de désignation des aires protégées a commencé au milieu des années 1800, même si la volonté de protéger les « lieux spéciaux »,

[27] Annexe 5 : Carte représentant les aires protégées terrestres et marines désignées en juillet 2018 (source : UNEP-WCMC, 2018).

[28] World Database on Protected Areas.

tels que les terres sacrées ou les zones de chasse, remonte à des millénaires. Si le but des premières aires protégées était de sauvegarder des paysages ou de contrôler l'accès à des ressources naturelles perçues comme spirituelles, les aires protégées d'aujourd'hui sont bien plus qu'un ensemble de sites à caractère religieux. Elles sont le principal outil de conservation sur lequel reposent en grande partie les espoirs d'endiguer le déclin incessant de la biodiversité mondiale. Cette nouvelle vision des aires protégées remonte aux premières années de l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN), et est née des travaux de la Commission mondiale des aires protégées (CMAP)[29]. En 1992 la CMAP[30] impose à chaque partie contractante à établir un système d'aires protégées[31]. Les aires protégées sont longtemps restées au cœur de la politique internationale de conservation, dans la mesure où elles sont une réponse de conservation du patrimoine mondial grâce à un système d'AP[32] qui continuera probablement à s'étendre en réponse à des objectifs politiques de plus en plus ambitieux.

Le système des aires protégées en tant qu'outil de conservation permet de contrer la perte et la dégradation de l'habitat par des restrictions aux activités telles que : l'agriculture, la déforestation, l'urbanisation, l'exploitation minière et la construction de routes. Celles-ci sont de loin les principales causes du déclin de la biodiversité dans le monde, et il importe d'atténuer localement les pressions telles que : la surexploitation, la pollution ou les espèces envahissantes. Cependant, les aires protégées ne sont pas tous les mêmes. En effet, elles varient considérablement dans la nature de la gestion prévue, allant de sites strictement protégés pour la biodiversité, à des zones à usages multiples impliquant l'utilisation de ressources naturelles, comme la foresterie ou la chasse. Elles varient aussi, peut-être plus encore, dans la mesure où leur gestion envisagée se traduit par un renforcement concret, depuis des sites ayant une existence légale, mais sans présence sur le terrain, jusqu'à des zones bénéficiant d'effectifs et de financements conséquents.

[29] La Commission mondiale des aires protégées a été créée en 1960.

[30] LA Commission mondiale des aires protégées.

[31] Plan stratégique pour la biodiversité 2011–2020 (Secrétariat de la Convention sur la diversité biologique, 2010)

[32] Aires protégées

Par conséquent, l'efficacité des AP en tant que mesures de conservation, individuellement et collectivement, ne peut être évaluée. Cependant, cet objectif est souvent mis en avant en définissant les aires protégées comme *« un espace géographique clairement défini, reconnu, dédié et géré, par des moyens juridiques ou autres moyens efficaces, pour assurer la conservation à long terme de la nature avec les services écosystémiques et les valeurs culturelles associées »*[33]. Ainsi, l'image d'une aire protégée efficace permettrait une conservation à long terme de la nature, au moins à l'intérieur de leurs limites, et idéalement au-delà en travaillant comme un réseau actif.

II.2 Les aires protégées : fonctions, objectifs et enjeux pour le futur

Bien qu'elle ne soit pas le seul mécanisme de la protection du patrimoine, l'aire protégée constitue la pierre angulaire qui réunit tous les états pour un seul et unique objectif, celui de conserver le patrimoine et d'assurer une utilisation durable des ressources. En effet, les fonctions des aires protégées ont été énumérées en 1994 par l'IUCN et les présentent comme : un espace de protection hautement sensible aux activités et aux dérangements humains ; un espace riche de ressources génétiques sauvages utiles pour la médecine et pour la survie des espèces animales ou végétales ; un lieu de recherche scientifique intéressant sur l'histoire humaine et aussi sur l'écosystème naturel ; un territoire de conservation des sols et eaux dans les zones à fort risque d'érosion ; un espace de protection des zones humides et des forêts ; un d'information sur les catastrophes naturelles ; de protection des zones sensibles ; riche de ressources pour la survie de l'humain ; d'éducation et de sensibilisation du public, notamment scolaire ; riche de culture ; de création de revenus et d'emplois pour les autochtones (IUCN, 1994).

Si l'aire protégée a de multiples fonctionnalités, les objectifs de sa création sont principalement : la préservation des espaces et de la diversité génétique ; la protection des ressources naturelles ; la promotion de l'écotourisme ; le développement de projets de recherches scientifiques ; la conservation d'espèces rares ; l'éducation et la sensibilisation de la population mondiale ; la formation des habitants de l'aire protégée ; le renforcement du cadre

[33] https://livereport.protectedplanet.net/

législatif et institutionnel ; le contrôle et la surveillance du patrimoine pour un développement durable. (IUCN, 1994).

Dans l'ensemble, les fonctions et les objectifs cités en haut sont énumérés par la majorité des organismes internationaux et partagent le même point de vue sur la manière de gérer les sites protégés. Ainsi, plusieurs modèles ont été proposés pour les aires protégées : le modèle insulaire, réticulaire et hybride.

Le modèle insulaire : historiquement, le fonctionnement des écosystèmes n'a pas arrêté d'évoluer depuis sa caractérisation comme étant une science (Haelel, 1866). Odun unifie le concept de l'écosystème comme un espace qui « *évolue naturellement vers une complexité et une biomasse croissantes jusqu'à atteindre son état stable, le climax dans lequel il montre une forte stabilité, assure un recyclage optimal des éléments minéraux, mais par contre dont productivité nette reste nulle puisqu'il n'accumule plus de biomasse* ». (Odun[34], 1969). Aussi scientifique que cette définition soit, nous pouvons comprendre que le climax est l'état stable dans lequel l'écosystème et la biodiversité se trouvent sans l'intervention de l'homme. Cette constatation est le fondement sous-jacent du programme « préservationisme » empêchant toute interférence avec la nature (Rossi, 1991). Dans les débuts de leur création, les aires protégées envisageaient une protection de la nature par la fermeture et l'isolation des zones à forte biodiversité. Le territoire étant donc soustrait de toutes activités anthropiques pour faire face à l'urgence de l'extinction de la biodiversité. C'est ainsi que le modèle insulaire ou le concept « île » est apparu. Parmi les raisons de l'émergence de ce modèle, nous retrouvons la biologie évolutive qui souligne l'importance du territoire dans l'évolution ou la disparition des espèces. En effet, la théorie de l'évolution de Darwin (1859) et de la biogéographie insulaire (Mc Arthur et Wilson, 1967) encourage le modèle insulaire en affirmant que les facteurs spatio-temporels influencent la biodiversité. Dans ce sens, des essais ont été lancés dans certaines zones pour prédire la protection du patrimoine naturel. Cependant, quelques années plus tard, le modèle insulaire sera écarté de la gestion des aires protégées. De même, la notion de « climax » considérée comme irréalisable sera remise en question (Larrére, 1993). Ainsi, les frontières des aires protégées ne sont plus efficaces.

[34] Office du Niger

Le modèle réticulaire : ce modèle est né en réponse des résultats observés lors de la mise en place du modèle insulaire. Ce nouveau modèle spatial de conservation propose un découpage de l'aire protégée en différentes zones. La zone centrale est totalement insularisée et ne permet aucune activité humaine. Quant à la zone tampon, qui entoure la zone centrale, celle-ci est ouverte aux recherches scientifiques et aux activités de production sous certaines conditions strictes. La zone de transition est reliée aux autres zones en vue d'une exploitation économique flexible. Le zonage change d'un territoire à un autre et prend en compte la spécificité de chaque zone en fonction de son exploitation économique et de sa fréquentation touristique. Malheureusement, le découpage de la zone en de multiples zones a engendré une exploitation accrue des ressources sous la couverture d'un cadre juridique (Ost, 1995). Ainsi, le modèle réticulaire paraît peu efficace dans la conservation du patrimoine.

Le modèle hybride : la forme hybride de conservation consiste à extraire du territoire des spécimens de biodiversité et d'espèces en voie de disparition pour les élever et les faire reproduire dans d'autres endroits afin de les réintroduire par la suite dans leurs habitats d'origine. Ce modèle permet de relier les espèces animalières et végétales au-delà de la frontière territoriale.

L'efficacité des aires protégées découle d'un ensemble de facteurs entrelacés, comprenant à la fois les décisions prises au moment du choix des frontières de l'aire protégée, ainsi que les décisions de gestion à long terme. De la même manière, l'efficacité du réseau mondial est à son tour déterminée par l'implication de chaque nation et par la manière dont sont partagées leurs expériences. Chacun de ces facteurs n'est qu'un moyen de parvenir à la conservation d'un patrimoine mondial par le biais de deux mécanismes : la réduction des pertes du patrimoine grâce à une gestion efficace et le renforcement de la résilience grâce à des facteurs de gestion permettant une conservation durable du patrimoine. La plupart des analyses précédentes de l'efficacité des aires protégées se concentrent sur les moyens de protection mis en place, les mesures de gestion et les considérations d'emplacement.

En effet, les aires protégées varient dans leur objectif[35], mais il peut en outre y avoir un décalage entre les résultats escomptés et ceux qui sont réalisés en raison de la diversité de stratégie de

[35] Comme indiqué dans les catégories de gestion des aires protégées (UICN, 1978).

gestion adoptée pour chaque zone. Un cadre de la CPAM[36] a créé une base conceptuelle pour évaluer l'efficacité des aires protégées, déclenchant le développement d'une diversité de méthodologies impliquant généralement des questionnaires aux gestionnaires des aires protégées pour évaluer les éléments de gestion de la planification, les intrants, les processus, les extrants et les résultats[37].

III. Entre conservation du patrimoine et développement socioéconomique.

III.1 Une conservation en faveur du développement économique.

En 1972, la conservation du patrimoine dans les aires protégées a connu une nouvelle approche territoriale. En effet, un réseau mondial des réserves la biosphère connaîtra le jour comme réponse à l'approche stricte de conservation déjà connue dans les aires protégées. Le label « réserve la biosphère » sera mis en place pour intégrer une variété de statuts d'aires protégées gérées grâce à un zonage spécifique. Dans une vision plus large, ce modèle facilitera la mise en œuvre de stratégie et la planification via une approche de conservation de patrimoine, d'éducation, de formation et de développement durable. Il représente un soutien pour les États dans la promotion des aires protégées en dehors du modèle strict (Davies, 2003).

Le modèle « réserve la biosphère » a évolué après la première conférence scientifique, qui s'est tenue à Paris en 1968, sur la biosphère sous le thème *« Utilisation rationnelle et conservation des ressources de la biosphère »*. Dans les années 70, le programme de l'homme et la biosphère (MAB : Man And la biosphère) sera développé pour souligner l'importance de l'homme dans la conservation de son patrimoine. Cependant, le concept « environnement, développement et homme » ne sera réellement pris en compte que bien plus tard (UNESCO, 1970) dans le nouveau modèle des aires protégées appelées réserve la biosphère, reliant, ainsi la nécessité de conserver le patrimoine pour assurer un développement de la zone. Grâce au concept de la

[36] Commission mondiale des aires protégées.

[37] Plus de 55 000 évaluations de ce type ont déjà été réalisées et sont disponibles dans la base de données mondiale sur l'efficacité de la gestion des aires protégées https://pame.protectedplanet.net/.

réserve de la biosphère, la responsabilité de conservation du patrimoine est devenue mondiale dans le cadre d'une logistique et d'une coopération internationale. Un réseau mondial sera donc établi pour la protection écologique des sites naturels dans tous les pays pour rendre la recherche internationale et interdisciplinaire sur les rapports de l'homme et son patrimoine. Il s'agissait là de disposer d'un large échantillon d'écosystème à l'échelle mondiale à des fins de conservation, d'éducation et de recherche. L'intérêt de ce réseau mondial résidait dans le partage d'expérience, de travaux de recherche et de savoir-faire pouvant être répétés et reproduits sur d'autre site.

L'objectif de la création du programme MAB était principalement centré sur le développement d'un socle à l'intérieur des sciences naturelles et sociales afin de préserver le patrimoine naturel et d'améliorer la relation homme-territoire pour établir une analyse prévisionnelle et lutter contre les conséquences des actions humaines sur le patrimoine. Par extension, le programme MAB a permis de développer un savoir-faire chez l'humain afin de gérer convenablement et efficacement ses ressources dans le respect d'un développement durable. Grâce à cela, de nouvelles solutions seront mises en place pour lier conservation, bien être humain et développement. C'est à partir de 1971 que l'UNESCO va intervenir pour encourager des États membres à mettre en place le programme MAB dans leur pays visant à identifier les zones potentiellement intéressantes à la mise en pratique des objectifs du programme MAB. Ainsi, en 1973, les premiers axes-directeurs pour l'identification des sites à fort potentiel patrimonial ont été lancés pour prendre le nom de réserve la biosphère et être retenus, en 1976, comme outils de conservation. *« ... Dans cette première phase de mise en œuvre du programme (1974-81), le rôle de conservation restait au 1er plan, au détriment du rôle logistique et du rôle de développement qui étaient largement oubliés »* (Battisse, 1986).

Par la suite, dans le cadre de la stratégie mondiale de la conservation, certaines organisations internationales (LEWWF, l'UICN, le PNUE) formaliseront le lien entre conservation, développement et homme. En effet, lors du premier congrès international sur les réserves de la biosphère, organisé en 1983 à Minsk, la composante sociale sera mise en avant. Ainsi, dans la démarche de conservation, seront ajoutés les facteurs sociaux et le développement économique de la zone. Et pourtant, durant de longues années, la présence humaine était inexistante dans

les réserves de la biosphère[38], ce qui va pousser l'UNESCO, en 1984, à créer un comité consultatif scientifique ayant pour but d'auditer le programme MAB sur les réserves de la biosphère et d'assurer un suivi environnemental tout en prônant la valorisation des relations hommes-patrimoine et développement. Les objectifs du programme MAB étaient : le développement des savoir-faire, des compétences et des bonnes pratiques pour assurer un développement économique dans une zone de conservation du patrimoine ; servir de support scientifique et d'apprentissage pour la coopération régionale ; tenir compte des expériences d'autrui via le partage d'informations. Ces objectifs seront restructurés[39] et donneront une priorité au développement durable et à l'importance de l'intégration des autochtones dans la démarche de conservation. À ce propos, le fondateur du programme MAB[40] déclarera que « *si le MAB n'existait pas, il aurait fallu inventer un organisme qui y ressemble* » (Battisse, 1993) pour pouvoir trouver un équilibre entre l'homme et son patrimoine.

III.2 Le concept actuel de la réserve la biosphère

À la suite du sommet de la terre en 1992, le concept de réserve de la biosphère sera élargi pour suivre l'évolution des nouveaux paradigmes des aires protégées en incluant un certain nombre de prérequis basé sur une approche de limitation des aires pour une conservation, un contrôle des ressources naturelles et un développement durable. Cette vision sera validée à Séville en 1995 par l'élaboration d'une stratégie de Séville[41] et la mise en place d'audit de suivi dans les réserves de la biosphère pour assurer des RB parfaitement fonctionnelles, capables d'équilibrer les trois fonctions : la conservation, le développement et l'appui logistique. Un premier texte sera publié en 1996 sous le nom de cadre statutaire du réseau mondial des réserves de la biosphère » (UNESCO, 1996) pour définir les conditions d'affiliation au réseau mondial de réserve de la biosphère. Ce texte contient 92 critères de validation spécifiant que chaque zone

[38] Un paradoxe pour un programme qui encourage le lien entre l'homme et son territoire. Les débuts du programme MAB ont connu beaucoup de difficulté avant d'évoluer pour le mieux dans le temps.

[39] Le programme MAB a connu une restructuration de ses objectifs, car il a failli être abandonné en 1991 par l'UNESCO quand deux importants pays (États-Unis et Royaume-Uni) ont retiré leur soutien financier.

[40] Michel Batisse fondateur du programme MAB et assistant du directeur général de l'UNESCO pour les sciences entre 1972 et 1984. Il était également l'un des fondateurs de la convention sur le patrimoine mondial de 1972.

[41] Annexe 6 : Extrait de la stratégie de Séville 1996.

doit posséder pour être nommée réserve la biosphère et assurer l'évaluation des trois fonctions. Un audit est prévu tous les dix ans par l'UNESCO dans les sites labélisés « réserve la biosphère » pour évaluer le respect des critères et des fonctions assujetties aux RB. D'ailleurs, si la zone ne remplit pas les conditions de validation, celle-ci peut être déclassée ou supprimée du réseau des réserves de la biosphère[42]. À l'heure actuelle, dans le monde, il existe 669 réserves - biosphères réparties sur les cinq continents (Annexe 7)[43].

Depuis leur création, les réserves-biosphères sont considérées comme des laboratoires à ciel ouvert permettant de tester et d'évaluer le patrimoine naturel mondial. Il s'agit donc de combiner savoirs scientifiques et savoirs autochtones dans le but de réduire la perte progressive du patrimoine et le conserver, d'améliorer les conditions de vie des autochtones et de favoriser le développement durable, économique et social dans la zone. La conservation étant le premier but de la création des réserves de la biosphère, mais la mise en place de stratégie permettant la réduction de la perte du patrimoine reste primordiale. De ce fait, le zonage[44] a été l'un des modèles suivis dans les RB combinées au modèle hybride. Pour cela, les réserves de la biosphère sont fondées sur trois niveaux de protection. Cependant, il n'y a pas de prérequis minimal quant à la taille des zones centrales ou tampons, car le label de la réserve de la biosphère suffit à la mise en œuvre de stratégies visant la protection de toutes les ressources en incluant la population autochtone dans cette démarche de conservation et de développement durable. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, chaque réserve de la biosphère doit englober trois fonctions : la conservation, le développement et l'appui logistique (Annexe 9)[45] qui sont à la fois complémentaires et indépendants :

- La conservation : préservation des ressources naturelles, des écosystèmes et du patrimoine.
- Le développement : il inclut le développement économique, social et durable soutenu par les autochtones de la région.

[42] Plusieurs anciennes réserves la biosphère ont été retirées du réseau après différents audits défavorables et qui ne combinaient pas les trois foncions.

[43] Annexe 7 : carte du réseau mondial des réserves de la biosphère (UNESCO)

[44] Annexe 8 : le zonage d'une réserve la biosphère (UNESCO, 2000)

[45] Annexe 9 : schéma des fonctions d'une réserve de la biosphère (UNESCO, 2000)

- L'appui logistique : l'utilisation de la zone pour l'éducation (en matière de l'environnement de la conservation du patrimoine), la formation (le contrôle de l'utilisation des ressources) et la recherche scientifique.

Le modèle de zonage utilisé dans les réserves de la biosphère a permis d'intégrer dans chaque zone des activités anthropiques adaptées au niveau de la conservation de la zone (centrale, tampon ou de transition). Le schéma de la division de la réserve de la biosphère en zone est appliqué dans des conditions géographiques diverses n'impliquant une protection légale que pour la zone centrale (Parc national, SIBE…). En effet, il est possible qu'une réserve la biosphère intègre d'autres types d'aires protégées sur son territoire sous des juridictions strictes (modèle insulaire) ; c'est le cas des zones centrales de la majorité des réserves de la biosphère. Les zones tampons, quant à elles, autorisent les activités humaines dans le respect d'une conservation durable des ressources. Les zones de transition sont composées d'habitats humains et permettent la mise en place d'activités encourageant le développement durable. Ces deux zones sont contrôlées sous le modèle de conservation réticulaire ou hybride.

III.3 De la conservation au développement

À l'échelle internationale, les réserves de la biosphère ont servi de sites pilotes et de lieux d'apprentissage sur lesquels, il est testé des approches de conservation et de développement durable qui peuvent être adoptées par d'autres sites. De plus, ces sites sont utilisés pour étudier l'impact humain sur son territoire pour proposer des processus à adapter à long terme afin d'assurer une durabilité des richesses tels que l'agenda-21, la convention sur la diversité biologique, la convention sur les objectifs de développement millénaire (ODM)[46], etc. (…) La création de réseau international de réserve de la biosphère est une composante clé de la fonction logistique qui a permis de diffuser l'information à grande échelle pour rendre l'objectif de la conservation du patrimoine comme une responsabilité mondiale. Celle-ci ne se contentant plus à la population locale, mais qui responsabilise la population mondiale, peu importe la localisation géographique du site patrimonial. De ce fait, les réserves de la biosphère s'appuient

[46] Nous faisons référence aux huit objectifs adoptés par l'ONU en 2000 à New York : la réduction de l'extrême pauvreté et de la mortalité infantile, la lutte contre plusieurs épidémies, l'accès à l'éducation, l'égalité des sexes, et l'application du développement durable.

sur l'éducation, la formation, la promotion, la sensibilisation et la qualification par un partage d'information, de rapports et d'études à travers le réseau mondial afin de développer des indicateurs de conservation du patrimoine. Cependant, malgré la propagation de l'idée d'une responsabilisation mondiale, l'opérationnalisation du concept de conservation requiert en premier lieu la participation des acteurs locaux (les autochtones, le gouvernement, les organisations régionales…) sur lesquels se fondent l'interprétation et la formation.

La réserve de la biosphère est un label de désignation internationale similaire aux sites du patrimoine mondial dans leurs objectifs de sensibiliser la population à l'importance de la conservation du patrimoine. La différence relevée entre ses deux labels est la valorisation d'un développement durable sur la réserve de la biosphère qui concrétise *« un pacte entre la communauté et la société dans son ensemble »* (UNESCO ; 1996). Ce pacte est défini comme un contrat social informel (UNESCO ; 2008) recherchant une synergie avec les politiques de gestion locales s'appliquant par la mise à disposition de moyens et d'actions de conservation du patrimoine et d'utilisations durables des ressources territoriales. Cette application a pour finalité le maintien du bien-être de la population locale et des générations futures. Dans ce sens, chaque acteur participe à la prise de décision et à la mise en place d'action de protection du patrimoine. Par la suite, les connaissances autochtones sont partagées et transmises aux générations futures comme un patrimoine culturel hérité du passé. Ainsi, les réserves de la biosphère « *peuvent devenir des espaces de réconciliation entre l'homme et la nature ; ils peuvent servir d'interface entre le savoir hériter du passé et les besoins du futur ; et ils peuvent montrer comment surmonter les problèmes de nature sectorielle de nos institutions. En bref, les réserves de la biosphère sont bien plus que des aires protégées* » (UNESCO, 1995).

La particularité du label « réserve de la biosphère » est la combinaison entre la protection et le développement sur un même territoire. D'ailleurs, les zones tampons des réserves de la biosphère prouvent qu'il est tout à fait possible de répondre aux besoins humains sans pour autant mettre en péril le patrimoine naturel. Cette réflexion démontre l'importance du facteur humain et dément l'hypothèse qu'une fermeture hermétique est le seul moyen de conserver le patrimoine. Le lien entre conservation et développement varie d'une réserve de la biosphère à une autre et dépend de la spécificité de chaque territoire (condition de vie, culture et population locale). Cependant, la finalité reste la même : le développement de produits du terroir qui contribuera au développement de la zone en apportant une valeur ajoutée au territoire. Ces

produits de terroir jouent considérablement un rôle important dans la création d'emploi et la promotion de la zone pour attirer les visiteurs. Cela représente aussi un chemin de développement des PME et des TPE locales pour se positionner sur le marché mondial[47].

Ainsi, la conservation est inscrite dans les espaces habités et exploités par l'humain à d'autres fins qu'une conservation unique du patrimoine. Ici, la conservation est liée au développement. C'est-à-dire, que sans conservation, un développement durable ne peut être promis à la zone. En effet, la conservation socialisée a permis de dépasser l'idée d'une protection stricte sans l'usage des ressources à des fins de développement (Lascoumes, 1994). À l'opposé d'une conservation excluant la population locale, la conservation socialisée représente une opportunité de développement pour la zone. On ne parle plus alors d'une simple conservation du patrimoine, mais d'une conservation de patrimoine à finalité économique. Et ce en considérant les êtres humains comme des constituants à part entière de leur territoire.

III.4 La réserve la biosphère et le développement durable.

Si dans le monde des sciences et des technologies les résultats de la recherche sont analysés en fonction de leur mise en œuvre organisationnelle et pragmatique, le monde de la culture est un processus indépendant nécessitant la formation de sa propre méthodologie (ponomarev, 2014). Aujourd'hui, la notion de « développement durable » est devenue une expression très utilisée dans le domaine de la recherche avec ses propres méthodes de recherche qui se sont formées de façon autonome et qui ne sont pas systématisées en un seul objet de recherche. L'étude sur le développement durable implique des matières traditionnelles telles que « le territoire » et « le peuple » ce qui exige le respect d'une théorie complexe. À ce propos, FA Dzhereshtieva (2010) énonce l'importance d'adapter la méthodologie de recherche au cas étudié surtout lorsqu'il s'agit d'introduire le territoire. En effet, « *Il existe plusieurs approches pour définir le développement durable, reflétant ses principaux aspects économiques. Parmi eux, nous citerons un développement : qui n'implique pas de coûts supplémentaires pour la prochaine génération ; qui minimise les effets négatifs, les externalités entre générations ; qui fournit une reproduction simple et élargie constante ; dans lequel l'humanité ne devrait exister que sur*

[47] L'huile d'argan en est un exemple.

l'intérêt du capital naturel, sans l'affecter » (Dzhereshtieva, 2010). Le défi de s'adapter à un territoire spécifique entraîne la nécessité de reconstruire des outils méthodologiques originaux de la science qui sont des « ontologies »[48] et des « sujets » (Sidorova et Shnyreva 2014).

« Le paradigme » (Kuna, 2009) du développement durable s'est formé à l'intersection de l'humanisme philosophique et des pratiques de la conservation du patrimoine naturel. De ce fait, toutes les études sur la conservation du patrimoine posent d'une manière ou d'une autre la question du « type » et du « sujet » où se déroule la recherche. Cette spécificité concerne ainsi « la réserve de la biosphère » qui est considérée comme une catégorie organisationnelle des pratiques du développement durable et de la conservation du patrimoine. D'après l'UNESCO, « la réserve de la biosphère » est l'unité système pour le développement durable et la conservation du patrimoine. Ce label a été créé pour une protection future des richesses, et « le Réseau mondial des réserves de la biosphère (WNBR) du programme MAB a vu le jour en 1976. En 2015, il comprenait 651 réserves de la biosphère dans 120 pays, dont 14 réserves de la biosphère transfrontalières, situées sur le territoire de deux ou plusieurs pays. Conformément au règlement sur le WNBR de 1995, les réserves de la biosphère devraient s'efforcer de devenir des centres de partage des meilleures pratiques afin d'étudier et de promouvoir des approches de conservation et de développement durable à l'échelle régionale. À cette fin, chaque réserve de la biosphère devrait combiner trois fonctions (interdépendante - préservation, développement et création d'une base matérielle) à travers un zonage approprié de son territoire. Celui-ci comprenant : (1) une ou plusieurs zones centrales, qui sont formellement réservées à des objectifs de conservation à long terme ; (2) les zones tampons environnantes ; (3) une zone de transition extérieure où les pouvoirs publics, les collectivités locales et les entreprises sont responsables de la promotion et du développement durable » (Programme stratégique « L'Homme et la biosphère », 2015).

La réserve de la biosphère a souvent été liée à l'environnement et à la conservation de la nature. D'ailleurs, l'expression « réserve de la biosphère » est synonyme de « réserve naturelle ». Pour cette raison, l'on peut remarquer que les deux notions « réserve de la biosphère » et

[48] L'interprétation des valeurs ontologiques est définie dans « Requêtes flexibles sur des bases de données relationnelles utilisant la logique floue et l'ontologie » (Carmen Martínez-Cruz, Nogueraa et Vilab, 2014).

« développement durable » sont toujours liées. De plus, la réserve de la biosphère est le premier cas à développer son propre sujet de recherche scientifique pour le développement durable. Afin de mieux comprendre le lien fort entre réserve de la biosphère et développement durable, il est nécessaire de revenir sur les missions de la réserve de la biosphère que nous pouvons résumer en cinq points : le maintien de la culture de la zone et de la diversité écologique ; assurer le bien-être humain par la conservation du patrimoine naturel ; comprendre les interactions entre peuples autochtones et nature ; développer une gestion territoriale socioécologique ; soutenir l'éducation environnementale et encourager le dialogue entre la science et les savoirs autochtones. À partir des missions attribuées à la réserve, nous constatons que le développement durable occupe une grande place et fait partie des objectifs de base de la réserve de la biosphère tout en introduisant trois sphères à cet objectif : la société, l'environnement et l'économie[49]. En effet, la stratégie de Séville adjoint quatre grands objectifs à la réserve de la biosphère : l'intégration et la participation de la population locale ; l'utilisation de la réserve de la biosphère comme lieux d'expérimentation du développement durable ; un ajustement harmonieux des zones de la réserve de la biosphère et l'introduction de la réserve de la biosphère dans la planification régionale du pays.

IV. La gouvernance des réserves de la biosphère

Comme nous l'avons déjà évoqué, le label « réserve de la biosphère » est attribué par les organisations internationales sous la validation d'un dossier déposé par le gouvernement national. Ainsi, le site préalablement choisi à l'échelle nationale reste sous la tutelle du pays concerné. D'un point de vue organisationnel, chaque pays est en mesure de choisir les outils juridiques et de nommer les institutions nationales responsables de la gouvernance de la réserve de la biosphère. Le tout dans le respect d'une approche participative et impliquant la population locale. La stratégie de Séville est venue orienter la gouvernance des réserves de la biosphère par la proposition d'axes directeurs aidant les pays à la mise en place d'une gestion optimale des réserves de la biosphère. À ce titre, elle recommande la nomination d'un cadre consultatif

[49] « L'environnement est la condition d'un développement durable, la société est la finalité pour laquelle se fait le développement, et l'économie est le moyen pour y parvenir. » (MDEPP, 2004, p.10)

dans lequel tous les secteurs sont représentés (économique, touristique, éducation, recherche, agriculture, etc.), mais aussi l'intégration « *des scientifiques spécialisés sur la nature et l'environnement, des sociologues, des groupes de conservation, une autorité de gestion et des communautés locales qui travaillent tous en commun pour la durabilité* » (UNESCO, 2006). À son tour, le comité national MAB, propose en concertation avec une autorité locale et des mécanismes particuliers, une gouvernance effective pour chacun des réserves de la biosphère dont il est chargé. Chaque gouvernance mise en place doit prendre en compte les spécificités de la zone. Notons qu'il n'a donc pas de gouvernance type, ce qui rend le modèle de la réserve de la biosphère flexible et adaptable à chaque territoire.

Ainsi, le mandat et la gouvernance de chaque RB sont gérés au niveau local. La distinction des acteurs de prise de décision, leurs rôles et leurs responsabilités sont définis par le pays. Par contre, le conseil d'administration intègre obligatoirement un gestionnaire intermédiaire avec l'UNESCO, des scientifiques, des représentants des autochtones, des ONG et d'autres associations, des entrepreneurs de la zone, des élus, et des administrateurs… En parallèle, un conseil scientifique orienté sur l'éducation et la recherche et qui englobe des experts en gestion des ressources, en changement climatique, en développement durable et en conservation du patrimoine. En outre, un guide d'aide à la gestion est mis à disposition de toutes les réserves de la biosphère pour les accompagner dans la mise en place des projets à stratégie commune dans lesquels tous les acteurs sont impliqués. La gouvernance des réserves de la biosphère différente des aires protégées par leur mode de gestion intégrant tous les acteurs dans la prise de décision, l'absence de législation, le zonage variable et sans limites, le rapprochement de l'homme à son territoire, la conservation à des fins de développement, l'éducation et la sensibilisation des acteurs aux problèmes de la perte du patrimoine. Il s'agit d'une aire protégée gérée par une approche écosystémique[50]. La réserve de la biosphère s'inscrit dans l'application des principes de l'approche écosystémique de la Convention sur la diversité biologique (CDB), dans les objectifs millénaires pour le développement et dans le cadre de la proposition de Johannesburg.

[50] « L'approche écosystémique est une stratégie de gestion intégrée des terres, des eaux et des ressources vivantes qui favorise la conservation et l'utilisation durable d'une manière équitable. Ainsi l'application d'une telle approche aidera à assurer l'équilibre entre les 3 objectifs de la convention que sont la conservation, l'utilisation durable et le partage juste et équitable des avantages découlant de l'exploitation des ressources génétiques » (UNESCO, 2000).

Ces derniers ont pour ambition de passer de la rhétorique à l'action pour faire face à la perte de patrimoine (ONU, 2002).

Malgré toutes ces bonnes volontés, certaines réserves de la biosphère restent mal gérées et manquent de ressources humaines, institutionnelles et financières. La réalité est très éloignée de la théorie dans les documents écrits par l'UNESCO. La question de la gouvernance a d'ailleurs été l'ordre du jour du congrès international sur la biosphère tenu à Madrid en 2008.

Discussion

Le concept de conservation a de multiples significations, qui dépendent largement de qui l'utilise. Il comprend implicitement une hétérogénéité d'orientations allant de l'éthique-philosophique au scientifique-académique, en passant par les dimensions économiques, socioculturelles, politiques et esthétiques. La conservation elle-même est définie comme « l'étude et la gestion d'échantillons représentatifs de communautés naturelles et/ou d'écosystèmes afin de les préserver en fonction du développement, et ce au profit des populations humaines présentes et futures » (DUMAC, 1997). Cette définition implique implicitement la nécessité de connaître et de comprendre les mécanismes et les processus sous-jacents à la dynamique des communautés et des écosystèmes (DUMAC, 1997). Dans les pratiques de conservation se trouvent des notions telles que l'endémisme, l'extinction et la rareté sont utilisés. Des modèles de conservation existent dans les attitudes et les perceptions du peuple et diffèrent en fonction de la culture, de l'ethnicité et de la religion et de la perception symbolique des utilisateurs locaux envers leur patrimoine.

La politique de conservation du patrimoine a connu de nombreuses controverses, modifications et ajustements qui ont varié selon le lieu et le temps. De nos jours, nous constatons que l'évolution de la politique de conservation a pris une plus large ampleur pour s'ouvrir au monde extérieur. Cette ouverture mondiale est particulièrement constatée dans le cadre de la création des aires protégées dans le monde entier sous une réglementation universelle dans le but d'une conservation du patrimoine mondial. Cependant, pour répondre aux problématiques de la conservation et du développement durable, le programme MAB et le label « réserve-biosphère » laissent apparaître un brin d'espoir pour trouver un équilibre entre l'homme et son patrimoine tant sur le plan conceptuel que pratique. Jusqu'à présent, le programme MAB est le seul réseau mondial qui propose une solution constituant à la mise en place de zone d'aménagement et de

développement dans le cadre d'un processus de conservation du patrimoine. Les réserves de la biosphère présentent donc de véritables possibilités de conservation du patrimoine tout en combinant les principes de durabilité à la protection des ressources.

Il est intéressant de noter que le concept de réserve de la biosphère, qui se concentrait à l'origine uniquement sur la combinaison de la recherche et de la conservation, est maintenant parfois considéré comme un moyen de concilier la conservation et le développement. Ce qui rend les réserves de la biosphère désignées au niveau international uniques aujourd'hui, c'est la combinaison qu'elles offrent. C'est-à-dire la conservation et le développement de la zone liés par une fonction de soutien logistique, formant ainsi un Réseau mondial unique en son genre. Ce réseau crée la possibilité d'une approche véritablement globale de la conservation du patrimoine, de la recherche, de la surveillance et de l'éducation ainsi que des expériences de développement durable.

Le rapport de l'homme avec sa nature est passé d'une perspective religieuse à une exploitation à finalité de développement. Puis, la demande de labélisation des sites a constitué un premier chemin vers la conscience de la rareté des ressources, l'importance du patrimoine et la nécessité de sa conservation. Au Maroc, la première demande de labélisation d'une zone a été déposée pour l'Arganeraie, qui a été labélisée réserve la biosphère en 1998. Cette démarche explique l'intérêt que le Maroc manifeste pour cette zone qui cache des richesses exceptionnelles. Notre second chapitre mettra en lumière notre terrain de recherche, à savoir la « réserve la biosphère de l'arganeraie ». Il s'agira de présenter le concept de la RBA comme première réserve de la biosphère au Maroc et de comprendre les moyens mis en place pour la conservation du patrimoine de la zone.

Chapitre II: La réserve de la biosphère de l'arganeraie : représentation et potentiel éducatif :

« La nature est la seule école au monde où il n'est pas nécessaire de prendre des notes pour apprendre ».

Ardir Beqiri

Depuis des années les aires protégées à grande échelle sont devenues la forme la plus viable de la conservation du patrimoine et plus particulièrement la protection des espèces et des écosystèmes à l'échelle du paysage. Ainsi, les aires protégées assurant une protection efficace des écosystèmes et des espèces permettent des interactions entre la nature et les populations locales. Ce contexte peut être décrit en termes de gestion participative (Buchecker et al. 2003), c'est-à-dire une gestion visant, la conservation de la nature et la conciliation des conflits potentiels découlant d'une utilisation compétitive des terres. Une tentative de traiter la relation compliquée entre la conservation et le développement socioéconomique a été incorporée dans le concept de réserve de la biosphère. Celle-ci a été énoncée dans le Stratégie de Séville[51] et reformulée dans la Déclaration de Madrid[52]. Selon ce concept, la mission principale de la réserve de la biosphère vise à renforcer la prise de conscience générale de l'importance de l'humain pour la conservation des ressources, l'éducation et la participation humaine à la prise de décision dans les réserves de la biosphère. Sur la base de cette définition, les réserves de la biosphère peuvent donc être théoriquement considérées comme apprenantes dans la mesure où les sites permettent de sensibiliser à la conservation et au développement durable (Price 2002).

Pour la RBA, la forêt d'arganier a toujours constitué un pilier agro-sylvo-pastoral au Royaume du Maroc. Par sa valeur forestière, fruitière et patrimoniale unique, le Maroc a su développer un système socioculturel complexe et particulier pour encourager la mise en valeur durable des ressources existant sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Si l'arbre d'argan est un symbole cultuel très fort pour les autochtones de la région, c'est aussi un moyen de lutte contre la désertification et l'érosion, et une source de survie et de développement locale de la zone. D'ailleurs, l'arganier est défini comme « *l'essence la plus originale d'Afrique du Nord tant par son intérêt botanique et écologique que par sa richesse économique* »[53] (A. Hanan[54], 1998).

Dans ce chapitre, nous présenterons des généralités sur l'arganeraie en tant que patrimoine socioculturel. Une étude sur le patrimoine caché de la réserve de la biosphère de l'arganeraie

[51] UNESCO 1996, 2001, 2002

[52] UNESCO 2008

[53] Extrait d'un ouvrage collectif intitulé « L'arganier : une espèce fruitière-forestière à usages multiples »

[54] L'ex-directeur de l'administration des eaux et forêt.

sera exposée afin de montrer le potentiel éducatif de la zone. Par la suite, nous évoquerons les différentes actions de conservation menées dans la zone de la RBA. Enfin, nous mettrons en lumière la fonction éducative de la réserve de la biosphère de l'arganeraie et les champs thématiques qui en découlent.

I. La réserve de la biosphère de l'arganeraie : un patrimoine naturel ou un territoire patrimonial ?

I.1 L'arganeraie ; d'une richesse régionale à un patrimoine international

Au fils de son existence, l'arbre d'argan a toujours intéressé de nombreux chercheurs de différentes disciplines. C'est au Xe siècle que la première recherche sur l'argan a été réalisée par le géographe et médecin arabe Ali ibn Rohouan, suivi par El Bekri au XIe siècle et ensuite par El Idrissi au XIIe siècle. Les secrets de l'argan ont suscité la curiosité du monde entier. D'ailleurs, en 1219, ibn Al Beitar, célèbre médecin égyptien de son époque, soulignera dans son « traité des simples » que l'argan appelé « Ardjan » par les Amazighs du Maroc est très estimé par les habitants. En 1515, l'importance de l'huile d'argan et son utilité pour l'alimentation seront soulignées par Hassan Ben Mohamed Al Ouazan (surnommé Jean Léon l'Africain). En 1737, une description spécifique de l'argan sera publiée par Linné dans son « Hortus cliffortianus ». En 1791, l'argan et la fabrication de savon intéresseront Hosst. Puis, en 1801, Schousboe listera la flore existante dans la zone arganaire. Par la suite, d'autres chercheurs s'intéresseront aux caractéristiques morphologiques de l'argan[55]. Au XXe siècle, les recherches sur l'arbre d'argan vont bénéficier de l'appui de plusieurs bailleurs de fonds internationaux vu la spécificité de l'arbre et l'intérêt international croisant que suscitait l'huile d'argan. En effet, certains chercheurs comme Gentil (1906), Maire (1926), Battino (1929) et Monnier (1965) vont se passionner pour les types d'arganeraie, l'huile d'argan et les menaces de disparition de l'arbre d'argan.

[55] Pour ne pas tous les citer, quelques exemples ont été évoqués (Coréa De Serra [1806], De Candolle [1844], le Vicomte de Noe [1835] et Engler [1897])

Dans ce contexte, l'intérêt porté à l'argan au niveau international poussera l'État marocain à demander la labélisation de la forêt d'arganier pour lui donner plus de valeur au niveau mondial. C'est dans ces conditions qu'en 1998, la réserve de la biosphère de l'arganeraie sera créée sur 8000 km^2 autour de l'essence forestière endémique du Maroc. L'arganier constitue le principal moteur du secteur macaronésien. S'étalant sur la zone de transition méditerranéenne saharienne, il pousse à la fois sur les montagnes du Haut Atlas au nord, les plaines et les plateaux de Souss Massa et Tiznit.

La réserve de la biosphère de l'arganeraie bordée par l'océan atlantique s'étend du nord d'Essaouira au sud d'Agadir pour attendre l'est de Taroudant. La zone est limitée par l'oued Tensift, au sud, par les oueds Noun et Seyad et à l'est[56]. Les unités physio-géographiques dans le plan-cadre de la réserve de la biosphère de l'arganeraie sont réparties comme suit : Zone nord-ouest du Haut Atlas atlantique ; plateaux de Chiadma-Haha et bas Tensift ; Haut Atlas occidental : depuis le couloir d'Argana jusqu'au littoral et le versant sud du Haut Atlas de Marrakech ; zone du bassin-versant du Souss, de Massa et de Tiznit ; Anti-Atlas occidental.

Comme toute réserve de la biosphère, la RBA est divisée en zones (centrales, tampons et de transition) prenant en compte la spécificité de la région. De ce fait, le zonage de la réserve de la biosphère de l'arganeraie a été organisé de la manière suivante[57] :

- Zone centrale : 18 aires centrales (zone A) (16 620 ha, soit 0,7 % de la superficie totale de la RBA) : elles comprennent les SIBE, PNSM et autres notamment ; Amsiten -Ain Asmama -Dar El Houcine - Admine -Tamri – Cap Ghir -Elkest -Tafingoult - Assads - Aît Erkhae -Zones de Protection du parc National de Souss Massa -Anzi -Aougzmir - Boutemzguida -Tazayft -Tanegarfa -Sidi Ali Outoul. Ces aires centrales bénéficient d'une protection plus stricte que les autres zones afin de conserver son patrimoine et sa richesse ;
- Zone tampon : 13 zones tampons (Zone B) (582 450 ha soit 23,3 % de la superficie totale) ; elles entourent les zones centrales ou y sont juxtaposées. Elles sont choisies selon des caractéristiques liées notamment à la place de l'arganier et à son rôle dans la

[56] Annexe 10 : Carte de répartition de l'arganeraie.

[57] Annexe 11 : Carte zonage de la RBA

protection environnementale et dans le développement socio- économique ainsi que son intégration dans le système agro-sylvo-pastoral. Ces zones tampons sont dédiées à des activités durables (écotourisme, recherche, éducation…) ;

- Zones de transition (Zone C) (1 900 900 ha soit 76 %) : il s'agit de zones où sont développées des activités humaines (agriculture, artisanat, tourisme). La Zone C comprend aussi des villes (Agadir, Essaouira, Tiznit…).

La réserve de la biosphère de l'arganeraie se caractérise par un climat spécifique favorisant la plantation de l'arbre d'argan. Le climat de la zone est aride, chaud et tempéré avec une température moyenne de 27 °C durant la période la plus chaude, et de 7 °C durant la période la plus froide. La pluviosité moyenne est de 230 mm. La neige est inexistante dans la zone. L'une des caractéristiques climatiques de la zone est le niveau bioclimatique très sec qui varie de sept à huit moins par an. Cette spécificité climatique favorise la survie de l'arbre d'argan qui est défini comme étant un arbre thermophile, qui s'adapte à la température très élevée, et xérophile, qui supporte la sécheresse. L'arbre d'argan s'avère très efficace contre la désertification et représente une barrière naturelle contre l'avancement du sable grâce à sa possibilité d'adaptation à des conditions climatiques très difficiles. Il joue un rôle crucial et irremplaçable dans le maintien d'un équilibre sur la zone par la protection du sol de l'érosion éolienne et hydrique. Au-delà de son importance économique, la forêt d'argan représente un patrimoine culturel symbolique pour le peuple amazigh de la région. Les arbres d'argan sont « baptisés et considérés comme les témoins de l'histoire plurigénérationnelle des familles » (Dupré, 2002 cité par Fazi et Furt, 2012). En effet, les traces de l'organisation sociale amazighe sont visibles sur le territoire, car « c'est l'histoire des lignages qui définit ici l'espace » (Michon et Simenel, 2009).

La population de la réserve de la biosphère de l'arganeraie est estimée à environ 3,5 millions de pieds dont la majorité est sur le territoire amazigh et se trouve sur la zone de transition, et dont certains se trouvent sur la zone tampon. Ainsi, la majorité de la population est directement impliquée dans le développement de la région et la conservation de ses ressources. Pour les autochtones, la protection de l'arbre d'argan est une nécessité culturelle avant d'être une nécessité économique. En fait, l'arbre d'argan représente les poumons de survie de la zone et de sa population. Les usages de l'arganeraie sont multiples, dont on retiendra : la production de bois, l'élevage, la sylviculture. Au niveau économique : entre agriculture, artisanat, tourisme et

service publics, plus de la moitié de la population puise son revenu de la réserve de la biosphère de l'arganeraie.

La réserve de la biosphère de l'arganeraie est un territoire historiquement riche en patrimoines culturels, naturels, mais aussi architecturaux. Cependant, dans diverses documentations, seul le patrimoine naturel est mis en avant pour délaisser une richesse historique culturelle et architecturale d'une valeur inestimable. Afin de mieux définir le potentiel de la zone de la RBA, nous avons listé le patrimoine existant sur le territoire de la RBA. Ce travail est le fruit de notre enquête sur le terrain r qui se limite à la zone d'Agadir[58].

I.2 Le patrimoine caché de la réserve de la biosphère de l'arganeraie

Aujourd'hui, l'arganier, arbre emblématique du Maroc, a pu décrocher le label de réserve de la biosphère. Cette réserve abrite non seulement l'arganier, mais un grand nombre de patrimoines architecturaux incontournable sans oublier le patrimoine immatériel que seule la population locale détient. La réserve de la biosphère de l'arganeraie s'est enrichie, au cours de l'histoire, des influences de civilisations et de cultures diverses. Cette dernière a donné lieu à une diversification patrimoniale significative qui reflète une profondeur historique.

Durant notre enquête sur le terrain nous avons pu détecter un grand nombre de patrimoines matériels dont seule la population locale détient le secret. Nous avons classé le patrimoine de la RBA en quatre grandes catégories : architectural, immatériel, naturel et géologique[59].

I.2.1. Patrimoine architectural (matériel)

L'architecture amazighe est reconnue généralement par l'utilisation de la terre crue et des pierres rouges qui la rend facilement détectable sur le terrain. Nous en citons :

- Les greniers collectifs (appelé soudard par la population locale) : les Igoudars, pluriel d'Agadir, sont très nombreux dans les montagnes de la réserve de la biosphère de

[58] La surface de la RBA est estimée à 2 499 970 Ha ce qui rend l'enquête très difficile à réaliser sur toute la zone. Nous avons choisi de nous concentrer sur la région d'Agadir qui, à elle seule, détient une grande richesse patrimoniale délaissée.

[59] Avant d'entamer notre travail sur le terrain, nous avons contacté l'administration des eaux et forêts de la région d'Agadir, responsable de la gestion de la zone de la RBA, afin d'obtenir une autorisation orale d'enquêter sur la zone. Nous avons été reçus par M. Afkir Abdelaziz (directeur régional des eaux et forêts).

l'arganeraie. Certains sont en ruines suite au manque de conservation, mais d'autres sont encore en bon état. Chaque tribu détenait un grenier collectif afin de protéger ses récoltes et, chaque famille détenait une chambre secrète utilisée pour stocker les denrées alimentaires, les récoltes de blé, de maïs et d'orge, l'huile, les bijoux et les documents précieux. À cette époque, l'Igoudar fonctionnait comme une sorte de banque. Les greniers collectifs consistent en un grand nombre de greniers (le nombre dépendant toujours de la grandeur de la tribu), réunis au sein d'une même structure dont une seule entrée, est protégée par un gardien appelé « lamine » signifiant littéralement homme de confiance. Ce type de patrimoine datant du XVe siècle n'est plus utilisable par la population locale. Les « igoudars » témoignent d'une histoire ancestrale et une tradition séculaire.

- Les gravures rupestres : la réserve de la biosphère de l'arganeraie inclut plusieurs sites archéologiques portant les plus anciens indices de l'occupation de cette région : des gravures rupestres qui remonteraient au Paléolithique et au Néolithique et qui représentent des figures variées, en particulier des animaux sauvages et domestiques ou des formes géométriques. Les indices se trouvent principalement dans le site Arganier à Tamgdoult (Ait-Moussa), Ait-Mzal et Tanalt, et ont été élaborés par des techniques de piquetage et polissage. À en croire les histoires racontées par les autochtones, la région était habitée au temps des royaumes amazighs de la Mauritanie, mais aussi durant l'occupation romaine du nord du Maroc.
- Kasbah de tizourghane : célèbre citadelle fortifiée de la province de Chtouka Aït Baha, elle est située à quelque 100 km d'Agadir. La Kasbah représente un petit village, d'une cinquantaine de maisons, entourée de murailles dont la seule entrée assurait la sécurité des habitants de la kesbas. Perché à 1150 m au sommet d'une montagne centrale. Afin d'y accéder, une interminable allée d'escaliers s'étend devant vous qui mène à une grande porte gardée par l'un des hommes de la kesbah. De nos jours, aucune famille n'y habite, mais nous avons retrouvé un couple de marocain qui a aménagé une sorte de gîte pour les touristes.
- Les tombeaux sadiens : situé à 12 km au nord-est d'Agadir, dans la région de Mesguina. Le petit Douar d'Aguerd, est un patrimoine historique resté secret jusqu'à présent. Les autochtones de la région affirment que c'est dans leur village que Cheikh Mohamed

Essaadi menait la guerre contre les Portugais. En plus des tombeaux Sâadiens, où sont enterrées les grandes personnalités à l'époque des sadiens, nous trouvons aussi un grand cimetière dans lequel ont été enterré les hommes et femmes morts pendant la guerre. Un habitant de région nous explique aussi que la manière dont ils sont enterrés nous donne une idée sur le sexe et la taille de la personne sous terre. Nous pouvons remarquer que la manière dont les pierres sont positionnées diffère. Si pour homme l'on peut remarquer que les deux pierres sont horizontales, la tombe d'une femme se caractérise par une pierre horizontale du côté de la tête et d'une autre posée verticalement du côté des pieds.

- L'école coranique : juste à côté des tombeaux saâdiens nous retrouvons une école coranique et une mosquée parmi les plus anciennes mosquées de la région datant de l'époque des Almoravides (1060-1147) ; c'est-à-dire du temps où Youssef Ibn Tachefine assurait la sécurité des caravanes transsahariennes de passage incontournable par les gorges de Mesguin. La région mesguin abritait d'autres architectures que seuls les autochtones ont pu découvrir et qui constituent à présent que des ruines sans aucune structure visible. À ce propos, la population locale raconte l'existence d'un petit quartier aux anciennes maisons dans les hauts des montagnes dédiés seulement aux grandes familles à l'époque des sadiens.
- Zaouia Lhaj Lahbib : Il s'agit là de l'une des éminentes institutions religieuses de la région, dont le nom fait référence au nom de son fondateur ; : le Cheikh Lahbib Tanalti Bouchouari. Située dans le village de Tanalt (province de Chtouka Aït Baha), la Zaouia est l'une des anciennes écoles coraniques parmi les plus connues dans le sud du Maroc ; elle est fréquentée par les jeunes de la région en quête de savoir. De nos jours, les habitants du village célèbrent annuellement un Moussem en hommage au maître des lieux. Cette festivité attire des touristes de différentes régions.

I.2.2. Patrimoine immatériel

La population locale de la réserve de la biosphère de l'arganeraie est nommée les Amazighs ou les Berbères. L'appellation « berbère » provient du grec « barbare », qui désignait sans aucune forme péjorative les peuples utilisant une langue étrangère, non comprise par les Grecs. Aujourd'hui, les Berbères représenteraient 65 % de la population marocaine et sont principalement installés au sud du Maroc. La population berbère se caractérise par une riche culture, bien préservée jusqu'à présent. Nous citerons les plus connues dans la région d'Agadir.

- Taskiwin, danse amazighe : La danse TASKIWIN est l'une des traditions culturelles de la population berbère typique des montagnes du Haut Atlas occidental. Elle consiste à faire vibrer les épaules tout en tapant sur des tambourins. Elle est présentée sous forme d'une présentation théâtrale mettant en avant la bravoure des hommes sous forme de gestes martiaux. Cette danse est essentiellement masculine interprétant l'époque de la cavalerie du courage et de l'héroïsme. La performance est mise en scène par la communauté locale pour les touristes de la zone afin de transmettre cette tradition aux visiteurs de passage dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Cette danse est listée en tant que patrimoine culturel immatériel nécessitant une sauvegarde urgente de l'UNESCO. La danse traditionnelle Taskiwin est présente dans un certain nombre d'évènements de festivals et de Moussems ouverts aux touristes et aux visiteurs de la réserve de la biosphère. La population locale est responsable de la transmission de cette culture aux jeunes générations. Ainsi, le « chikh » de chaque région, organise sur chaque période des compétitions invitant les jeunes du village à intégrer des groupes de danseurs traditionnels. De cette façon, la transmission de la culture amazighe est assurée.
- Pratique et savoir-faire : L'arganier est une espèce sylvestre endémique présente sur toute la réserve de la biosphère nécessitant une pratique particulière afin d'extraire l'huile d'argan du fruit de l'arganier. Les femmes vivantes dans les zones rurales de la réserve utilisent une méthode traditionnelle héritée de leur grand-mère. Différentes étapes sont à respecter afin d'obtenir cette huile précieuse. La transmission de ce savoir-faire est principalement non formelle, car elle se base sur l'imitation et le respect des étapes dans le but d'obtenir l'huile d'argan utilisée pour le « médical », l'alimentation et le cosmétique. Afin d'extraire l'huile, la population locale (plus précisément les femmes de la région) utilise un moulin à bras spécifique fabriqué par des artisans locaux. Les étapes sont les suivants : Cueillette de l'argan ; séchage ; dépulpage ; concassage ; tri ; malaxage. Chaque étape doit respecter une certaine pratique de faire afin d'obtenir le produit final. Prenant l'exemple du malaxage, cette étape nécessite l'ajout progressif d'eau tiède selon une quantité précise. La transmission de ce savoir-faire est réalisée par les « arganières » qui apprennent à leurs filles la mise en pratique des tâches d'extraction de l'huile. La culture de la communauté locale de la réserve de la biosphère tourne

autour de cet arbre précieux. Enfin, l'huile d'argan s'offre en cadeau de mariage et est utilisée fréquemment dans les cérémonies et les festivités de la région.

- Le couscous berbère : La population locale de la réserve de la biosphère est de l'ordre de trois millions d'habitants majoritairement des Amazighs (berbères). Pour les Amazighs, l'arganier fait partie de leur culture, et on lui associe une forte connotation symbolique. L'huile d'argan est utilisée dans tous les domaines, y compris dans l'alimentation journalière des habitants de la région. Le couscous berbère fait partie du patrimoine immatériel de la réserve de la biosphère, très connu par la particularité de son goût du fait que sa cuisson est basée sur l'utilisation de l'argan. Le couscous berbère est une semoule de blé dur préparée à l'huile d'argan à base de légumes. Le couscous reste un plat emblématique de la cuisine berbère, cuisiné selon de multiples déclinaisons régionales et culturelles locales. Le nom du plat vient du mot « SEKSU » en langue berbère désignant le blé bien modelé et roulé. Le couscous est désigné par l'UNESCO en tant que patrimoine immatériel du Maroc. Plusieurs études montrent que le régime méditerranéen a de nombreux bienfaits sur la santé humaine (il permet de diminuer le risque de maladie d'Alzheimer et de Parkinson).
- Bijoux traditionnels : Chez les populations berbères, le bijou a toujours été un élément indispensable du costume ; il est aussi utilisé pour se protéger des assaillants. Les bracelets et les colliers sont généralement lourds avec des piques tout autour du bijou ; cela suffisait pour assommer l'attaquant ! Depuis l'antiquité, la fabrication des bijoux n'a pas changé. Elle repose sur deux étapes : la première nécessite le moulage et le découpage du bijou. La deuxième, la bijouterie émaillée implique de sertir les pierres (ambre, corail, verroterie…) L'on peut profiter d'une démonstration de la fabrication de ces petites merveilles à Tiznit, capitale des bijoux.
- Tapis amazigh : Les tapis berbères sont tissés depuis le VIIIe siècle, lors de l'installation des tribus berbères au Maroc. Depuis plus de mille ans, les femmes amazighes nouent à la main des tapis de la laine des moutons qu'elles élèvent au sommet de l'Atlas. Jusqu'à présent, le savoir-faire se transmet de mère en fille. Le décor du tapis diffère d'une tribu à l'autre. Il comporte souvent des signes et symboles amazighs.

- Menuiserie : les maisons des autochtones de la RBA se caractérisent par leur porte en bois d'arganier sculpté à la main, et certains meubles sont aussi fabriqués de la même manière notamment les coffres dédiés au rangement des bijoux pour femme.

I.2.3. Patrimoine naturel

- Le parc national Souss Massa créé en 1991 est localisé dans la région de Souss-Massa-Drâa, entre Agadir et Tiznit. Cette réserve naturelle, d'une superficie de 33 800 hectares, abrite des espèces ornithologiques particulières, dont le fameux ibis chauve et d'autres espèces d'ibis, de flamants, de spatules blanches et de tchagras à tête noire. Le domaine du PNSM est attaché administrativement à la préfecture d'Inezgane Ait Melloul, de la province de Chtouka Aît Baha et de la province de Tiznit (un total de sept communes). Les paysages naturels du parc sont captivants et promettent des vues panoramiques époustouflantes. Leur caractère modèle est lié au fait qu'ils se composent de trois éléments incontournables dans la nature : les dunes, la végétation et l'eau.
- La faune : Le parc de Souss Massa compte plus de 24 espèces de mammifères et présente de nombreuses espèces admirables dont certaines deviennent très rares comme l'Ibis chauve (Géronticus Eremita). Le PNSM regroupe des zones humides qui abritent chaque année des milliers d'oiseaux migrateurs de différentes races tels que des canards, les Buteo rufinus, la Platalea leucorcdia, le Phoenicopterus ruber… L'ibis chauve (Geronticus eremita) est l'une des espèces les plus rares et les plus importantes qui y vivent. Dans le parc national, nous trouvons environ 250 oiseaux sur ce territoire principalement groupés dans la falaise côtière du PNSM, soit les deux tiers de la population mondiale. Le Parc comporte une douzaine d'espèces mammifères ainsi que des reptiles amphibiens, poissons et papillons… Certaines espèces ont été intégrées afin de reconstruire des troupeaux et de rééquilibrer l'écosystème. Nous pouvons ainsi constater l'existence de gazelles dama mhorr, d'oryx, d'adax et d'autruches.
- La flore : La flore constitue un élément clé des ressources naturelles du PNSM. Nous trouvons ainsi : l'arganier, l'espèce végétale endémique remarquable du sud atlantique marocain (Acacia gummifera, triplex halimus, Retama monospe…. Jusqu'à présent, 302 espèces ont été relevées dans le parc national) La flore du parc comprend différents éléments d'origines très rares : méditerranéenne (plus de 50 % des espèces),

macaronésienne (au moins 22 espèces), saharienne et saharo-sindienne (9 espèces connues) et tropicale (4 espèces connues).

- La forêt d'Admine : un site d'intérêt biologique d'une surface de 320 ha, et la plaine du Souss. Autrefois, ce site était l'un des plus denses et des plus représentatifs de l'arganeraie. Victime de la sécheresse, cette zone s'est appauvrie, mais reste cependant détentrice du type original de l'arganeraie qui n'existe nulle part ailleurs au Maroc. Ce site constitue un des lieux de rencontre de la population locale. C'est un espace de sortie et détente durant les jours ensoleillés, et certains locaux proposent au visiteur un tour du site sur dromadaire ou cheval accompagné d'un guide.
- Aim Asmama : un plateau calcaire de secondaire d'une superficie de 23 564 ha où la biodiversité est très importante. Il détient sur ses terres d'importantes plantes montagnardes rares (bufu bufu, lacerta pater, acanthodactylus erythrurus, quedenfeldtia moerens). Le site est particulièrement intéressant du fait de sa situation géographique (situé sur les derniers contreforts occidentaux du Haut Atlas) et de la présence de reliques tropicales comme « naja haje » et « bitis arietans ». Il comporte 25 espèces mammifères, 72 espèces d'oiseaux et 20 espèces de reptiles.
- Le rucher collectif tinzerki : appelé communément en Amazigh « Taddart n'Inzerki ou Taddart ou Guerram » est le plus grand rucher collectif au monde. Situé dans la commune rurale d'Argana, le rucher d'Inzerki compte actuellement plus 4 180 ruches appartenant aux familles de la région. Construit en terre et en bois, le rucher d'Inzerki est un patrimoine matériel qui atteste d'une culture et tradition locale datant de plusieurs siècles. Certains autochtones rencontrés sur le site affirment que l'édification de ce lieu remonte au XVIe siècle. Le rucher inzerki représente un véritable patrimoine naturel légué par les ancêtres dont chaque famille a hérité d'une case contenant un certain nombre de ruches traditionnelles.

I.2.4. Patrimoine géologique

La réserve de la biosphère de l'arganeraie détient sur son territoire des sites géologiques remarquables, nous en citerons les plus connus :

- Site de fossiles : c'est dans les montagnes de l'Anti-Atlas que se trouvent la plupart des sites qui attirent de nombreux collectionneurs de fossiles. Tous les types de roches sont présents : roches plutoniques, volcaniques, métamorphiques et sédimentaires. Sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie et plus précisément dans la région Agadir, les visiteurs se précipitent sur le site d'Immouzar connu pour ses ammonites exceptionnelles de plus de 100 millions d'années (les ammonites sont des coquillages de mer qui peuvent atteindre 60 cm de diamètre.) Il est très courant de trouver lors de randonnées pédestres des fossiles d'huîtres, de moules ou bien d'autres coquillages datant de millions d'années.
- Empreintes de dinosaures : Ce site d'empreintes datant de 85 millions d'années existe sur la plage d'Anza, dans la région d'Agadir. Il comporte 300 empreintes et 56 pistes et est classé premier en Afrique et quatrième au niveau mondial. D'après le professeur Moussa Mansour, « *l'intérêt de ce site est double. D'une part, il est le premier gisement au Maroc d'âge crétacé, plus exactement Coniacien-Santonien… D'autre part, le grand nombre d'empreintes, la bonne qualité de préservation font de ce site l'un des meilleurs du Maroc* ». Les dinosaures ont imprimé dans la roche côtière la trace de leur passage directement au bord de l'océan, et l'on peut identifier plusieurs cheminements de pas de dinosaures bipèdes qui ont laissé des empreintes tridactyles (trois doigts pointant vers l'avant).

Notons que les informations présentées dans cette partie ont été collectées sur le terrain ou dans des documents d'histoire définissant des monuments historiques implantés dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Malheureusement, aucune documentation officielle ne peut délivrer la liste du patrimoine enraciné sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Notre enquête sur le terrain reste incomplète, car elle ne représente qu'une partie du patrimoine implanté sur la RBA (zone Agadir). Il nous semble primordial qu'un inventaire du patrimoine de la RBA soit réalisé sur toute la zone.

I.3 Les mesures de conservation du patrimoine dans la RBA.

Au niveau juridique, la réserve de la biosphère de l'arganeraie est soumise à la loi forestière du Dahir du 10 octobre 1917 relative à la conservation et à l'exploitation des forêts. Par cela, l'arganeraie été considérée comme un bien privé selon lequel chaque famille ou tribu exploitait

sa propriété librement. Cependant, la forêt d'arganeraie s'est dégradée et a perdu 2000 hectares par an entre 1917 et 1924 (M'Hirit, 1998). La surexploitation de la forêt due à la mondialisation du produit d'argan et à l'extension des terres agricoles a alerté l'État et l'a poussé à mettre en place un nouveau règlement pour mettre fin aux problèmes relatifs à la surexploitation des ressources. Il a donc été décidé de compléter le régime général par un régime spécifique à la zone d'arganeraie[60]. Depuis, l'arganeraie relève du droit de jouissance transmissible par héritage et non cessible. Ainsi, la forêt d'arganeraie se voit appeler la « forêt aux sept droits » puisque la nouvelle législation permet : le ramassage du bois mort ; la cueillette des fruits ; le pacage (pâturage) ; le labour et la mise en culture ; la collecte de branchages pour les clôtures ; le prélèvement de bois de chauffage destiné à l'usage domestique avec autorisation des eaux et forêts ; le prélèvement de sable et pierre pour l'usage domestique ou l'artisanat local contre une faible redevance. Depuis, chaque exploitation de l'arbre d'argan est soumise à l'accord de l'administration des eaux et forêt y compris pour les terrains privés (Nouaîm, 2005). Toute exploitation de la forêt sans autorisation est interdite sous peine d'amende. En parallèle, d'autres textes de loi[61] ont permis à la population locale de bénéficier d'une partie des recettes de la vente de bois réalisée sur la forêt d'argan. Cette initiative est motivée par la volonté de trouver un équilibre entre la conservation, le développement durable et le profit des autochtones amazighs de la région. De ce fait, deux fonctions de la réserve de la biosphère sont remplies, à savoir : la conservation et le développement durable. Ainsi, si l'on schématise, la fonction logistique liée à la recherche et l'éducation restent encore à valider.

En ce sens, Le Dahir du 20 juillet 1983 définit un cahier de charge des pratiques et de l'exploitation de l'arganeraie. Avec l'autorisation de l'administration des eaux et forêts, la population locale s'approprie un droit au culte d'une durée de trois ans en contrepartie d'un versement de 50 dirhams par an et par hectare. Il est aussi stipulé que l'occupant doit entretenir les arganiers et y planter un certain nombre durant sa période d'exploitation. Cependant, cette règlementation n'a pas eu l'effet escompté, car près des 3/4 de la forêt de l'arganier étaient mise en culture et que « *les notables (déstabilisaient) le système productif par un usage intensif, les*

[60] Dahir du 4 mars 1925 relatif à la protection et la délimitation des forêts d'arganier

[61] Dahirs du 28 mars 1951, du 19 juin 1957, du 20 septembre 1976

techniques agricoles (entraînant) le défrichement et l'épuisement des sols » (Buttoud, 2001). Malheureusement, la législation qui était un moyen de sauvegarde du patrimoine est devenue, pour les notables de la région, un instrument légal pour la surexploitation et la dégradation (M'Hirit, 1998). Le bénéfice des dispositions du dahir de 1925 sur l'arganier a constitué une réelle entrave à la conservation de l'arganeraie. Malgré l'interdiction de l'exploitation de l'arbre d'argan, l'autorisation de labour et la mise en culture sous les arbres ont contribué à une perturbation profonde des structures fonctionnelles des écosystèmes. (Buttoud, 2001). Ainsi, l'agriculture intensive a mis en péril l'arganier, car elle n'était pas exploitée de manière durable (Hafid, 2007) et a engendré un déficit d'eau sur la zone à cause de la surexploitation de la nappe.

En parallèle du cadre législatif imposé par la loi, les droits coutumiers représentent un complément de la loi mise en vigueur par la population locale, basée sur les connaissances autochtones transmises d'une génération à une autre. Parmi les plus importants, nous pouvons citer : l'agdal, la tayssa, la tawala, le mouchâa et la transmission. L'« agdal » : la période de l'agdal est annoncée par un crieur au souk ; c'est la saison de ramassage des noix d'argan. Le parcours sur les parcelles (cultivées ou non) pendant cette période de récolte est interdit, car la production des noix d'un arganier est privée. Cela permet la régénération des espèces végétales. Ce système est surveillé par un gardien nommé l'« amcharto » ; La « Tayssa » : l'organisation de la transhumance et la migration de la bataille selon la saison ; La « Tawala » : système de gardiennage alterné des troupeaux et système de gestion des parcours ; le « Mouchâa » ou « M'sarih » : c'est l'ensemble des terres dont les propriétaires sont inconnus. Ils sont considérés comme une parcelle collective des habitants et ouverts au parcours toute l'année et surtout utilisés pendant l'agdal. C'est pour cette raison que la conservation y est fortement mise en péril en raison de la surexploitation des arbres plantés sur ces terres abandonnées (Nouaïm, 2005) ; la « Transmission » : en cas d'héritage, les arbres d'argan (ainsi que les droits de pâturage, droits d'usage des sols, droits de récolte des noix d'argan…) sont répartis égalitairement entre les héritiers.

Ces droits coutumiers en combinaison avec les lois de législation accordaient un maintien d'équilibre et des mesures efficaces de bonne gestion du patrimoine permettant une approche participative de conservation. Malheureusement, les droits coutumiers ne sont plus respectés et tombent en désuétude en faveur d'une recherche de développement économique rapide possible grâce à la mondialisation. En effet, le succès commercial de l'huile d'argan a accentué la

pression sur l'arganeraie mettant en péril sa conservation. Ainsi, l'abandon des lois culturelles a créé un déséquilibre dans la conservation du patrimoine en faveur d'un développement économique qui a accentué les menaces sur la forêt de l'arganeraie. Face à ce constat, il est légitime de rappeler que la convention sur la diversité biologique, adoptée en 1992, autorise l'exploitation des ressources dans une approche durable comme un moyen de conservation.

Depuis la labélisation de l'arganeraie de la réserve de la biosphère, la conservation du patrimoine de la zone a connu la participation de divers organismes de développement internationaux. Notamment la GIZ (dans le cadre de la coopération entre les gouvernements allemand et marocain), l'USAID (dans le cadre de la coopération entre le Royaume et les États-Unis) et l'Union européenne (dans le cadre de la coopération avec le gouvernement marocain). Parmi les principaux projets de conservation et de gestion des ressources de la RBA, nous citerons :

- Le PCDA (1998-2002) : piloté en collaboration entre la GIZ et l'administration des eaux et forêts, il a pour objectif la mise en place d'une gestion durable et équilibrée de l'arganeraie selon une démarche participative intégrant la population locale dans le processus de durabilité et de conservation.
- Le Projet Protection de la Nature et Lutte contre la Désertification (PRONA - LCD) (2006-2011) ; lancé par la GIZ et les eaux et forêts en fusionnant entre deux projets antérieurs : le projet relatif à l'Assistance à la Gestion des Ressources naturelles (AGRN) et le projet d'Appui au PAN-LC. Il a pour but d'encourager les activités économiques respectueuses de l'environnement à objectif durable.
- Le projet « appuie l'amélioration de la situation de l'emploi de la femme rurale et gestion durable de l'arganeraie dans le sud-ouest du Maroc » : géré par l'Agence de développement social (ADS) et l'Union européenne, il a pour objectif d'encourager la participation des femmes rurales en tant qu'acteur actif du développement économique et social à la gestion de l'arganeraie.
- Le projet « Gestion intégrée des Ressources en eau du Souss Massa » connu sous le nom de SWIM (Souss-Massa Integrated Water Management) : lancé par le Maroc pour la mise en place d'une gestion durable des ressources en eau.

Hormis, les projets internationaux, d'autres mesures ont été prises par le gouvernement marocain en vue d'une conservation du patrimoine de la RBA. Nous pouvons citer à titre d'exemple : le Projet de zones de mises en défense destiné à la régénération de l'arganier (ONG ENDA Maghreb) ; la Mise en place de plans de gestion des massifs forestiers et de reconstitution de l'arganeraie ; l'aménagement de l'ensemble des aires protégées en relation avec le zonage de la Réserve de la biosphère de l'arganeraie ; l'appui aux actions de développement durable et de conservation dans les zones de RBA.

Si les gouvernements et les organismes internationaux combinent leurs efforts pour la mise en place de diverses mesures de protection des réserves de la biosphère dans le monde, leurs actions ont pour but d'assurer un développement durable et une conservation du patrimoine pour une transmission aux générations futures. En parallèle, la réserve de la biosphère est définie comme un site d'apprentissage pour le développement durable. Cela veut dire que le potentiel éducatif d'une réserve de la biosphère contribue d'une manière directe à la conservation du patrimoine de la zone. Malheureusement, le champ éducatif d'une réserve de la biosphère est très peu mis en avant. Et pourtant, un tel champ serait une mesure de conservation très efficace en faveur du patrimoine et du développement durable de la zone.

II. L'éducation ; une fonction primordiale dans les réserves de biosphère

II.1 Quelle éducation dans les réserves de la biosphère ?

Pour reprendre la définition donnée par l'UNESCO[62], les réserves de la biosphère sont des aires protégées désignées et labélisées dont le but est de promouvoir un développement durable tout en mettant la communauté locale au centre du processus. Ces sites ont pour propos de combiner conservation du patrimoine et développement économique et social de la zone. Les réserves de la biosphère sont considérées par l'UNESCO comme : des sites d'excellence où les bonnes pratiques environnementales sont testées pour une meilleure gestion des ressources naturelles ;

[62] (www.unesco.org)

des outils pour aider les pays à la compréhension des changements climatiques ; des sites d'apprentissage dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (UNESCO, 2017). Les réserves de la biosphère aident aussi à prendre conscience des risques de catastrophe telles que la sécheresse, les inondations, les tempêtes, les tornades, les coulées de boue, les incendies, les éruptions volcaniques, les tremblements de terre, les tsunamis, etc. Par la mise en place de systèmes d'alarme et de plans d'urgence, le gouvernement contribue à freiner la dégradation patrimoniale et à réduire le risque de catastrophe.

Les changements climatiques au sein des réserves de la biosphère sont des éducateurs pour les changements à venir qui impactent principalement la population locale. Une éducation aux bonnes pratiques est ainsi nécessaire afin de minimiser les risques dus à la mauvaise gestion de la terre. Il convient de tenir compte de la capacité des réserves de la biosphère et de minimiser l'impact négatif du changement climatique par la mise en place d'énergies renouvelables et de l'économie verte. Les réserves de la biosphère sont donc des informateurs sur les risques de catastrophes ainsi que sur les changements climatiques poussant à promouvoir le respect de l'environnement.

Si parmi les fonctions des réserves de la biosphère nous trouvons la conservation de la diversité, le développement socioéconomique et l'éducation, il est nécessaire de souligner l'importance de l'intégration de la population locale qui est la première détentrice d'informations sur le patrimoine qui l'entoure. « L'homme » devrait être le centre d'attention des gestionnaires des réserves de la biosphère, car l'intégration de ses derniers dans le processus permettra d'atteindre les objections de conservation attendues.

L'UNESCO estime que l'éducation est une forme de participation de la communauté (guide de gestion des RB en Afrique) et une mission incontournable des réserves de la biosphère. Il y a déjà quelque année, l'expression « lieu d'apprentissage » était utilisée pour définir une réserve de la biosphère comme un laboratoire ouvert permettant la connaissance des impacts de l'activité humaine et des modes de vie sur l'environnement. De ce fait, les réserves de la biosphère proposent indirectement une éducation au patrimoine à ses habitants, notamment aux enfants et aux jeunes, et à ses visiteurs, notamment les touristes.

À ce titre, le guide de gestion des réserves de la biosphère en Afrique[63] prévoit cinq types d'éducation pour les réserves de la biosphère : l'éducation par « programmes formels » : tout programme mis en place et qui a pour but premier la transmission des connaissances, la sensibilisation et la transmission des savoir-faire ; l'éducation par la mise en place de processus d'apprentissage dynamiques : ce genre d'apprentissage nécessite l'intégration de la communauté locale qui jouera le rôle d'éducateur ; ainsi transmettre leurs connaissances et savoir-faire qu'il maîtrise plus que d'autres ; l'éducation informelle : adressée principalement aux parties prenantes d'une réserve de la biosphère permettant la sensibilisation sur l'importance du développement durable ; l'éducation par l'apprentissage mutuel : cela permet d'intégrer les chercheurs, les doctorants, et les spécialistes du domaine afin de former un processus de recherche conjoint sur le développement durable dans lequel toutes les parties travaillent ensemble de façon à développer cette zone ; l'éducation par l'apprentissage partagé : le Réseau mondial des réserves de la biosphère a été créé afin de partager les expériences, les connaissances et les méthodes de conservation sur les réserves de la biosphère.

Comme nous pouvons le constater, la fonction éducative des réserves de la biosphère est centrale, avec trois objectifs (KRUSE2013) : faire comprendre ce qu'est une réserve de la biosphère, en mettant la lumière sur son patrimoine naturel et ses particularités locales (patrimoine culturel, savoir-faire, flore, faune, patrimoine géologique, etc.) ; sensibiliser aux valeurs et au respect de l'environnement pour la survie de l'espèce humaine ; identifier les utilisations non durables et favoriser le mode de vie saine dans la réserve de la biosphère. C'est-à-dire favoriser l'éducation aux bonnes pratiques et la sensibilisation de « l'homme » sur les risques de catastrophe qu'il peut engendrer.

Les objectifs fixés pour les réserves de la biosphère et énoncés dans le guide de gestion des réserves de la biosphère en Afrique suivent les pas du rapport Brundtland (texte fondateur du développement durable). De ce fait, la fonction première d'une réserve de la biosphère devrait se structurer sur l'éducation qui permettra de promouvoir une identité territoriale et de diffuser des valeurs universelles. Une éducation au patrimoine sur les réserves de la biosphère pourrait donner des avantages significatifs au service des territoires. Cependant, le potentiel éducatif

[63] Proposé par l'UNESCO

divers d'une réserve de la biosphère à une autre influence directement les décisions prises et les mesures mises en place en faveur de la réserve de la biosphère. En effet, toutes les mesures de conservation ne peuvent être adoptées par toutes les réserves de la biosphère. Il est nécessaire de prendre en considération la spécificité de chaque zone. Pour mieux comprendre les mesures de conservation les mieux adaptées pour la RBA, il est important de mettre en avant son potentiel éducatif.

II.2 Les champs éducatifs autour de la réserve de la biosphère de l'arganeraie

Étant la première réserve de la biosphère au Maroc, l'arganeraie a suscité un grand intérêt tant au niveau national qu'au niveau international. Depuis sa création, les mesures de conservation prises en faveur de la RBA sont multiples. Pourtant la perte de l'arganeraie ne cesse de s'accroître au fil du temps. Si les projets de conservation et de développement durable lancés sur la RBA n'ont démontré qu'un faible impact sur la zone, il est nécessaire de changer de stratégie pour s'orienter vers l'éducation exploitée dans les RB. Dans cette partie, nous relèverons les champs éducatifs de la RBA afin d'analyser leurs impacts sur la conservation du patrimoine. Les documents récoltés pour cette étude sont : les documents de communication (brochures mises à disposition des visiteurs, Sites Internet), les programmes de formation, les partenariats signés autour des programmes éducatifs. Nous nous sommes aussi basés sur notre enquête sur le terrain et la liste du patrimoine caché dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie présentée plus haut.

À la lecture des documents administratifs collectés, nous constatons que l'éducation au sein de la RBA est peu mentionnée, elle vient après la conservation et le développement économique. Et pourtant l'éducation pourrait aider à concilier conservation et développement durable. L'analyse du potentiel éducatif de la réserve de la biosphère de l'arganeraie montre que la richesse de cette zone pourrait éduquer à plusieurs niveaux, c'est-à-dire : éduquer aux développements durables ; éduquer aux richesses territoriales ; sensibiliser aux risques ; éduquer à la citoyenneté ; éduquer à l'environnement ; éduquer aux valeurs géopatrimoniales (…). Les champs éducatifs sur le territoire de la RBA sont très larges, car ils peuvent toucher plusieurs thématiques. Cela s'explique par la diversité de la zone et de l'ancienneté de l'arganeraie.

Ces éducations dans la RBA représentent plus qu'un transfert unidirectionnel d'informations. Au contraire, elles permettent à l'apprenant de développer et d'améliorer les attitudes, les valeurs et les connaissances patrimoniales et environnementales, ainsi qu'à renforcer les compétences qui préparent chaque individu à entreprendre en faveur de son patrimoine. L'éducation au sein des réserves de la biosphère facilite la transmission d'informations et les rend plus accessibles à une communauté qui, par son investissement, pourra contribuer à résoudre les problèmes de perte de patrimoine au fil du temps. En effet, les champs éducatifs autour de la RBA peuvent entraîner des avantages directs pour le patrimoine et résoudre concrètement les problèmes de conservation.

Cette alternative d'introduire l'éducation dans le processus de conservation a été proposée pour faire face à la surexploitation des ressources induites par l'homme dont les conséquences s'accroissent de jour en jour (Barnosky et Hadly, 2016). La consommation excessive de la population autochtone s'oppose aux limites planétaires d'une manière qui peut influencer de façon permanente les systèmes essentiels au maintien de la vie sur Terre (Steffen et al., 2015) et les années de lutte contre la perte du patrimoine ont prouvé que mener des recherches scientifiques pertinentes et de haute qualité et partager les résultats avec les décideurs ne suffisait pas à résoudre les problèmes environnementaux et de conservation complexes (Knight et al., 2019).

L'éducation est une stratégie de conservation qui crée de tels espaces synergiques, facilitant la convergence des scientifiques, des décideurs et des communautés. En effet, l'éducation met au premier plan les connaissances, l'expérience, les valeurs et les pratiques locales, souvent dans des contextes locaux. De cette manière, elle encourage la population à s'interfacer de manière productive avec la recherche (Toomey et al., 2017). Par définition, l'éducation englobe des approches, des outils et des programmes qui développent et soutiennent des attitudes, des valeurs, une sensibilisation, des connaissances et des compétences liées à l'environnement et au patrimoine qui préparent les gens à prendre des mesures éclairées au nom de la protection du patrimoine (Monroe et Krasny, 2016). La RBA détient aussi ce pouvoir pour se concentrer sur l'éducation à différentes échelles : au niveau individuel, par exemple, en forgeant les attitudes ou les comportements environnementaux et patrimoniaux ; au niveau sociétal, par le renforcement des capacités communautaires ; au niveau naturel, par la conservation de nombre d'espèces menacées.

Sur la base d'un nombre croissant de recherches mettant en avant la complexité comportementale, l'éducation dans les réserves de la biosphère s'est éloignée de la suggestion d'un chemin linéaire allant de la simple connaissance à l'action envers le patrimoine ; elle met désormais l'accent sur une éducation qui influence le comportement plutôt que sur une éducation s'arrêtant à la prise d'information (Marcinkowski et Reid, 2019 ; Ouest, 2015). S'appuyant sur la nature interdisciplinaire du domaine et en tirant parti du territoire, l'éducation dans la RBA intègre des principes de la psychologie comportementale, de l'éducation à la santé, du marketing, des sciences de l'apprentissage et de la sociologie. Ces diversités de perspectives et de cadres théoriques guident ce que les chercheurs envisagent comme des pratiques efficaces sur le terrain. Ces pratiques incluent, en particulier : des expériences directes, basées sur le lieu ; faire partie d'une communauté qui développe des normes présociales et environnementales partagées ; apprendre et développer une connexion avec l'environnement local ; développer et perfectionner des compétences liées à l'action et avoir des occasions d'agir pour la conservation du patrimoine (Niemiec et al., 2016).

Identifier et préciser les voies par lesquelles l'éducation dans les réserves de la biosphère conduit non seulement à des actions et des comportements de conservation, mais surtout à des améliorations tangibles de l'environnement, et nécessite de nombreuses étapes. L'éducation au sein des réserves de la biosphère s'attaque à de nombreux problèmes épineux (Knight et al., 2019). À titre d'exemple : le changement climatique et la perte de biodiversité qui sont embourbés dans les complexités inhérentes aux systèmes socioécologiques. Comprendre et contextualiser le succès d'un programme d'éducation dans les réserves de la biosphère implique souvent de mesurer les résultats à court et à moyen terme[64]. L'identification de l'influence des programmes d'éducation au patrimoine peut être encore plus compliquée par le fait que ces programmes sont souvent imbriqués dans des initiatives plus vastes de conservation ou d'éducation formelle.

II.2.1. Décalage entre le programme de l'UNESCO et la réalité sur le terrain ;

Si l'on compare de façon plus précise les textes relatifs à l'éducation dans les réserves de la biosphère en Afrique et les textes relatifs aux réserves de la biosphère de l'arganeraie, nous

[64] Voir étude de cas. Partie 2

constatons d'importants décalages. L'UNESCO précise dans ses textes l'importance de la mise en place de projet éducatif dont les buts sont : l'éducation aux risques ; l'éducation aux changements climatiques ; faire le lien entre l'homme et la nature ; l'éducation aux bonnes pratiques ; la priorisation du tourisme vert ; l'exploitation des ressources naturelles ; l'éducation aux sciences naturalistes ; l'éducation à la biodiversité ; l'éducation à la citoyenneté.

Cependant, à notre lecture des textes relatifs à l'éducation dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie, nous constatons une focalisation sur le parc national Souss Massa, qui fait partie du zonage de la RBA, et un dénigrement du potentiel éducatif du reste de la zone. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, aucun document officiel ne liste de manière claire le patrimoine implanté sur la RBA. Seul Le PNSM est considéré comme un espace privilégié d'éducation relatif à l'environnement, mettant en avant ses caractéristiques de paysages, son patrimoine faunistique et floristique. En effet, le Plan d'Aménagement et de Gestion (PAG) du parc veille à mettre en lumière l'information et la sensibilisation du grand public à l'environnement, par la mise en place de projets éducatifs au profit des établissements scolaires et des visiteurs ainsi que par des pancartes éducatives tout au long du parc. Avec l'appui du projet AGRN (Appui à la Gestion durable des Ressources Naturelles-Commune), plusieurs démarches ont été entreprises pour mettre en avant le potentiel éducatif du PNSM, dont nous citerons : la mobilisation et l'association de partenaires pour la mise en œuvre de programmes visant à sensibiliser les visiteurs ; le développement d'un programme concernant l'éducation relative à l'environnement centré sur le parc national ; la production de supports et outils pédagogiques adaptés au parc national ; le développement des ressources pédagogiques du parc (circuits thématiques, centre d'information…).

À ce stade, la direction du parc national a enregistré des avancées significatives dans les différents points cités. Un partenariat a été signé entre la direction du parc national et des représentants de l'Éducation nationale (Académie Régionale et délégations provinciales) afin d'intégrer les jeunes écoliers dans le programme de développement de l'éducation à l'environnement. Non seulement, ce programme cible divers publics, nous trouvons : le public scolaire ; la direction du parc met en priorité dans son programme ErE l'éducation des élèves des écoles primaires et secondaires, privées ou publiques. Ces derniers ont un rôle important à jouer dans la préservation du patrimoine. Le programme ErE permet en ce sens l'acquisition des valeurs, des connaissances et des comportements nécessaires pour agir de façon

responsable ; la population locale : qui est de la même importance que le public scolaire et représente un groupe prioritaire du programme ErE. En effet, le programme vise à développer chez la population de la zone, des bonnes pratiques et des attitudes responsables face à l'environnement qui les entoure et à les sensibiliser aux conséquences et aux risques de leur acte. Cela passe par un encadrement de proximité des agriculteurs et un travail d'alphabétisation des femmes de la région ainsi que par des formations intégrant des thèmes sur les problèmes environnementaux locaux, sur la citoyenneté, ainsi que sur le développement économique de la région… ; les touristes nationaux et internationaux : ce groupe vient en deuxième position ; il ne bénéficie malheureusement pas du même encadrement que les groupes précédents. Le partage d'information passera par une visite du parc. Il pourra seulement profiter des circuits pédagogiques en étant accompagné par un guide ; aucun support n'est mis à disposition.

Par ailleurs, de multiples supports pédagogiques sur le PNSM ont été développés pour enrichir le projet de l'éducation à l'environnement, nous mentionnerons : un dépliant éducatif en faveur des écoliers : la direction du parc met à disposition des jeunes écoliers un petit livret sur la faune du parc, il contient des questions-réponses et permet à chaque enfant en compagnie du guide afin de faire connaissance avec la faune du parc tout au long du circuit dédié aux écoles. À la fin de la sortie, le guide dialogue avec les élèves du petit QCM afin de s'assurer de la compréhension des jeunes ; un manuel d'ErE pour les animateurs : La plus importante production dans ce sens est le manuel d'ErE sur les aires protégées. Destiné principalement aux animateurs, ce support traite différentes thématiques éducatives des aires protégées et propose un chapitre sur le parc national du Souss Massa. Notons qu'il servira de base de travail pour les animateurs. Partant des fiches pédagogiques proposées dans le manuel, chaque animateur pourra, en fonction de l'objectif de la sortie, monter son propre module pédagogique. En analysant le manuel d'éducation relative à l'environnement, on note une diversité des thématiques traitées, nous pouvons ainsi citer : (Eau ; biodiversité ; faune ; Flore ; Histoire du territoire ; écologie ; géologie ; sport ; art ; musique traditionnelle ; science de la Terre ; nature ; archéologie ; patrimoine local ; forêt d'arganiers ; oiseau marin ; oryx ; gazelle ; flamant rose ; cigogne blanche ; reproduction). Chacune des thématiques énoncées est représentée par une fiche pédagogique figurant sur manuel d'ErE en faveur des animateurs.

Cependant, nous constatons que certains points sont totalement déconsidérés sur le territoire, comme : l'éducation au patrimoine matériel (le territoire est riche en termes de patrimoine

architectural exceptionnel) ; l'éducation culturelle (les Amazighs constituant la population locale de la réserve détiennent un patrimoine culturel hors du commun) ; l'éducation sur la géodiversité (la RBA détient une richesse géographique remarquable). Malgré les efforts considérables réalisés sur la RBA, beaucoup restent à faire. La RBA détient un potentiel éducatif qui dépasse une simple éducation à l'environnement sur le PNSM. Sa richesse patrimoniale et sa diversité culturelle sont encore à exploiter.

II.3 La fonction éducative dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie

Afin de mieux comprendre la fonction éducative de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, nous nous appuierons sur le zonage défini par l'Administration des Eaux et forêt basée sur les critères de délimitation adoptés par le comité MAB de l'UNESCO :

- L'aire centrale (zone A) est une zone de première importance, bénéficiant d'une protection visant à conserver la diversité biologique, et à surveiller les écosystèmes. Cette zone représente un laboratoire ouvert permettant l'introduction d'activité éducative. Elle détient sur son terrain des sites d'intérêt biologique et écologique (SIBE) ainsi que le parc National de Souss-Massa (PNSM).
- Les zones tampons (Zone B) : Ce sont les zones qui entourent l'aire centrale ; elles sont utilisées pour des activités de gestion durable et les activités d'éducation relative à l'environnement, les loisirs et l'écotourisme.
- Les zones de développement durable (Zone C) : Elles sont principalement dédiées aux activités agricoles et aux intérêts économiques, culturels de la réserve.

À partir de cette lecture, nous constatons que l'éducation dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie est principalement focalisée dans l'aire centrale et les zones tampons (zone A et B). En effet, depuis la labélisation de l'arganeraie, certains projets éducatifs ont commencé à se multiplier sur la zone : nous pouvons citer :

- Le projet de coopération technique maroco-allemande « Projet de conservation et de développement de l'Arganeraie » (PCDA) : ce dernier a eu pour but la sensibilisation et la formation des équipes sur la notion du développement durable, sur les questions MaB et les réserves de la biosphère de l'arganeraie.

- La Convention entre la direction des eaux et forêt (DREFLCD) et l'académie régionale de l'éducation : elles ont pour objectif la définition des activités pédagogiques et les éléments théoriques et pratiques (jardins scolaires, plantations…) au profit des élèves. Des sorties pédagogiques au parc national sont organisées tous les ans.
- Une convention entre la DREFLCD-SO et le Projet Arganier/UE, a pour but la régénération de l'arganier, la sensibilisation de la population locale sur les risques environnementaux et la formation pour les bonnes pratiques.
- La création du Réseau des Associations de la Réserve de la biosphère de l'arganeraie (RARBA) : qui joue le rôle d'animateur d'un pôle de développement durable, parmi ses activités : la Création d'un centre d'éducation environnemental et développement durable : « ECO-TIZNIT »
- Le projet de coopération entre la DREFLCD-SO et la direction du parc National du Souss-Massa : ce Centre d'Information présente tout le contexte de la RBA et du parc a été ouvert dans le PNSM (en ce moment, le centre est fermé pour rénovation).
- Le projet de coopération avec La Fondation du Sud « musées thématiques » : a pour but la valorisation du patrimoine culturel de la zone de la RBA ; sept projets de musées ont été lancés : Musée Timitar ou des signes amazighs -Agadir ; musée des Caravanes et Commerces -Inezgane ; musée de la Fête et des Arts culinaires du Sud -Taroudannt ; Musée du Bâti, de la Décoration et des métiers – Ida Ougnidif ; Musée de l'habillement amazigh – Aguerd Oudad : Musée de l'Argane – Ameln ; musée des bijoux amazighs - Tiznit.

Hormis les projets éducatifs précédemment mentionnés, d'autres projets sont planifiés sur le long terme. À savoir : l'Appui à la valorisation des produits de terroir dans les circuits touristiques à Ait Baha et Biougra ; la réhabilitation et la reconversion de deux Igouders à Chtouka (communes Idaougnidif) ; la valorisation du site Ouakkas des gravures rupestres ; le développement des moyens de communication et d'information : cartes touristiques, bornes et info kiosque, Aménagement des circuits touristiques et sentiers pédestres (espaces verts, équipements sportifs, assainissement, infrastructures de connectivité…) ; la restauration des Soudards et des anciennes maisons ; le projet centre national de l'arganeraie (réalisation d'une plateforme d'interprétation du patrimoine architectural, naturel et culturel de la réserve de la biosphère de l'arganeraie) ; l'élargissement du zonage de la réserve de la biosphère de

l'arganeraie afin d'introduire JBEL IRHOUD où a été découvert l'homo sapiens le plus ancien de notre espèce (découverte de cinq individus datant de 315 000 ans).

Comme il a été conclu à la conférence de l'homme et de la biosphère à Séville (1995) et à Madrid (2008), les réserves de la biosphère bénéficient de la fonction de site éducatif. Depuis, l'administration des eaux et forêts, responsable de la gestion de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, a commencé à donner plus d'importance à l'éducation dans la RBA. De même, l'éducation nationale du Maroc commence, à son tour, à s'intéresser à l'éducation au patrimoine en l'intégrant dans le système éducatif scolaire dans le cadre de l'enseignement général, et ce pour toutes les tranches d'âges, de l'école primaire à l'université. Depuis quelques années, les avantages de l'éducation au patrimoine sont soulignés et prennent dans ce sens une nouvelle tournure plus large, ne se limitant pas seulement à l'éducation locale dans les écoles. En effet, elles se développent pour atteindre une éducation internationale touchant aussi les visiteurs et les touristes étrangers. Ainsi, la fonction éducative dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie intéresse un public qui dépasse les frontières nationales pour devenir une responsabilité mondiale.

Discussion

Les richesses de la réserve de la biosphère de l'arganeraie sont nombreuses tant en termes de patrimoine naturel, d'architecture ou de patrimoine socioculturel. Cependant, celle-ci reste menacée par une disparition progressive à cause de divers impacts direct ou indirect, liés à des modes de gestion et/ou un manque de sensibilisation de la population locale ;

Malgré de multiples efforts réalisés au niveau national et international, la perte du patrimoine ne cesse d'augmenter. Il est urgent d'agir pour la conservation du patrimoine et d'en assurer sa transmission aux générations futures. L'éducation peut localement apporter des ébauches de solution à cette problématique. En raison du manque de soutien, d'appréciation et de compréhension, la survie du patrimoine est menacée, mais aussi la mise en danger par la mondialisation, l'homogénéisation culturelle et plus encore. Ainsi, le patrimoine risque de se perdre à jamais ou de se figer en tant que pratique appartenant au passé s'il n'est pas correctement conservé par la population. De ce fait, renforcer le patrimoine, le maintenir vivant par la transmission aux générations futures tout en lui permettant de s'adapter à toute situation s'avère une mission urgente. L'éducation en tant qu'objectif de développement durable a

identifié une priorité essentielle dans le rôle du patrimoine à forger une identité commune chez les individus et à les inciter à adopter des comportements en faveur du développement durable. La sauvegarde du patrimoine peut effectivement contribuer efficacement au développement durable dans chaque environnement économique, social et environnemental tout en contribuant également à s'identifier à un groupe et à s'approprier une culture. Dans ce chapitre, nous débattrons du rôle joué par l'éducation dans le cadre du processus de conservation des sites du patrimoine. Force est de constater que tout effort de conservation du patrimoine ne vise pas uniquement des objectifs du développement, mais aussi une recherche d'appartenance et d'identité culturelle. Il est indispensable de promouvoir la sensibilisation du public à la protection de la conservation du patrimoine vers une conservation et un développement durable. Des programmes d'éducation peuvent aider à atteindre l'efficacité de la conservation du patrimoine. Ainsi, l'éducation peut être une clé pour la conservation du patrimoine vivant, répondant aux besoins de la société et aidant à relier et à responsabiliser à la fois les populations locales et internationales pour conserver le patrimoine avec succès.

Chapitre III: L'éducation ; une valeur ajoutée pour la survie du patrimoine

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde ».

Nelson Mandela

Les réserves de la biosphère sont des zones hautement reconnues dans le cadre du programme MAB de l'UNESCO pour leurs initiatives de conservation, d'apprentissage et de développement durable. Même si l'arganier a été labélisé par l'UNESCO en 1998, la zone manque toujours d'implémentations ou de fonctions en tant que réserve de la biosphère. Nous suggérons que l'introduction de l'apprentissage basé sur le lieu soit l'une des fonctions logistiques les plus importantes de la RBA, et qu'il fournira les connaissances et l'expérience spécifiques au site pour l'éducation au patrimoine. Nous avons vu, précédemment, que la RBA cache sur son territoire une richesse patrimoniale à caractères éducatifs spécifiques au site qui relie la diversité biologique, culturelle et historique de la région. Chaque domaine fournissant une compréhension thématique éducative de la RBA : comme la forêt, l'hydrologie, la faune, la culture, l'histoire, les moyens de subsistance, etc. Ainsi la diversité de la zone lui confère un potentiel éducatif important permettant de sensibiliser à la conservation du patrimoine.

L'importance de créer et d'adopter l'éducation en faveur de la conservation du patrimoine devient de plus en plus claire. L'éducation est reconnue comme un facteur clé dans la contribution de la conservation du patrimoine. En effet, le matériel pédagogique et l'organisation du programme scolaire ont subi quelques changements (Clark, Lotto et Astuto, 1984), introduisant ainsi, le patrimoine dans le système scolaire et constituant une innovation pédagogique (Mcculloch, 2005).

Que l'éducation adopte de nouveaux matériaux dans un programme existant ou utilise des approches pédagogiques innovantes où les ressources du patrimoine sont utilisées pour faciliter la transmission de connaissances et de valeurs, le contenu du programme enseigné joue un rôle important (Badran, 2011). L'intégration du patrimoine dans le programme d'enseignement est une question d'une importance cruciale pour assurer la préservation durable du patrimoine. En effet, dans certains pays, la conservation du patrimoine par l'éducation nationale constitue l'épine dorsale de la politique publique et a mené à développer de nouveaux programmes d'enseignement révélant un sens aigu de l'identité nationale.

L'intégration du patrimoine dans le système scolaire permet d'éclairer la compréhension des gens sur leurs racines culturelles, leurs croyances et leurs valeurs communautaires tout en forgeant l'identité individuelle et nationale (Copeland, 2006). Cette initiative a pour objectif de former des citoyens du monde avec un fort sentiment d'identité nationale grâce à une meilleure

compréhension de l'histoire de leur pays et ses aspirations communes pour l'avenir. Ce plan capitalise l'idée que l'identité découle de la connaissance de ses origines et de son héritage passé (Copeland, 2006).

Dès septembre 2019, L'UNESCO a lancé l'initiative sur l'avenir de l'éducation pour réformer la façon dont le savoir et l'apprentissage peuvent construire la fortune de l'humanité dans un contexte de complexité, d'imprévisibilité et de développement durable. De cette manière, l'UNESCO veut réagir aux défis de la perte du patrimoine, d'un changement climatique, d'une disparition des ressources, et d'une absence d'identité qui auront à n'en pas douter un impact sur l'existence et le bien-être des générations futures.

Aujourd'hui, l'UNESCO sollicite le point de vue des populations et des personnes du monde entier pour qu'elles expriment ce que peut être l'avenir de la connaissance. L'objectif de l'initiative « Futures Education » vise à comprendre comment l'éducation peut construire l'avenir de l'humanité et de la planète en 2050 et au-delà. L'effort mobilise un débat mondial pour impliquer les jeunes, les éducateurs, la société civile, les gouvernements, les entreprises et d'autres parties prenantes sur la manière dont les connaissances, l'enseignement et l'apprentissage doivent être réformés pour relever les défis d'aujourd'hui et de demain. Cette initiative utilise le concept du futur pour identifier la riche diversité des manières de savoir et d'être autour du monde.

Dans ce sens, ce chapitre aborde l'éducation comme moyen de conservation du patrimoine. Nous argumenterons la possibilité d'utiliser le patrimoine comme support pédagogique pour l'éducation au patrimoine. Nous montrerons en ce sens que chaque type de patrimoine peut éduquer à… et diffuser des valeurs en faveur de la conservation du patrimoine. Par la suite, nous analyserons les nouvelles orientations du système scolaire impliquant l'intégration du patrimoine et les changements qui en découlent au niveau de la forme scolaire et de la formation des enseignants.

I. Le patrimoine : un support pédagogique fiable ?

I.1 Notion du patrimoine

La notion de patrimoine varie selon la diversité des communautés existantes, car elle répond à de multiples dimensions. C'est pourquoi ce concept, en raison de son évolution historique, a connu une croissance exponentielle, dont l'enjeu est difficile à définir, car il est en construction permanente (Hernández, 2003). Cependant, la notion de patrimoine peut être considérée comme étroitement liée à la nécessité de la permanence de la mémoire d'une société et, dans le cas de l'école, comme un moyen de construction d'une identité. Là, chaque communauté essaye de former sa propre culture, déterminée par certains phénomènes sociaux, historiques et naturels dans un temps déterminé. À partir de cette notion de base, l'on peut déduire que le patrimoine n'est pas seulement centré sur la valorisation de l'histoire du passé comme finalité ultime, mais aussi sur l'importance que les personnes, en tant que membres d'une communauté, accordent à ces biens matériels, qu'elles reconnaissent comme les leurs et chérissent en s'y identifiant.

Dans l'environnement éducatif, l'éducation du patrimoine configurant l'histoire et la mémoire d'une nation contribue à la compréhension et à la préservation du patrimoine du pays, à travers lequel dès lors, il serait possible de consolider la notion de patrimoine sous son aspect culturel. En ce sens, l'UNESCO nous fournit une définition du patrimoine s'exprimant comme composé non seulement « par des monuments et des collections d'objets dans les musées, mais aussi par des expressions vivantes, immatérielles, héritées de nos ancêtres et transmises à nos descendants » (UNESCO, 2017).

Dans la Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel de 1972, il est rappelé que les États adhérents s'efforceront de stimuler chez leurs peuples le respect et l'appréciation du patrimoine culturel et naturel, à travers des programmes d'éducation et d'information. Ainsi, vers la fin du XXe siècle, l'UNESCO concentrera ses efforts sur la sensibilisation au patrimoine, notamment auprès des jeunes, à travers différents réseaux et la proposition d'outils didactiques et méthodologiques.

Pour la valorisation et la diffusion du patrimoine dans les différentes communautés, l'UNESCO met l'accent sur une « *dimension historique, historiographique et matérielle* » (Fontal, 2003b)

du patrimoine culturel. Ainsi, la définition du patrimoine s'élargit vers l'immatériel, le spirituel et l'identité du patrimoine, y compris une vision universaliste pour conforter le sentiment d'appartenance du patrimoine aux communautés. C'est ainsi que le patrimoine désigne l'interaction des différents biens, tant matériels qu'immatériels, qui correspond à une identité culturelle dans une communauté donnée où divers acteurs ont fait/font partie de son évolution sociale.. Dans cette perspective, nous présupposons que la population est essentielle pour révéler le contenu historique et culturel de la mémoire. Ainsi, le patrimoine représente une forme de coexistence où *« chaque individu est réaffirmé en faisant partie d'un groupe où il s'identifie et se sent partie prenante de la construction d'une mémoire collective et de ses significations* » (, García, 2009). Ce rapprochement du patrimoine à la population locale permet de créer une certaine complicité sociale qui implique la participation directe de la population en tant qu'acteurs qui composent la communauté et qui partagent une certaine valeur culturelle. Pour cette raison est née la responsabilité de conserver et de prendre en charge leurs atouts patrimoniaux, tout en éveillant en eux le sens de l'appropriation et du respect de leur patrimoine. Au fil du temps, l'UNESCO a travaillé sur de nouvelles conventions sur le patrimoine dans divers pays, formant ainsi le Centre du patrimoine mondial en 1992 chargé de proposer la valorisation, la diffusion et la conservation du patrimoine mondial, matériel et immatériel.

À n'en point douter, cette notion de patrimoine continue à s'étoffer de manière significative et à revêtir diverses visions. Certains chercheurs différencient un patrimoine dont l'existence ne dépasse pas une simple preuve du passé d'un patrimoine utilitaire qui lie le présent et le passé et auquel les autochtones doivent attribuer une valeur exceptionnelle (Cuenca, 2015). D'autres proposent une vision du patrimoine qui fait référence au patrimoine comme une construction sociale, permettant à un groupe d'individus de reconnaître, de sélectionner et d'adopter des éléments en héritage en lien avec leurs racines (Monfort, 2007). Enfin, une vision affective symbolique sera rajoutée au patrimoine ; elle distingue le patrimoine qui devient partie intégrante de la propriété symbolique ou immobilière de certains groupes sans aucun effort de l'État. Le patrimoine est donc considéré comme « *un ensemble de fils que chaque génération hérite des précédentes, prenant inévitablement des décisions de conservation, de mise en valeur, de récupération […] [où] chaque génération doit ajouter son propre héritage, car le patrimoine est un processus vivant, en constante transformation* » (Fontal, 2016). Ainsi, nous

estimons que le patrimoine constitué de mémoire identitaire, individuelle et collective, des personnes est défini en fonction des perceptions de valeur de chaque communauté.

Ces visions élargissent l'horizon classique de ce que signifiait autrefois le patrimoine, progressant vers une définition qui considère la population qui comprend l'importance de conserver, de valoriser, de respecter et d'apprendre sur son patrimoine en tant qu'acteurs faisant partie du patrimoine et assurant sa survie. De la même manière, le patrimoine représente un moyen ultime qui contribue à la constitution d'une identité locale, nationale et même mondiale à travers une rencontre d'histoires et de dialogues du passé qui unissent un groupe d'individus derrière un ensemble de biens ou de pratiques (Garcia, 1994).

La construction et la préservation du patrimoine nécessitent une approche qui traite des biens historiques et de l'identité des personnes comme un seul élément qui compose le réseau patrimonial et dans lequel des valeurs sont diffusées. Ainsi, nous jugeons qu'il est nécessaire d'ajouter un élément éducatif, que nous observons d'un point de vue professionnel. Nous nous référons au rôle de l'éducation qui peut soutenir le processus de conservation du patrimoine et la construction d'une identité collective. Dès lors, nous supposons que des actions pédagogiques spécifiques qui tendent à intégrer le patrimoine dans le curriculum scolaire pourraient contribuer à conserver une mémoire culturelle d'une nation.

I.2 L'éducation et le patrimoine

À n'en point douter, l'éducation joue un rôle majeur dans la formation du comportement humain et contribue donc au développement d'individus capables de se comporter de manière estimable et d'assumer une citoyenneté responsable. L'un des facteurs clés du succès visant la conservation durable est le niveau de sensibilisation et d'appréciation de la valeur patrimoniale des ressources par les parties prenantes, dont les communautés locales. En effet, une société ou une communauté informée est plus susceptible de prendre des décisions judicieuses sur la protection et la préservation des ressources qui définissent l'essence même de leur culture et de leur société (Norzaini Azman, Sharina Abdul Halim et Ibrahim Komoo, 2009). Le succès du développement des réserves de la biosphère et de la conservation du patrimoine dépend principalement de plusieurs facteurs qui sont : la sensibilisation, la participation et l'appréciation des parties prenantes vis-à-vis des valeurs du patrimoine et de ses potentiels

économiques et les programmes d'éducation conçus pour les intervenants (éduquer la communauté, les écoliers et les décideurs clés sur la conservation). Afin de parvenir à une conservation efficace et à une utilisation durable des ressources, des programmes d'éducation innovants, des activités promotionnelles et des initiatives de renforcement des capacités doivent être formulés à cet effet. Cependant, le défi sert à réaliser des programmes de conservation et de durabilité efficaces pour le patrimoine (Norzaini Azman, Sharina Abdul Halim et Ibrahim Komoo, 2009).

La prémisse serait de permettre au public, grâce à l'éducation, de comprendre et d'agir efficacement, ainsi que de donner à la communauté les moyens de devenir écologiste à vie (Norzaini Azman, Sharina Abdul Halim et Ibrahim Komoo, 2009). En effet, l'un des facteurs clés du succès pour la conservation durable est le niveau de sensibilisation et d'appréciation de la valeur patrimoniale des ressources par les parties prenantes, et en particulier les communautés locales (Norzaini Azman, Sharina Abdul Halim et Ibrahim Komoo, 2009). Au cours des deux dernières décennies, la reconnaissance des communautés locales comme facteur clé du succès de tout agenda de développement et de conservation (Baldus, Kibonde et Siege, 2003) a encouragé l'intégration de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire. Ainsi, sensibiliser et responsabiliser au patrimoine depuis le bas âge favoriserait la conservation durable du patrimoine. À ce propos, de nombreuses études empiriques ont été menées pour évaluer la compréhension, l'acceptation, le niveau de connaissance ainsi que la sensibilisation des communautés locales aux problèmes liés à la conservation et au développement durable, car il devient de plus en plus évident que l'adhésion et l'éducation du public sont essentielles au succès des objectifs de conservation et du développement durable.

Le patrimoine s'est imposé comme un élément clé de l'enseignement des sciences sociales (Wang, 2019) en tant qu'objectif, contenu et ressource pédagogique pour le développement de compétences socialement pertinentes dans la formation d'une citoyenneté participative et active (López-Facal et al., 2017 ; Non et al., 2017). Les concepts de patrimoine et d'éducation au patrimoine ont fait l'objet de nombreux travaux, dans le cadre d'une vision holistique, systémique, symbolique-identitaire et sociale, où prévalent des propositions didactiques de natures transdisciplinaires, participatives et innovantes, mais configurées comme une alternative au modèle didactique traditionnel prédominant dans l'enseignement règlementé (Estepa, 2019). Ainsi, le but de l'éducation au patrimoine résiderait dans la formation d'une

citoyenneté engagée et active pour comprendre, aborder et résoudre les problèmes sociaux et environnementaux actuels (Cuenca et al., 2020).

Le patrimoine peut être plus facilement défini comme des éléments ou des aspects qui valent la peine d'être préservés pour les générations présentes et futures (Aplin 2002a). Bien qu'il s'agisse d'une déclaration dont l'exécution semble simple, la conservation du patrimoine reste un défi mondial. Effectivement, le patrimoine englobe un large éventail de différents types d'objets et d'activités qui deviennent importants sous différentes échelles et pour divers groupes de personnes (Aplin2002a). Cependant, chaque patrimoine, en se basant sur sa spécificité, exprime un avantage éducatif qui lui est propre. De ce fait, il nous semble important de donner une importance à la définition de chaque élément du patrimoine qui jouera un rôle crucial pour tirer les avantages éducatifs pouvant découler de chaque élément patrimonial.

D'ailleurs, nos recherches exploratoires sur la conservation du patrimoine par le biais de l'éducation montrent que des termes généraux, tels que « conservation » ou même « éducation à la conservation », ne captaient pas suffisamment la littérature pertinente. Sur la base d'une dizaine de recherches menées sur cette question, nous estimons que l'éducation en faveur du patrimoine peut mener à des changements dans le comportement antérieur comme la conscience, les connaissances, les intentions ou les compétences.

L'éducation peut mener à l'implication de la population envers son patrimoine naturel. Par exemple, le programme de conservation lancé à l'attention d'étudiants de six villages russes pour améliorer l'attitude des étudiants envers les tigres de l'Amour a permis des changements positifs dans les connaissances et les attitudes de ces deniers envers les tigres après le programme. De leur côté, Wyatt et al. (2015) ont constaté qu'après avoir participé à un programme éducatif sur les espèces envahissantes dans les paysages agricoles, les participants ont déclaré se sentir mieux informés sur les espèces envahissantes et ont signalé qu'ils réduiraient l'utilisation de pesticides pour protéger cette espèce rare. D'autres projets éducatifs liés à la conservation du patrimoine naturel ont été lancés comme la plantation d'arbres pour la restauration de l'habitat ; nettoyer les plages ; éliminer les espèces végétales envahissantes (Kuhn et al., 2008 ; Overholt et MacKenzie, 2005). Dolines et al. (2010) ont mis en place un programme de reboisement à Madagascar grâce auquel des étudiants ont créé des pépinières d'arbres et planté plus de 5 000 plantes indigènes autour de leurs écoles et villages. Cette

initiative a démontré les retombées d'une éducation en faveur du patrimoine. En effet, les étudiants ont aidé à restaurer des terres dégradées et à créer une zone tampon protectrice pour un parc national. Dans le cadre d'un programme basé aux États-Unis, des élèves du secondaire ont étudié les pratiques d'utilisation des terres dans leur bassin-versant local et identifié plusieurs sources de pollution. Leurs conclusions et leurs recommandations pour remédier aux problèmes liés à la pollution ont incité les autorités locales à construire un hangar de stockage de sel pour réduire le ruissellement dans les cours d'eau locaux (Mordock et Krasny, 2001).

L'éducation par le patrimoine contribue sans nul doute à accroître la capacité des communautés à résoudre les problèmes de conservation. Ainsi, les programmes ont souvent atteint des résultats tangibles grâce à l'amélioration des relations entre la population et son patrimoine. La participation accrue de la communauté à des projets de conservation est fortement liée à l'intérêt porté à son patrimoine. L'introduction du patrimoine dans l'éducation a aussi démontré des avantages importants concernant les élèves. Dans certains projets éducatifs déjà lancés, les étudiants ont montré une participation accrue et des comportements positifs envers le patrimoine après avoir participé à des expériences sur le terrain. Par exemple, Middlestadt et al. (2001) ont constaté qu'après avoir participé à un nouveau programme de conservation de l'eau en Jordanie, les élèves du secondaire ont déclaré adopter les comportements recommandés pour la conservation de l'eau plus souvent que les élèves des écoles qui n'avaient pas assisté aux programmes éducatifs.

La combinaison de l'éducation et du patrimoine a fait ses preuves dans certains exemples de programmes éducatifs. À ce sujet, Lewis et al. (2014) a passé en revue un programme d'école primaire australien ayant un objectif de conservation explicite : réduire de 10 tonnes les émissions de gaz à effet de serre en une seule année. Le programme a encouragé et surveillé les changements dans la consommation d'énergie et les comportements de transport de la communauté scolaire. Les résultats ont montré que l'école avait atteint son objectif en abordant divers comportements respectueux de l'environnement.

Nous constatons que chaque patrimoine, peu importe sa nature, détient un pouvoir éducatif différent. La force éducative d'un patrimoine n'est, cependant, mise en avant que par la volonté de la population. L'éducation peut ainsi contribuer à sensibiliser les générations futures et

laisser espérer un changement de comportement et une conservation durable de la richesse (qu'elle soit culturelle, architecturale ou environnementale).

I.2.1. La valeur patrimoniale

Une partie du patrimoine est préservée et exposée dans les musées et les archives. Ce qui le rend plus accessible aux touristes et facilement conservable. Cependant, un certain type de patrimoine comme la musique et la danse folklorique qui sont des éléments du patrimoine culturel, tout comme les histoires et les poèmes écrits et non écrits, est difficilement exposable et conservable dans les musées. Même au sein de cette comparaison limitée du patrimoine, nous y trouvons différents types de patrimoines. En effet, le patrimoine peut être décomposé en patrimoine matériel, patrimoine naturel, patrimoine immatériel ou culturel et patrimoine mixte. En effet, au XXe siècle, et plus encore à la fin du XXe siècle, l'importance du patrimoine culturel n'a été reconnue que récemment. Ce retard est probablement dû au fait que le patrimoine culturel ne dépasse pas l'échelle nationale dans son importance. Il est donc crucial que « l'échelle » soit prise en compte lors de l'examen du patrimoine et, en particulier, de son importance (Aplin 2002b). Certains sites ont une importance mondiale, reconnue officiellement en raison de leur inscription sur la Liste du patrimoine mondial. Cela ne veut pas dire qu'ils ont une importance égale pour tout le monde, mais que, dans l'ensemble, ils ont une signification universelle pour l'humanité. En d'autres termes, ils sont d'une telle importance qu'ils sont des éléments clés de l'histoire humaine pour diverses raisons. D'un autre côté, il existe des éléments du patrimoine qui ont une importance nationale, mais pas mondiale, tandis que d'autres encore ont une importance à l'échelle régionale ou locale. Dans la plupart des cas, quelque chose d'important à un niveau supérieur dans cette hiérarchie sera également d'une importance à des niveaux inférieurs, bien que ce ne soit pas toujours le cas. On peut estimer, par exemple, qu'un site patrimonial peut être d'une importance nationale, mais n'est pas considéré comme étant d'importance régionale ou locale pour une partie de la nation, ou pour un groupe particulier à l'intérieur de la nation. Cependant, les gouvernements nationaux utilisent souvent la labélisation du patrimoine national, sur les listes de l'UNESCO, comme un moyen d'unifier la nation et, de manière plus précise, de maîtriser les sentiments d'appartenance au pays. Il est important de noter que l'échelle à laquelle un site est considéré comme important aura des implications majeures pour son contrôle et son administration. En effet, plus un élément est

important pour les habitants qui l'entourent, plus sa conservation sera facilitée pour le gouvernement, car le peuple s'implique spontanément dans sa protection.

L'échelle peut également fournir un contexte éducatif important pour débattre de la façon dont les personnes et les groupes de personnes interagissent dans l'absorption d'informations concernant un site patrimonial défini. Il permet de comprendre le sens des termes locaux, régionaux, nationaux et globaux comme un ensemble de niveaux auxquels les lieux ont un sens pour les personnes. Il permet également d'explorer les dialogues qui s'établissent dans la négociation du sens et l'acceptation du sens à ces différents niveaux. En outre, c'est en partie à travers une conscience des échelles que l'on peut aborder le dialogue de conservation du patrimoine avec un groupe d'individu.

Le patrimoine détient un rôle clé à jouer dans la formation et le maintien à la fois du sens du lieu et du temps (Lynch, 1972). En effet, il donne une valeur et une spécificité à son pays. Malheureusement, à cause de la mondialisation, le monde tend à s'homogénéiser, et cette tendance s'accélère au cours des dernières décennies. En effet, les styles de construction, les marques de produits, les technologies sont tous devenus de plus en plus similaires, souvent dominés par les styles et approches nord-américains et européens. C'est pour cette raison qu'une grande attention a été consacrée à la conservation du patrimoine et particulièrement au patrimoine culturel, car, grâce à lui, il est encore possible de différencier les lieux sur la base des langues, des coutumes, des vêtements, des meubles, de la nourriture, etc. Vus d'ensemble, ces aspects tangibles et intangibles de la culture donnent un sentiment d'appartenance qui permet de savoir où nous en sommes, de nous localiser sur la carte. C'est pourquoi de nombreux voyageurs fuient les établissements homogénéisés et américanisés pour se réfugier dans les endroits locaux qui gardent leurs aspects culturels et traditionnels. Dans le contexte actuel, il est important de reconnaître la contribution exceptionnelle apportée par les sites patrimoniaux à un tel sentiment d'appartenance, et ce dans n'importe quelle localité.

Les sites patrimoniaux contribuent également de manière importante à la notion du temps. Les modèles d'agriculture, l'architecture des bâtiments et les éléments de construction peuvent aussi avoir un sens du temps et évoquer le passé. Tout comme le sens du lieu peut fournir des leçons de géographie et de cultures, un sens du temps peut fournir des leçons d'histoire et fournir des images vivantes du passé. Des sites archéologiques bien conservés avec des

matériaux d'interprétation soigneusement présentés ouvrent des fenêtres sur un passé plus lointain. Cependant, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que la zone reste intacte et ne bénéficie pas d'un développement pour garder un patrimoine muséal réel. Seule la conservation d'un patrimoine sélectionné va transmettre de garder une telle notion du temps.

Que ce soit la notion du temps, du lieu ou de l'échelle, ces trois éléments rendent le patrimoine plus significatif et lui confèrent un caractère éducatif prédéfini, pouvant, ainsi, éduquer les locaux et les internationaux dans diverses disciplines (l'histoire, la géographie, les bonnes pratiques, etc.). Pour atteindre ces objectifs éducatifs, il faut avant tout, reconnaître le patrimoine. De ce fait, la reconnaissance est essentielle dans l'identification, la conservation et la gestion du patrimoine. Il peut également être d'une importance capitale pour l'enseignement et l'apprentissage.

Si la reconnaissance est la première clé pour la conservation du patrimoine, il est évident de penser qu'un large éventail de patrimoine est perdu suite au désintérêt de la population et du gouvernement. Il est facile d'exprimer combien il y a de sites du patrimoine mondial (en nous basant sur la liste proposée par l'UNESCO), mais pas combien il y en a d'autres, abandonnés. Les listes du patrimoine national comprennent probablement un total d'une dizaine de milliers de sites officiellement reconnus. Notons que les organisations non gouvernementales (ONG) ont aussi leurs propres listes qui incluent souvent des sites ne figurant pas sur les listes de l'UNESCO. Rajoutant au compte, tous les organismes gouvernementaux ou ONG qui proposent une liste avec un ensemble de critères et de procédures impliquant à la fois des conseillers experts et des comités délibérants pour décider des inscriptions et des formes de protection et d'accès au public. Le large éventail de critères d'acceptation autant que de patrimoine universel rend impossible toute généralisation sur la question de la labélisation. Malgré cela, si l'on se contente du critère de l'échelle, le patrimoine, labélisé ou pas, reste un vrai éducateur aux valeurs qui touche un public différent et dépend de son échelle.

I.2.2. Patrimoine mondial

Le patrimoine est défini comme mondial lorsqu'il fait partie d'une liste validée par les organismes internationaux pour être désigné comme important au niveau mondial. Cependant, sa labélisation n'évalue pas qu'il soit nécessairement plus important pour les individus, mais lui confie le statut de « patrimoine utile », dont un caractère éducatif particulier abordant les

questions de paix, de compréhension interculturelle et de protection de l'environnement mondial. Alors que l'impact global des sites du patrimoine aux niveaux local et national est susceptible de l'emporter sur celui des sites du patrimoine mondial au quotidien, les sites du patrimoine mondial sont, de par leur nature présumée, d'une plus grande importance pour l'humanité dans son ensemble que ne le sont des sites non validés par les organismes internationaux à tout autre niveau. Le fonctionnement du Centre du patrimoine mondial et les divers processus sous son égide reposent sur la bonne volonté internationale pour réussir. Cela implique une compréhension et une observation du patrimoine par toute personne dans le monde et un accès à l'information à des fins d'apprentissage. Ainsi, l'ambition de lister le patrimoine mondial est d'inculquer aux étudiants et aux populations les plus larges des valeurs reconnues à l'international.

La Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel (WHC[65]) adoptée sous les auspices de l'UNESCO en 1972 est entrée en vigueur en décembre 1975. Au début de 2007, un total de 183 nations (États partis) avait ratifié, accepté ou adhéré à la convention, et 138 d'entre eux avaient des biens inscrits sur la WHL[66]. Les États Parties proposent des sites à inclure ; la décision d'inscrire ou non est prise par le Comité du patrimoine mondial, qui se réunit chaque année et compte 21 États Parties élus. Pour ce faire, Le Comité s'appuie fortement sur les conseils de trois organes consultatifs : l'UICN (Union internationale pour la conservation de la nature et des ressources naturelles), l'ICOMOS (Conseil international des sites et monuments) et l'ICCROM (Centre international d'études pour la préservation et la restauration des sites culturels). Les propriétés sont inscrites sur la WHL lorsqu'elles sont réputées avoir une signification universelle, un statut apprécié selon une série de dix critères[67]. L'étendue et la qualité des services d'interprétation et d'éducation associées à ces sites sont extrêmement variées et présentent, dans certains cas, un intérêt éducatif mondial. D'ailleurs les sites présentant un potentiel particulier pour l'éducation aux valeurs sont aussi listés comme

[65] World Heritage Commitee

[66] World Heritage List

[67] Annexe 12 : critères de sélection pour l'inscription d'un bien sur la liste du patrimoine mondial

patrimoine mondial. En effet, le critère éducatif d'un patrimoine est tout aussi important pour la labélisation que sa richesse naturelle.

I.2.3. Patrimoine architectural

L'architecture détient une grande valeur historique, culturelle et architectonique. Dans ce contexte, l'importance de régénérer durablement notre patrimoine bâti est claire. Cependant, cette réalisation représente un défi, car de nombreux facteurs doivent être pris en compte dans le développement des solutions de rénovation sensibles et efficaces (Pisello, 2014). En effet, la capacité à aborder efficacement le problème de conservation du patrimoine souvent contrasté dépend fortement du développement des connaissances et des capacités au cours du processus éducatif, et de l'évolution d'un ensemble de compétences par la pratique et le développement d'un sentiment de responsabilité envers le patrimoine. Il est important de souligner que la conservation du patrimoine commence par la volonté d'une génération à s'impliquer dans le processus de protection et de conservation. L'éducation joue donc un rôle essentiel dans la réalisation de la durabilité des bâtiments patrimoniaux.

Il faut aussi reconnaître que les démarches mises en place par le gouvernement ne sont pas les seuls acteurs de conservation du patrimoine. Le comportement des habitants joue un rôle central dans la conservation et la durabilité du patrimoine (Ben, 2014), et a été défini comme l'un des aspects les plus importants de l'efficacité du processus de conservation (Ouyang ; Hokao ; 2009). Étant donné que la survie d'un patrimoine peut être influencée par son entourage, il est également important que les autochtones soient conscients de l'importance du patrimoine et de son existence. Dans ce cas, le partage des connaissances peut se faire par la diffusion d'informations et des campagnes de sensibilisation à l'attention des jeunes générations pour atteindre une régénération durable du patrimoine bâti. Ainsi, une stratégie permettant l'implication de la population et la prise de décision selon les meilleures pratiques est une nécessité soulignée par Lidelow et al. (2019), et ce, grâce à un cadre politique efficace et à un système éducatif intégrant le patrimoine et sa conservation dans ses objectifs.

La découverte du patrimoine architectural permet aux élèves de comprendre leur environnement construit et d'assimiler des connaissances sur un historique bâti qui sensibilise à la valeur de l'héritage. Une éducation au patrimoine architectural est liée principalement à une éducation aux arts qui montre qu'un monument n'est pas un simple bâtiment vieux sans

valeur, mais qui permet la découverte de styles d'architecture et de différents modèles de construction qui cachent une histoire et une signification de la manière de vivre de nos ancêtres. Ainsi, l'histoire de l'architecture et la notion d'un monument historique peuvent être transmises grâce au patrimoine bâti. En effet, divers exemples de projet d'éducation au patrimoine architectural ont été lancés par des établissements scolaires dans le monde dont l'objectif décrit est de vivre l'architecture dans son pays, de faire évoluer le milieu bâti, de valoriser les monuments historiques et de sensibiliser à la conservation du patrimoine.

Si l'éducation permet une transmission des valeurs et une sensibilisation des générations futures, l'introduction du patrimoine dans le système scolaire implique, aussi, une découverte et une distinction de l'histoire du pays, car il permet d'analyser les différents matériaux de construction utilisés dans le passé pour percevoir le potentiel des matériaux qui ont été utilisés pour le bâtiment. De ce fait, le patrimoine architectural peut être aussi inscrit comme un enseignement des sciences.

À l'échelle internationale, l'intérêt pour la conservation des bâtiments patrimoniaux s'est considérablement accru, à la fois dans la pratique et par la recherche (Lidelöw, 2019). Néanmoins, les propositions visant à améliorer la conservation et la durabilité des bâtiments patrimoniaux relèvent le défi d'avoir à fusionner harmonieusement plusieurs aspects différents (Pisello, 2014). Ceux-ci incluent le respect du statut de protection des éléments historiques, la satisfaction des exigences modernes générées par les nouvelles utilisations, le maintien de la culture collective transmise par le patrimoine.

La relation entre la conservation et la durabilité est internationalement reconnue[68], bien que l'objectif de fusionner le développement et la conservation du patrimoine par la régénération durable ait été reconnu. Néanmoins, beaucoup restent encore à faire. La période entre 2005 et 2014 a été déclarée par les Nations Unies comme la Décennie de l'éducation pour le développement durable (Khataybeh, 2010) avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Celle-ci stipule que « *L'éducation au développement*

[68] ACE. Groupes de travail Domaine 3 - Architecture responsable ; ACE : Bruxelles, Belgique, 2014 ; Disponible en ligne : http://www.ace-cae.eu/81/

durable n'est pas une option, mais une priorité »[69]. En 2012, les États membres ont renouvelé leur engagement envers l'initiative[70], et ont renforcé cet engagement à travers les Objectifs de Développement durable post-2015 (Beynaghi, 2016). Selon Khataybeh et al. (2010), l'intégration des principes du développement durable dans l'éducation motiverait les élèves à envisager de collaborer vers un avenir de patrimoine durable. Ainsi, l'école joue un rôle important en aidant les futures générations à réfléchir à des stratégies de conservation et de développement efficaces pour surmonter les obstacles existants dans la régénération durable des bâtiments du patrimoine.

I.2.4. Patrimoine naturel

L'étude des sites du patrimoine naturel, les raisons de leur importance et les facteurs impliqués dans leur protection peuvent beaucoup contribuer à une éducation générale à l'environnement biophysique et à l'interaction humaine avec celui-ci. Nous pensons aux sites naturels les plus connus, y compris les sites du patrimoine mondial inscrits au titre des critères naturels, comme des lieux de beaux paysages et comme des destinations touristiques dignes. Cependant, ils sont bien plus que cela, car ils incarnent l'importance que les gens attachent de plus en plus à des valeurs telles que la conservation des espèces et l'écosystème.

La préservation de la biodiversité au niveau des espèces et des écosystèmes est l'une des principales raisons de la mise en place d'outils de conservation pour les sites naturels, et ce d'une petite réserve naturelle locale aux plus grands parcs nationaux du monde. La conservation de la biodiversité figure en bonne place dans les critères d'inscription des zones naturelles en tant que sites du patrimoine mondial, car, sans aucun doute, la raison la plus répandue pour laquelle des espèces sont en voie de disparition et même éteinte est la perte d'habitat. S'ensuit le critère éducatif du site naturel qui joue un rôle fondamental dans l'éducation et dans la sensibilisation du public quant à l'importance de la conservation. Une telle éducation devrait

[69] UNESDOC. Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, 2005-2014 : Aperçu de la DEDD. Disponible en ligne:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629

[70] Nations Unies. The future We Want, Rio de Janeiro, Brésil, 20-22 juin 2012, RIO+20 Conférence des Nations Unies sur le développement durable. Disponible en ligne : https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/ 733FutureWeWant.pdf.

inclure des actions pour démontrer qu'il existe une véritable valeur économique dans la conservation des espèces et des écosystèmes, étant donné que les sociétés sont de plus en plus orientées économiquement. Les études de sites reconnus comme sites du patrimoine naturel offrent des opportunités éducatives inestimables à ces égards. Il en va de même pour les paysages culturels, car « *à mesure que de vastes zones de terres non perturbées se raréfient… la valeur de ces lieux en tant que dépositaires de la richesse biologique semble devoir augmenter* » (Phillips 1995). En effet, un environnement naturel sain fournit un grand nombre de services qui sont souvent inconnus et certainement sous-évalués. La végétation naturelle, par exemple, joue un rôle clé dans le contrôle de l'érosion des sols et des glissements de terrain associés, en égalisant les pics et les creux du débit des cours d'eau, et en dispersant et en absorbant les polluants. Les mangroves et les marais salants qui ont été si souvent considérés comme peu attrayants sont d'une importance cruciale en tant que pépinières pour la vie marine, en comme filtres pour le limon et les polluants et absorbeurs efficaces des forces océaniques dans des conditions de tempête. Dans la même veine, la végétation naturelle peut fournir des conditions microclimatiques améliorées et protéger, au moins dans une certaine mesure, contre les évènements climatiques extrêmes.

Malheureusement, les services offerts par le patrimoine naturel sont souvent méconnus par la population. De ce fait, l'éducation publique à tous les niveaux et sous toutes ses formes est un préalable nécessaire pour faire face à la perte du patrimoine. Ainsi, les sites classés comme patrimoines naturels peuvent être utilisés de manière pédagogique pour sensibiliser et éduquer à l'environnement afin d'éviter tout comportement humain pouvant nuire au patrimoine naturel. En effet, « *Lorsque les hommes (sic) agissent sur la nature, ils ne modifient pas simplement une qualité particulière d'une substance particulière. Ce qu'ils font, c'est plutôt interagir avec un système d'interactions, mettant en marche de nouvelles interactions. Juste pour cette raison, il subsistera toujours un risque que leurs actions aient des conséquences qu'ils n'avaient pas prévues* » (Passmore, 1995).

Comme nous l'avons déjà mentionné, la valeur économique relevée par le patrimoine est principalement la raison clé qui encourage le gouvernement à mettre en place des outils de conservation du patrimoine. Il existe des raisons économiques de protéger de nombreuses zones naturelles, à la fois en raison des avantages très directs liés au tourisme et à d'autres activités actuelles, mais aussi en raison d'avantages légèrement moins directs qui sont de plus en plus

intégrés dans les analyses économiques qui attribuent des valeurs économiques à des éléments tels que les espèces et services environnementaux. Certaines espèces peuvent également avoir des valeurs futures d'un caractère économique beaucoup plus direct encore à réaliser. Mais au-delà de tout cela, il existe une gamme de valeurs non matérielles qui sont extrêmement difficiles à quantifier y compris pour l'économiste le plus soucieux de l'écologie. Il s'agit des valeurs esthétiques, des valeurs spirituelles, des valeurs psychologiques (nombre de citadins aspirent à s'échapper et retourner à la nature) et des valeurs d'existence pures découlant d'impératifs éthiques et moraux pour préserver les espèces, les écosystèmes et les paysages pour eux-mêmes. Les critères du patrimoine mondial reconnaissent tous ces types de valeurs non matérielles, à l'instar de la plupart des systèmes de gestion du patrimoine à d'autres échelles géographiques. L'éducation au patrimoine pourrait cependant renforcer leur importance et conduire à une acceptation encore plus large de ces valeurs face aux philosophies économico-rationalistes dominantes d'une grande partie du monde. Cela pourrait être un rappel utile de l'existence d'autres valeurs qui ne sont en aucun cas nécessairement inférieures.

I.2.5. Patrimoine immatériel ou culturel

Les raisons de l'importance de la conservation du patrimoine immatériel et les facteurs impliqués dans leur protection et leur gestion peuvent contribuer à une appréciation des cultures merveilleusement diverses dans le monde, ainsi qu'à une meilleure compréhension de l'histoire et de nombreuses autres perspectives sur l'humanité. Les sites dédiés au patrimoine immatériel et culturels-clés représentent des destinations touristiques importantes, mais aussi bien plus que cela. Encore une fois, nous y trouvons des valeurs non matérialistes ainsi que des valeurs économiques qui doivent être reconnues, valorisées et entretenues ;

L'un des problèmes majeurs auxquels le monde est confronté aujourd'hui découle de l'intolérance et de l'ignorance des autres peuples, des cultures et des systèmes de valeurs impliqués. Une étude des sites du patrimoine culturel, en particulier des sites culturels du patrimoine mondial d'une grande variété de nations, serait de nature à accroître la tolérance et la connaissance des autres, tout en réduisant l'arrogance et l'insularité de tant de personnes. Une telle augmentation de la connaissance et de la compréhension des valeurs d'autrui, y compris les valeurs religieuses, les cultures, les histoires, et les aspirations mèneront à leur tour à une appréciation de la validité de nombreuses et de diverses approches sur des questions

importantes. Comprendre, plutôt que de simplement condamner la différence, et d'éviter le dénigrement des autres cultures est crucial pour l'avenir humain. En effet, les ateliers de Ferrare 2002 sur le patrimoine mondial ont conclu que leur vision pour les 10 années à venir consisterait en partie à « *utiliser la conservation des paysages culturels pour promouvoir de nouvelles approches de la coopération internationale entre les nations et les peuples* » (UNESCO World Heritage Centre, 2003).

Le patrimoine culturel couvre pratiquement tous les aspects de l'activité humaine. Il représente toutes les périodes pertinentes de la préhistoire à nos jours. C'est pour cette raison que la liste du patrimoine mondial proposée par les organismes internationaux introduit une partie du patrimoine immatériel de presque toutes les régions géographiques du monde. Cette couverture a pour but de représenter des croyances et des activités humaines anciennes pratiquées dans le monde. Bien entendu, la représentation n'est pas toujours aussi globale qu'on ne pourrait l'espérer, car elle peut être considérée en termes de sous-groupes au sein d'une communauté nationale ou autre (Aplin 2002b). L'inscription du patrimoine immatériel dans la liste du patrimoine mondial confère néanmoins une grande valeur mondiale à la culture des autochtones du pays. Ainsi, il peut être utilisé pour enseigner et apprendre sur ces groupes autochtones et, encore une fois, accroître la compréhension, l'appréciation et la tolérance. Même si l'héritage d'un groupe donné n'est pas officiellement reconnu, il existe des moyens de trouver des informations complètes à son sujet et d'obtenir tout de même ces avantages épistémologiques. Il est également important de nous rappeler que chaque sous-groupe est le principal propriétaire de son propre patrimoine, de sorte que ses souhaits sur la manière dont ce patrimoine est reconnu, répertorié, géré et présenté doivent être respectés.

Contrairement à d'autres types de patrimoines, le patrimoine immatériel ou culturel et directement lié à la population autochtone. Ces derniers représentent les acteurs du patrimoine immatériel. L'éducation au patrimoine conduit ainsi à une meilleure compréhension des autres cultures et à l'appréciation de leurs forces dont nous pouvons souvent tirer de précieuses leçons. La relation culture-territoire est l'une des forces du peuple local, mais c'est aussi sûrement une force dont d'autres peuvent tirer des leçons à cette époque. En effet, « *les liens religieux et culturels puissants entre les peuples autochtones et leur territoire* » (Rosler et Cleere 2001) peuvent éduquer aux valeurs, et ce sous plusieurs angles.

I.2.6. Patrimoine mixte

De nombreuses zones patrimoniales sont assez manifestement importantes pour un mélange de facteurs culturels et naturels. Le Comité du patrimoine mondial l'a clairement indiqué en acceptant les paysages culturels en tant que nouvelle catégorie de sites. Chacune est la reconnaissance de l'importance des interactions entre les humains et l'environnement biophysique. C'est-à-dire quelque chose d'implicite dans la catégorie des valeurs patrimoniales mixtes. De nombreuses leçons, positives ou négatives, peuvent être tirées de ces interactions, et une réponse à ces leçons pourrait conduire à un avenir plus durable pour l'humanité. Divers groupes humains ont des réponses différentes aux problèmes complexes de l'utilisation et de l'abus de l'environnement dans la poursuite de la survie et du progrès humains.

Le Comité du patrimoine mondial, à partir des années 1990, a introduit une nouvelle catégorie de paysages culturels en tant que sites potentiels du patrimoine mondial, et plus de 50 ont été inscrits à ce titre (Aplin, 2007). Cette catégorie de sites reconnaît explicitement l'importance des interactions homme-environnement et l'importance d'une utilisation continue et de manière durable du patrimoine. De nombreux sites de paysages culturels inscrits offrent de précieuses leçons de gestion durable, et des savoirs autochtones qui seront cruciaux pour éviter de futures catastrophes en » utilisant durablement le patrimoine. Encore une fois, nous devons surmonter la réponse occidentale moderne du « nous savons le mieux » et devenir plus disposés à apprendre des autres. Dans certains cas, les réponses aux problèmes environnementaux urgents peuvent émaner de ceux qui ne font pas partie de la tradition scientifique occidentale et figurent dans des connaissances autochtones anciennes dont la science ne peut affirmer aucune logique. En effet, un enseignement basé sur les zones patrimoniales, cette fois spécifiquement les paysages culturels du patrimoine mondial, a beaucoup à offrir tant en termes de traditions et de croyances culturelles, que de gestion pratique de l'environnement.

II. L'éducation au patrimoine, une nouvelle orientation dans le système scolaire

II.1 L'éducation au patrimoine dans le système scolaire.

Lorsque l'on réfléchit à l'utilisation du patrimoine dans des contextes éducatifs, celle-ci est principalement liée à l'enseignement de l'histoire. Cependant, le patrimoine ne concerne pas le passé, mais le présent (Lowenthal, 2015). Au lieu de cela, il peut être interprété comme une construction sociale. Les communautés du présent préservent et donnent un sens à certains aspects du passé. Par conséquent, dans les contextes éducatifs, la dichotomie entre histoire et patrimoine n'a pas besoin d'être problématique ou conflictuelle. Le patrimoine peut être conçu comme un instrument didactique. Par exemple, dans les leçons d'histoire, il pourrait être utilisé lors de l'évaluation critique des sources historiques. Néanmoins, sa valeur en tant qu'instrument peut ne pas être limitée à un sujet, ou être reconnue comme utile uniquement pour le domaine cognitif. Lorsque le patrimoine est interprété comme une construction sociale dans le présent, d'autres aspects peuvent venir à l'esprit, tels que les questions de durabilité. Ici, le domaine affectif peut également jouer un rôle précieux.

L'éducation au patrimoine est considérée comme ayant plusieurs facettes, ce qui signifie qu'il existe de nombreux aspects à explorer. En introduisant l'usage du patrimoine dans les programmes scolaires, les élèves pourraient se familiariser non seulement aux changements temporels, mais aussi spatiaux (Pérez, 2010). Cela va des petits objets, monuments ou traditions locales aux expressions, pratiques, bâtiments ou paysages à grande échelle. Dans cette perspective plurielle, s'offre une variété de possibilités pour aiguiser l'esprit et façonner le comportement des élèves sur de nombreux aspects pertinents de la vie humaine, tels que les questions socioculturelles, économiques, civiques ou environnementales.

Par conséquent, dans le spectre des opportunités éducatives, le patrimoine englobe principalement des liens avec des concepts tels que la citoyenneté, la conscience culturelle, la communication interculturelle, la durabilité ou la pensée historique. Cependant, pour le patrimoine, la façon dont il est abordé et conçu dans des contextes éducatifs formels peut différer selon le champ que les décideurs politiques souhaitent mettre en avant. Au Maroc, par

exemple, l'introduction du patrimoine dans le programme scolaire est transversale, et le patrimoine est intégré dans différentes matières enseignées.

En créant des programmes, les décideurs politiques peuvent choisir dans quelle mesure le spectre susmentionné de l'éducation au patrimoine entre en jeu et se rapporte à d'autres matières. Plus important encore, il convient de souligner que les choix conceptuels effectués à ce niveau affectent de manière significative la manière dont l'éducation au patrimoine est opérationnalisée aux niveaux inférieurs par les écoles et les enseignants. De plus, les décideurs politiques doivent également garder à l'esprit les cadres internationaux qui prévalent. Dans cette perspective, l'Agenda 2030 pour le développement durable, entré en vigueur le 1er janvier 2016, constitue un nouveau défi. Il doit être mis en œuvre au niveau politique par les gouvernements des États membres. Ainsi, non seulement une vision cohérente et équilibrée de l'éducation au patrimoine doit être élaborée, mais, en outre, celle-ci doit idéalement être également liée aux objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU.

Depuis plus de trente ans, le cadre normatif proposé par l'UNESCO invite les États à mettre en œuvre des mesures de sauvegarde des différents types de patrimoines présents sur leur territoire (UNESCO, 1972, 1989, 2003). Cependant, toute intervention sur le patrimoine implique en quelque sorte la population locale du pays. En effet, son assimilation à une identité sociale et collective le rend fragile et génère des interrogations sur la fonctionnalité pratique du patrimoine, et ce quelle que soit sa forme. En d'autres termes, le symbole, la valeur et la signification que représente le patrimoine pour la population nécessitent leur intégration dans le processus de conservation.

Bien que la Convention de Faro (Conseil de l'Europe, 2005) valorise la sauvegarde du patrimoine comme une pratique sociale renforçant le sentiment d'appartenance et constitue une manière d'améliorer la qualité de vie de la population locale, la mondialisation économique, politique et technologique a mis à mal le sentiment d'appartenance sociale pour laisser place à une individualité marquée (Bauman, 2003). En effet, l'ouverture des frontières a mené à un passage d'une société solide à une société en manque d'identité impliquant un éloignement des symboles traditionnels qui maintiennent la population unie à sa société. À cela, il importe de considérer que la patrimonialisation peut être mise en cause par le fait que la mémoire peut être

considérée comme parcellaire et dissociée de la population. Ainsi, ce panorama donne un caractère plus dialectique et malléable aux éléments qui reçoivent le label patrimonial.

Depuis quelques années, l'intégration du patrimoine dans le système scolaire est venue en réponse de la problématique, déjà relevée, de la mondialisation. L'éducation au patrimoine est née de l'idée d'établir un lien permanent avec l'éducation formelle et de donner une expression aux composantes culturelles, artistiques et patrimoniales dans un plan pédagogique depuis le jeune âge. En ce sens, l'éducation nationale considère que l'école est essentielle pour réfléchir sur le patrimoine culturel en tant que bien public et social de reconnaissance, de construction et de projection de l'identité nationale.

Au niveau curriculaire, la première matière scolaire qui intègre la notion de patrimoine dans les programmes de l'enseignement fondamental est l'histoire-géographie. Cette intégration a pour but la reconnaissance du patrimoine comme symbole d'identité et d'appartenance à une communauté, une région et un pays, à travers une attitude transversale que les élèves doivent développer au cours de leur parcours scolaire. Cette approche instrumentale du patrimoine dans le cursus de cette matière devient une pièce maîtresse dans le cadre du processus de construction d'un imaginaire collectif national. Ainsi, le patrimoine qui se transmet dans les salles de classe tend à s'homogénéiser et à s'inscrire dans la mémoire des jeunes pour atteindre le sentiment d'appartenance et une identité culturelle. Dans cette logique, le récit historique de l'école semble guider et légitimer le sauvetage du passé dont les actes de patrimonialisation visent la remémoration et l'exaltation du passé de manière officielle et contrôlée. Cependant, l'éducation au patrimoine menée à l'école ne développe pas, chez les élèves, des compétences qui permettent de comprendre quels éléments du passé ont été sélectionnés pour être labélisés mondialement et dans quels objectifs. Effectivement, le patrimoine est simplement utilisé comme un vestige pour soutenir le récit historique afin de construire le discours de l'identité nationale (Molina et Ortuño, 2017).

L'éducation au patrimoine représente un dilemme pour les pratiques éducatives traditionnelles de l'école. Selon Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (2017), les savoirs liés au patrimoine ont un caractère éclectique provenant de diverses disciplines scientifiques (histoire, art, architecture, archéologie, etc.), qui remettent en question la structure habituelle des contenus transmis par matières scolaires. De plus, l'introduction de l'éducation au patrimoine dans le

système scolaire et son ouverture vers le local territorialise les contenus curriculaires, générant des doutes sur la légitimité scientifique des savoirs de référence et ses conséquences dans le processus de didactique mené par l'enseignant (Barthes et Alpe, 2014).

Gardant à l'esprit que l'introduction du patrimoine dans le système scolaire est justifiée par un discours de recherche d'identité, le défi pédagogique qu'implique son introduction en classe, reste jusqu'à ce jour, une discussion ouverte. Il est nécessaire de réfléchir à l'approche pédagogique dont l'enseignant a besoin pour questionner la rhétorique consensuelle qui entoure ce concept.

Les constructions d'un État moderne et d'une union identitaire se sont réalisées à partir de la construction d'un passé collectif. En ce sens, la construction de la Nation s'élève au-dessus d'un récit continu de progrès national qui articule l'idée d'un passé commun et d'une identité nationale claire. De ce fait, la continuité d'une Nation est basée sur une « force symbolique » qui assure l'existence de communautés nationales depuis le XIXe siècle (Bhabba, 2010). Dans ce scénario, l'histoire en tant que discipline scientifique, est chargée de générer la « *véritable histoire du passé* » (Wallerstein, 2006) et a servi à construire des États nationaux fondés sur une identité du passé et un sentiment d'appartenance à un groupe et une culture. Malgré cela, l'élaboration du passé commun a besoin d'un ingrédient émotionnel, qui est corolaire à la localisation d'espaces symboliques et l'érection de monuments qui commémorent en permanence l'histoire du passé. La matière enseignée de l'histoire s'est chargée de guider et de légitimer de manière officielle et contrôlée la narration du passé.

L'éducation au patrimoine peut prendre différentes formes impliquant différentes finalités. En effet, l'accès à l'éducation joue un rôle essentiel dans le développement et la sensibilisation des jeunes générations. Cependant, l'écart entre les besoins, les objectifs éducatifs et l'éducation effective est de plus en plus contesté par les chercheurs et discuté par les gouvernements et les organismes internationaux. À ce propos, nous constatons que les avis divergent quant aux manières d'éduquer au patrimoine. Ce qui entraîne des débats sur les politiques à mettre en place et la forme que l'éducation au patrimoine doit prendre pour atteindre les objectifs attendus de l'intégration du patrimoine dans le système scolaire. Si la culture induit à la réflexion et « *donne forme à la penser* » (Bruner, 2000). Ainsi, le débat sur la manière de se former et

d'éduquer semble justifié. Ainsi, jusqu'à ce jour, les formes d'éducation reconnues sont : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

II.2 Les formes d'éducation : quelle réflexion pour le patrimoine ?

L'éducation est un trésor qui promet un monde meilleur à travers la promotion des idées de collectivités et de l'appartenance au pays (Delors, 1996). La recherche d'une « société éducative » est l'une des finalités qui permettraient d'atteindre un développement durable des richesses grâce à un accès aux savoirs, aux valeurs et aux expériences (Samuel, 1976). Pour ce faire, l'éducation et la formation des générations futures pourraient jouer un rôle fondamental dans la transmission de valeurs du fait de sa capacité à influencer et à créer le « moi » chez l'élève. Ainsi, l'éducation est considérée comme un moyen d'influencer l'individu pour l'aider à construire des rapports avec la société à laquelle il appartient. Cependant, divers chercheurs soulignent l'intérêt de transformer, réformer et proposer diverses pratiques d'éducation (Hanhart et Parez, 1999 ; Fabre, 1994). Par les trois formes d'éducation reconnues jusqu'à ce jour, l'éducation reste plus au moins maîtrisée et structurée sous différents angles.

Qualifiée de formelle, non formelle ou informelle, l'éducation se résume à une transmission de connaissances. Pour l'UNESCO, l'éducation formelle est liée au temps scolaire strict qu'un élève passe au sein d'une institution scolaire réservée aux programmes d'éducation déjà préétablis pour chaque âge ; l'éducation non formelle quant à elle est définie comme « toute activité organisée et s'inscrivant dans la durée qui n'entre pas exactement dans le cadre des systèmes éducatifs formels composés des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des universités, ainsi que d'autres institutions éducatives formellement établies » (UNESCO, 2011. L'éducation informelle par ailleurs désigne l'apprentissage cumulé des activités de la vie quotidienne qui se réalise intentionnellement sans structure ni organisation. À ce titre, la comparaison entre « formel non formel ou informel » s'illustre dans trois critères : la structuration (l'éducation est-elle structurée dans un cadre scolaire ou universitaire ?) ; l'organisation (l'éducation est-elle reconnue par un diplôme ou autre ?) ; l'intentionnalité (l'éducation est-elle intentionnelle par l'apprenant ?). Ainsi, si les trois critères sont réunis, l'éducation est nommée formelle. Si le critère d'intentionnalité est au moins validé, l'éducation est validée comme non formelle. Enfin, si les trois critères sont absents, l'éducation sera informelle.

Depuis leur classification, l'éducation formelle, non formelle et informelle a connu de multiples définitions par divers organismes et chercheurs. Ainsi, nous pouvons les résumer comme suit :

L'éducation formelle : elle est liée au schéma scolaire structuré par un programme pédagogique et des apprentissages prédéfinis. Les savoirs sont formalisés et organisés par niveau et âge de l'enfant. L'éducation est évaluée et valorisée par un diplôme.

L'éducation non formelle : cette éducation peut englober divers projets pédagogiques tels que « des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale » (UNESCO, 2011). Elle représente toute activité planifiée et intentionnelle d'apprentissage. L'éducation non formelle n'est pas forcément soumise à une obligation de résultat. Cependant, l'intention éducative doit être présente.

L'éducation informelle : elle est caractérisée par le fait d'être subreptice et puissante. Ici, l'éducation est non contrôlée et non organisée basée sur l'exemplarité et le mimétisme. C'est une science de l'éducation non enfermée dans un paradigme scolaire (Monjo, 1998). L'expression « informelle » a été évoquée pour la première fois pour la formation des adultes dans un article d'Eduard Lindeman, et décrite comme *« une aventure coopérative d'apprentissage informe, non autoritaire dont le principal bu est de découvrir la signification de l'expérience* » (Lindeman, 1926, cité par Smith, 1997). D'autres auteurs confirmeront cette idée, en démontrant que l'éducation des adultes pourrait s'appuyer sur une expérience. A.Tough, l'un des pionniers des recherches sur l'informel au canada, démontre, sur la base d'une recherche empirique, la place dominante de l'apprentissage informelle dans la vie quotidienne.

Ainsi, ces trois formes d'éducation illustrent qu'il n'y a pas qu'une seule bonne éducation, mais que l'apprentissage peut être effectué dans différentes situations et de différentes manières (Dasen, 2002). Ainsi, nous estimons que l'éducation informelle peut être aussi transmise par une structure formelle ; le contraire est aussi correct (de Certeau, 1990 ; Henze, 1992). Si l'éducation est souvent liée aux besoins fondamentaux et aux problèmes de la société, il faut savoir que ces derniers ne sont pas couverts de manière permanente, car elle peut évoluer et se développer avec le temps. Dans ce contexte, sera évoquée une éducation tout au long de la vie

dans les textes (éducation formelle ou non formelle) et dans les usages (éducation informelle) (Montandon, 1994).

Dans la définition donnée par l'UNESCO sur les formes de l'éducation[71], nous constatons que l'informel est défini comme le contraire du formel, autrement dit, de la formation initiale à plein temps à l'école. Si l'éducation familiale est souvent reliée à l'éducation informelle, certains chercheurs expriment qu'il est difficile de classifier cette éducation dans un camp du fait qu'elle peut prendre différentes formes suivant la culture et les choix réalisés par les parents (Pourtois et Desmet, 2000 ; Godelier, 2004). Cet exemple d'éducation démontre que l'apprentissage peut se faire en interne (éducation dans les établissements scolaires), mais aussi en externe (en dehors des classes). De cette réflexion est née l'éducation non formelle qui se positionne entre l'école et les expériences de la vie dans un registre de transmission nouvelle (Bautier et Rochex, 2004), se rapprochant du modèle formel lorsqu'elle propose un apprentissage par module, session ou programme ; elle prend alors le chemin du modèle informel lorsqu'elle éduque intentionnellement dans les situations de loisir, de travail ou de communication. À ce propos, Rogers est l'un des chercheurs qui ont posé la problématique : « Où finit le formel et où commence le non formel ? » (Rogers, 2004) dans une redéfinition des trois formes d'éducation[72], insiste sur la flexibilité de l'éducation et la participation de différents formateurs. Ainsi, Rogers émet l'hypothèse d'une éducation non formelle qui fait un aller-retour entre

[71] Éducation formelle : « désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et d'autres établissements d'enseignement organisés qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans ». ; éducation non formelle : « peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresse à des personnes de tous âges. Elle peut, selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de « l'échelle », ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage effectué » ; éducation informelle : « aussi appelé apprentissage informel ou par expérience, il s'agit des connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement postsecondaire ».

[72] Le travail de Rogers sera expliqué plus loin.

l'éducation par expérience et l'éducation programmée. Poizat, quant à lui propose la notion d'« éducation éventuelle » (Poizat, 2003) à la place de l'éducation non formelle, mettant sur les deux extrémités du continuum : la famille et l'école, et les signifiants comme deux institutions dont l'éducation est obligatoire par la loi. Ainsi, Poizat définit l'éducation éventuelle comme un arbitrage du droit dont l'acquisition de connaissance peut ou non être validée, mais peut être aussi simplement constatée.

Entre flexibilité, législation, programmation ou expérience de vie, les définitions des formes d'éducation varient avec le temps. Depuis des décennies, les sciences d'éducation questionnent le « déclin » et la « refondation » des champs éducatifs (Dubet, 2002).

II.3 La formation des enseignants et l'éducation au patrimoine

La recherche en éducation permet d'aborder les problèmes de l'éducation, en détectant les obstacles qui entravent le développement du processus d'enseignement et d'apprentissage. L'innovation permet d'affronter ces obstacles, de chercher des solutions aux difficultés que la recherche a révélées, de concevoir des propositions qui doivent être testées et analysées (repenser les objectifs, le contenu, les stratégies méthodologiques, les ressources et les critères d'évaluation), pour ensuite développer de nouveaux processus de recherche sur la base des expérimentations réalisées.

L'éducation au patrimoine a rapidement pris place dans le système scolaire sans pour autant que les enseignants y soient préparés. En outre, dans le processus de formation des enseignants, il semble important d'aborder les domaines qui sont travaillés sous ce double point de vue de la recherche et de l'innovation pédagogique. Ces aspects sont des facteurs clés pour l'enseignement et l'apprentissage, de sorte que les deux processus doivent toujours être connectés. En d'autres termes, l'éducation au patrimoine doit commencer par la formation du personnel enseignant, qui assure la transmission de l'information dans les classes, afin de parvenir à l'amélioration de l'éducation au patrimoine, produisant un retour d'information réel et efficace. Ainsi, la pédagogie qui peut être définie comme pertinente est celle qui peut contribuer à la transformation réelle de l'éducation par l'innovation pédagogique qui peut fournir un excellent terrain pour la recherche en éducation (Estepa, 2019).

Dans cette ligne, de nombreuses études ont déjà été menées qui montrent l'importance de la formation des enseignants de cette interaction entre l'éducation et l'innovation pédagogique. Ainsi, Travé (2012) propose dans le cadre de l'enseignement primaire une formation initiale qui serait destinée à apprendre à l'enseignant à comment travailler avec l'espace historique, selon des critères similaires à ceux énoncés dans le projet HETEIC[73]. de ce fait, cette initiative contribuera grandement au développement professionnel et à la transformation didactique et sociale, mais aussi, à l'amélioration de l'environnement scolaire.

Cette proposition a été vérifiée par Fuentes et al. (2020) dans une étude qui met en évidence la pertinence de travailler avec des méthodologies actives, dynamiques et participatives dans la formation initiale des enseignants, avec un examen des contenus clés à l'étude, pour promouvoir le changement dans les processus d'enseignement-éducation au patrimoine. Cette nécessaire préparation des futurs enseignants à la formation civique et démocratique est attestée dans divers ouvrages[74].

De nombreux travaux de recherche ont été menés dans le domaine de l'éducation au patrimoine. Ils mettent en évidence les caractéristiques et les obstacles rencontrés lorsqu'on travaille sur l'éducation au patrimoine dans la sphère formelle sans la formation préalable des enseignants (Lobovikov-Katz, 2019). L'un des points qui ont encouragé l'intégration du patrimoine dans l'éducation formelle est l'importante capacité du patrimoine à se connecter à l'intelligence émotionnelle et territoriale, reliant ces aspects avec les travaux menés sur les identités et la citoyenneté. Effectivement, r ce sont les liens identitaires qui promeuvent plus d'individus et de collectifs en termes de reconnaissance. De leur côté, les identités, du point de vue du patrimoine, constituent un défi pour l'éducation, dans la mesure où elles sont perçues comme un élément qui valorise les nôtres au même titre que ceux des autres. À ce titre, il importe de travailler sur l'identité à partir d'une perspective inclusive, versus égocentrisme et

[73] Heritage Education for Territorial and Emotional Intelligence for Citizenship" ou « Éducation au patrimoine pour l'intelligence territoriale et émotionnelle pour la citoyenneté ». Ce projet analyse les liens entre musées et écoles pour développer un catalogue de bonnes pratiques pédagogiques à travers lesquelles le patrimoine devient un élément pertinent pour l'éducation à la citoyenneté à travers des relations avec la gestion des émotions et des territoires par les étudiants.

[74] On peut citer :Poce et al. (2018), Molina et al. (2013), Hauver (2010), Leenders et al. (2008), Darling-Hammond et Bransford (2005).

sociocentrisme. La formation à la citoyenneté, quant à elle, confère au patrimoine une signification socio-éducative lorsqu'on la lie au domaine de l'éducation (Delgado, 2020).

Afin de mieux comprendre l'importance de la formation des enseignants, certaines recherches ont exploré le curriculum intégrant le patrimoine en retraçant les points de vue et les conceptions des enseignants concernant l'enseignement et l'éducation au patrimoine. Dans la suite de cette idée, Fontal Merillas et al. (2017) a mené une enquête, qui comprend une discussion sur la question de savoir si les enseignants reçoivent la formation adéquate pour acquérir les compétences dont ils ont besoin pour travailler sur l'éducation au patrimoine dans leurs salles de classe.

Le souci d'offrir une formation adéquate aux enseignants afin qu'ils puissent travailler sur l'éducation au patrimoine en classe a conduit à la mise en place de programmes pédagogiques, dont l'efficacité reste à tester. Il existe de fait une prolifération mondiale de programmes éducatifs liés au patrimoine qui veulent mesurer la qualité de leurs conceptions et l'efficacité de leurs résultats. Nous citerons l'étude de cas qui évaluent l'efficacité des programmes d'éducation au patrimoine ciblés sur l'enseignement du patrimoine oral dans les écoles primaires de Polynésie française (Nocus et al., 2012). De même, les travaux d'analyse et d'évaluation des retombées de l'inclusion de contenus patrimoniaux dans le programme d'éducation artistique d'une école primaire en Slovénie, où les élèves réussissent à développer une plus grande capacité de jugement critique et montrent un engagement plus fort pour la protection du patrimoine (Potočnik, 2017).

À travers les apports de la recherche dans ces domaines et l'analyse de différentes expériences pédagogiques, des études de cas et d'études de contenu de matériels didactiques et de productions d'étudiants et d'enseignants, et d'études narratives, etc., les processus d'innovation mettent en jeu de nouvelles propositions qui doivent également être évaluées. Ainsi, les études déjà menées démontrent qu'il est important de mettre l'accent sur la révision des contenus qui font l'objet d'enseignement formel, tant dans la sélection des contextes que dans la transmission de l'information.

Les propositions innovantes comportent également une composante méthodologique importante. L'approche didactique de ces contenus doit travailler sur la base de propositions interactives et participatives, à travers l'utilisation de stratégies liées à la résolution de

problèmes de la société et la mise en place de projets et de méthodes d'apprentissage actif (Younghoon, 2019). En ce sens, il est également nécessaire de pouvoir utiliser des ressources qui facilitent cette participation, car cette interactivité doit être accompagnée par une session programmée et organisée par les enseignants pour les élèves qui ont leur rôle dans le traitement des contenus et le développement des activités.

Tout ce processus d'innovation dans le traitement pédagogique du patrimoine et de l'identité est axé sur le développement de compétences visant à former des citoyens critiques et responsables. L'innovation, dans ce domaine de l'éducation au patrimoine, doit évidemment se rattacher à la compétence sociale et civique, mais il ne faut pas perdre de vue que d'autres compétences peuvent également être abordées à travers cet axe de travail. Notamment le sens de la responsabilité, la sensibilisation et les expressions culturelles (Domínguez-Castillo, 2015).

À partir de ces processus de recherche d'innovations pédagogiques et de leurs connexions, la formation initiale des enseignants doit être développée, en tenant compte des aspects précités, tant au niveau général, que dans le cas particulier des formations orientées vers l'éducation au patrimoine. Ainsi, dans la perspective prônée dans le projet HETEIC, la formation d'enseignants centrée sur le développement de bonnes pratiques pour l'éducation par le patrimoine vise un paramétrage d'une vision du patrimoine de nature holistique et symbolique identitaire. Dans le champ sociocritique, elle permet une intégration complexe du contenu patrimonial au contenu scolaire, par sa contextualisation fonctionnelle, spatiale, temporelle et sociale. Les processus d'enseignement et d'éducation doivent aussi développer une communication multidirectionnelle à travers des activités de nature systémique en mobilisant de multiples ressources, à la fois traditionnelles et innovantes, et en utilisant de nouvelles pédagogies éducatives (Jiménez-Pérez et al., 2010).

De même, les liens établis entre intelligences émotionnelles et intelligence territoriale permettent de donner une nouvelle vision à l'éducation au patrimoine. Ainsi, le traitement pédagogique des émotions devrait se concentrer sur les interactions avec le contexte social des élèves. Là, une adaptation à l'environnement permettrait de résoudre les problèmes de manière réelle et flexible, orientée vers la multiplicité des identités et le respect de leur diversité. En relation avec l'intelligence territoriale, elle s'appuierait sur une vision culturelle, dans laquelle l'identité et les perceptions sociales et naturelles de l'individu sont valorisées.

Discussion

La simple labélisation du patrimoine comme un bien mondial précieux pour la nation illustre qu'il ne suffisait pas de permettre à un groupe de s'identifier et de se sentir partie prenante de la construction d'une mémoire collective. Les différentes finalités garanties par l'éducation formelle pour la formation des élèves délimitent la situation dans laquelle se trouve l'enseignement du patrimoine[OBJ]; les manœuvres entreprises pour contribuer à sa valorisation du patrimoine étant jugées insuffisantes par divers chercheurs.c'est pourquoi l'inclusion de l'éducation au patrimoine est présentée comme une alternative et un défi précieux pour le système éducatif, puisqu'elle peut contribuer au développement des personnes.

Il est vrai que les politiques éducatives actuelles donnent plus d'importance à la connaissance, au développement des compétences et à la promotion des aptitudes des élèves. Cependant, les actions entreprises autour de l'éducation au patrimoine restent insuffisantes, car leur traitement n'est pas exclusif à une matière spécifique, mais transversale. Pour valoriser les biens patrimoniaux, les faire circuler et les faire reconnaître, il est nécessaire d'élaborer un plan d'enseignement qui propose des outils de compréhension et de diffusion du patrimoine, qui peuvent être aussi bien formels qu'informels. Sur la base de la définition de l'éducation au patrimoine selon Fontal García, la transmission du patrimoine dans les écoles est envisagée comme : une démarche pédagogique centrée sur les perceptions, les savoirs et les valeurs qui sous-tendent une société. Ainsi, le bien patrimonial devient une ressource d'apprentissage, capable de connecter le citoyen à sa diversité culturelle et à son environnement social. Pour ce faire, il faut travailler avec les valeurs culturelles locales les plus proches des gens, pour ensuite projeter les valeurs universelles. Ainsi, la conception, la planification et l'exécution d'actions éducatives auraient pour objet d'étude la conception de stratégies et de ressources éducatives centrées sur les personnes et non sur les biens culturels (Fontal, García, 2009), nous estimons que la notion d'éducation au patrimoine tente de répondre à ce besoin tout en distinguant la pertinence que l'éducation au patrimoine pourrait avoir pour la formation des étudiants ; ces derniers acteurs sociaux étant conscients de ce que signifie le patrimoine en conjonction avec les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires à la conservation de ces biens. Dans cette perspective, l'éducation au patrimoine défend une éducation qui cherche à renforcer le développement de l'identité culturelle chez les étudiants tout en stimulant la réflexion critique

et consciente des élèves sur le passé, le présent et l'avenir historiques de leur pays. Ainsi, l'éducation au patrimoine intervient pour la construction de sa mémoire historique.

L'intérêt de l'éducation au patrimoine est de conduire l'éducation vers une expérience sociale constituée de savoirs théoriques et pratiques. Effectivement, l'introduction de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire, « *est liée indissolublement, et au même niveau de signification, avec la connaissance conceptuelle de base de celle-ci, afin de garantir la connaissance, la préservation et la transmission du patrimoine dans toutes ses dimensions* » (Ibáñez, Fontal et Cuenca, 2015). Ainsi, la finalité d'une éducation au patrimoine serait d'assurer une éducation au service des citoyens, en leur apportant la connaissance, le sens de la préservation et de la transmission du patrimoine dans un souci de reconnaissance, de respect, d'appréciation et de transmission de leurs propres éléments historiques. Les apports de l'éducation au patrimoine à la société, à la citoyenneté et au système éducatif permettent, en premier abord, à la communauté de protéger une identité commune et de développer un sentiment d'appartenance à une culture à protéger (Ibarra et Ramírez, 2014), en renforçant l'esprit critique, la réflexion et la formation citoyenne.

Ainsi, intégrer les enfants et les jeunes étudiants en tant que connaisseurs, gestionnaires et gardiens du patrimoine national est l'un des points clés de l'éducation au patrimoine qui permet aux élèves de s'identifier à l'identité nationale en s'éduquant aux valeurs tels que le respect, la compréhension et la protection de biens communs. Par la suite et cette grâce à l'éducation et le processus d'enseignement-apprentissage, chaque élève pourra comprendre la valeur du patrimoine qui l'entoure. L'intégration des acteurs sociaux dans la conservation du patrimoine constitue une priorité de l'éducation au patrimoine, puisqu'elle peut ainsi être portée par la collectivité comme une ressource d'apprentissage, à travers laquelle le citoyen, à partir de sa diversité culturelle et de son environnement social, participera à la construction de son propre patrimoine. De ce fait, l'éducation au patrimoine est « un processus pédagogique axé sur les perceptions, les connaissances et les valeurs qui sous-tendent une société » (García, 2009). Par conséquent, pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de mettre en place une méthodologie qui implique la participation de la communauté locale, détentrice de l'information et gardienne du patrimoine, pour transmettre ses expériences et ses connaissances autochtones aux générations suivantes. Cette méthodologie équivaudra à un processus d'enseignement-apprentissage significatif et collaboratif qui jouera un rôle dans la promotion des aptitudes et

compétences de la citoyenneté. Cela nécessite aussi la mise en place d'une structuration continue de la personne humaine, de ses connaissances et de ses aptitudes, et aussi de sa faculté de jugement. Elle doit lui permettre de prendre conscience de son environnement pour responsabiliser chaque individu à jouer son rôle envers son patrimoine et son héritage. (Delors, 1996).

Au vu de ces besoins et des préoccupations déjà exposés sur le patrimoine et l'incapacité de l'éducation contemporaine à faire face à ce nouveau paradigme, il est urgent de promouvoir une éducation au patrimoine à la portée des jeunes générations. Dans cette optique, l'UNESCO inaugure des initiatives qui concentrent les efforts de sensibilisation au patrimoine, notamment auprès des jeunes, comme le réseau Pea (Associated Schools Program Network) qui, en 1994, a mis à la disposition des enseignants du matériel pédagogique pour le travail en classe ; cette opération a été maintenue et étendue au fil du temps (par exemple : Le patrimoine mondial entre les mains des jeunes). De ce fait, il est nécessaire de créer des programmes qui intègrent le patrimoine dans le système éducatif, afin de promouvoir l'identité, la diversité, l'appartenance et le contexte culturel dans les établissements d'enseignement (Ibarra et Ramírez, 2014).

Conclusion partie 1

Le patrimoine fournit l'intuition de l'identité qui favorise la pluralité entre différentes cultures (Kruse et Paulowitz, 2020) et fabrique le sens de « qui nous sommes et comment nous nous identifions » (Yılmaz et Yılmaz, 2019). De plus, il stimule la prise de conscience du passé qui féconde le présent (Bender et Messenger, 2019). Toutefois, le patrimoine est en danger en raison du manque d'appréciation appropriée et de la négligence de la communauté. La gestion du patrimoine est essentielle pour générer des activités économiques, augmenter la valeur des terres environnantes et transférer les connaissances de génération en génération (Demirbag et al., 2021). Ainsi, de nombreuses façons de gestion ont été mises à l'épreuve pour assurer une conservation du patrimoine. Par exemple, le consentement à payer pour l'utilisation des ressources, le développement de l'écotourisme, l'application de restrictions, etc. (…). Cependant, le pouvoir de l'éducation à influencer le comportement des générations reste encore un domaine à tester. La clé d'une éducation au patrimoine peut non seulement répondre aux besoins des personnes, mais aussi aider à relier et à responsabiliser les populations locales et la communauté pour conserver efficacement le patrimoine et en même temps accroître la sensibilisation et la participation du public.

L'utilisation des sites du patrimoine comme sources de matériel pour l'éducation au patrimoine a été, bien longtemps, un domaine négligé. L'ensemble des travaux les plus proches de cette idée sont probablement ceux sur l'éducation des valeurs environnementales (Smyth1996 ; Scott et Oulton1998 ; Calder et Clugston2005). Ainsi, si le patrimoine peut éduquer aux valeurs comme l'a démontré plusieurs chercheurs, nous pouvons avancer l'hypothèse qu'il est tout à fait possible d'utiliser le matériel dérivé des sites patrimoniaux classés comme base pour éduquer au patrimoine.

Le Centre du patrimoine mondial et sa tutelle (l'UNESCO), ont certes été actifs dans le domaine de l'éducation, mais très largement du point de vue de l'éducation au patrimoine, et en particulier du patrimoine mondial, dans une optique de sensibilisation et d'engagement à sa conservation. Le Comité du patrimoine mondial discute régulièrement de telles approches depuis 1992. Les programmes scolaires sont rapidement devenus également une priorité, mais encore une fois sous l'angle de l'enseignement du patrimoine mondial, plutôt qu'en utilisant le matériel du patrimoine mondial dans l'éducation. Une série de forums sur le patrimoine

mondial et le projet d'écoles associées ont approfondi cette orientation, tout comme l'élaboration d'un kit pédagogique sur le patrimoine mondial. En 2000, plus de 130 États membres ont participé à l'élaboration du principal résultat éducatif d'un projet lancé en 1994 intitulé « le patrimoine mondial entre les mains des jeunes ». Bien que cette initiative soit principalement axée sur l'apprentissage du patrimoine mondial, il est également fait mention des résultats possibles de l'éducation en faveur du patrimoine.

Il est aisé de constater comment cette approche pourrait être étendue bien au-delà de la conservation du site lui-même. Le réseautage mondial est encouragé par le kit, et cela pourrait bien être un moyen d'accroître la sensibilisation et la tolérance au niveau international, via éventuellement des discussions sur les sites du patrimoine mondial comme point de départ. En effet, les sites Web de l'UNESCO et du Centre du patrimoine mondial sont d'excellentes sources d'information. D'autres sections du kit relient explicitement les sites du patrimoine mondial à la conservation de l'environnement et au développement écologiquement durable dans le contexte éducatif (les sites fournissant des exemples à étudier). Une autre section intitulée « Le patrimoine mondial et une culture de la paix » aborde un aspect crucial des relations humaines mondiales, en utilisant à nouveau les sites du patrimoine mondial comme sources d'inspiration. Soulignons que Desmoulin (1997) avait auparavant soulevé l'importance pédagogique du patrimoine mondial pour les jeunes élèves. Ce dernier insistait sur le fait que nous pouvons tous apprendre des lieux qui caractérisent différentes cultures et religions, et différentes approches des interactions homme-environnement. Tous les lieux classés au patrimoine ont été jugés importants à l'échelle internationale pour être définis comme pertinents ; ils reflètent soit des exemples typiques d'un type ou d'un trait important, soit des exemples exceptionnels et uniques d'un type ou d'un genre. Dans les deux cas, de chaque site patrimonial, il importe de tirer des leçons s'il est utilisé de manière pédagogique.

Dans cette partie, nous avons passé en revue l'histoire des aires protégées, et plus précisément, les réserves de la biosphère afin de souligner leur intérêt à conserver le patrimoine et leur importance dans le cadre de la sensibilisation des individus. Par la suite, nous avons traité le potentiel éducatif de la réserve de la biosphère de l'arganeraie par la réalisation d'un audit du patrimoine existant sur le territoire de la RBA. Enfin, cette partie nous a permis de comprendre la nécessité d'utiliser le patrimoine comme support pédagogique dans le but d'éduquer et de

sensibiliser à la conservation du patrimoine. L'hypothèse formulée ici est la suivante : le patrimoine peut être un support éducatif sensibilisant à la conservation de l'héritage.

Afin de mettre à l'épreuve notre hypothèse, nous estimons que l'éducation ne s'arrête pas dans les classes et seulement chez les élèves en excursion vers le patrimoine. Ainsi, nous considérons que le touriste est aussi visé par l'éducation au patrimoine lors de leurs visites d'un patrimoine ou d'une zone à caractère patrimonial. De ce fait, le tourisme d'apprentissage peut impliquer les élèves en excursion, mais aussi les touristes nationaux et/ou internationaux.

Partie 2: Le tourisme dans le système scolaire : une clé pour l'éducation durable

« Les voyages sont l'éducation de la jeunesse et l'expérience de la vieillesse »

Francis Bacon

Le tourisme, et la nécessité d'aborder la durabilité du triple résultat ont encouragé une recherche d'approches adaptatives de gestion du tourisme basées sur l'apprentissage et la conservation durable du patrimoine. De ce fait, un nouveau concept dérivé de la théorie des organisations apprenantes est proposé pour favoriser la recherche de consensus, le dialogue, la sensibilisation et les processus d'apprentissage collectif entre les parties prenantes.

Au cours de la dernière décennie, de nombreuses recherches ont été consacrées à la gestion et au développement du tourisme responsable avec pour but de conserver durablement le patrimoine. Nous savons maintenant que la durabilité doit être conçue comme un processus de transition et d'apprentissage (Farrell Twining-Ward, 2005), et comme un objectif urgent à mettre en place particulièrement dans les zones protégées. Ces résultats sont particulièrement importants en ce qui concerne l'industrie du tourisme, car « *le tourisme est un système intrinsèquement non linéaire, complexe et dynamique* » (McKercher, 1999) qui doit être géré de manière adaptative en prenant en considération les spécificités de la zone (Farrell Twining-Ward, 2005). Cela implique que, pour faire progresser un tourisme responsable en faveur du patrimoine, des approches sont nécessaires pour promouvoir la collaboration des touristes dans le cadre du processus de conservation du patrimoine. Le tourisme d'apprentissage à l'échelle d'une destination ou d'une région peut jouer un rôle incontournable pour s'assurer que les questions de durabilité soient volontairement respectées par les individus.

Le cadre du tourisme d'apprentissage (Schianetz et al., 2007) fournit une méthodologie pour poursuivre la planification du tourisme durable et responsable en favorisant la collaboration des touristes et l'apprentissage collectif entre les parties prenantes. Le cadre est basé sur le concept d'organisation apprenante (Senge, 1990) et utilise la pensée systémique, l'apprentissage participatif et les approches de gestion adaptative pour atteindre une durabilité du patrimoine. Le but de la mise en place du tourisme d'apprentissage est d'initier à l'apprentissage organisationnel et d'aider à la sensibilisation et à l'implication dans le cadre du processus de conservation du patrimoine à travers la participation à des ateliers d'apprentissage.

Le modèle de la réserve de la biosphère implique la mise en place des stratégies de conservation spatiale réorientées vers la durabilité du patrimoine. Parmi ces stratégies, le tourisme occupe une place prépondérante dans laquelle le secteur touristique a un pouvoir d'influence significative sur le territoire. Ainsi, le tourisme contribue à la fois au développement des

moyens de conservation du patrimoine et au développement socioéconomique de la zone. De ce fait, la réserve de la biosphère de l'arganeraie peut être considérée comme « une zone apprenante » encourageant l'apprentissage des touristes et la prise de conscience systémique. Ce concept a été encouragé par les organisations internationales telles que l'Organisation de coopération économique et développement et l'UNESCO (OCDE, 2001).

Dans cette partie, nous abordons rapidement la notion d'écotourisme liée à l'existence des aires protégées. Par la suite, nous analyserons le développement de ce secteur sur le territoire de la réserve de la biosphère de l'arganeraie pour comprendre l'influence que peut avoir le tourisme d'apprentissage sur la conservation du patrimoine. Une analyse sera effectuée pour comprendre l'intérêt porté par les touristes à participer aux ateliers d'apprentissages et à s'investir dans un tourisme responsable en faveur du patrimoine. Il est nécessaire de rappeler que notre vision de « touriste » implique également que les élèves se déplacent en dehors de leur ville natale en direction d'un territoire touristique à des fins récréatives.

Les étudiants doivent avoir la possibilité de visiter des lieux, d'observer et de consommer des produits et des expériences touristiques, de se rencontrer et de discuter avec les autochtones de la région (Ettenger, 2009). Dans ce contexte, l'apprentissage expérientiel et les sorties sur le terrain sont reconnus comme des alternatives utiles à l'enseignement en classe en offrant aux étudiants des discussions engageantes et des idées complémentaires à celles qui émergent dans une salle de classe (Goh et Ritchie, 2011). En conséquence, les sorties sur le terrain élargissent le processus d'apprentissage traditionnel en facilitant les liens entre la théorie et la pratique, en procurant des opportunités de s'engager en faveur du patrimoine, de développer des compétences collaboratives, d'acquérir des compétences interpersonnelles et de construire un lien avec le territoire (Hawkins et Weiss, 2008). Compte tenu des résultats des recherches sur l'influence du tourisme d'apprentissage sur les visiteurs, nous émettons l'hypothèse qu'une expérience touristique des élèves et que les sorties sur le terrain constituent un important atout pour les programmes éducatifs. De ce fait, les activités touristiques intègrent le système scolaire pour donner le statut de « touriste » aux élèves en direction d'une zone touristique dans un but récréatif.

Chapitre I: Le tourisme éducatif ; un moyen de sensibilisation au patrimoine

« Tout devient patrimoine : l'architecture, les villes, le paysage, les bâtiments industriels, les équilibres écologiques, le code génétique »

Marc Guillaume

Avec plus d'un milliard de personnes voyageant à l'étranger chaque année, les impacts économiques positifs du tourisme, notamment les recettes en devises et la création d'emplois, ont permis aux gouvernements du monde entier de stimuler de manière proactive le développement de ce secteur. Pourtant, un milliard de voyageurs ont clairement un immense impact environnemental et socioculturel. Pour faire face à la croissance continue et exponentielle du secteur, le développement durable est généralement reconnu (du moins en théorie) comme le paradigme sous-jacent de l'industrie mondiale du tourisme. Les tentatives visant à rendre le secteur plus durable s'appuient largement sur la demande croissante des consommateurs pour des produits respectueux de l'environnement ou « éco ». La question de savoir si ces tentatives ont réussi à modifier les comportements des touristes reste cependant discutable (Programme des Nations Unies pour l'environnement et Organisation mondiale du tourisme, 2012). Beaucoup d'autres se demandent si ces changements de comportement des consommateurs en faveur de la durabilité observée dans d'autres secteurs se transforment en comportements de voyage.

En effet, nombre de recherches se sont concentrées sur la préoccupation des touristes pour l'environnement, avec une myriade d'études explorant les attitudes, les valeurs, l'éthique et les intentions comportementales environnementales (McKercher, 2015). Le consensus de ces études est que ces touristes ne sont pas disposés à modifier leur comportement pour s'engager dans des activités touristiques plus responsables, et ce, quelles que soient leurs attitudes positives ou leurs préoccupations concernant l'environnement. En tant que tels, les efforts visant à accroître, encourager et faciliter des formes de comportement touristique plus « responsables » ont peu d'impact sur les modèles de demande. Ce paradoxe est attribué à la nature intrinsèquement hédoniste de l'expérience touristique où l'intérêt personnel, le plaisir et la recherche de plaisir sont des moteurs de comportement plus forts (Miao et Wei, 2013). Les recherches démontrent immuablement que les préoccupations des touristes concernant les impacts environnementaux, socioculturels ou économiques de leurs activités de voyage et de tourisme sont remplacées par la « quête de l'égoïsme » (McKercher, 2015) ; c'est-à-dire que les touristes sont des hédonistes intéressés, indulgents et cupides à la recherche de plaisir. Cette situation s'aggrave en raison de la nature liminale du tourisme. Comme le tourisme est une activité qui se déroule en dehors de l'espace et du temps social et physique, il permet à

l'individu de mettre de côté temporairement les normes de conduite conventionnelles qui seraient normalement réprimées chez lui (McKercher, 2015).

Alors que le touriste en quête de plaisir est souvent considéré comme au cœur des problèmes environnementaux créés par le tourisme, l'action collective des touristes peut être exploitée pour constituer une solution aux impacts négatifs du tourisme (Standford, 2008). Il est donc possible de profiter des activités touristiques pour sensibiliser les individus. Par exemple, l'Organisation mondiale du tourisme tente de tirer parti de la contribution socioéconomique du tourisme et de compenser les impacts négatifs par le biais de campagnes axées sur les voyages responsables. D'autres organisations de l'industrie et du secteur privé ont émergé en se concentrant sur le tourisme responsable et les voyages éthiques qui partagent des objectifs similaires d'encourager le tourisme à évoluer de manière plus responsable et durable.

Certes, les préoccupations environnementales croissantes, le changement climatique et l'impact du développement sur les personnes et les lieux ont conduit à mettre davantage l'accent sur la responsabilité sociale et l'éthique dans le tourisme. Cette avancée du paradigme du tourisme durable repose sur l'idée que les touristes développent un sens de responsabilité éthique et morale qui dépasse l'intérêt personnel et qui, à son tour, peut changer les comportements et contribuer au développement. Cependant, en poursuivant ce paradigme, nous devons également veiller à ce que les actions encouragées ne deviennent pas de simples « *programmes de compensation de la culpabilité* » (Papi, 2012) où les voyageurs supposent qu'ils peuvent s'engager dans n'importe quelle forme de voyage qu'ils aiment tant qu'ils compensent leurs comportements négatifs par quelques comportements pro-environnementaux symboliques. Par exemple : le bénévolat en voyageant ou l'achat de billets de compensation carbone. Développer des moyens efficaces pour influencer et encourager les individus à adopter des comportements plus responsables et durables à long terme en faveur du patrimoine reste donc un défi important dans le tourisme.

Pour relever ce défi, l'éducation est sans doute la clé. Comme l'éducation joue un rôle central dans la formation du changement sociétal (Boyle, 2015), il ne fait aucun doute qu'elle est cruciale pour aider à développer les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements sociaux nécessaires pour parvenir à une plus grande durabilité du patrimoine (Boley, 2011 ; UNESCO, 2018). Pourtant, malgré des débats approfondis sur le tourisme et la

durabilité au cours des 30 dernières années, seule une attention limitée a été accordée aux relations entre l'éducation, le tourisme et la durabilité (Moscardo, 2015).

I. La perte du patrimoine, une alerte pour un changement stratégique urgent.

I.1 Crise environnementale et inflation des tourismes alternatifs

Il n'est plus à démontrer que le tourisme constitue un secteur économique fondamental pour un grand nombre de pays, ce dont, a contrario, la crise sanitaire de 2020 a fourni une preuve supplémentaire à travers la chute du PIB de nombreux pays dont l'économie est particulièrement dépendante du tourisme. L'Organisation des Nations Unies pour le commerce et le développement a averti, début juillet 2020, que la perte financière pourrait atteindre 2200 milliards de dollars, soit 2,8 % du PIB mondial, si la suspension du tourisme international durait huit mois, conformément à la baisse attendue du tourisme prévue par l'Organisation mondiale du tourisme. *« Pour de nombreux pays, a déclaré Pamela Coke-Hamilton*[75]*, comme les petits États insulaires en développement, un effondrement du tourisme signifie un effondrement de leurs perspectives de développement. Ce n'est pas quelque chose que nous pouvons nous permettre »* (OMT, 2020). Dans les pays les plus concernés, qui sont tout autant les pays développés que les pays en développement à fort potentiel touristique, ou certaines régions infranationales telles que la Corse ou les îles Baléares, le tourisme est un facteur essentiel et un moteur de développement économique et social. Il est considéré comme étant une importante source de devises et un créateur d'emplois de tout premier plan. La mise en tourisme des ressources naturelles a constitué en outre, depuis des décennies, un puissant vecteur de transformation du territoire. Susceptible de concerner tous les secteurs économiques, le tourisme influence l'agriculture, l'artisanat, le transport et le commerce, dans la mesure où les produits d'artisanat rural sont principalement consommés par les touristes.

[75] Directrice du commerce international de la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED).

Cependant, la prise en compte des limites du secteur touristique ne s'est faite que récemment, tandis que la fréquence des déplacements s'est intensifiée et que la durée des séjours s'est amenuisée (Afeissa, 2007). Des lieux internationalement réputés doivent endurer sur de courtes périodes des concentrations exceptionnelles de visiteurs (à l'image de la place Saint-Marc, à Venise) et les envies d'ailleurs s'étendent vers les recoins du monde les plus reculés, comme les quatre mille îles du cours du Mékong en territoire laotien (Preuil, 2015).

L'épuisement de certaines ressources naturelles particulièrement attractives pour les touristes a constitué un premier signal d'alarme, et les conséquences d'une pratique exclusivement orientée vers l'économie se sont avérées périlleuses, notamment en termes d'émissions de gaz à effet de serre et de pollution atmosphérique générée par le transport aérien, dans une période de réchauffement climatique de plus en plus inquiétant. La prise de conscience tardive de la tension entre tourisme et préservation de l'environnement naturel et culturel, matériel et immatériel, et de la biodiversité, a impulsé la recherche de stratégies nouvelles afin d'assurer de façon durable les importantes entrées de devise venant du secteur touristique. EN effet, des changements radicaux commencent à affecter la gestion des sites touristiques, à travers les valeurs du respect de l'environnement et de la préservation de l'identité patrimoniale.

Sous l'effet de la prise de conscience des risques liés à la perte de la biodiversité et la volonté de plusieurs États de protéger leur patrimoine, de nouvelles formes de tourisme alternatif se sont développées au cours de ces dernières années, définis comme étant plus résponsable, qu'il s'agisse de tourisme communautaire, solidaire ou encore d'écotourisme. Elles sont présentées comme un moyen de combiner divers objectifs à savoir : le développement économique des régions défavorisées, assurer le bien-être des populations locales et protéger les ressources naturelles et environnementales. Dans le but d'une médiatisation accrue des risques liés à la perte de la biodiversité et aux menaces qui pèsent sur celle-ci, l'apparition de nouvelle forme de tourisme responsable comme l'écotourisme a joué le rôle conciliateur entre la conservation et le développement (Breton, 2001 ; Buckley 2010 ; Caccomo, 2007 ; Orams, 1995 ; Lequin, 2001, 2002).

Cette nouvelle stratégie se déploie selon plusieurs orientations dont nous rappelons les principales définitions admises (Hall, 2003 ; Laliberté, 2005). Sous le terme d'« écotourisme », l'on désigne des formes de tourisme pratiquées en milieu naturel à finalité d'apprentissage ; le

« tourisme équitable » est, quant à lui, généralement associé aux relations nord-sud, et il s'inspire des principes du commerce équitable, en faisant en sorte que les communautés locales soient impliquées dans la prestation touristique et bénéficient de ses retombées sur le plan économique, dans le but d'améliorer les conditions de vie des habitants des territoires concernés. Le « tourisme solidaire » est assez proche du terme précédent, mais il met davantage l'accent sur les liens entre les peuples, en l'occurrence entre visiteurs et visités, à travers la notion de solidarité, grâce à laquelle les voyageurs contribuent à l'amélioration des conditions de vie des communautés visitées. Le « tourisme responsable », également nommé « tourisme éthique », fait référence à la façon de voyager du touriste et à sa conscience sociale, tandis que le « tourisme social » promeut le droit aux vacances et l'accessibilité au tourisme à tous les groupes de la population, et particulièrement aux groupes minorés.

I.2 Le tourisme et le développement durable

Tout en étant conscients que sur le terrain, ce sont presque toujours des formes hybrides de ces différentes définitions qui émergent, nous retenons comme le mieux adapté au cas particulier de la RBA, le terme de « tourisme durable », qui met en relation « tourisme » et « développement durable » (François, 2004). À travers le tourisme durable, il est entendu, d'une part, que « *les activités touristiques doivent être conduites en harmonie avec les spécificités et traditions des régions et pays d'accueil* » (OMT, 1999) ; d'autre part, le tourisme durable prend en compte l'impact sur l'environnement, dans la mesure où il s'agit d'aider « *les gens à mener des vies saines et productives en harmonie avec la nature* » (Shackelford, 2002).

Sous cette forme nouvelle, le tourisme durable tend à devenir une composante du développement durable, assurant le développement touristique tout en préservant les chances du futur. Simultanément, le tourisme durable tend à devenir une modalité d'éducation au développement durable. Le tourisme durable doit être un tourisme éducatif, sommes-nous tentés de dire, sensibilisant à la conservation durable des ressources et du patrimoine. Plusieurs facteurs sont à prendre en considération pour sa mise en place. Le secteur touristique dépend principalement d'une gestion durable nécessaire pour faire face aux effets néfastes du tourisme de masse. La durabilité de ce secteur repose sur la préservation de la nature, des paysages et de la conservation d'une identité culturelle. La population locale devant jouer un rôle fondamental, car elle est attachée à la conservation de son territoire et de son patrimoine. Le public cible de

l'éducation au développement durable par le tourisme est double : il comprend les visiteurs et les visités.

Dans cette perspective, la relation entre tourisme et développement durable est indissociable, car elle permet de favoriser les effets positifs du secteur touristique par le biais d'une stratégie écologique. Même si le débat sur le développement durable est souvent relatif aux exigences écologiques, la soutenabilité du développement implique de prendre en compte les sphères économiques, politiques, culturelles et sociales. Ainsi, le tourisme durable entretient une relation avec le respect de l'identité culturelle, du milieu physique et de la cohésion sociale.

De ce fait, un développement durable du tourisme repose sur l'adoption d'une politique éducative de qualité qui requiert un changement de comportement des offreurs et des visiteurs. La théorie de l'apprentissage expérientiel est issue de différentes recherches considérant l'expérience comme fondamentale pour l'apprentissage et le développement (Kolb et Kolb, 2005 ; Tomkins et Ulus, 2016). Comme nous l'explique Dewey (1997), les élèves semblent mieux apprendre lorsqu'ils « font quelque chose ». À partir de cette vision, plusieurs définitions de l'apprentissage expérientiel, aussi appelé « apprentissage actif » ou encore « éducation expérientielle », ont émergé. L'Association for Experiential Education (AEE) (2012) avance que l'apprentissage expérientiel aide les participants à approfondir leurs connaissances, à développer leurs compétences et à clarifier leurs valeurs personnelles. Nous estimons ici que l'apprentissage expérientiel et de l'éducation expérientielle sont le même. Ils intègrent tous deux l'idée d'une expérience suivie d'une réflexion sur cette expérience (Griffin, 2017). Dans ce contexte, l'éducation expérientielle englobe des stratégies qui encouragent le participant à interagir avec les phénomènes étudiés facilitant l'implication active et la participation créative avec le contenu du cours (de Bruin et Jelinci c, 2016). Bien que la littérature sur l'apprentissage expérientiel se soit développée ces dernières années et qu'un nombre croissant d'études de cas d'apprentissage expérientiel aient été publiées, la perception des étudiants comme touriste sur le terrain visité n'a pas encore fait l'objet de nombreuses études (Lovell et Weeks, 2011). Malgré les diverses recherches sur le tourisme d'apprentissage, les sorties sur le terrain intégrant les élèves n'ont pas fait l'objet d'études approfondies et suffisantes.

I.3 Vers une « Stratégie durable » ?

La notion de développement durable, apparue pour la première fois en 1987 dans le rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies déjà cité, a été reprise en 1991 dans le rapport « Caring for the earth », publié par le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN). Ils mettent tous deux en évidence les principales thématiques d'un tourisme durable, énonçant que l'humanité doit prendre en considération la limite de capacité de la Terre en adoptant un mode de vie et de développement qui respecte la nature (Munro, 1991). Ce rapport décrit le développement durable comme étant le chemin pour une amélioration de vie, tout en conservant la diversité que la Terre nous offre. Peu après, l'Organisation mondiale du tourisme (OMT) a adopté la notion de développement durable dans le domaine touristique. Depuis 1993, plusieurs publications de l'OMT évoquent le « tourisme durable » ou « sustainable tourism development ». Dans le guide de développement touristique durable, l'OMT fait référence à un usage optimal des ressources naturelles qui constitue un élément fondamental du développement touristique tout en réspectant les mécanismes écologiques essentiels et en favorisant la conservation du patrimoine naturel et la biodiversité.

Parmi les actions lancées par l'OMT pour assurer un tourisme durable, nous citerons la création d'une charte mondiale du tourisme durable : en 1995, l'OMT, l'UNESCO, le PNUE et la Commission européenne se sont réunis pour rédiger une Charte du tourisme durable permettant la diffusion et la mise en place d'un tourisme durable au niveau mondial ; dix articles règlementent le tourisme durable dans le monde entier. On mentionne également la mise en place de l'Agenda 21 : cet Agenda a été créé en juin 1991 afin de mettre en place le tourisme durable, par un programme intitulé « La Promotion de la Protection de l'Environnement et du Développement durable en matière de Tourisme ». L'Agenda 21 avait comme objectifs stratégiques, la prévention des impacts négatifs du tourisme de masse sur les territoires et l'environnement, le maintien d'un développement local durable et l'adoption d'un tourisme responsable.

L'OMT a produit plusieurs labels pour encourager le tourisme durable. Parmi lesquels, nous mentionnerons : la marque « parc naturel régional » est attribuée à des produits et services qui valorisent le patrimoine culturel local ; le « Gîte PANDA » labélise les hébergements situés

dans un environnement naturel encourageant un tourisme durable ; « la clé verte » récompense les hébergements qui sensibilisent à l'environnement, en lien avec « la fondation pour l'éducation à l'environnement ». Ce label incite à diffuser une éducation à l'environnement pour les employés et les clients.

Il faut noter que les actions mises en place par l'OMT permettent seulement la diffusion de la notion de tourisme durable, mais ne peuvent prétendre à une forme quelconque de tourisme durable adaptable à tous les lieux. Or la mise en place d'une stratégie de tourisme responsable suppose une adaptation fine à la réalité du lieu, prenant en compte l'identité, la culture et le patrimoine du territoire.

Si l'on s'appuie sur la théorie des sites symboliques d'appartenance considérés comme « lieu [x] d'un ensemble de repères collectifs portant les marques de l'éthique et l'histoire du site » (Zoual, 2006, p. 19), la prise en compte de la diversité d'un territoire conduit à une meilleure écoute des acteurs du site. Sur cette base, les gestionnaires de ces lieux peuvent adapter une stratégie spécifique et efficace assurant un développement local. Dans un territoire donné, les « *acteurs agissent selon une rationalité et des modes de coordination qui portent la marque de leur site symbolique d'appartenance. Le site étant considéré comme un espace cognitif permettant des ajustements entre l'individu et sa communauté de proximité* » (Ibid, p. 18). On aboutit donc à éliminer l'hypothèse de l'existence d'un développement touristique uniforme au profit d'un développement spécifique, considérant la diversité du territoire. En adaptant la notion des sites symboliques d'appartenance au tourisme durable, il apparaît qu'un des principes de base de cette théorie implique la prise en considération de l'identité du territoire, de la valeur commune de la population locale, mais aussi des modes de transmission intergénérationnelle de ce patrimoine. De ce fait, le développement durable ne peut être mis en œuvre sans l'intégration de la population locale dans la stratégie de gestion. Il s'avère donc impossible d'obtenir un tourisme durable sans le soutien de la population dans le cadre du processus de changement.

L'influence de population dans la durabilité du secteur touristique n'est pas à négliger, ce qui renforce l'idée qu'une éducation au développement durable est nécessaire et doit être mise en place pour atteindre l'objectif d'un développement économique local. À ce propos, notons que La Chine a donné l'exemple de la participation communautaire à la conservation du secteur du

patrimoine (Fan, 2014). Azman et al. (2010) concluent que cette participation a permis une assimilation facile des connaissances, un accroissement du sentiment d'appartenance et une responsabilisation en matière de conservation du patrimoine dans les communautés locales. Ainsi, l'éducation publique est estimée hautement obligatoire, car elle aide l'individu à améliorer ses capacités et sa conscience et surtout, à développer le sentiment d'appartenance vis-à-vis du programme de conservation (Azman et al., 2010).

II. Le tourisme un secteur à dimension éducative importante

II.1 Tourisme durable et patrimoine : les enjeux éducatifs

À première vue, la notion de tourisme durable, attachée à celle de développement durable, semble très éloignée de la notion de patrimoine. En effet, ce sont historiquement les problèmes économiques liés à l'épuisement des ressources naturelles qui ont motivé une réflexion en faveur du tourisme durable, à partir de la notion de développement économiquement durable fondée sur la préservation des ressources naturelles. Ainsi, les problèmes environnementaux ont fait l'objet de plusieurs réflexions dès les années 1972. Le rapport Maedows avait évoqué le danger qui pourrait entraîner une croissance économique non maîtrisée sur les ressources naturelles, prévoyant leur épuisement. Dans la même période, la conférence des Nations Unies pour le développement soulignait l'importance de la protection de l'environnement pour le maintien d'un développement économique. Ces deux évènements avaient pour objectif d'alerter sur la nécessité d'intégrer l'environnement dans le cadre du processus de prise de décision, ce qui a abouti à la mise en place de stratégie de développement fondée sur la protection de l'environnement.

S'ensuivra le rapport Brandtland, présenté par la commission mondiale sur l'environnement et le développement en 1987, qui énoncera la notion de « développement durable ». Le rapport présentait la protection et l'amélioration de l'environnement comme une priorité mondiale impliquant en urgence un changement des stratégies économiques. Ce rapport a été considéré comme une base de référence pour la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement tenue à Rio. De fait, en 1992, « le Sommet Planète Terre », organisé par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED),

concrétisera les idées présentes dans le rapport Brantland, par la signature de conventions internationales sur le changement climatique et sur la diversité biologique et par la mise en place de différents programmes d'action.

Mais si le Sommet Planète Terre insiste sur l'importance de l'intégration de l'environnement dans le cadre du processus de décision, ce dernier a omis de préciser l'importance du troisième pilier du développement durable, à savoir l'homme et la population locale. C'est dans ces conditions que le sommet de Vienne en 1994 complétera la Convention CNUED, en affirmant la priorité du rôle de l'homme pour atteindre un développement durable. Il s'agissait là d'introduire une responsabilité éthique par l'éducation au partage des ressources. Or, un enjeu majeur est apparu en ce sens, celui d'éduquer les générations actuelles en posant des règles au partage équitable. Cet objectif a été associé à la définition des patrimoines en tant qu'éléments constitutifs du « patrimoine mondial ».

En définitive, le développement durable et le patrimoine se rencontrent dans, au moins, trois points. Premièrement, les deux notions sont fondées sur l'idée d'une solidarité et un esprit de partage. Le patrimoine est un héritage transmis d'une génération à une autre ; ce processus de transmission n'étant possible que par l'adoption d'une stratégie de développement durable permettant ainsi de répondre aux besoins de la génération présente, sans pour autant compromettre la possibilité pour les générations futures de satisfaire les leurs. Deuxièmement, le développement durable nécessite une compréhension du territoire, l'identification des spécificités de la zone avant la mise en place d'une stratégie de développement durable. De même, le patrimoine, qui est identifié par sa spécificité, possède une identité propre au territoire.

Troisièmement, le rôle de la population locale demeure omniprésent dans les deux notions. À ce propos, Cheikh Anta Diop, en se fondant sur la culture égyptienne, a identifié trois facteurs qui instituent le lien entre l'identité d'une personne vivant et un territoire : un facteur historique, un facteur linguistique et un facteur psychologique. Ainsi, le facteur historique unit les éléments disparates d'un peuple pour en faire un tout et crée un sentiment de continuité vécu par l'ensemble de la collectivité. Le sentiment historique permet au peuple de se sentir autre qu'une population. Le facteur linguistique concerne la langue et tous les moyens de communication que le peuple utilise pour traduire ses émotions. Enfin, le facteur psychologique rassemble les invariants psychiques qui maintiennent intacte la construction de la personne sur un territoire

(Diop, 1981). Ces trois facteurs susmentionnés ne peuvent exister s'ils ne sont pas transmis par l'éducation. C'est-à-dire en devenant un patrimoine commun, reconnu comme tel, constitutif de l'identité collective comme des identités des individus, tous différents, mais qui se pensent comme semblables en raison du sentiment de partager le patrimoine qui leur a été transmis (Garnier, 2014). L'existence et la continuité du patrimoine culturel dépendent donc des formes d'éducation dont dispose la population porteuse de cette identité et détentrice de l'information ou du savoir-faire. Il ne peut pas s'agir uniquement d'une éducation formelle, parce que l'éducation formelle, telle que dispensée dans des institutions scolaires, fruit du long héritage de la forme scolaire (Vincent 1980), reste coupée du contexte de la vie quotidienne et de l'environnement social et politique des apprenants (Garnier, 2018). L'éducation non formelle, de son côté, est à mi-chemin entre l'éducation informelle – qui n'est pas consciente et procède par osmose avec l'environnement, comme l'apprentissage du langage oral chez le jeune enfant– et l'éducation formelle. L'éducation non formelle est donc une éducation « ajustée au contexte » (Rogers, 2004), dans la mesure où elle transmet des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être fondés sur l'expérience, sans être assujettie à des programmes institutionnalisés hors du contexte de la vie quotidienne et des activités de production. L'éducation non formelle peut-être donnée par la famille, par le village, recueillie auprès d'un aîné, par imitation, par ouï-dire et par voir-faire, mais aussi dans le cadre de programmes éducatifs volontaires, notamment ceux dont le tourisme durable pourrait s'emparer et dont l'école peut s'inspirer, notamment dans le cadre des « éducations à » (Barthes et Alpe, 2012). En un temps où les patrimoines sont devenus aussi fragiles que la biodiversité, l'éducation non formelle paraît indispensable à la survie d'une culture qui risque de ne plus être transmise dans la relation intergénérationnelle, en raison des bouleversements sociaux de la vie moderne qui font obstacle à une transmission que nous serions tentés de qualifier de « transmission naturelle ». Ainsi le développement durable ne peut en aucun cas répondre à ses enjeux sans l'éducation non formelle de la population locale vivant sur le territoire. Le comportement collectif est donc un mouvement à entretenir, car il menace de s'arrêter définitivement, ne se suffisant plus dans ces conditions à lui-même.

De ce fait, il apparaît que le patrimoine et le développement durable sont étroitement liés, et nous pourrions énoncer que la continuité et l'existence du patrimoine dépendent de l'application d'une stratégie de développement durable qui comprend une forte dimension éducative. C'est aussi un des enjeux pour la durabilité du tourisme lui-même. En effet, un

touriste est attiré par la qualité du patrimoine local, tandis que les dégâts sont causés dans les sites historiques non protégés et que le respect de l'environnement est négligé provoquant la fuite des touristes locaux et internationaux. Avant même l'apparition officielle de cette notion de développement durable, R.-W. Butler avait conclu que les attractions touristiques étaient non renouvelables, et il considérait la conservation, la protection et la préservation de l'environnement nécessaires pour assurer un cycle de vie touristique durable. Ainsi, écrivait-il, « *le développement de lieux touristiques doit être conservé dans des limites de capacité prédéterminées, et son potentiel de compétitivité maintenu pendant une plus longue période* » (Butler, 1980).

Le développement durable permet ainsi de mettre en valeur le patrimoine en incitant le visiteur à préserver l'identité et la culture du pays ; ce qui est considéré comme étant « un nouveau produit touristique » centré autour du patrimoine local et de la biodiversité. Or, comme nous l'avons noté, le développement durable est devenu une préoccupation majeure pour le maintien de la croissance économique. Le tourisme, qui représente un secteur de poids dans chaque pays, ne peut faire l'impasse sur la protection du patrimoine naturel.

II.2 L'éducation à la durabilité

L'éducation est de plus en plus reconnue comme un outil important qui peut être utilisé pour soutenir l'action et le changement de durabilité (Schott et Sheldon, 2016). Pourtant, bien que la durabilité figure à l'ordre du jour de la recherche depuis près de quatre décennies dans le domaine du tourisme et que, par conséquent, de nombreux éducateurs en tourisme soulignent l'importance de la durabilité, il y a eu peu d'introductions de la notion de durabilité dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées au tourisme tertiaire et dans l'élaboration des programmes (Wilson, 2015). En effet, l'engagement dans la durabilité a tendance à se situer dans un discours anthropocentrique par opposition à une approche biocentrique où une perspective environnementale explicite est incluse (Sanders, 2011). Cela conduit à une situation où les étudiants n'acquièrent souvent qu'une vision incomplète de la durabilité sans une compréhension complète du concept nécessaire pour influer sur le changement éthique et responsable envers le patrimoine (Arcodia et Ferreira, 2015).

Alors que la durabilité du patrimoine continue de rester une question de premier plan à la fois en théorie et en pratique, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement soulignent la nécessité d'un changement profond et fondamental non seulement dans la façon dont la durabilité et le patrimoine sont enseignés, mais aussi dans ce qu'il est enseigné sur la durabilité et le tourisme (Cotterell et al., 2019). Par voie de conséquence, la pédagogie et les programmes inclus dans le système scolaire doivent se concentrer sur l'apprentissage des compétences nécessaires qui leur permettront de prendre des mesures positives pour résoudre une série de problèmes de durabilité, tout en les incitant à réfléchir à ce que signifie être des citoyens du monde qui adoptent des principes durables dans le cadre d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie (Cotterell et al., 2019).

En s'efforçant d'engager activement les étudiants dans un environnement d'apprentissage qui encourage la conscience globale, la citoyenneté et la responsabilité sociale envers le patrimoine, il est important que les programmes scolaires agissent pour résoudre les problèmes sociaux via une approche qui implique une réflexion tournée vers l'avenir et l'action (Boyle et al., 2015b). La nécessité de ce changement a donc donné lieu à une focalisation sur l'éducation pour la durabilité au sein des classes de cours. L'éducation durable est une approche de l'éducation au développement durable qui intègre et va bien au-delà de l'approche basée sur la connaissance de « l'éducation sur durabilité » qui a dominé l'enseignement, mais aussi une éducation basée sur la conservation durable du patrimoine. En d'autres termes, plutôt que de simplement enseigner aux étudiants l'environnement et la durabilité qui y est associée, l'éducation durable implique l'utilisation de l'éducation comme plateforme d'action vers la durabilité, le développement durable et la conservation durable du patrimoine (Landorf, Dorscher, et Rocco, 2008).

L'introduction du tourisme dans le cadre du processus d'enseignement ne consiste pas seulement à s'assurer que les élèves acquièrent des connaissances sur la théorie liée à la durabilité, mais nécessite également la remise en question des mentalités et l'engagement actif des étudiants dans les questions relatives à un avenir plus durable des ressources (Lund-Durcaher, 2015). Et ce, grâce à la mise en place de pédagogies et de programmes axés sur la mise en œuvre et l'application (Jennings et al., 2015) et l'utilisation d'une éducation basée sur les valeurs qui aide les apprenants à remettre en question leurs valeurs, leurs croyances et leurs hypothèses via l'intégration d'une éducation sur le terrain basé sur l'expérience personnelle.

Cela implique donc une approche plus holistique de la durabilité qui examine explicitement les valeurs et l'éthique, promeut des approches participatives responsables envers le patrimoine, en mettant l'accent sur la réflexion critique et la pensée systémique tout en intégrant un ensemble plus large de compétences nécessaires pour répondre aux problèmes de durabilité patrimoniale (Jennings et Kachel, 2015).

Par conséquent, d'un point de vue pédagogique, peu de recherches ont exploré le rôle d'une éducation sur territoire dans l'enseignement des élèves, intégrant l'approche expérientielle dans les pratiques d'enseignement (Wilson, 2015). Force est de constater que les étudiants, « prochaine génération », jouent un rôle essentiel dans le changement de comportement collectif en matière de conservation du patrimoine (Goh, 2016) et plus largement en ce qui concerne les comportements environnementaux. Si les étudiants sont encouragés à réfléchir de manière critique à leurs propres comportements envers leur patrimoine, ils agiront sans doute avec une compréhension plus personnelle et nuancée sur des problèmes liés à la durabilité et, idéalement, œuvreront en tant que défenseurs de l'engagement dans des actions de durabilité du patrimoine à titre professionnel (Bowles et Ruhanen, 2018).

Effectivement, l'éducation à la durabilité consiste à adopter une approche critique et contemporaine de l'étude du développement, de la demande et de la gestion du tourisme étayée par un paradigme post-durabilité. C'est-à-dire éduquer au changement climatique, à la destruction de l'environnement, à la perte d'espèces de flore et de faune, l'érosion des cultures et des modes de vie (Sharpley, 2009).

Si l'éducation sur le terrain doit contribuer à un changement légitime, il est impératif que nos systèmes scolaires soient équipés des outils nécessaires pour exploiter les opportunités éducatives offertes par le secteur touristique, en fournissant aux étudiants la possibilité de devenir des pilotes plus efficaces dans le paradigme post-durabilité patrimoniale. À cet effet, l'éducation durable sur le terrain est conçue pour inciter les étudiants à examiner leurs propres attitudes et comportements par rapport aux concepts, questions et problèmes explorés lors de leur expérience sur le terrain.

La durabilité et le développement durable étant par nature des questions complexes, il importe que l'éducation durable vise à fournir aux étudiants un contexte pour explorer les questions de durabilité sur le terrain en exposant les étudiants à une variété d'études de cas, de points de vue,

de commentaires et de recherches. Cette mise en situation les met ainsi au défi de réfléchir de manière critique à travers des débats et des discussions, des séances de questions et des réponses avec des experts de terrain, des opportunités d'échange d'idées avec d'autres étudiants tout en les encourageant à participer à une série d'actions de conservation. En ouvrant l'esprit des étudiants à la myriade de problèmes liés à la perte de ressources, l'espoir est que ces apprenants au travers de leur exploration touristique développeront un sentiment de responsabilité envers leur patrimoine. L'idée est de mettre les étudiants au défi d'étendre leur compréhension de la perte du patrimoine pour inclure des considérations plus larges sur l'éthique des individus, le consumérisme vert et l'écoéthique, le social et le communautarisme et la responsabilité sociale avant de se concentrer sur les notions de participation à la conservation éthique et responsable. Ainsi, les étudiants sont encouragés à examiner de manière critique les types de produits « durables » tels que l'écotourisme et le tourisme bénévole et à réfléchir à la manière dont ils fonctionnent dans la pratique ; et à explorer également les perspectives critiques des activités de « tourisme de masse » sur le patrimoine, questionnant la consommation éthique du tourisme ou ce qui a été décrit comme la « moralisation du tourisme » (Butcher, 2003).

En invitant les étudiants à examiner leurs propres attitudes et leurs comportements par rapport aux concepts, questions et problèmes explorés, les étudiants entreprennent une réflexion critique. C'est-à-dire un processus attaché à l'examen de son propre positionnement et qui nécessite une conscience de soi, ainsi que l'autoréflexion (Wilson, 2015). L'objectif est d'inciter les étudiants à remettre en question leurs valeurs, croyances et hypothèses qui, pour certains, peuvent influencer le changement et l'action, tout en s'engageant dans des activités critiques.

II.3 Le tourisme éducatif

Le tourisme éducatif est la rencontre et le creuset de deux domaines différents : l'éducation et le tourisme. L'éducation est définie comme « *un effort conscient et objectif pour développer les ressources humaines afin d'être une meilleure personne* » (Malihah, 2014), tandis que le tourisme comprend les activités d'une personne voyageant et séjournant dans des lieux en dehors de son environnement habituel à des fins de loisir (OMT, 2018). Le tourisme éducatif est défini comme « *toutes les activités d'apprentissage entreprises hors du milieu géographique d'origine dans une durée comprise entre 24 heures et 12 mois consécutifs* » (Maga et Nicolau,

2018). En termes simples, le tourisme éducatif traite de toute activité d'apprentissage effectuée en dehors de l'école ou du campus sous un thème culturel, naturel (éco), historique et linguistique pendant au moins 24 heures.

Un large éventail d'études a été mené sur le tourisme éducatif. À ce propos, nous citerons : l'étude de Rahayu et Utami (2018) qui s'est concentrée sur la description du potentiel de Trawas Mojokerto en tant que destination de tourisme éducatif. Des études aux objectifs similaires ont par ailleurs été menées par Wijayanti et al (2018) qui ont étudié le modèle de gestion du tourisme éducatif au Smart Park Yogyakarta. Parmi ces études, aucune n'a examiné les résultats potentiels du tourisme éducatif pour les participants. Une autre recherche récente (Wijayanti, 2018) a cherché à déterminer si le tourisme éducatif est efficace pour comprendre l'histoire offerte par les gestionnaires à travers les objets de collection. Les résultats de cette étude ont révélé que le tourisme éducatif était très efficace et réussissait à jeter des ponts entre les établissements d'enseignement et le musée du Fort de Vredeburg pour obtenir une formation pratique pour les apprenants. Cela montre que lorsque le tourisme éducatif est intégré aux matières de l'école, on peut s'attendre à ce que les résultats d'apprentissage soient atteints de manière plus relaxante et encourageante.

Le concept de tourisme éducatif introduit dans les écoles est défini comme « WIKAN ». Le terme WIKAN signifie « Wisata » (tourisme) et « Pendidikan » (éducation). Il a une signification similaire à l'écotourisme. WIKAN est simplement une combinaison d'activités d'apprentissage et de voyage impliquant de nombreuses parties telles que les écoles, les universités, les communautés qui se concentrent sur un point, à savoir : faire de la visite un véhicule éducatif et de sensibilisation.

Le tourisme éducatif concerne l'apprentissage par l'expérience sur le terrain. En tant que percée de la nouvelle réforme des programmes et de nouveau point de croissance de l'éducation de qualité, c'est un levier pour promouvoir l'éducation de qualité et l'un des moyens fondamentaux de cultiver les étudiants et leur faire acquérir des compétences de base.

« Cultiver les vertus par l'éducation » est la tâche fondamentale de l'éducation nationale. Sur cette base, trois dimensions d'objectifs du tourisme d'éducation sont proposées. Ainsi, la formation d'une attitude émotionnelle multidimensionnelle et de valeurs scientifiques correctes basées sur l'époque et les exigences pratiques de l'application des connaissances sont

nécessaires pour une pratique de conservation durable du patrimoine. Dans ce processus, le multiculturalisme est reflété dans les objectifs du tourisme d'éducation qui sont directement intégrés dans la ligne principale de « favoriser les vertus par l'éducation ».

Le tourisme d'éducation considère les connaissances des élèves comme un processus construit par les élèves eux-mêmes, de sorte que l'essence de l'intégration des connaissances de la matière est considérée ici comme la construction d'un système et d'un cadre de connaissances spécifique. Ainsi, le tourisme d'éducation intègre, des points de connaissance permettant de « disperser » certains problèmes grâce à l'apprentissage sur le terrain et de résoudre des problèmes grâce à la sensibilisation des individus par le tourisme éducatif. En effet, la résolution de problèmes permet aux élèves de construire un système logique de connaissances derrière ces derniers et de réaliser une intégration des connaissances disciplinaires. La résolution de problèmes pratiques aide les élèves à comprendre et à interpréter des phénomènes basés sur des choses objectives et à développer leur propre attitude subjective à leur égard. Généralement, le tourisme de l'éducation est organisé par thème, et l'apprentissage par enquête thématique développe les compétences collaboratives et communicatives des élèves. Il est difficile pour une seule personne de mener une enquête thématique, car le niveau d'enquête est peu profond. Aussi, l'apprentissage de l'enquête thématique nécessite que les membres du groupe travaillent en collaboration, là où les étincelles se heurtent, et que chaque personne ait la responsabilité de terminer l'activité d'enquête sur ses pieds.

La réserve de biosphère est un immense complexe avec différents éléments interagissant et se coordonnant les uns avec les autres. En même temps, la réserve de la biosphère est estimée être un corps scientifique intégré dont la connaissance de chaque sujet est un système rigoureux qui doit être basé sur la construction de connaissances scientifiques dans son ensemble. De ce fait, le thème du tourisme éducatif dans la réserve de la biosphère est centré sur des problèmes rencontrés à un moment de l'évolution de l'époque ou sur des propositions liées au développement humain. Les étudiants apprennent en profondeur les thèmes de l'époque et sont capables d'assumer le rôle et la responsabilité de la conservation du patrimoine en s'engageant dans des dialogues sur les ressources naturelles, la recherche scientifique, le développement durable, etc.

En effet, le tourisme d'éducation contribue à développer chez les étudiants un amour pour leur ville natale et leur pays, cultivant en cela un sentiment d'appartenance au pays de naissance. Il aide les étudiants à développer une meilleure compréhension de l'identité de la région dans laquelle se trouve leur ville natale, cultivant ainsi des sentiments culturels. Dans ce sens, le tourisme éducatif devrait guider les étudiants dans l'intégration de leurs connaissances et de leurs littératures multidisciplinaires, en faisant jouer les points forts de chaque discipline. Partant du constat que la géographie est à la fois une discipline des sciences humaines et sociales, le contenu d'un voyage d'études pluridisciplinaires s'articule autour de l'axe majeur de la géographie et du développement d'autres disciplines en lien avec la géographie. En outre, la compétence de base de la géographie montre clairement que la « pratique géographique » peut combiner les exigences pratiques intégrées d'un tourisme éducatif multidisciplinaire avec la pratique géographique. Le contenu est orienté vers la vie et intègre véritablement l'expérience indirecte à l'expérience directe. Il ne s'agit pas seulement de connaissances disciplinaires, mais aussi d'attitudes et de valeurs.

Discussion

Les sorties sur le terrain font partie d'une panoplie de différents types d'éducation expérientielle. Le « terrain » dans le contexte de l'éducation par l'expérience est considéré comme un lieu où l'éducation supervisée peut intervenir et permet d'acquérir une expérience en dehors d'une salle de classe (Lonergan et Anderson, 1988). En conséquence, les sorties sur le terrain sont ce que nous pourrions appeler des « évènements sociaux vécus » (Scarce, 1997) offrant des expériences supplémentaires, qui sont fondamentales pour des efforts éducatifs utiles (Scarce, 1997 ; Griffin, 2017). Les avantages des sorties sur le terrain sont nombreux. À ce titre, nous citerons : une meilleure compréhension des cours facilitant le développement de théories (Scherle et Reiser, 2017), une approche plus confiante du sujet après l'apprentissage expérientiel (King et Zhang, 2017), engageant efficacement les étudiants (Craggs et al., 2017), favorisant l'interaction de groupe en faveur du patrimoine. Une telle expérience entraîne une implication remarquable de l'individu envers la conservation du patrimoine. Avec tous ces avantages, les sorties sur le terrain dans un contexte de tourisme éducatif sont considérées comme pertinentes pour les étudiants en tourisme et hôtellerie (Scherle et Reiser, 2017).

Alors que la recherche sur le tourisme a intéressé plusieurs chercheurs, celle-ci n'aura pas pour autant imprégné le contexte de l'enseignement avec la même motivation. En fait, le sujet de l'éducation par l'expérience dans le contexte d'un tourisme éducatif n'a gagné du terrain que depuis le début des années 2000 (Xie, 2004 ; Gretzel et al., 2008 ; Wong et Wong, 2008 ; Arcodia et Dickson, 2009 ; Ettenger, 2009 ; Kelner et Sanders, 2009 ; Goh et Ritchie, 2011 ; Weeden et al., 2011 ; Arcodia et Dickson, 2013). La recherche sur ce sujet a principalement exploré la mesure dans laquelle les expériences vécues comme touristes contribuent à de solides résultats d'éducation, d'apprentissage, ds changements d'attitudes et de comportement envers le patrimoine.

Chapitre II: La RBA, une destination touristique éducative

« L'apprentissage est une question de volonté et d'auto prise en charge. »

Mohamed Fillali

INTRODUCTION

Depuis 1950, le tourisme a donné une impulsion fondamentale au développement économique des régions. Au cours des dernières décennies, la durabilité est devenue un objectif élémentaire dans la prise de décision liée au tourisme (App et Crompton, 1998). Les parties prenantes du secteur du tourisme, y compris les touristes et les communautés d'accueil, sont désormais beaucoup plus conscientes de l'importance du développement durable dans le tourisme et de l'implication des autochtones pour une conservation durable qu'elles ne l'étaient au passé (Turker et al., 2016). En effet, certaines recherches affirment que si les autochtones ne sont pas impliqués, cela peut entraîner des problèmes de développement touristique (Zhang et al., 2013). Ainsi, l'inclusion des autochtones dans les activités touristiques, le développement des destinations et la prise de décision a été identifiée comme cruciale. Depuis les années 1970, l'intérêt pour les autochtones et leur perception du tourisme a considérablement augmenté du fait que les universitaires et les professionnels ont entrepris des études approfondies sur les attitudes des autochtones (Sharpley, 2014). Pour le développement d'un tourisme durable, il est crucial que les locaux aient une attitude positive. Même si les attitudes de ces derniers sont un sujet très discuté et fréquent dans les études sur le tourisme, la compréhension sous-jacente des attitudes des locaux à l'égard du tourisme n'est pas encore complète (Almeida et al., 2015). Il est non seulement difficile d'évaluer les attitudes, mais il est également difficile d'explorer comment ces attitudes positives ou négatives affectent les activités touristiques et leur succès.

Par conséquent, le but de cette partie est de comprendre l'intérêt porté par le gouvernement à la mise en place d'un tourisme durable dans la RBA, d'analyser les connaissances des touristes et leur attirance vers les destinations écotouristiques et enfin mettre en avant l'importance des attitudes des autochtones envers le développement du tourisme durable dans la réserve de biosphère arganeraie.

I. L'écotourisme ; un premier pas pour la conservation du patrimoine

I.1 L'écotourisme dans la RBA

La création de la réserve de la biosphère de l'arganeraie est accompagnée d'une stratégie de conservation du patrimoine sous différents angles. Parmi les actions lancées, le tourisme a occupé une place prépondérante contribuant à la conservation du patrimoine et au développement durable. Depuis des années, le secteur touristique est considéré comme un outil bénéfique vis-à-vis des éventuels effets néfastes à gérer.

La liaison entre le tourisme et la conservation du patrimoine n'est pas récente. Il est vrai que la création de l'écotourisme a vu le jour en parallèle avec la création des aires protégées. Ainsi, les aires protégées font partie intégrante de l'industrie touristique. En effet, l'écotourisme permet une éducation environnementale, un échange culturel, une sensibilisation des visiteurs, etc. Le fait que les touristes viennent visiter une aire protégée est l'occasion d'attirer l'attention sur le patrimoine planté sur la zone. Cela peut conduire à une sensibilisation des individus et une éducation indirecte des visiteurs en faveur du patrimoine.

Nul doute que le tourisme présente aussi des avantages socioéconomiques sur la zone. En effet, la demande touristique offre des opportunités d'emploi en milieu rural et un complément de revenus pour les autochtones. Dans la majorité des cas, le tourisme a toujours été suivi de retombées économiques intéressantes pour la région. Cependant, les impacts négatifs du secteur ont conduit à proposer un nouveau type de tourisme responsable. Malheureusement, le tourisme est aussi l'un des facteurs responsables de la perte des richesses et du patrimoine, car la pérennité de l'aire protégée est mise en péril surtout lorsqu'il s'agit de zones particulièrement sensibles en termes de patrimoine naturel.

- Parmi les risques liés au tourisme, nous mentionnerons [76] : les écosystèmes ; la construction de structures d'hébergement, de centre d'accueil touristique et de tout autre infrastructure et service pouvant avoir un impact direct sur l'environnement (végétation, animaux…) ;

[76] Eagles, McCool et Haynes, 2002

- les sols : Compactage et érosion ;
- la végétation : transport, risque d'incendie ;
- l'eau : demande croissante en eau potable, gestion des eaux usées, gestion des déchets, pollution de l'eau par les bateaux ou les déchets jetés dans les rivières, les lacs et les océans, risques pour les plantes aquatiques et les espèces animales…
- l'air : pollution des gaz à effet de serre
- sur la vie sauvage : chasse et pêche ; introduction d'espèces étrangères ; changement de comportement par les animaux

Pour répondre aux risques liés au secteur touristique, des stratégies de gestion du tourisme dans les aires protégées ont été mises en place avec pour objectifs de conserver le patrimoine, d'améliorer la qualité de vie des autochtones et de créer des conditions favorables à l'emploi (Ceballos-Lascurain, 1996). Ainsi, la stratégie et les modalités adéquates du type de tourisme dépendent de la spécificité de la zone protégée. Celles-ci sont évaluées selon une démarche de quatre étapes d'évaluation (Ceballos-Lascurain, 1996) :

Étape 1 : Évaluer la situation touristique actuelle

- Où en sommes-nous ?
- Quel est le statut des ressources naturelles ?
- Quel est le niveau de la demande touristique ?
- Quelles sont les infrastructures disponibles ?
- Quels sont les bénéfices de l'offre touristique actuelle ?
- Quels sont les coûts ?
- Quel est l'état des lieux entre l'aire protégée et les communautés locales ?
- Quels atouts culturels sont présents ?
- Pourquoi les visiteurs viennent-ils dans l'aire protégée ?
- Que pourraient-ils venir faire ?

Étape 2 : Déterminer le scénario touristique souhaitable

- Que voulons-nous ?
- Comment la gestion touristique de l'aire protégée pourrait-elle être améliorée ?
- Si nous recommencions ex nihilo, que pourrions-nous faire différemment ?
- Comment pourrions-nous améliorer l'expérience touristique ?
- Comment l'impact touristique pourrait-il être minimisé ?
- Quelles opportunités ne sont pas valorisées ?
- Quel message devrait véhiculer l'aire protégée ?

Étape 3 : Déterminer le niveau et le type de tourisme souhaité via une planification stratégique

- La formation en gestion touristique pour les gardiens de l'aire protégée ;
- la mise en place d'un centre d'accueil, d'information et d'interprétation ;
- La création d'un système de suivi en matière de biodiversité ;
-le lancement d'une politique de communication autour de l'aire protégée incluant l'impression d'outils de communication, du marketing électronique et des éductours ;
- le développement des coopératives artisanales employant les locaux ;
- l'implémentation d'une politique de prix pour l'entrée dans le parc avec des revenus entièrement reversés à la gestion.

Étape 4 : Préparer une ébauche de stratégie touristique

- l'identification d'une stratégie touristique ;
- la Recherche d'appui financier et logistique.

La création du concept de l'écotourisme intervient comme une réponse à l'urgence de la conservation du patrimoine. Parmi les axes directeurs souvent repris par Eagles, McCool et Haynes, nous mentionnerons [77] :

- Le patrimoine naturel des aires protégées qui ne doit en aucun cas être mis en péril, car il représente le pivot lié à l'aire et à sa gestion ;
- La demande en tourisme vis-à-vis de l'aire protégée qui dépend de la qualité de l'environnement et du patrimoine culturel ;
- L'aire est intrinsèquement liée aux valeurs de protection du patrimoine et des atouts culturels, à un tourisme responsable avec un développement des retombées financières grâce à la mise en œuvre de l'écotourisme ;
- Les visiteurs profitent des infrastructures, des programmes et des expériences récréatives variées dans le cadre des objectifs de l'aire ;
- Les activités et les services proposés doivent respecter le patrimoine de la zone et susciter la conservation durable du patrimoine.

Toute réflexion faite, comme nous l'avons constaté, afin d'assurer une harmonie entre tourisme et conservation du patrimoine, il est important de sensibiliser et de réconcilier l'homme et son patrimoine. En effet, la création des réserves de biosphère constitue une réponse à cette problématique[78]. Ce type d'aire protégée est sans nul doute le plus adapté à la mise en place du tourisme responsable en raison de la spécificité des RB. En effet, les réserves de biosphère possèdent un patrimoine naturel riche, endémique et une diversité dans ses zones autorisant une recherche scientifique, une expérimentation et une mise en écotourisme qui participent à la conservation du patrimoine. Par ailleurs, l'écotourisme sur les réserves de biosphère peut être un moyen de sensibiliser à la conservation des richesses et à l'éducation au patrimoine par le partage d'informations et de résultats de recherches avec les visiteurs. Ipso facto, le premier objectif de la réserve de la biosphère est jusqu'à ce jour la conservation du patrimoine. Ainsi, la mise en place de l'écotourisme dans les réserves de biosphère permet aux visiteurs de tirer

[77] Eagles, McCool et Haynes, 2002.

[78] Voir plus haut

des leçons et d'obtenir des effets positifs quant à la sensibilisation des individus sur l'importance de la conservation du patrimoine.

À cette fin, le questionnement le plus fréquent est de déterminer comment sensibiliser les visiteurs et quelles connaissances leur transmettre. Pour cela, la connaissance préalable du terrain sur le plan de la réalité écologique et les attentes touristiques sont nécessaires. L'objectif est de transmettre aux visiteurs la responsabilité de conserver le patrimoine et de les éduquer au patrimoine pour influencer leur comportement envers leur héritage historique. Dans cette perspective, l'écotourisme est enregistré, car l'expérience de l'écotourisme transmet une appréciation du patrimoine, un message de sensibilisation et une volonté d'agir en faveur du patrimoine (UNESCO, 2002). Ainsi, l'écotourisme induit des impacts consécutifs à la mise en place du tourisme de masse, en proposant des activités touristiques certes sans menaces directes sur le patrimoine, mais de fait dégradant la richesse naturelle. Ici, il s'agit de faire appel à la responsabilité de chacun pour assurer une durabilité des richesses et une transmission dans les meilleures conditions aux futures générations.

1) Pour résumer, nous présenterons ci-après les caractéristiques de l'écotourisme qui reprennent les principes fondamentaux de la mise en place d'un tourisme responsable, telles que présentées par Butler (1990) : en ce sens, l'écotourisme : doit promouvoir le sens de l'éthique environnementale, favorisant un comportement plus responsable chez ses participants. ;
2) ne doit pas entraîner une dégradation des ressources ni intervenir dans les processus naturels ;
3) est davantage axé sur les valeurs intrinsèques qu'extrinsèques. Les installations et les services ne deviennent toutefois jamais eux-mêmes des attractions. ;
4) repose sur une philosophie « biocentrique », plutôt qu'homocentrique. Les écotouristes acceptent le milieu tel qu'il est, sans s'attendre à ce qu'on le modifie pour leur propre plaisir. ;
5) doit bénéficier à la faune et à l'environnement. L'environnement et les fonctions écologiques demeurent fondamentalement inchangés par le tourisme. ;
6) permet un contact direct avec l'environnement naturel. Les films et les parcs zoologiques ne comptent pas parmi les expériences écotouristiques. ;

7) procure un sentiment de satisfaction qui se mesure en matière d'éducation ou d'appréciation, ou des deux, plutôt qu'en termes d'expérience passionnante ou d'exploit physique. ;
8) développe une expérience cognitive et affective intense.

I.2 La situation marocaine : une politique touristique durable dans la RBA ?

Le Maroc, à l'instar de plusieurs autres pays, s'est engagé à intégrer les principes de durabilité dans tous les secteurs, notamment le tourisme. L'engagement du Maroc a été officiellement prononcé en avril 2017, lors de la déclaration du gouvernement devant le parlement, exprimant la volonté de s'aligner aux efforts mondiaux par la réalisation d'objectifs de développement durable. Depuis lors, plusieurs référentiels ont vu le jour. Parmi les plus importants se trouvent : la charte nationale de l'environnement et du développement durable ; le plan Maroc vert ; l'Initiative nationale pour le développement humain et la Sstratégie énergétique nationale. Nous nous focaliserons ci-après sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie (RBA).

La notion de « réserve de la biosphère » a été élaborée en 1972 lors de la conférence sur l'environnement de l'ONU à Stockholm. Elle vise à établir un équilibre entre la conservation de la diversité biologique, la recherche d'un développement économique et social et le maintien d'une identité culturelle propre. Le concept de réserve de biosphère intervient dans l'objectif de faire respecter les Conventions de l'ONU comme la Convention sur la Diversité biologique (CDB), la Convention pour combattre la désertification (UNCCD), la Convention-Cadre sur les Changements climatiques (UNFCCC), et ainsi à adopter un développement durable dans les zones les plus fragiles.

En décembre 1998, l'arganeraie a été reconnue par l'UNESCO comme « réserve de la biosphère ». Ce label a pour objectif la protection du patrimoine naturel universel de l'humanité. La zone couvre une surface de 2,5 millions d'hectares et abrite une population de près de 2,6 millions d'habitants sur les territoires des provinces et des préfectures d'Agadir Ida Outanane, Inezgane Aîit Melloul, Chtouka Ait Baha, Tiznit, Taroudant, Sidi Ifni et Essaouira. Cette réserve est créée autour d'une espèce forestière endémique du Maroc, à savoir l'arganier, dont la valeur économique est importante pour la région et pour le pays. Le développement

socioéconomique de la zone est fortement lié aux divers produits et aux multiples usages de l'arganier.

L'écosystème de l'arganeraie a subi de grandes dégradations, notamment au vu de sa régénération quasi inexistante. Depuis la labélisation du territoire de l'arganeraie, de nombreux efforts et projets ont été entrepris, à savoir : le projet « Approche d'Économie circulaire pour la Conservation de l'agrobiodiversité dans la région du Souss-Massa Draa au Maroc », mis en place par l'Agence pour le Développement Agricole (ADA), en partenariat avec d'autres acteurs de gestion de la région Souss-Massa. L'un des objectifs de ce projet est la valorisation des produits du terroir et la commercialisation du patrimoine naturel pour un tourisme durable.

Il y a quelques années, le Maroc a réorienté sa stratégie de développement vers le secteur touristique, défini comme étant une puissante locomotive pour le développement du pays, créatrice d'emplois et génératrice de devises. Le tourisme a été classé secteur prioritaire bénéficiant d'une attention particulière de l'État marocain. Depuis les instructions royales en 2001, le Maroc offre de nouveaux produits touristiques à vocation multiculturelle, et l'on assiste à la naissance d'une nouvelle forme de tourisme, le tourisme rural. Ce dernier a pris une grande ampleur, mettant ainsi en valeur le patrimoine culturel tophus en intégrant les populations locales dans le cadre du processus de développement. Cette forme touristique est par ailleurs soutenue par les associations de développement local, les ONG internationales et les Agences de développement.

Le réseau du développement rural vise à mettre en exergue les avantages économiques et socioculturels du tourisme rural au Maroc, par la promotion du tourisme dans les zones naturelles du pays. Parmi plusieurs projets mis en place, nous mentionnerons le plan d'action pour le développement de l'écotourisme dans les aires protégées.

Dans ce contexte, nul doute que la réserve de la biosphère de l'arganeraie a bénéficié d'une attention particulière, étant donné la spécificité de la zone et l'exclusivité que détient le Maroc la concernant. La RBA offre un produit touristique d'exception, avec les montagnes de l'Atlas, sa population locale berbère dont la culture à elle seule représente un trésor à découvrir, son artisanat et ses traditions culinaires. Cette offre touristique est principalement basée sur une dimension culturelle, les sites historiques, le patrimoine naturel et les montagnes époustouflantes, et ce dans un cadre attrayant. La ville d'Agadir, capitale de l'arganeraie, fait

partie des destinations touristiques les plus visitées du pays. Cependant, c'est le tourisme balnéaire qui domine, en défaveur des « zones arganiers » qui peuvent à leur tour offrir de nouvelles formes touristiques comme l'écotourisme, le tourisme rural, le tourisme culturel ou le tourisme de montagne.

La réserve de la biosphère de l'arganeraie représente un espace riche en biodiversité et aussi un patrimoine architectural important. Les vallées, les oasis, les greniers collectifs, les traces de dinosaures, les gravures, l'arbre sacré d'arganier sont tous autant de symboles d'une ancienne civilisation sédentaire qui valorisent le territoire et promeuvent le tourisme durable. Tous ces atouts lui auront permis d'obtenir facilement le statut d'« aire protégée » et de « réserve de la biosphère » par l'UNESCO. Au-delà de son statut de réserve de biosphère octroyé par l'UNESCO, la réserve de la biosphère de l'arganeraie fait aussi parler d'elle : ainsi, en 2017 elle a reçu le « prix forêt durable » par le magazine du tourisme espagnol *Air libre*, du fait des actions mises en place pour la conservation de la biodiversité, la valorisation du patrimoine et le développement durable.

Ce prix est le fruit du Projet « Pays d'accueil touristique de l'arganier » conclu par une Convention de partenariat relative au développement du tourisme durable dans certaines provinces de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, et signée en 2009 par le ministre du Tourisme et de l'Artisanat, le Haut-commissaire aux eaux et forêts et à la lutte contre la désertification, le secrétaire d'État chargé de l'eau et de l'environnement, le Président du Conseil régional de Souss-Massa-Drâa ainsi que le président du Conseil général du tourisme d'Agadir.

Nul doute que cette convention a donné une valeur ajoutée à l'offre touristique du royaume et contribué à l'implication de l'ensemble des partenaires en ce qui concerne la protection des atouts naturels et culturels de la région. Dans cette perspective sont intervenus le lancement de programmes d'aménagement d'infrastructures routières appropriées, la construction de structures d'accueil légère et le développement de la politique des gîtes privilégiant le tourisme responsable.

En 2015, une deuxième convention de partenariat pour le développement du tourisme durable dans les espaces naturels a été signée entre le ministre du Tourisme et le haut-commissaire aux eaux et forêts et à la lutte contre la désertification, visant à développer une offre touristique

intégrée et durable dans les espaces protégés du Maroc. Cette convention a permis de développer des activités touristiques dans les espaces naturels, de développer l'offre, de promouvoir le tourisme tout en respectant l'écosystème de la région. Ce qui aura pour effet d'inclure le Maroc parmi les pays promoteurs du développement durable, en offrant à ses visiteurs un tourisme de nature, écologique et rural, mettant en avant le tourisme durable dans sa stratégie de gestion.

D'autres actions d'accompagnement ont été prévues, au titre de la convention, pour atteindre l'objectif d'un tourisme durable. Parmi celles-ci, nous mentionnerons les formations dédiées au partenaire touristique sur la notion de développement durable, l'éducation aux bonnes pratiques pour la préservation de l'écosystème, l'élaboration de standards de durabilité et du développement du secteur touristique dans les aires protégées.

En 2019, le standard de l'Association marocaine de l'Écolabel de la réserve de biosphère de l'Arganeraie (ASMEL RBA) est intervenu spécifiquement pour règlementer le territoire de la réserve de la biosphère de l'arganeraie avec la mise en œuvre d'un système de certification de l'écolabel RBA. Ce standard vise à légiférer à propos de toutes les activités sur la zone (la consommation, la production, le tourisme rural, etc.). À ce titre, les unités ayant l'écolabel RBA doivent respecter une stratégie économique, sociale et environnementale positive qui vise des objectifs précisés par les Nations Unies dans l'Agenda 2030 de développement durable. Ce référentiel est conçu pour répondre au problème de régénération écosystémique de l'arganier, grâce à l'introduction de paiements pour les services écosystémiques. Ce référentiel administre de nombreuses activités dans le territoire de la RBA, notamment le secteur touristique.

II. Le développement durable ; une finalité primordiale pour la conservation du patrimoine

II.1 Entre réalité et opportunisme ; l'instrumentalisation du développement durable

Malgré les efforts déployés en faveur de la reconnaissance du patrimoine à préserver, le nombre d'établissements touristiques respectant les consignes de durabilité est marginal ; la RBA enregistre sur ses terres plus de 136 établissements d'hébergement classés en hôtel, gîtes ou

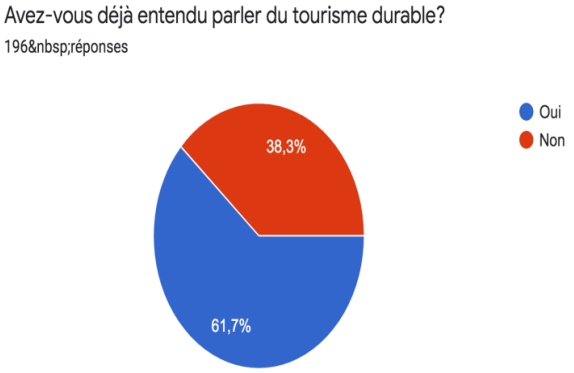
maisons d'hôte, peu soucieux de respecter et de faire connaître les principes du tourisme durable (Aboutayeb, 2015). Notons que la ville d'Agadir attire un grand nombre de visiteurs chaque année, ce qui pousse les agences de voyages à offrir plusieurs excursions et circuits touristiques vers le territoire de la RBA. Ainsi, ces agences d'Agadir sont à l'origine principale de fréquentations vers la zone. Les principales excursions touristiques sont : Chtouka-Ait Baha, Essaouira, Immouzzar-Ida ou Tanane, Massa et Parc national, Tafraoute, Taghazout, Taroudant. Ces agences de voyages proposent aussi des séjours sportifs (randonnées, VTT, pêche, chasse). Malheureusement jusqu'à présent, ce genre de structures n'est géré par aucune administration, et les offres envers la RBA ne font l'objet d'aucune réglementation stricte. En dépit des politiques annoncées par les institutions du Maroc en faveur du tourisme durable, certaines structures ne sont toujours pas réglementées, ce qui entrave l'image de durabilité du territoire de la RBA.

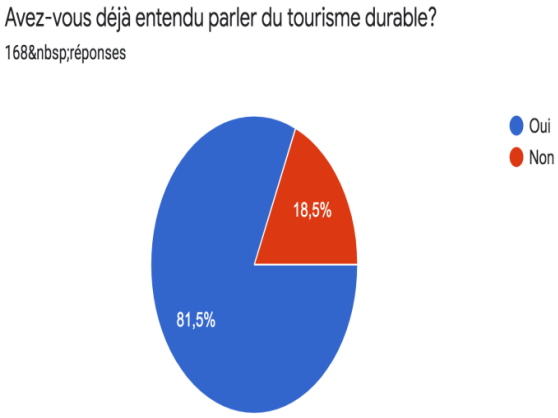
Afin d'approfondir notre analyse, il était nécessaire de connaître les représentations des visiteurs de la zone en matière de développement durable du patrimoine naturel et culturel. Pour ce faire, dans le cadre de ses recherches, nous avons entrepris l'étude de la perception qu'ont les touristes nationaux et les touristes français (principal marché touristique pour le Maroc) en ce qui concerne la destination de la RBA.

Afin d'obtenir une image effective du tourisme durable dans la RBA, il importait de déterminer comment les touristes perçoivent le tourisme durable dans la RBA, à travers les excursions réalisées vers la réserve, au moyen d'une enquête menée auprès des touristes nationaux marocains ainsi que de touristes français ayant visité le Maroc au moins une fois. L'objectif étant de dresser un état des lieux tangible sur le tourisme durable dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Il s'agissait, en premier lieu, de connaître le pourcentage des touristes ayant une idée de la notion de tourisme durable. Puis en second lieu de déterminer le pourcentage des touristes ayant déjà entendu parler de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, mais aussi, celui des touristes ayant déjà réalisé un voyage « durable » dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Empruntant la méthode des échantillonnages, nous avons opté pour un « échantillonnage par convenance ». Cette méthode consistant à interroger des touristes qui ont accepté de répondre à notre questionnaire. Un processus de boule de neige a été aussi utilisé pour atteindre un grand nombre de notre population d'étude (Gauthier et Bourgeois, 2016). Concrètement, 172 réponses ont été récoltées auprès des touristes français et 198 réponses

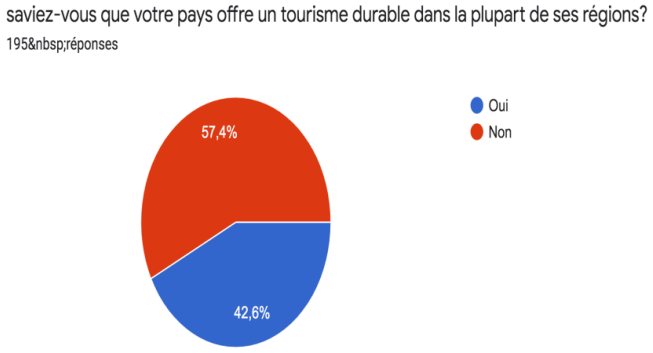
auprès des touristes nationaux. Les résultats obtenus dans les deux échantillons sont très similaires sur la totalité des questions posées.

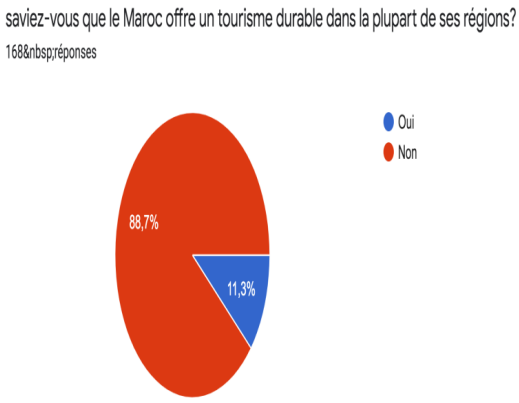
Le premier thème concernait la connaissance de la notion de tourisme durable : 62 % des touristes marocains et 82 % des touristes français ont déclaré avoir déjà entendu parler de cette dernière. Les touristes connaissant le principe du tourisme durable sont en grande partie positionnés dans la tranche d'âge entre 26 et 49 ans et font partie de la population active.





Afin de cerner le territoire étudié, nous avons demandé aux touristes s'ils avaient déjà entendu parler des offres de tourisme durable au Maroc : 42 % de touristes marocains et 11 % de touristes français ont déclaré avoir déjà entendu parler du tourisme durable au Maroc. Leurs sources d'information étant les suivantes : en premier lieu, les sites Internet, puis les programmes télévisés. Visiblement, les Sites Internet deviennent de plus en plus une source de communication jouant un rôle fondamental dans la transmission des informations.

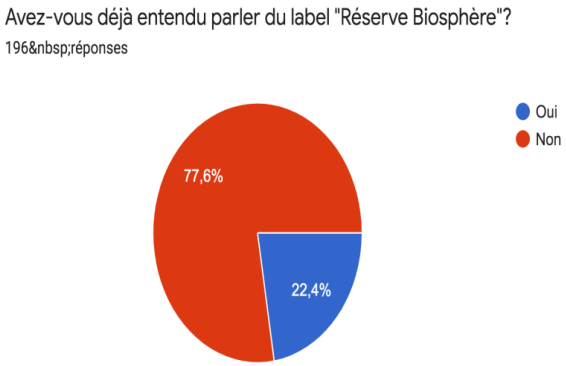


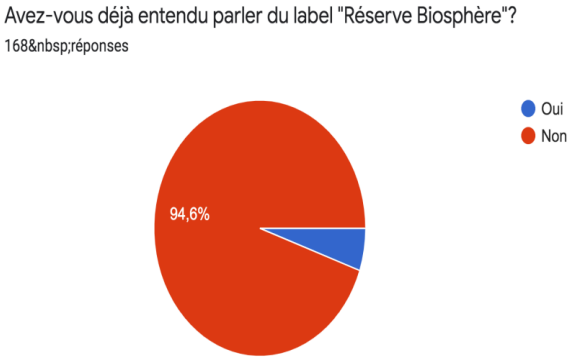


Une première lecture des résultats met en évidence le manque d'informations concernant l'offre touristique durable au Maroc, car la médiatisation de ce genre d'offre touristique reste négligeable.

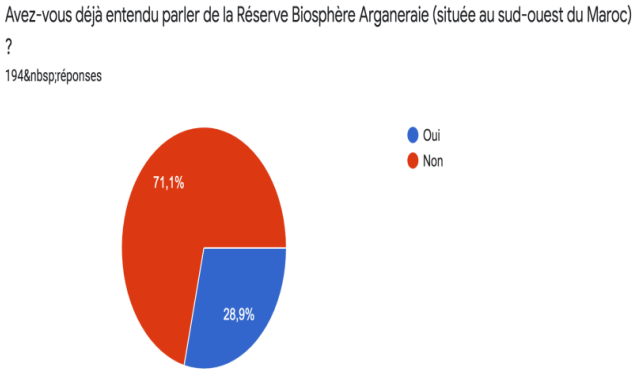
Poussant notre réflexion plus en avant, les touristes ont été questionnés sur leur connaissance du label « réserve de la biosphère » avant de l'être sur l'existence de la « réserve de la biosphère

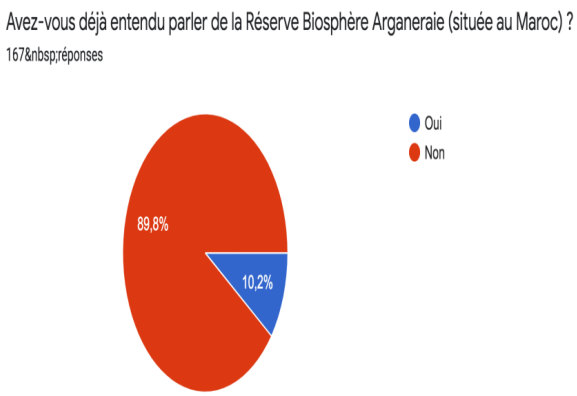
de l'arganeraie ». Il apparaît que seulement 22 % des touristes marocains contre 5 % des touristes français ont déclaré avoir entendu parler des réserves-biosphères. En dépit de l'ancienneté du label, ce dernier reste donc largement inconnu par la majorité des personnes questionnées. Ce qui conduit à émettre l'hypothèse que le processus de sensibilisation mis en place par les pays de référence n'est pas efficace.





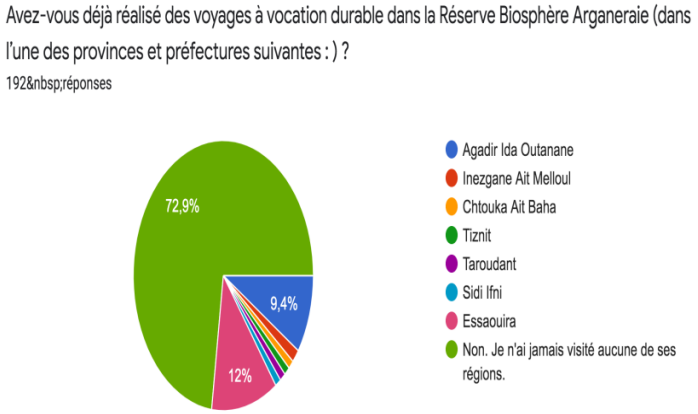
À propos de « la réserve de la biosphère de l'arganeraie au Maroc », 29 % des touristes marocains et 10 % des touristes français déclarent avoir déjà entendu parler de cette réserve. Le manque d'information sur la RBA s'explique d'emblée par l'obscurité du label en lui-même.

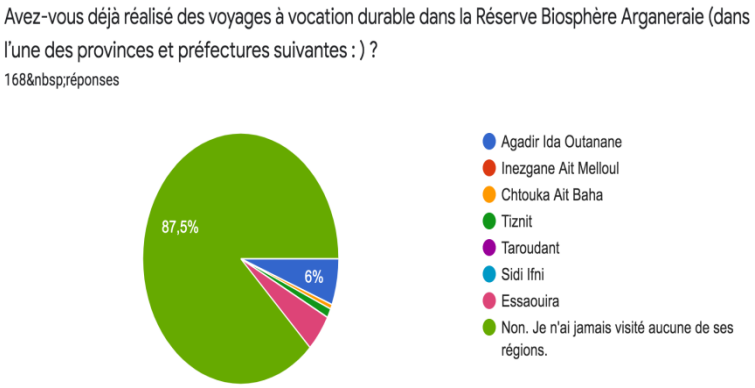


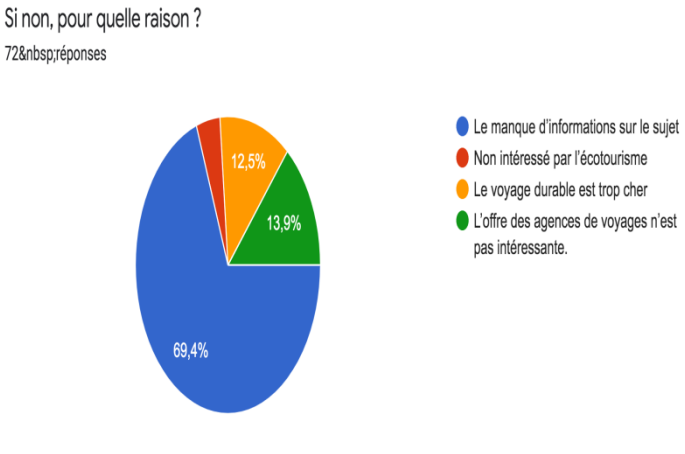


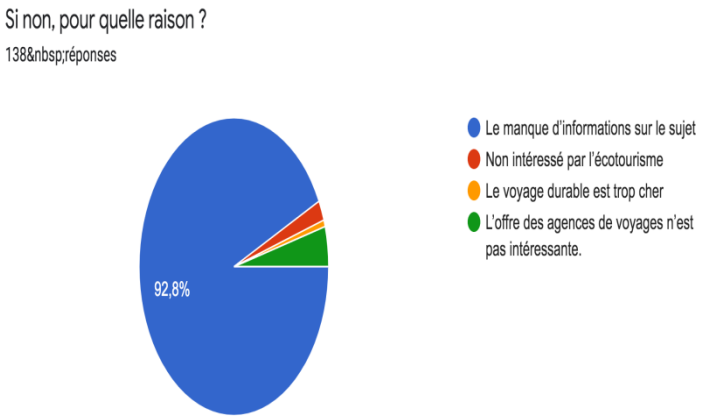
la nomination de la zone, nous avons interrogé les touristes sur la question visant à savoir s'ils avaient opté pour un « voyage responsable » dans l'une des zones de la RBA : ainsi, 72 % des

touristes nationaux et 87 % des touristes français ont déclaré ne jamais avoir opté pour ce genre de tourisme vers la RBA, pointant du doigt le manque d'information sur le sujet. À ce propos (69 % des tourismes nationaux et 92 % des touristes français reprochent aux autorités marocaines compétentes l'absence totale de communication concernant le tourisme durable dans la RBA). Par ailleurs, l'offre des agences n'est pas jugée « intéressante » à leur avis (14 % des touristes nationaux et 5 % des touristes français estiment les offres des agences de voyages inintéressantes).









Les résultats obtenus par notre enquête expriment un véritable décalage entre les efforts fournis par les administrations et la réalité du terrain. Il semblerait urgent de revoir la stratégie mise en place pour promouvoir le tourisme durable au sein de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Si L'engagement des preneurs de décision en matière de développement durable est réel, les résultats visualisés sont minimes. Nous avons constaté que plus de 40 % de la population n'avait jamais entendu parler d'un tourisme durable. Ce chiffre prouve le manque d'information et de médiatisation dans le domaine du développement durable, ainsi que la faible offre des agences de voyages en matière de séjours responsables. La réserve de la biosphère de l'arganeraie a cependant le potentiel d'être une destination première de tourisme durable, susceptible de favoriser un développement économique, social et culturel de la zone dans le respect des principes de développement durable.

Cette vision réductrice est directement liée aux services offerts par les agences de voyages, aux processus d'organisation et aux ressources utilisées par les acteurs touristiques.

II.2 L'éducation, vecteur manquant pour le tourisme durable

Les résultats des enquêtes susmentionnées mettent au grand jour l'importance d'une véritable éducation au développement durable aussi bien pour la population locale de la région que pour les acteurs touristiques qui interviennent sur le territoire. Trois axes peuvent être avancés pour la mise en place d'une stratégie de tourisme durable axée sur le développement durable : la mise en place d'un cahier de charge pour les produits touristiques à destination de la réserve ; l'éducation et la sensibilisation à l'environnement pour assurer la sauvegarde du patrimoine naturel et la promotion des produits touristiques à vocation « responsable » vers la RBA. Les recherches de terrain montrent que l'on n'a pas encore trouvé le moyen de dépasser le stade d'une « instrumentalisation de l'éducation au développement durable ». Cette instrumentalisation se traduit par le fait que pour les opérateurs du tourisme, les différents labels attribués aux sites à préserver n'ont d'autre intérêt que d'attirer une clientèle locale ou étrangère vers des produits touristiques traditionnels exempts de préoccupations éducatives et environnementales. Pour tendre vers un véritable changement de paradigme, encore faudrait-il prendre conscience de la réalité d'un tourisme durable conçu comme une opportunité pour éduquer à l'environnement le citoyen du pays visité et les citoyens des pays pourvoyeurs de touristes.

En 1972, la Charte de Vienne promulguée par l'assemblée générale du Bureau international du tourisme social avait présenté le tourisme comme un droit inaliénable permettant l'épanouissement de l'individu, tout en mettant en valeur le lien profond entre les peuples, affirmant que « *le tourisme doit être conçu comme un moyen privilégié de maturation humaine et de prise de conscience par l'Homme de l'unité profonde de l'humanité* » (BITS 1972). Selon cette charte, le tourisme peut être considéré comme un véritable facteur de transmission d'informations et, de fait, plusieurs chercheurs ont montré l'impact du tourisme en matière éducative. En 1962, le sociologue Joffre Dumazedier avait le premier évoqué, à propos du loisir, les trois *D* qui peuvent être retrouvés sur les activités touristiques : *Délaissement*, *divertissement*, *développement*. « *Le loisir, écrivait-il, est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation volontaire ou sa libre capacité créatrice, après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales* » (Dumazedier, 1962)[79]. Le moins que l'on puisse estimer est que le tourisme tel qu'il est pratiqué par les acteurs commerciaux agissant dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie ne manifeste guère de préoccupations concernant l'éducation non formelle au développement durable ni même à la connaissance véritable des modes de transmission du patrimoine qui fonde le sentiment d'appartenir à une communauté humaine sur ce territoire.

Cela est d'autant plus regrettable que le tourisme a le pouvoir de véhiculer une image culturelle et d'éduquer les individus sur plusieurs volets. Cette idée s'applique non seulement au patrimoine culturel et architectural, mais aussi au patrimoine naturel. Le paysage naturel contribue à véhiculer des connaissances environnementales permettant le respect de l'écosystème mondial. Le tourisme peut s'orienter, sans que cela soit son objectif principal, vers une éducation non formelle, c'est pourquoi il est important de former les acteurs touristiques au développement durable. Il est nécessaire que chaque intervenant soit impliqué dans la transmission d'une éducation au respect de l'environnement.

[79] DUMAZEDIER, J. (1962), *Vers une civilisation du loisir,* paris, Éditions du Seuil, pp 29

D'ailleurs, sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie, et plus précisément le parc national Souss Massa, ont été mis en place des codes d'éthique à respecter par les visiteurs, concernant notamment les animaux sauvages, leur habitat naturel, le respect de la flore. Le tourisme y est théoriquement défini comme tourisme de type durable et éducatif. L'idée d'intégrer l'éducation relative à l'environnement au circuit touristique proposé aux visiteurs, privilégiant la transmission d'informations sur la faune et la flore de la région, correspond à la stratégie internationale du programme éducatif et didactique, selon lequel « *le tourisme dispose d'une organisation et d'une influence locales et nationales et les actions doivent aussi correspondre à ces niveaux. Les directives pour le tourisme doivent être formulées en vue de préserver les ressources de l'environnement naturel et culturel de la région* » (UNESCO-PNUE, 1987). Ce programme appelle à la mise en œuvre d'un modèle d'éducation et d'information relative à l'environnement et à la prise de conscience de l'importance de l'environnement. Il vise à mobiliser les personnes autour de la conservation du patrimoine naturel et à les sensibiliser à l'importance de l'environnement pour le développement de la zone.

Plusieurs autres activités proposées dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie ont trait à l'éducation relative à l'environnement, et ce genre d'offres ne manque pas d'attirer les touristes en stimulant leur curiosité et leur désir d'apprendre. Cependant, il serait nécessaire de faire appel à toutes les parties, à savoir, la population locale, les agences de voyages, les administrations, de les mettre en synergie pour l'intégration du patrimoine au développement du tourisme d'apprentissage.

L'intégration de la population locale, notamment, s'avère incontournable pour toute activité touristique visant à mettre en avant le patrimoine de la région et à l'utiliser pour atteindre un tourisme d'apprentissage. Les autochtones prendront le rôle de « garants du patrimoine » qui les entoure, de guides et de détenteurs d'informations, et ils en éprouveront un sentiment de fierté, en faisant partager leurs connaissances avec les visiteurs. Les autochtones joueraient ainsi un rôle primordial non seulement pour la préservation du patrimoine naturel, mais aussi pour le développement d'un tourisme d'apprentissage.

Certains organismes bénévoles sur la RBA s'engagent déjà en ce sens, par la formation des guides locaux, par la sensibilisation au problème de pollution, par la conservation de la faune et la flore de la région et par l'éducation à l'environnement. Dans cette perspective, un

précurseur, le chercheur Rozanov Boris, avait évoqué, lors du congrès de Moscou en 1987, le fait que l'éducation change d'orientation et reconsidère la manière dont l'environnement est abordé. Il affirmait que les problèmes liés à l'environnement doivent être résolus directement sur le terrain en impliquant les autochtones. Roberge Charles, dans le cadre du colloque « une région, une planète » en 1991, évoquait, à son tour, l'importance de la préservation de la biodiversité par l'intégration des populations qui font partie intégrante de l'écosystème.

Selon la stratégie de Séville, il est nécessaire de renforcer la formation et l'éducation dans les réserves - biosphères, par la mise en place de programmes de vulgarisation, d'information et d'éducation, afin de promouvoir la conservation et l'utilisation durable des ressources naturelles. La lecture de la stratégie de Séville fait apparaître que l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable sont omniprésentes de manière répétitive dans les orientations fixées par cette dernière.

II.3 Développement du tourisme durable et l'importance de l'implication de la population autochtone.

Le développement durable est interprété comme un concept et un processus dynamique par une grande majorité de chercheurs. La compréhension générale de ce processus évolue parallèlement au développement de la société. Il peut être défini comme « *un développement qui répond aux besoins de cette génération sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire leurs propres besoins* » (OMT, 2004). Le développement durable du tourisme est devenu un point crucial dans le programme de développement de l'industrie du tourisme dans de nombreux pays. À l'instar de l'évolution de la durabilité, le développement du tourisme durable a également connu une évolution, passant de la priorité donnée aux gouvernements et aux entreprises à la priorité donnée aux communautés locales ; de la concentration sur la croissance économique et la conservation et la préservation de la nature à la réduction de la pauvreté et à l'autonomisation des communautés locales (Ruhanen, 2013). Le tourisme durable cherche à améliorer les cadres conceptuels existants pour la planification et le développement du tourisme en se concentrant sur les autochtones comme son aspect le plus important (Choi et Sirakaya, 2005). Un élément fondamental de ce paradigme est l'établissement de relations et d'alliances pour renforcer la capacité des communautés locales

et transformer les économies locales d'une manière durable qui est également bonne pour l'environnement.

De même, de nombreux pays se sont concentrés sur le développement d'un tourisme durable dans les réserves de biosphère. Les réserves de biosphère sont définies comme des zones d'écosystèmes terrestres et côtiers favorisant des solutions pour harmoniser la conservation de la biodiversité avec son utilisation durable (UNESCO, 1996) tout en étant un « *lieu d'apprentissage du développement durable* » (UNESCO, 2010).

L'une des stratégies clés des réserves de biosphère marocaine est le développement durable du tourisme. Même dans les réserves de biosphère, qui n'ont pas encore été officiellement créées, le tourisme a été présenté comme un élément important de la stratégie et un espoir d'avoir un impact positif sur la nature et l'emploi de la population locale. Le tourisme est également évoqué comme argument pour la création de nouvelles réserves de biosphère dans le monde (Nilsson et al., 2018). Selon certains scientifiques, un tourisme soigneusement règlementé ne sera pas seulement pertinent pour la protection de la nature, mais il peut être important pour sa vulgarisation (Holden, 2000). De nombreuses réserves de biosphère à travers le monde ont développé un tourisme durable avec l'idée de sensibiliser et éduquer l'homme à la nature, la conservation et la protection tout en soulignant l'importance du développement durable (Hearne et Santos, 2005).

L'évaluation des attitudes et des opinions des autochtones à l'égard du développement touristique fait partie des études sur le tourisme depuis leur création en tant que domaine universitaire. En effet, les besoins et les désirs des autochtones font partie intégrante de la planification, car la réceptivité des autochtones aux visiteurs et au développement touristique joue un rôle très important pour attirer les visiteurs (Albou, 2020). Ainsi, les autochtones sont des acteurs majeurs du développement touristique puisqu'ils sont directement influencés par le tourisme. Selon Bello et al. (2018), l'objectif d'un développement touristique durable peut être atteint grâce à l'implication volontaire des communautés locales. L'implication des communautés locales est considérée comme une approche corrective réparatrice (Brûlures, 2004). Dans son sens le plus large, le tourisme durable implique une forme de tourisme alternative qui peut améliorer la qualité de vie de la communauté d'accueil, offrir une expérience éducative aux visiteurs et maintenir le niveau de l'environnement sur lequel la

communauté d'accueil et les visiteurs dépendent. La participation des communautés locales, en particulier dans les destinations touristiques émergentes et éloignées, devrait permettre d'accomplir des efforts de développement du tourisme durable. De ce fait, l'importance de comprendre la perception des autochtones de l'impact du tourisme est considérable lorsqu'il s'agit de la réussite du développement du tourisme durable, soutien local au développement écotouristique, et l'implication des autochtones dans la transmission culturelle.

La participation des autochtones à la prise de décision lors de la planification d'un écotourisme peut contribuer au développement d'attitudes plus positives à l'égard du tourisme, ce qui est nécessaire au développement durable. Cela s'explique par le fait reconnu que la satisfaction et l'implication des autochtones sont des facteurs clés d'un développement touristique réussi (Fakhrana et Zafran, 2020). Les autochtones devraient être inspirés non seulement pour signaler les impacts qu'ils ont reçus du développement touristique en tant qu'observateurs, mais aussi pour être impliqués en tant qu'assistants des planificateurs et pour offrir leurs idées sur les orientations de planification et aider dans le processus de mise en œuvre et de supervision des actions de planification.

Cette intervention n'est qu'une pierre angulaire dans la construction d'un corpus littéraire qui pourra, au fil du temps, devenir un outil influent pour le développement écotouristique. Le développement implique l'implication de différentes parties prenantes – différents niveaux de gouvernement, gouvernement local et international, administration du tourisme et ONG. La communication et la coopération entre les parties prenantes sont essentielles pour le développement, le fonctionnement et la durabilité à long terme de l'écotourisme. Ainsi, les créateurs de stratégies de développement écotouristique doivent considérer la force de ces relations et préserver la qualité de vie des acteurs.

Selon les théories du tourisme durable, le développement du tourisme devrait être le résultat d'une coopération entre trois parties prenantes (autochtones, opérateurs touristiques et responsables gouvernementaux). Si l'on prend l'exemple du musée d'argan qui vient d'ouvrir ses portes en juillet 2022 à Taghazoute sur la zone de réserve de biosphère arganeraie, nous pouvons clairement détecter l'implication et la participation des femmes autochtones dans la mise en place de ce lieu éducatif qui inculque à chaque visiteur l'image de la culture amazighe de la région dans toute sa splendeur ; ici, les femmes autochtones mettent à disposition leur

savoir-faire traditionnel (en dehors des coopératives et des machines d'extraction de l'huile d'argan) pour offrir à chaque visiteur l'image réelle et traditionnelle de l'extraction de l'huile d'argan encore utilisé dans les maisons des femmes amazighes pour leur propre consommation quotidienne. Il est vrai que cette pratique traditionnelle a été mise à l'écart en faveur des machines dans la majorité des coopératives dans le but de mettre sur le marché une quantité plus importante du produit de l'huile d'argan, mais il n'est pas à négliger que la pratique traditionnelle est toujours utilisée par les femmes autochtones et leurs filles pour une consommation personnelle.

Il est vrai que le savoir-faire traditionnel de l'extraction de l'huile d'argan est au moins utilisé par les professionnelles en faveur de machines plus performantes économiquement. Mais cela n'a pas empêché les femmes autochtones de s'impliquer et de participer à la mise en place d'atelier d'apprentissage en faveur des visiteurs du musée (cette idée a été proposée par l'auteur de cette thèse en 2019 au directeur de l'ANDOZA ainsi qu'à différentes coopératives implantées sur la RBA pour encourager la transmission du savoir-faire traditionnel des femmes autochtones, la conservation du patrimoine immatériel de la RBA et l'amélioration des revenus des femmes autochtones [voir partie 3]).

II.4 Le tourisme autochtone

Le tourisme autochtone est la principale destination pour les touristes qui souhaitent découvrir l'authenticité culturelle et découvrir la vie des communautés éloignées. C'est un dilemme, car les peuples autochtones continuent de se développer face à la modernisation et au capitalisme. Le tourisme est présenté comme une stratégie de développement prometteuse pour les peuples autochtones. Ainsi, le développement du tourisme est une stratégie visant à créer des avantages économiques pour les peuples autochtones considérés comme défavorisés sur le plan socioéconomique. Le tourisme autochtone désigne toutes les formes de voyage qui impliquent des rencontres touristiques avec des peuples autochtones (Fan et al., 2020). Le tourisme autochtone comprend des activités dans lesquelles les peuples autochtones sont impliqués soit par le contrôle soit par la prestation de services dans le cadre de spectacles, de festivals, de séjours chez l'habitant et de visites guidées de villages culturels et d'espaces communautaires. Ceci comprend le tourisme culturel, le tourisme ethnique ou d'intérêt particulier et le tourisme sérieux (Wu et al., 2014).

Ces dernières années, le tourisme autochtone est également un secteur en pleine croissance qui peut autonomiser la population locale et améliorer leur qualité de vie. Depuis le développement du tourisme de voyage, en particulier des loisirs modernes, les peuples autochtones sont devenus un important facteur de motivation pour les touristes (Ryan et Huyton, 2000) et dans la promotion des destinations touristiques. La culture autochtone du peuple locale est une attraction suffisamment importante, car il s'agit d'un atout touristique unique (Nielsen et Wilson, 2012). Contrairement à ce point de vue, certains chercheurs ont déclaré que le tourisme autochtone est un secteur de l'industrie touristique très fragile et faible du fait que les peuples autochtones sont étiquetés comme une vitrine pour attirer les touristes (Schmiechen et Boyle, 2007). Ce jugement est toutefois infondé quand on met à l'écart l'impact positif du tourisme sur les revenus du peuple autochtone qui exploite son savoir-faire et sa culture pour développer sa zone et son monde de vie. Le manque de compréhension sur les valeurs du peuple autochtone et les coutumes locales peut conduire à émettre, dans certains cas, des jugements que la population locale ne partage pas forcément. Par conséquent, il est essentiel de connaître l'impact ressenti par les peuples autochtones en raison du développement du tourisme.

Le développement du tourisme peut avoir un impact positif sur la vie des populations locales et autochtones, entraînant une augmentation des revenus, l'expansion des opportunités d'emploi, l'amélioration des infrastructures et des équipements publics, et encourageant la promotion et la préservation de leur culture locale. Les peuples autochtones sont disposés à soutenir le tourisme en tant qu'avantage concurrentiel pour le développement des destinations s'ils estiment que les avantages du tourisme l'emportent sur les coûts (Rasoolimanesh et al., 2015). Ainsi, le tourisme autochtone peut être considéré comme une activité entrepreneuriale visant le bien-être économique des peuples autochtones qui sont indépendants et durables, ce qui se reflète dans leurs intentions et leurs efforts pour préserver leur culture et leur mode de vie.

Au cours des dernières années, la recherche sur le tourisme autochtone a commencé à être largement étudiée. Cela montre que le tourisme culturel basé sur l'expérience commence à attirer de plus en plus de touristes et la curiosité des chercheurs. Toutes les recherches liées au tourisme autochtone ont révélé plusieurs éléments essentiels, notamment des programmes de développement du tourisme autochtone, des impacts et avantages économiques, des expériences touristiques, la participation des peuples autochtones et des touristes et l'écotourisme dans le tourisme autochtone. En effet, le tourisme autochtone peut aider les peuples autochtones à changer leur statut socioéconomique, leur capacité à sortir de la pauvreté

augmente avec les activités de l'approche touristique en faveur des autochtones (Scheyvens et al., 2021). Par la même occasion, le tourisme autochtone peut éclairer les objectifs de développement durable parce que les valeurs et le mode de vie de certains peuples autochtones suivent les valeurs de développement durable. Pendant ce temps, des recherches affirment que les connaissances et les compétences des peuples autochtones ont le potentiel de renforcer leur esprit d'entreprise dans l'économie du tourisme (Wei et al., 2021). Le tourisme est crucial pour eux pour mener à bien la mobilité, la consommation, le cosmopolitisme et même l'entrepreneuriat. En effet, l'étude du tourisme autochtone a longtemps été dominée par le concept du tourisme comme une cessation temporaire de la vie quotidienne et une évasion de l'aliénation, de la déception et de l'inauthenticité de la modernité.

Divers avantages perçus sont les raisons pour lesquelles les peuples autochtones soutiennent le développement du tourisme. Abascal (2016) illustre que le résultat d'une stratégie appropriée conçue pour accroître les avantages économiques du tourisme est d'augmenter le niveau de participation nationale au tourisme autochtone. De plus, il existe également différents concepts concernant les avantages socioculturels de la participation au tourisme autochtone (relations avec l'histoire et la terre, apprentissage, authenticité et unicité).

Une autre constatation du tourisme autochtone est liée à l'écotourisme et à l'expérience touristique. En effet, le développement de l'écotourisme motive les peuples autochtones dans la conservation du patrimoine par l'augmentation des revenus de l'écotourisme au soutien de l'éducation, la santé, l'autonomisation des femmes et le renforcement des capacités. De plus, les avantages du tourisme autochtone ont contribué à maintenir la paix et à préserver la culture, les traditions et la nourriture locales indigènes (Anup et al., 2021).

Sur la base de l'expérience touristique, Lloyd et al. (2015) expliquent que les expériences ancrées chez les peuples autochtones sous-tendent l'expérience touristique et constituent la base des résultats d'apprentissage potentiels des touristes. Ils peuvent contribuer au changement et ont souvent un impact significatif dans le cadre de plusieurs engagements qui cherchent collectivement à changer les croyances, les attitudes ou le comportement des touristes. Certaines recherches récentes exposent les projections émotionnelles et cognitives étroitement liées de ceux qui visitent les communautés autochtones en réponse à l'enrichissement des expériences touristiques autochtones et au contexte entre la consommation culturelle autochtone et les expériences touristiques (Wu et al., 2020). En effet, les expériences touristiques autochtones sont nombreuses et variées, et leur contenu peut être décrit par diverses

activités, avantages, motifs, désirs et valeurs. Les transitions hiérarchiques de l'expérience montrent comment la participation à l'activité est liée à l'utilité perçue et aux valeurs associées, conduisant à une compréhension plus profonde de la culture mondiale.

Certaines recherches soulignent que le succès du développement du tourisme autochtone est influencé par plusieurs facteurs : l'existence d'un programme de développement qui implique les peuples autochtones et les touristes comme une forme de participation inclusive, la mise en œuvre de l'écotourisme comme un effort pour conserver la nature et conserver le patrimoine, et l'application du tourisme autochtone durable qui est un point essentiel pour la durabilité du programme de développement du tourisme. L'expérience des touristes en s'engageant ensemble et en essayant de pouvoir changer les croyances, les attitudes et le comportement des touristes contribuent aussi à cette réussite.

Si le développement du tourisme autochtone démontre une multitude d'effets positifs, il n'est pas à négliger que ce dernier peut avoir des effets négatifs, à savoir : la marchandisation par la culture, l'exploitation des autochtones pour attirer les touristes (ce jugement exprimé par divers chercheurs nous laisse perplexes et ne peut être confirmé ou éliminé par l'auteur de la thèse). Pour répondre convenablement à cette question liée aux effets négatifs du tourisme autochtone, et à l'exploitation des autochtones à des fins économiques, des recherches futures devraient s'intéresser principalement aux comportements et à l'opinion des autochtones envers cette pratique.

II.5 Le tourisme autochtone et l'éducation au patrimoine ;

Les exploitants touristiques autochtones apportent leurs propres perspectives à la pratique et à l'érudition du tourisme. En partageant des informations culturelles avec les visiteurs sur les histoires authentiques et véridiques du pays, du peuple et de l'histoire, ils accordent la priorité à la continuité culturelle et à l'attention portée au pays. Ils visent à l'enseigner aux autres pour que les générations futures puissent aussi en profiter. Les autochtones utilisent leur savoir-faire en pratiquant la réconciliation dans le présent, et en partageant et en soutenant leurs cultures, ils soutiennent des relations sociétales pacifiques et inclusives conformément à l'objectif de développement durable. En même temps, ils promeuvent l'importance de « prendre soin du pays ».

Pour comprendre comment le tourisme autochtone peut bénéficier et soutenir le bien-être des communautés autochtones, nous adoptons la définition du tourisme autochtone proposée par

Butler et Hinch (2007) comme « *une activité touristique dans laquelle les Autochtones sont directement impliqués soit par le contrôle et/ou en faisant de leur culture l'essence de l'attraction* ». Le tourisme autochtone est généralement considéré comme un moyen de faciliter les avantages socioéconomiques pour les individus, les communautés et les régions hôtes autochtones. Certaines recherches ont identifié le tourisme autochtone comme présentant une opportunité économique importante pour le territoire, associée à des avantages socioéconomiques inestimables qui iront directement aux territoires autochtones. La Déclaration de Larrakia sur le développement du tourisme autochtone affirme que pour que le tourisme autochtone soit réussi et durable, le tourisme autochtone doit être fondé sur les connaissances, les cultures et les pratiques traditionnelles et il doit contribuer au bien-être des communautés autochtones et de l'environnemental[80]. Cela soulève la question suivante : comment le tourisme autochtone peut-il offrir une éducation au patrimoine aux visiteurs et permettre aux communautés locales de bénéficier des avantages économiques du tourisme ?

Une approche consiste à penser en termes d'équilibre entre les droits des habitants et les droits des visiteurs (Williams et Gonzalez, 2017). Une autre approche répond à l'impératif de développement durable pour s'assurer que le tourisme « *ne dégrade pas ou ne modifie pas l'environnement (humain et physique)… à un point tel qu'il interdit le développement réussi et le bien-être des autochtones* » (Butler, 1999). Une autre approche encore, que nous reprenons ici, consiste à considérer le « *contexte plus large dans lequel le tourisme opère pour parvenir à une réelle durabilité* » (Higgins-Desbiolles, 2020).

Nous sommes conscients que, pour acquérir une compréhension plus nuancée de ce qui constitue l'éducation dans le contexte du tourisme autochtone, il convient d'introduire les autochtones dans notre réflexion. Une façon de relever ce défi est de consulter les opérateurs eux-mêmes. Lorsque nous faisons cela, nous constatons que deux autres concepts reviennent souvent, à savoir la marchandisation culturelle et la motivation des autochtones détenteurs de l'information.

Les peuples autochtones sont des intervenants clés du tourisme autochtone et de la recherche sur le tourisme autochtone. En tant que tels, ils sont capables de théoriser sur la durabilité du

[80] Pacific Asia Travel Association (PATA) et World Indigenous Tourism Alliance (WINTA), 2014, p. 12.

tourisme autochtone et d'articuler leurs propres préoccupations et intérêts. Cela est conforme au principe selon lequel la recherche autochtone doit prendre au sérieux les visions du monde et les pratiques de connaissances des participants autochtones (Christie, 2013). Il est donc impératif que les recherches universitaires futures acquièrent une compréhension plus complète du tourisme autochtone du point de vue des intervenants autochtones. Whitford et Ruhanen (2016) ont suggéré des orientations pour la recherche sur le tourisme autochtone fondées sur des relations de collaboration et de réciprocité. Ces relations facilitent la création de connaissances itératives, adaptables et flexibles et « *un engagement et une responsabilisation accrus des peuples autochtones pour offrir davantage d'occasions de se concentrer sur la portée potentielle du tourisme autochtone* » (Whitford et Ruhanen, 2016).

Si le tourisme autochtone implique la participation des locaux vivant sur le territoire dans la valorisation de leur patrimoine, cela nécessite la réappropriation véritable et la conscientisation des autochtones dans la démarche de transmission. Inspiré par les travaux de Freire sur la « Conscientisation et révolution » (1973), le tourisme autochtone vient mettre en pratique cette démarche de « Pédagogie des opprimés » (1969) en mettant en avant la théorie de la révolution. Le but est de mettre en place des pratiques et moyens concrets permettant à l'apprenant de sortir de la « pédagogie bancaire »[81] et du rapport de domination imposer dans le système scolaire pour se retrouver face une liberté éducative. La conception de la révolution, proposée par Freire, démontre que c'est en annulant le rapport de force entre oppresseurs et opprimés que la libération du peuple est possible tout en renforçant les rapports sociaux entre eux. Contrairement à la « pédagogie bancaire », la vision proposée par Freire est de mettre en place une transmission d'informations assurée par des opprimés et pour des opprimés. Ainsi, l'éducation devient libératrice concrétisant l'émancipation du peuple autochtone.

La pédagogie définie par Freire se rapporte de ce que le tourisme autochtone propose aux visiteurs (étrangers, nationaux ou étudiant en excursion sur le territoire). Dans le cadre d'atelier d'apprentissage proposé par les autochtones, il n'est plus question de transmission d'un savoir mort, mais d'amener le visiteur à s'approprier le savoir et d'envisager des façons d'agir en

[81] Concept défini par Freire comme étant une pratique éducative particulièrement conservatrice dans laquelle l'éducateur est à l'élève ce que l'épargnant est au compte bancaire. Dans un autre sens, l'éducateur réalise, par les leçons, un transfert de savoir comme le compte bancaire qui reçoit des transferts d'argent. L'élève est donc dans une position passive de réception d'information qu'on lui communique.

faveur de la conservation du patrimoine. Le travail d'observation que le tourisme autochtone permet durant les ateliers d'apprentissage devient pédagogique à partir du moment où le visiteur se met à poser des questions pour comprendre l'histoire du patrimoine et à développer un intérêt envers ce dernier. Ainsi, une relation fondée sur le désir commun de conserver et de transmission du patrimoine est née à travers l'implication de chacun des parties.

Discussion

Dans ce contexte, nul doute qu'il reste beaucoup à faire avant que la majorité, si ce n'est la totalité des entreprises touristiques, deviennent des « personnes morales ». C'est-à-dire non pas seulement des entreprises générant des profits à court terme et menacées de disparaître en raison de l'épuisement des ressources naturelles et des conséquences du réchauffement climatique avec la restriction des transports. Il importe à ce titre que les acteurs du tourisme deviennent socialement responsables et que tous les voyageurs soient respectueux du milieu visité. Néanmoins, ce processus est enclenché. En effet, sur le territoire de la RBA, on observe un grand nombre d'associations et d'établissements à caractère éducatif, dont les plus importants sont le Parc national Souss Massa, le Réseau des associations de la réserve de la biosphère de l'arganeraie et la Fondation du sud à l'initiative des musées thématiques. Toutefois, ces acteurs nous paraissent bien isolés et manquent de coordination et de synergie. L'impact de leurs actions sur les représentations des publics concernés par les produits du tourisme reste encore minime, si bien qu'à certains égards, l'action gouvernementale en faveur du patrimoine paraît bien en retrait par rapport aux impératifs économiques immédiats des agences de voyages. La formation de tous les acteurs constitue de ce fait une nécessité, si l'on aspire à ce que le tourisme durable et l'éducation au patrimoine ne restent pas lettre morte et ne soient pas instrumentalisés.

Partie 3: L'éducation au patrimoine : un défi pour la conservation du patrimoine de l'humanité

« C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice, c'est-à-dire assurer la continuité du monde ».

Hannah Arendt

Le patrimoine culturel représente une ressource socioéconomique inestimable lorsqu'il est bien préservé et accessible. En effet, ce dernier regorge d'innombrables avantages, notamment : la création d'emplois, le tourisme, l'inclusion sociale, l'éducation aux valeurs et l'identité culturelle. Malheureusement, quelle que soit sa nature (matériel ou immatériel), le patrimoine est inévitablement exposé à des processus de dégradation récurrents.

Ainsi, il s'agit de facteurs environnementaux (température, lumière, humidité relative), de causes anthropiques (pollution, vandalisme, mauvaises interventions de restauration), de catastrophes naturelles (inondations, incendies) et aussi de la consommation humaine excessive, qui concourent à menacer la préservation de notre patrimoine et sa transmission aux générations futures. Relever de tels défis est devenu une tâche obligatoire, à laquelle la science a essayé d'y répondre au cours des dernières décennies en fournissant des matériaux et des méthodologies innovants. En effet, la recherche scientifique a développé des solutions pour le diagnostic, la prévention et la conservation du patrimoine. Dans cette même perspective, beaucoup d'efforts ont été consacrés aux outils de diagnostic (Borg ; Dunn ; Ang ; Villis, 2020)[82], où l'une des dernières suggestions implique l'utilisation d'une technologie intelligente pour surveiller l'état de conservation du patrimoine (Daffara, Marchioro et Ambrosini, 2019)[83]. En outre, des mesures préventives ont été décrites et mises en œuvre, en vue de minimiser le besoin d'interventions (Lucchi, 2018)[84]. Cependant, la formulation systématique de matériaux adaptés et fonctionnels pour protéger, préserver et restaurer le patrimoine représente un défi ouvert dans la recherche.

Malgré cela, la Convention de l'UNESCO de 1972 concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel demeure le principal instrument international de sauvegarde du patrimoine mondial. La caractéristique la plus importante de la Convention est son intégration des concepts de conservation de la nature et de préservation des biens culturels dans un seul traité. Reconnaissant les menaces croissantes qui pèsent sur les sites naturels et culturels,

[82] « L'application de technologies de pointe pour soutenir la conservation des œuvres d'art » ; revue de littérature. J. Cult. Héritage. 2020

[83] « Diagnostic des smartphones pour le patrimoine culturel dans l'Acte de l'Optique pour les Arts », L'Architecture et l'Archéologie ; Revue de littérature. 2019

[84] « Review of Preventive Conservation in Museum Buildings ». J. Cult. Herit. 2018

associées aux défis traditionnels de la conservation, cette Convention est une nouvelle disposition pour la protection collective du patrimoine à valeur universelle exceptionnelle. Cependant, la conservation du patrimoine reste directement liée à la manière dont la communauté autochtone choisit d'identifier, de réifier, de protéger et de promouvoir ce qu'on appelle le « patrimoine mondial » en tant que catégorie privilégiée à conserver. L'éducation est l'un des éléments proposés par l'UNESCO à laquelle plusieurs chercheurs se sont intéressés, pour contribuer au processus de conservation du patrimoine.

Dans la partie suivante, nous avons souhaité comprendre la notion d'éducation formelle au patrimoine. C'est-à-dire, l'éducation au patrimoine dans les classes dont l'intérêt est d'intégrer le patrimoine dans le programme scolaire (chapitre 1). Ensuite, nous mettrons à l'épreuve l'éducation informelle au patrimoine grâce au lancement de deux projets d'étude, qui nous permettront d'analyser l'impact du patrimoine directement sur l'élève et sur ses convictions (Chapitre 2). Enfin, nous mettrons en lumière le rôle fondamental des gardiens du patrimoine « les autochtones » (Chapitre 3).

Chapitre I: L'éducation formelle au patrimoine : le premier chemin à parcourir pour la conservation du patrimoine

« L'éducation est ce qui reste après qu'on ait oublié ce qu'on a appris à l'école ».

Albert Einstein

Si le patrimoine peut être considéré comme partie intégrale de l'histoire d'une société, créée au fils des époques par nos ancêtres, la préservation d'une transmission et la valorisation de ce qui a un sens collectif sont nécessaires. Dans ce même sens, ce qui fait l'attachement d'une société à son patrimoine est l'importance et la signification que le peuple donne à une mémoire et à une identité. « *Le patrimoine est donc le produit d'une sélection de représentations sociales. Mais dans cette opération, l'État n'est plus l'acteur exclusif ; aux grandes opérations nationales de prestiges menées hier par l'État, succède aujourd'hui une aspiration diffuse à la sauvegarde des valeurs assurant la pérennité du groupe* » (Ost, 2002). De ce fait, il semblerait que le patrimoine est la valeur symbolique que le peuple attribue à une mémoire, et que sa survie et sa transmission dépendent d'une contribution collective entre État et peuple.

La transmission du patrimoine via l'école est une question de recherche très peu définie en sciences de l'éducation. Depuis la fin du XIXe siècle, la « forme scolaire » a connu plusieurs étapes d'évaluation, dont l'introduction de l'enseignement des valeurs. Aujourd'hui, la diffusion et la transmission des valeurs au sein de l'institution scolaire est un objectif posé avec force. Former à la citoyenneté, renforcer le sentiment d'appartenance chez les élèves, éduquer au patrimoine, etc. sont autant de missions que l'école s'approprie depuis peu. Étant donné que plusieurs champs disciplinaires se sont penchés sur le sujet du patrimoine, sous l'angle des sciences de l'éducation, nous nous interrogerons sur le rôle du système scolaire dans la conservation du patrimoine, à travers une éducation formelle.

Plus précisément, ce chapitre s'intéresse à l'émergence de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain. L'objectif est de comprendre comment le système scolaire se donne comme mission la conservation du patrimoine. Au-delà de l'objectif de transmission de l'information sur le patrimoine, l'éducation formelle au patrimoine est-elle suffisante pour assurer une conservation durable du patrimoine ?

En effet, dans un lieu de transmission des savoirs, l'école participe au processus de conservation du patrimoine par l'incarnation de valeurs chez les élèves. Ainsi, cette dernière assure une appropriation d'identité qui favorise à son tour une transmission et la conservation du patrimoine. Le patrimoine est au cœur de l'école dans plusieurs disciplines, à savoir l'éducation des arts, l'histoire ou à travers des textes de compréhension dans l'enseignement de la langue

arabe. À travers ce chapitre, nous cernerons la place du patrimoine dans le système scolaire marocain.

I. Le patrimoine entre éducation et conservation

I.1 L'histoire de la forme scolaire

La forme scolaire, comme nous l'avons connue jusqu'à présent, nous a inculqué une image scolaire avec un nombre de caractéristiques définies (Vincent, 1994, Monjo, 1980), à savoir : un espace-temps spécifique, une structure hiérarchique dans les classes (un enseignant responsable d'un nombre d'enfants triés par âge), un contenu scolaire prédéfini par l'état, un découpage des heures de travail par « matière » et « discipline » distinctes. Cette forme scolaire s'appuie principalement sur l'absorption d'informations contrôlées sous forme d'examens pour l'obtention de résultats (diplômes, passage aux classes supérieures…). Quant au savoir, celui-ci est supposé être stable, intégré dans les manuels scolaires et porté à la connaissance des élèves. Au cours de l'actualisation du programme scolaire (1960-1990), l'enseignement des valeurs est écarté pour donner la priorité aux savoirs. Le rôle du professeur se limite à enseigner sans être éducateur, et il s'estime donc limité par une légitimité académique. L'école va donc s'organiser autour de fondamentaux déterminés par tranche d'âge.

Un nouveau changement dans le système scolaire va apparaître pour faire face à une crise de l'école (Joshua, 1990), une montée inattendue de la violence, l'incivilité et la détérioration de l'environnement va amener à intégrer l'éducation aux valeurs depuis le jeune âge. Au début du 20e siècle, la fonction sociopolitique de l'école[85] explorée par E. Durkheim (1992) va expliquer la présence de valeurs dans le curriculum caché de l'enseignement (Perrenoud, 1993). Ainsi, l'école est conçue à la fois pour enseigner et pour éduquer. Depuis les années 90, nous assistons à l'introduction progressive des (éducations à) dans le système scolaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008). Cette forme n'est pas une boîte noire, étant donné que celle-ci correspond à un

[85]Notion définie par Prost en 1992

mode spécifique de socialisation qui permet de garantir une génération soumise à des règles par un exercice personnel de la raison.

Comme l'ensemble des matières scolaires avec un curriculum défini, l'éducation au patrimoine intervient, à son tour, pour répondre à un projet politique. Il est nécessaire de rappeler qu'au Maroc, aucune discipline n'est enseignée au nom de « l'éducation au patrimoine ». En effet, cette dernière prend forme au sein des cours d'histoire, de géographie ou de langue arabe. Cette intégration a comme finalité politique de construire une mémoire du territoire chez l'élève. Elle développe un sentiment de partage de culture, d'avenir commun dans un pays qui est à défendre et à valoriser. L'éducation au patrimoine renvoie, d'une part, à faire connaître un patrimoine collectif, une histoire partagée pour développer un sentiment d'appartenance et donner à l'enfant une identité narrative, et d'autre part, à inculquer à l'élève des valeurs l'incitant à conserver sa culture. L'éducation au patrimoine oscille entre l'enseignement et l'éducation (l'apprentissage des pratiques et des attitudes réputées nécessaires pour la conservation et la transmission du patrimoine).

I.2 L'UNESCO : premier législateur de l'éducation au patrimoine

Nul doute que le patrimoine est de plus en plus menacé de destruction et de disparition non seulement par des causes naturelles, mais aussi par le développement économique, l'évolution sociale et la mondialisation.

Par ailleurs, considérant que l'appauvrissement du patrimoine est un affaiblissement culturel pour le monde et que la protection du patrimoine à l'échelle nationale reste très limitée en raison de l'insuffisance des ressources économiques, scientifiques et techniques[86], l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation[87] a adopté des conventions, recommandations et résolutions internationales soulignant en cela l'importance de la protection du patrimoine et de sa transmission aux générations futures.

Nous estimons qu'un patrimoine, quelle que soit sa nature, est irremplaçable pour le peuple du monde et qu'il représente un intérêt collectif autant que patrimoine mondial de l'humanité.

[86] https://whc.unesco.org/fr/conventiontexte/

[87] UNESCO

Notons que plusieurs textes ont mis l'accent sur les fonctions du patrimoine et sur ses apports à l'humanité ont vu le jour.

En1972, la Convention de l'UNESCO concernant la protection du patrimoine mondial définit le patrimoine comme un héritage du passé que nous exploitons aujourd'hui et qu'il nous est nécessaire de transmettre. La notion de patrimoine mondial a été soulignée à plusieurs reprises pour insister sur les « valeurs universelles exceptionnelles » que le patrimoine diffuse au monde entier. Cette Convention a poussé de nombreux pays à mettre en place des textes et des initiatives en faveur du patrimoine mondial[88] en s'appuyant sur le kit pédagogique[89] que l'UNESCO diffuse depuis 1998 à destination du monde enseignant et qui reconnaît l'éducation au patrimoine comme un concept innovant.

En 2005, la Convention-cadre de Faro sur la valeur du patrimoine culturel pour la société va exprimer l'idée que la connaissance de son patrimoine est un droit des citoyens tel que prononcé lors de la Déclaration universelle des droits de l'homme (Branchesi, 2007) et que sa conservation contribue à des attentes plus larges de la société. Elle considère le patrimoine comme « *un ensemble de ressources héritées du passé que des personnes considèrent, par-delà le régime de la propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution* » (Branchesi, 2007). Cette définition relie le patrimoine, la population qui l'entoure (éventuel propriétaire) et le public mondial appelé à entrer en relation avec un patrimoine estimé humanitaire.

L'attachement à une histoire ou à des valeurs qui restent locales peut être difficilement assimilé par le peuple mondial pour la simple raison de leur localisation. Freiné par des frontières, le patrimoine est considéré, par la majorité des peuples, comme étant national[90]. La notion de « patrimoine mondial » reste néanmoins floue et indéfinie pour une grande majorité de personnes.

---

[88] Exemple : en Grande-Bretagne le World Heritage Éducation Programme 2009-2012 est inséré dans les programmes scolaires via UK National Commission for UNESCO

[89] World Heritage in Young Hands Education Kit

[90] Jugement apporté par l'auteur et appuyé par des discussions non formelles lors de plusieurs visites à l'étranger.

I.3 « L'éducation au patrimoine » dans les textes de loi

Depuis le dépôt du cadre supranational de l'éducation au patrimoine par l'UNESCO en 1972, chaque État se trouve dans l'obligation d'adapter les principes énoncés dans les conventions internationales aux contextes éducatifs du pays (Barthes et Balanc-Maximin, 2006). Si l'on s'en tient aux textes officiels publiés, l'éducation au patrimoine est apparue en 1999 au Maroc, et le terme « Patrimoine » aura utilisé pour la première fois dans la charte nationale d'éducation et de formation.

Au Maroc, la politique éducative est décrite dans la charte nationale de l'éducation et de la formation. Ce document est le fruit d'un accord entre différentes tendances politiques qui ont été énoncées dans la commission spéciale de l'éducation et de la formation (désormais appelée COSEF).

Afin de cerner la place de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire et dans l'absence d'un curriculum spécifique à l'introduction du patrimoine dans le système scolaire, nous commencerons par une analyse du contenu de la Charte en interprétant chaque idée qui renvoie à l'éducation au patrimoine que ce soit par mot, phrase ou paragraphe. Durant notre lecture des textes, nous déduisons plusieurs catégories de valeurs véhiculées par la charte nationale de l'éducation et de la formation. Cependant, dans cette partie, nous énoncerons simplement les valeurs estimées liées à l'éducation au patrimoine, qui se représentent comme suit : l'apprentissage des langues ; depuis quelques années, l'enseignement de la langue amazigh a été introduit dans le préscolaire et les deux premières années du primaire. Cet enseignement vise à promouvoir un patrimoine culturel marocain et dont le peuple a commencé à se détacher.

- L'éducation à la citoyenneté : L'article 2 de la charte stipule que le système scolaire vise à former des citoyens attachés à leur pays, à leur identité et à leur culture par l'introduction de valeurs sacrées et intangibles dans le programme scolaire. Dans le même sens, la charte souligne clairement l'enracinement du patrimoine culturel marocain dans le système scolaire. S'ensuit l'article 89 qui insiste sur l'apprentissage de valeurs historiques et géographiques du Maroc aux Marocains résidents à l'étranger (MRE).

- L'autoapprentissage : Dès le premier article de la charte, il est formulé l'obligation des activités parascolaires de favoriser le lien direct avec le patrimoine et de privilégier un autoapprentissage. L'éducation aux choix vise à donner à l'apprenant une liberté de sélectionner ce qu'il juge important. Cependant, cet article n'est pas toujours respecté par les écoles, car l'organisation des sorties scolaires reste à la charge des institutions scolaires.
- L'éducation à l'environnement : la charte met l'accent sur l'acquisition par les apprenants de valeurs dans le domaine de l'environnement principalement sur la notion de protection du patrimoine naturel et de l'écologie.

Notre analyse des textes officiels démontre une présence très faible du mot « Patrimoine ». Nous avons donc privilégié une lecture analytique de la charte afin de mieux comprendre la place dédiée à l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain. Le programme scolaire marocain favorise « *l'appropriation des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs* »[91]. Il s'agit donc d'utiliser l'école pour construire chez les élèves un sentiment de fierté et d'appartenance, à travers la transmission de connaissances culturelles du pays.

Si l'on se penche encore sur l'analyse des textes officiels, il apparaît que l'éducation formelle au patrimoine serait l'ultime moyen pour assurer une conservation durable du patrimoine. Mais, en nous introduisant dans la roue du système éducatif marocain, nous constatons une déstabilisation de la forme scolaire. Laissant de côté divers points de déséquilibre, nous nous focaliserons sur l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain.

Durant des années, l'enseignement marocain a été critiqué de prime abord, car il favorise des savoirs réputés ne pas être utiles à la vie quotidienne. L'éducation intellectuelle, telle que présentée dans le dictionnaire de pédagogie (Derdinand buisson, 1911), est orientée, principalement, à préparer les élèves à l'enseignement universitaire sur la base d'un savoir académique sous forme de plusieurs disciplines scolaires. Mais, cela semblerait ne pas être suffisant pour former un bon citoyen développant des comportements personnels (comme

[91] la charte nationale de l'éducation et de la formation

l'hygiène) et collectifs (comme la protection du patrimoine). L'éducation ne peut donc être qu'intellectuelle. Une certaine tension entre les savoirs académiques et les savoirs utilitaires[92], qui figurent très rarement[93] dans les disciplines scolaires, est manifeste. L'éducation utilitaire se réfère à des savoirs d'action (Barbier, 1996) qui ne nécessitent pas le même degré de formalité que les savoirs intellectuels qui sont directement inscrits dans les activités pratiques.

Il est à rappeler qu'à côté des disciplines qui expriment une éducation intellectuelle, nous avons assisté à la naissance de nouvelles éducations sous la forme d'éducation physique, éducation civique, éducation artistique, etc., qui ont clairement un but comportemental (une éducation aux savoir-faire et aux valeurs). Au-delà de l'introduction timide des (éducations à…) dans différentes disciplines scolaires à part entière, il est nécessaire de souligner que le système scolaire marocain plaide pour la nouveauté sous plusieurs formes. La première consiste en un changement du curriculum des disciplines enseignées, parce que le contenu scolaire a été rectifié à plusieurs reprises pour prendre en compte les nouvelles demandes ; cette manière est la plus fréquente. À titre d'exemple, nous citerons le changement du curriculum planifié pour la rentrée scolaire 2021-2022 pour prendre en compte l'histoire et le patrimoine juif sur le territoire marocain. La seconde implique de mettre en place une nouvelle discipline ; c'était le cas de l'éducation physique, l'éducation civique, etc., car ces matières impliquent la diminution des horaires attribués à d'autres disciplines ou l'augmentation des horaires scolaires. La troisième nécessite de considérer les (éducations à…) comme des objets trans, pluri ou interdisciplinaires (Lenoir et sauvé, 1998 ; Audigier, 2006). C'est le cas de l'éducation au patrimoine qui est intégrée dans le programme marocain comme un apprentissage transversal impliquant plusieurs disciplines dans la transmission d'informations. L'éducation au patrimoine est ainsi définie comme un objet non disciplinaire, influencée par l'impuissance devant un curriculum surchargé.

L'intégration du patrimoine dans le système éducatif du pays est considérée comme le moyen le plus direct pour assurer la transmission d'informations aux générations futures. Cette méthode adoptée par plusieurs pays du monde est encouragée par l'UNESCO.

---

[92] Des savoirs qui ont pour but des utilités sociales, personnelles et collectives.

[93] Certains savoirs utilitaires sont intégrés de manière volatile dans des disciplines académiques.

II. Le patrimoine : une notion à éduquer

II.1 Une inévitable pédagogie du patrimoine

L'émergence de la notion de patrimoine dans le champ éducatif est motivée par l'objectif d'atteindre une transmission du patrimoine à travers l'école. Cependant, ses enjeux sont encore complexes. En effet, « *La pédagogie du patrimoine se matérialise sous différentes formes dans le cadre scolaire (classe du patrimoine, classes scientifiques, PAE, IDD, TPE, classe à option), dans le cadre des loisirs (séjours de vacances, centres de loisirs, MJC…), de la culture et du tourisme (musées, sites, parcs à thème, manifestations culturelles) sous la forme d'actions temporaires ou de projets. Ainsi, la maîtrise de compétences pédagogiques et d'animation ainsi que de contenus scientifiques et techniques est une condition sine qua non de la pédagogie du patrimoine* » (Philippe de Carlos, Pédagogie du patrimoine, à paraître)[94]. Néanmoins, les différentes formes citées ne sont pas obligatoires et ne figurent pas dans les répartitions annuelles des maîtres et des maîtresses d'école, et la mise en place de projets éducatifs reste un choix personnel de chaque enseignant.

Au sein du système éducatif, la conception et le contenu des programmes liés au patrimoine constituent un facteur clé de la préservation durable du patrimoine puisque seul ce qui est connu et valorisé peut être protégé et préservé. L'éducation au patrimoine implique donc l'inclusion de nouveaux matériaux dans le programme d'études, ou l'utilisation d'approches innovantes dans le traitement des contenus liés au patrimoine, pour que le programme éducatif sur le patrimoine devienne un facteur important.

Les réformes curriculaires constituent des processus nécessaires à la recherche de la qualité de l'éducation (Dello-Lacovo, 2009) et jouent un rôle essentiel dans l'amélioration et l'innovation dans le cadre de l'éducation formelle. La mise en œuvre de telles réformes et la conception de nouveaux plans éducatifs doivent être guidées par la nécessité de répondre aux exigences d'une société en constante évolution. En effet, l'introduction du patrimoine dans la pédagogie

[94] http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/72-mars-2012.pdf

nécessite un processus de réflexion de conservation de l'héritage déclenché par l'importance du passé pour pouvoir transmettre des valeurs et forger une identité à l'école.

Ce qui est en jeu est de choisir le patrimoine et de filtrer ce qui doit être transmis à la nouvelle génération pour articuler un rapport avec le passé, mais aussi préparer l'avenir que nous voulons construire en tant que société. Au regard de cette relation, le patrimoine joue un rôle particulièrement significatif dans la mesure où il devient un trait de liaison entre passé et présent ainsi qu'un générateur de sentiments d'identité et d'appartenance sociale et culturelle. En effet, le patrimoine constitue une ressource unique et irremplaçable qui nous permet de savoir comment les gens vivaient dans le passé et quelles étaient leurs valeurs, traditions, réalisations et modes d'interaction, tout en guidant la nouvelle génération vers l'avenir. Ainsi, l'intégration du patrimoine dans le curriculum devient un acteur important impliquant l'inclusion de nouveaux matériaux dans le programme scolaire (Fuhai, 2017), et l'utilisation d'approches innovantes dans le traitement des contenus patrimoniaux afin de promouvoir la sensibilisation au patrimoine.

La pédagogie du patrimoine a pour objectif de contribuer à la constitution de l'image d'un patrimoine multiculturel commun. La conservation et la valorisation de toutes ces richesses patrimoniales préoccupent les institutions nationales qui cherchent à développer des politiques et visent à sensibiliser le public à ces enjeux ainsi qu'à valoriser et socialiser le patrimoine. La compréhension de l'éducation au patrimoine a progressivement évolué depuis qu'elle s'est traduite pour la première fois dans les règlementations internationales édictées par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe à une époque où commençait à être débattue la nécessité d'inclure l'éducation dans les politiques culturelles en matière de gestion du patrimoine (Jagielska-Burdul et Piotr, 2019). Selon le Conseil de l'Europe, l'éducation au patrimoine conduit à « *une approche pédagogique basée sur le patrimoine culturel, intégrant des méthodes pédagogiques actives, des approches transversales, un partenariat entre les domaines de l'éducation et de la culture et employant la plus grande variété de modes de communication et d'expression* » (Commission des ministres, 1998).

Cette évolution se traduit également par un discours théorique qui soutenait initialement une nette différenciation au sein de l'éducation au patrimoine : d'un côté, l'éducation au patrimoine, autrement dit la transmission de contenus patrimoniaux par l'éducation formelle ; et d'autre

part, l'éducation par le patrimoine. C'est-à-dire l'utilisation du patrimoine comme ressource pédagogique pour l'enseignement (Copeland, 1991). Cette classification a été abandonnée pour faire place à une autre vision pédagogique du patrimoine qui souligne la nécessité de comprendre l'éducation au patrimoine comme un processus contraignant, relationnel et expérientiel qui se déroule entre le bien culturel et l'individu. Cette nouvelle vision, proposée par (Fontal, 2016), met l'accent sur un processus de patrimonialisation où l'individu devient le seul acteur capable d'attribuer une valeur aux biens culturels afin de les convertir en biens patrimoniaux à prendre en charge, à apprécier et à transmettre. Ainsi, des auteurs comme Buckley et Graves (2016) soutiennent la vision du patrimoine comme un outil majeur pour promouvoir le respect et l'appréciation de la diversité et pour aider les élèves à acquérir une perspective interculturelle qui favorise une société plus juste et inclusive. Cet argument est largement défendu par les organisations internationales chargées de la gestion du patrimoine telles que l'UNESCO, qui présente l'éducation comme un outil du dialogue entre les cultures et le patrimoine culturel. C'est-à-dire une ressource pour revendiquer la diversité comme un facteur potentiel de créativité humaine, qui améliore compréhension sociale et coexistence pacifique. Tout cela sous-tend la nécessité d'un travail éducatif sur le patrimoine dans des cadres formels, afin que les jeunes générations comprennent leur héritage culturel et développent un sentiment d'appartenance qui leur permet de gérer le patrimoine culturel.

Au cours de ces dernières années, les travaux de recherche se sont multipliés sur la dichotomie qui s'est produite concernant l'approche de l'enseignement des contenus patrimoniaux dans le curriculum. La plupart des auteurs se positionnent en faveur d'une approche transversale de l'enseignement du patrimoine afin à la fois de structurer et d'animer l'enseignement dans les différents domaines du curriculum et de promouvoir la prise de conscience et le respect du patrimoine (Hang et al., 2017), et soutiennent que la meilleure façon d'inclure le patrimoine dans le programme scolaire est de la fonder sur une intégration de matériel existant dans le curriculum. De plus, des études de recherche soulignent le manque de cohérence entre la conception des programmes d'études et les objectifs et les exigences liés à la transmission du patrimoine ethnique par le biais de l'enseignement scolaire, tout en prônant la nécessité d'intégrer correctement les connaissances locales dans le programme scolaire comme clé de la réussite (Fuhai, 2017).

II.2 « Le patrimoine » : une notion expédiée dans les classes

Le système scolaire de notre pays prend en considération les instructions et les recommandations des différentes conventions publiées par l'UNESCO. Du programme scolaire émerge une culture commune chez les élèves par l'enseignement de l'histoire qui porte sur l'ensemble des champs artistiques et culturels. À titre d'exemple, l'enseignement des sciences de la terre qui joue un rôle primordial à explorer l'histoire de la terre et les traces qu'elles ont laissées derrière elles. Chaque discipline marque un repère culturel, une documentation patrimoniale et une connaissance des textes fondateurs. La découverte du patrimoine à l'école permettra aux élèves d'acquérir une culture et de contempler leur environnement pour mieux comprendre l'histoire de leur pays. Il est important de souligner que l'éducation au patrimoine permet aux élèves d'obtenir une vision plus claire sur leur patrimoine matériel et culturel et de faire naître en chacun d'entre eux une sensation de partenariat.

La charte nationale d'éducation et de formation cite que « Le système éducatif s'enracine dans le patrimoine culturel du Maroc. Il respecte la variété de ses composantes régionales qui s'enrichissent mutuellement. Ainsi, il conserve et développe la spécificité de ce patrimoine, dans ses dimensions éthiques et culturelles. » (La charte nationale d'éducation et de formation, 1991) Néanmoins, l'éducation au patrimoine ne commence qu'à partir de la quatrième année du primaire avec l'intégration de « l'histoire géographie » dans les emplois du temps des élèves. Le premier manuel sur le patrimoine du Maroc a été rédigé en 1970 par des historiens marocains. Ce sont les mêmes auteurs qui vont doter les élèves de deux autres ouvrages : « les cahiers d'histoire » pour les classes du primaire et « les recueils de textes » pour les classes du collège rédigés en arabe pour répondre au processus d'arabisation mis en place après l'indépendance du Maroc.

En 2001, lors de la création de l'institut royal de la culture amazighe et la dernière réforme, la langue amazighe considérée comme une langue nationale a commencé à être enseignée comme étant une langue ancienne et un patrimoine immatériel à protéger. Le levier 9 de la charte d'éducation, cite l'intégration de la langue amazighe, estimée comme étant un patrimoine culturel à conserver via l'éducation (la charte nationale d'éducation et de formation, 1991). La langue amazighe est donc une langue à enseigner et non pas une langue d'enseignement.

D'après la charte nationale d'éducation et de formation, le système éducatif « assure une interaction dynamique entre le patrimoine culturel du Maroc et les grands principes universels des droits de l'homme et du respect de sa dignité » (la charte nationale d'éducation et de formation, 1991). Il a pour objectif d'intégrer pour les élèves « des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs » (la charte nationale d'éducation et de formation, 1991). Le système éducatif est inscrit dans le patrimoine culturel du Maroc. Il conserve et développe la spécificité et l'originalité de ce patrimoine, dans toutes ses dimensions éthiques et culturelles. Ces objectifs ne se limitent pas à l'enseignement primaire et secondaire, mais englobent aussi l'enseignement supérieur et universitaire qui a pour objectifs la valorisation du patrimoine marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales (conférence internationale de l'éducation, 2004).

Pareillement, l'éducation joue un rôle crucial dans la sauvegarde du patrimoine, notamment par l'implication des enseignants[95]. C'est pour cette raison que la Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel comporte une référence « *à la transmission, essentiellement par l'éducation formelle* » (Article 2.3). En 2015, l'UNESCO a lancé le projet « Apprendre avec le patrimoine immatériel pour un avenir durable », ce dernier s'appuie sur l'apprentissage à l'aide du patrimoine culturel immatériel dans l'éducation formelle. Chacun des pays participants a travaillé sur l'intégration du patrimoine dans les pratiques d'enseignement dans le but d'atteindre une sauvegarde durable du patrimoine. Afin de souligner l'importance de l'intégration du patrimoine dans le système éducatif, l'Union africaine a adopté la charte de la renaissance culturelle africaine dont les États membres s'engagent à protéger et à valoriser le patrimoine à travers l'éducation. L'école est donc mise au service du patrimoine.

L'introduction du patrimoine dans les classes a rajouté un nouveau défi pour les enseignants qui doivent prendre en compte de nouveaux objectifs pédagogiques et les adapter aux programmes. L'éducation formelle au patrimoine nécessite aussi des compétences spécifiques pour assurer une bonne transmission dans les classes, dont les intervenants (à savoir les enseignants) doivent avoir une maîtrise théorique du patrimoine et un bagage didactique

[95] Patrimoine vivant et éducation. (https://ich.unesco.org/doc/src/46212-FR.pdf)

suffisant (Humbert, 2007). Effectivement, l'interprétation du patrimoine exprimé par l'animateur (l'enseignant dans la classe) est étroitement liée à la réception de l'élève[96].

II.3 Les visées éducatives d'une intégration du patrimoine dans le système scolaire

Depuis la Convention du patrimoine mondial de l'UNESCO en 1972, le patrimoine intègre plusieurs politiques de sauvegarde, de valorisation et de classement sous différentes directives : d'ordre chronologique, topographique et catégoriel (Heinich, 2009). Aujourd'hui, une nouvelle directive a été attribuée au patrimoine qu'il convient de rajouter à la liste la directive éducative. Cette extension pédagogique se reflète dans l'intérêt que les États donnent au patrimoine. Ainsi, nous assistons à une augmentation importante de musées thématiques, la diffusion d'émissions historiques, et la multiplication d'action médiatique sur le patrimoine.

Le ministère de la Culture, de la Jeunesse et du Sport ainsi que le ministère de l'Éducation nationale développe, sur le même terrain, une politique dont l'objectif est de rendre le patrimoine accessible à tous et plus précisément au public scolaire. Cela s'exprime par les multiples recommandations ministérielles, les articles de loi et les correspondances ministérielles adressées aux écoles et universités[97]. Les efforts entrepris par les différentes administrations ministérielles expriment un soutien clair à la diffusion d'une éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain.

La première initiative à souligner est l'intégration de l'enseignement des arts au Maroc. Depuis la proclamation de l'indépendance, le Maroc porte une attention particulière à l'éducation artistique qui a été introduite à l'époque coloniale. Pendant une longue période, l'éducation artistique s'est limitée à l'enseignement de la peinture et du dessin (Chafchouni, 2002), aujourd'hui l'art se pratique à tous les niveaux et intègre le patrimoine dans son programme

[96] Travaux de David Uzzell et Roy Ballantyne sur l'interprétation du patrimoine, 2011

[97] Le ministère de la Culture, de la Jeunesse et du Sport ainsi que le ministère de l'Éducation nationale envoie chaque année plusieurs correspondances aux écoles et universités du pays afin d'encourager les sorties pédagogiques à destination des musées et/ou du patrimoine architectural. Les élèves sont souvent exonérés du prix d'entrée au site ou bénéficient d'une réduction. Cette démarche reste optionnelle pour les établissements scolaire et non obligatoire.

d'enseignement afin de préparer les élèves à la vie culturelle et assurer leur intégration sociale. « *Le patrimoine est le médium susceptible de former un ensemble social, d'unir l'individu à la société, le particulier à la pluralité, ou la multitude des individus à l'unité de l'État. Le patrimoine acquiert, par la visibilité des œuvres d'art le composant, qu'elle offre aux spectateurs deux fonctions politiques : il est le lien de la réunion politique, source de quiétude, tant sur le plan national qu'en dehors des frontières, et sur le point symbolisant l'unité de la Nation, signe la réunion des objets d'art, se reflète sur la centralisation de l'objet politique* » (Héritier, 2003)[98].

La plage horaire dédiée à l'éducation des arts est d'une heure par semaine. Les textes officiels qui régissent le système scolaire[99] mettent en avant l'importance de l'enseignement des arts, nous pouvons en extraire trois idées majeures : renforcer l'éducation des arts au sein des écoles et universités ; assurer le développement culturel chez les élèves marocains, donner un rôle d'intermédiaire aux établissements scolaires pour la transmission de la culture. Cependant, « *La réalité (...), est que l'art est habituellement une matière facultative enseignée dans des conditions qui sont loin d'être idéales, étant donné que les écoles ne satisfont pas aux exigences minimales. En revanche, les établissements modèles du secondaire et ceux qui intègrent les arts plastiques à leurs programmes comme discipline à part entière disposent d'un nombre de salles de classe avec un aménagement adapté et d'un équipement minimal* » (Chafchaouni, 2002).

Des actions culturelles et éducatives sont lancées annuellement par le ministère de la Culture en faveur des Marocains résidant à l'étranger pour renforcer les liens des MRE[100] avec leur pays d'origine. Le ministère de la Culture met en place des offres éducatives diversifiées englobant des programmes exécutés au Maroc[101]. Officiellement, aucun accord de partenariat n'est signé entre le ministère de la Culture, de la Jeunesse et du Sport et le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, et pourtant, ses deux administrations se rejoignent dans certains

---

[98] , Genèse de la notion de patrimoine culturel : 1750-1816, Paris : L'Harmattan. p. 55-56.

[99] À savoir : la charte nationale d'éducation e de formation ; le livre blanc ; le programme d'urgence 2009-2012 ; la vision stratégique 2015-2030 pour la réforme de l'école marocaine.

[100] Marocain résidant à l'étranger

[101] https://marocainsdumonde.gov.ma/culturel-et-educatif/

objectifs. C'est-à-dire : la valorisation de la culture nationale et sa transmission aux générations futures. Malgré les multiples démarches entreprises par les deux ministères, l'absence d'un curriculum formel de l'éducation au patrimoine ainsi que des formations dédiées au personnel éducatif rend sa transmission difficile à assurer par les enseignants. Le patrimoine n'a jamais été intégré comme discipline à part entière dans le programme scolaire, mais il a toujours été introduit dans différentes disciplines dont la plus directe est l'histoire de l'art qui s'inscrit dans le champ de la culture humaniste. Ce dernier a pour objectif le développement du sens de l'observation et de l'esprit critique chez les élèves à travers la mise en place de diverses activités classées en quatre groupes (la curiosité, l'interrogation, la recherche d'informations, la construction d'une réponse).

II.4 La pédagogie Freinet, une éducation nouvelle

Célestin Freinet était l'un des premiers à instaurer dans sa classe des « promenades scolaires », une activité qui nécessite de faire sortir les élèves en dehors de la classe et de l'école à la rencontre de l'environnement proche qui les entoure. S'intéressant au boulanger du quartier jusqu'au forgeron et au menuisier, Freinet ouvre l'école au monde extérieur pour mettre en relation l'apprentissage scolaire avec la réalité de la vie, en vue d'attirer la curiosité des enfants. Cette démarche est une première entrée à l'éducation au patrimoine. Le but de cette pédagogie est d'installer l'envie de découvrir des éléments patrimoniaux chez l'élève et de le pousser à l'interroger sur le patrimoine.

Généralement, les enfants sont source de questions sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour aborder d'autres points ne figurant pas dans le programme. En effet, Freinet insiste sur le fait que l'élève doit être capable de poser n'importe quelle question sans crainte ou blocage de l'enseignant. Après avoir regroupé toutes les questions, c'est aux élèves de partir en quête de réponse. Ici, l'enseignant joue un rôle d'animateur et non une source d'information.

La quête d'information entamée par les élèves ne s'arrête pas au manuel scolaire, mais peut prendre différentes formes. Les élèves peuvent commencer par une recherche sur la toile mondiale avant d'interroger les autochtones ou les locaux. Ils peuvent aussi se diriger vers les administrations publiques responsables de la conservation du patrimoine. Les témoignages des visiteurs ou des touristes peuvent aussi être une piste de collecte d'information. Les possibilités de recherche d'informations restent infinies et permettent à chaque élève de construire sa propre

réponse. Le rôle de l'enseignant est de pouvoir filtrer les données collectées pour supprimer toute information erronée, car il s'agira de bien déterminer les pistes exploitables par les élèves. L'implication de l'élève dans la création du contenu est une démarche permettant de sensibiliser l'enfant à l'importance de la conservation des éléments du passé pour comprendre les éléments du présent. Ainsi, l'élève prend conscience de l'intérêt de partager et de transmettre l'histoire du patrimoine.

Au cœur de la pédagogie de Freinet, la coopération est un élément essentiel. C'est pourquoi, après l'étape de la quête de l'information et au retour en classe, les enfants partagent et complètent entre eux les informations récoltées. Si certains d'entre eux se sont plus tournés vers la documentation, ils pourront compléter leurs informations par des données recueillies sur le terrain. Toutefois, cette démarche leur permet de construire des réponses diversifiées tenant compte de l'aspect humain qui représente un élément indissociable du patrimoine. Les élèves pourront donc constater qu'il n'a pas de réponse unique ou une idée correcte sur le patrimoine de telle manière que chaque élève s'approprie sa propre réalité qui le pousse à s'investir dans la conservation du patrimoine. Pour suivre à la lettre la pédagogie de Freinet, chaque activité doit obligatoirement se terminer par un écrit pour ne pas dissocier les objectifs formels du système scolaire. De nombreux moyens peuvent être exploités à cet égard. De ce fait, les élèves peuvent réaliser un carnet de visite, des panneaux d'informations affichés dans la classe ou simplement un album avec des photographies… L'objectif est de pouvoir mettre en mots les émotions et les idées ressenties lors de la confrontation au patrimoine. Le rôle de l'enseignant est indispensable pour aider les élèves de bas âges à trouver les mots adéquats qu'ils veulent transcrire, que ça soit une admiration ou un rejet. L'enseignant devra respecter l'aspect privé de l'élève.

Par la suite s'ensuivra un débat en classe permettant aux élèves de s'exprimer tout en utilisant un vocabulaire particulier leur permettant de communiquer sur l'histoire du patrimoine et sur son intérêt à la société actuelle ainsi que de confronter leur point de vue. L'objectif de la pédagogie de Freinet est de construire chez l'élève un sens critique qui l'aidera à comprendre avant d'apprendre.

La pédagogie de Freinet révèle donc une relation sensible avec le patrimoine. Ainsi, l'élève entre dans une démarche d'appropriation affective. Le patrimoine peut « se voir » (patrimoine

architectural), être écouté (musique), être goûté (patrimoine gastronomique) ou encore être manipulé (savoir-faire) ce qui peut mettre en éveil tous les sens de l'enfant.

III. L'école sous un nouveau regard

III.1 La patrimonialisation : le rôle des institutions scolaires

L'intégration de la notion de patrimoine dans le système scolaire a touché plusieurs disciplines. Cette dimension pluridisciplinaire se manifeste dans l'enseignement de plusieurs matières,[102] dont l'enseignement du développement durable (EDD). Ce dernier intègre la notion de patrimoine naturel (Barthes, 2012). En effet, le patrimoine s' est développé dans les écoles en mobilisant plusieurs références environnementales, culturelles et historiques. Ce qui explique l'inexistence d'une discipline propre à l'éducation au patrimoine, car c'est une notion transversale incorporée dans plusieurs disciplines.

L'école constitue un lieu participant à transmettre un patrimoine à travers le savoir et l'information, il s'agit là d'une acquisition de contenu favorisant une lecture du présent en s'appuyant sur les traces du passé pour construire un avenir et des futurs citoyens sensibles aux expériences de nos ancêtres. La pédagogie du patrimoine est définie comme un enseignement du patrimoine inclus dans les programmes éducatifs. S'appuyant sur des méthodes transdisciplinaires[103], elle favorise la construction d'un commun intérêt, d'un vivre ensemble et d'une identité collective.

La définition actuelle du patrimoine s'est construite dans le cours des années soixante-dix et quatre-vingt (Melot, 2005) où la notion de patrimoine a commencé à être liée directement à l'héritage et aux biens collectifs. Durant cette période, la notion de patrimoine aura pris une tournure politique qui a permis une reconnaissance des collectivités territoriales en tant que

[102] Travaux sur la littérature de jeunesse et la littérature dite « Classique » (Bishop, 2015)

[103] « Per pedagogia del patrimonio si intende in pedagogia basata sul patrimonio curricolare transversale » » Branchesi L. et Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione Istituto (2006), Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa bilancio e prospettive, Scaffale aperto Roma : Armando editore, p. 34. .

personne morale. Nul doute que le territoire prend de la valeur grâce à l'importance et aux sens donnés au patrimoine. « L'inscription de la valeur, donc du sens, dans diverses formes matérielles, objets ou dispositifs spatiaux ; du fait de ce transfert de sacralité du social au spatial, celui-ci devient signifiant au point de nous imposer quelques aménagements dans les manières de le traiter. Bref, toute cette démarche patrimoniale tend à se fondre et à se confondre avec le processus de territorialisation » (Guy Di Méo, 1994)[104].

L'émergence du patrimoine dans le processus de territorialisation lui confère une dimension plus large. En effet, l'intégration de la culture au sein des politiques publiques influence positivement la cohésion sociale (AFNOR, 2007). *La notion de patrimoine qui mène différents paradigmes (juridiques, religieux, national…) et dont l'extension tout au long du XXe siècle n'a pas épargné l'école (…) mérite d'être interrogée* (Ahr S., Denizot N, 2013). L'adoption du patrimoine dans le système scolaire se positionne dans le contexte d'une sensibilisation des générations sur un héritage commun et sous une forme transversale. *L'acception la plus courante associe héritage, conservation et transmission : le patrimoine, c'est à la fois ce qu'on reçoit et ce que l'on veut transmettre, voire léguer. Ce faisant, la notion rencontre l'école* (Ahr S., Denizot N, 2013). Ainsi, l'école s'approprie l'objectif de transmettre un héritage exprimant un symbole du passé et qui fait sens à une collectivité dans le présent.

La redéfinition et l'introduction du patrimoine dans la sphère politique sont qualifiées de « succès social » (André Micoud, 1999). La notion de patrimoine est donc liée non seulement à l'identité, mais aussi à un sentiment d'appartenance et de fierté qui mobilisent les individus pour lui donner un sens. Le patrimoine est le « résultat d'un processus au terme duquel, à un moment donné de l'histoire d'un groupement humain, quelque chose est désigné ainsi » (Micoud, 2005). C'est la partie visible de la mémoire collective qu'un groupe d'individus a conservée dans le temps pour le symbole et le sens qu'il exprime et pour l'identité qu'il représente. En effet, le patrimoine aide le groupe à se mobiliser autour d'une seule identité participant ainsi à construire une société solide, apportant un sens commun à un objet patrimonialisé.

[104] Di Méo G. (1994), « Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle », Espaces et Sociétés, Méthodes et enjeux spatiaux, n° 78, 1994-4, Paris : ERES. p. 15-33.

De ce fait, nous considérons l'école comme une institution qui a son rôle à jouer dans le processus de patrimonialisation. De cette façon, les institutions scolaires participent activement à la transmission de l'histoire et de la culture, qui peuvent représenter un sens collectif au groupe. Tout est patrimoine du moment où le groupe lui approprie un symbole et un sens. Par l'introduction du patrimoine dans la sphère éducative, les institutions scolaires contribuent au processus de transmission du patrimoine par le biais d'une éducation formelle. Cette transmission a pour objectif premier de sensibiliser l'individu, de lui donner une identité, de créer en lui un lien de fierté avec son passé et une volonté de conserver son héritage pour une transmission durable. La perte du symbole que représente le patrimoine entraîne la démolition et l'abandon de l'héritage. C'est sur ce point précis qu'interviennent les institutions scolaires.

III.2 Quelle intégration du patrimoine dans le système scolaire ?

Au Maroc, la liaison entre école et patrimoine ne trouvera sa place dans la charte de l'éducation nationale qu'à partir de 1999. Avant cette date, l'éducation des enfants intégrait la transmission du patrimoine qu'il soit religieux, matériel ou immatériel. Cependant, aucun dahir ou article de loi ne confirmait cela. Depuis la proclamation de l'indépendance du Maroc, le gouvernement marocain a focalisé ses forces pour renforcer le sentiment d'appartenance chez le peuple. Ce soutien se faisait par la transmission de valeurs marocaine dans les écoles coraniques et aussi dans les institutions scolaires. L'entrée des acteurs sociaux dans les contenus scolaires a tissé des liens entre l'école et son environnement. L'institution scolaire s'est procuré trois fonctions pour favoriser l'ouverture de l'école sur son environnement territorial : l'école devient un outil de développement culturel, social et économique (la pédagogie est utilisée en faveur du territoire) ; l'école est considérée comme un lieu de mémoire (une intégration des éléments patrimoniaux dans le programme scolaire pour valoriser le patrimoine) ; l'école est une institution de transmission de valeurs (l'utilisation des institutions scolaires pour la transmission de valeurs internationales par la diffusion de documents sur le développement durable, l'écologie, etc.)

L'adoption du patrimoine par le système scolaire a de ce fait donné beaucoup de sens aux apprentissages didactiques. Tous les efforts consentis ont facilité aux élèves l'insertion sociale et professionnelle grâce à l'ouverture de l'école à son territoire. Cette ouverture ne s'est pas limitée uniquement aux contenus scolaires, mais les dépasse aussi, dans certains cas, quand des

projets éducatifs font sortir les élèves et leurs enseignants de l'école, en vue de mieux connaître leur entourage. Néanmoins, au Maroc, les projets éducatifs ne sont pas intégrés dans le système scolaire comme nous le souhaitons, car les sorties pédagogiques restent optionnelles et dépendent de la volonté de l'enseignant de les organiser pour ses élèves. Bien que l'intégration du patrimoine, jusqu'à ce jour, reste timide et encore mal structurée dans ses modalités et ses contenus, la forme scolaire a subi une évolution encourageante vers une ouverture sur le territoire.

Au-delà de la pratique d'une transmission de savoir intellectuel, et ce grâce à l'intégration du patrimoine dans le système scolaire, l'école tend vers une pédagogie active responsabilisant les élèves envers leur territoire, aspirant à une insertion ou une ouverture sur l'extérieur, favorisant une insertion sociale et professionnelle nationale et internationale, et intégrant des valeurs internationales pour dessiner un collectif non seulement local (Rothenburger et Champollion, 2014). Au-delà d'une intégration brute des éléments patrimoniaux dans le programme scolaire, cette démarche montre la volonté d'inscrire tous les acteurs locaux dans le cadre d'un développement local sur le plan culturel, économique et social. L'insertion du patrimoine dans le contenu scolaire illustre une territorialisation de l'action scolaire (Barth, Champollion, 2021), en considérant l'école comme acteur collectif dans le développement territorial. Malgré la résistance de la forme scolaire à l'introduction des (éducations à…), l'école s'implique progressivement dans le développement du territoire grâce l'apparition des (éducations à…) et l'intégration de projets éducatifs non formels.

Aujourd'hui, l'éducation au patrimoine s'oriente vers deux grandes directions : la première consiste à introduire dans le système scolaire des contenus patrimoniaux internationaux, partant de l'idée que le patrimoine est considéré comme international et non local ; l'éducation au patrimoine devrait éduquer à des valeurs universalistes. Quant à la deuxième, celle-ci nécessite d'utiliser le patrimoine comme support éducatif en abordant des spécificités locales pour une éducation focalisée territoriale et locale. De ce fait, l'éducation au patrimoine prend deux formes : une éducation au patrimoine disciplinaire (intégrant le patrimoine mondial dans les manuels scolaires) et une éducation au patrimoine territorial (permettant la valorisation du patrimoine implanté sur le pays, dit patrimoine local). Pour cette raison, l'éducation au patrimoine ne peut être qu'une éducation non formelle sous forme de projets-écoles-territoires,

mais nécessite aussi d'être formelle pour la prise en considération d'un patrimoine lointain, mais qui reste universelle. Il convient donc d'analyser les susceptibles changements que la forme scolaire subira par l'utilisation du patrimoine comme support éducatif pour une éducation au patrimoine territorial jouant en faveur d'une valorisation de territoire.

L'apparition de la notion de patrimoine en 1999 dans la charte nationale d'éducation et de formation émane des orientations politiques des instances internationales. Depuis, le patrimoine s'efforce de trouver une place convenable dans le programme scolaire, que ce soit dans des lieux de mémoire, des objets ou des rites ; la condition de son intégration serait d'acquérir le statut de patrimoine collectif et d' être légitimés tel quel par des institutions internationales. Certes, tout est « patrimonialisable », du moment qu'un groupe d'individus en décide ainsi, et « tout ce qui peut être revendiqué par un groupe social comme tel : tout ce que ce dernier estime avoir reçu et qui, à ce titre, présente une valeur pour lui » (Devallon, 2003), mais son intégration dans le programme scolaire nécessite l'acquisition d'un statut de « patrimoine ». Cette condition peut déplaire à certains, car le choix d'élément patrimonial intégré dans le système scolaire est laissé entre les mains des institutions internationales n'ayant aucun lien avec le patrimoine local. Ce qui est sûr, c'est que la légitimité des contenus patrimoniale est nécessaire pour être intégrée dans le programme scolaire. Cette décision évite certains risques : le premier implique d'éviter les savoirs incertains ; le second tant à éviter les conflits entre les différents intervenants et détenteurs d'information ; le troisième évite tout conflit entre les pratiques sociales et les représentations sociales, quant au dernier, il accorde aux enseignants une orientation pédagogique.

L'éducation au patrimoine s'intègre dans le système scolaire avec pour but de mobiliser des savoirs et des valeurs chez les élèves, de favoriser les bonnes pratiques, mais aussi de donner de la valeur au territoire. Ainsi, l'école noue des liens avec son environnement et l'élève se rapproche de son identité. Cependant, cette caractéristique de l'éducation au patrimoine n'est pas compatible avec la forme scolaire traditionnelle, qui éprouve des difficultés à accepter un apprentissage en dehors des murs de la classe. Par ailleurs, les enseignants sont aussi mis dans une situation d'inconfort avec un tel type d'éducation nécessitant une formation spécifique à laquelle ils n'ont pas eu accès. Une éducation de savoirs patrimoniaux référencée dans le manuel scolaire apparaît comme une démarche compatible avec la forme scolaire, mais

l'utilisation du patrimoine comme support pédagogique pourrait mettre les enseignants en difficulté dans le cadre d'une éducation en dehors des classes.

Ainsi, nous distinguons deux types d'éducation au patrimoine : une éducation au patrimoine disciplinaire. Ici nous parlons de savoirs patrimoniaux illustrant l'enseignement d'une discipline comme l'histoire géographie, et qui traite l'histoire du monde et les éléments patrimoniaux universitaires. Le lien avec le territoire reste très limité, car dans certains cas, le patrimoine étudié est loin. De ce fait, le patrimoine enseigné, dans certains cas, nous permet une compréhension des faits vécus dans le passé et une connaissance de patrimoine existant dans un territoire éloigné. Pour ce type d'éducation au patrimoine, le but de la transmission des savoirs est purement intellectuel, bien souvent portant sur les monuments qui ont marqué une période précise sur un territoire du monde.

Quant au deuxième type, celui-ci repose sur une éducation au patrimoine territorialisée : dans ce cas, nous évoquons le patrimoine local se référant au territoire qui est lié directement aux problèmes sociaux du pays. Ce type d'éducation au patrimoine incite à une utilisation du territoire comme support scolaire. Ce qui, dans la majorité des cas, joue en faveur de la promotion du patrimoine et qui, d'autres fois, sort de la compétence des enseignants qui ne sont pas formés pour un enseignement en dehors des classes (Legardez, 2002 ; Tutiaux-Guillon, 2006). Pour ce type d'éducation au patrimoine les attentes s'orientent vers un renforcement des liens avec le territoire, la culture et l'identité pour une conservation durable du patrimoine.

III.3 L'éducation au patrimoine : une (éducation à…) ?

L'éducation à la santé, au développement durable, à la culture ou aussi à la citoyenneté, etc., que ce soit sous forme d'une discipline à part entière ou de manière transversale, les demandes d'introduire dans le système scolaire des (éducations à⋯) ne cessent d'augmenter.et ce, en dépit des mutations profondes qu'implique cette introduction sur les savoirs scolaires et sur la manière d'enseigner qui intègre « la pratique » dans sa transmission d'informations (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2008) ; les (éducations à⋯) ont su trouver leur place dans le système scolaire marocain. Maintenant, les savoirs scolaires ne sont plus qu'intellectuels, mais sont orientés utilitaire visant la prise en charge, l'action et la compréhension des élèves des aspects

personnelle, sociale et professionnelle qui les entourent. Ainsi, l'école contribue à la construction des attitudes et des comportements de chacun.

Les (éducations à⋯) sont apparues avec pour but de former de bons citoyens capables d'entreprendre, de consommer durablement, de manipuler les technologies… et aussi pour transmettre l'idée d'un futur collectif sous la responsabilité de chaque individu. Il est vrai que les objectifs de (l'éducation à…) sont anciens, mais ils refont surface sous forme d'urgences sociales dans lesquelles les institutions scolaires doivent directement contribuer à les résoudre. Si l'on s'attarde sur chaque discipline, quelle que soit sa dénomination, nous remarquons que chacune d'entre elles contribue à développer chez l'enfant des manières d'être. Toutefois, la manière de transmission reste purement formelle et met à l'écart l'importance de l'expérience et du savoir-faire auxquels les (éducations à⋯) sont liées. Pour cela, les (éducations à⋯) nous incitent à des changements novateurs dans lequel : la pédagogie de projet est présente ; l'initiative d'apprentissage est laissée à l'élève ; l'éducation prend en compte les situations de vie, auxquels les enfants sont confrontés, qui sont complexes et non disciplinaires (sAudigier, 2001). On se retrouve ici dans ce qui est défini comme « 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 » (Audigier, 2006). Dans les (éducations à⋯), il ne s'agit plus d'enseigner des disciplines (Tutiaux-guillon, 2017), mais plutôt d'éduquer à des valeurs. D'après le philosophe britannique Richard Stanley Peters, le mot « éducation » doit toujours être lié à une transmission de « valeur », d'où la « contradiction logique à dire qu'une personne a été éduquée, sans que cette même personne ait toutefois été changée d'une manière désirable » (Peters, 1965).[105]

Les « éducations à.. » se caractérisent par le fait d'être non disciplinaires, d'être liées à la transmission de valeurs, de développer une étroite relation avec la vie sociale (ce qui la rend difficilement séparable de la politique) et d'influencer les comportements et les attitudes des élèves[106.] Plusieurs chercheurs défendent cette idée de valeur, Durkheim dira sur l'éducation

[105] P.90-91

[106] D'après le dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »

qu'« *Elle a pour objet (...) de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, 2003). L'introduction de (l'éducation à…) dans l'école répond aux contingences sociétales. C'était le cas durant les périodes de guerre durant lesquelles l'école avait pour objectif de renforcer le sentiment d'appartenance au pays. D'autres exemples peuvent être cités comme l'éducation au développement durable qui a été introduire dans le système scolaire pour faire face aux incidences du réchauffement climatique. Cette introduction liée à la prise en charge des problèmes de société impose à (l'éducation à…) certaines caractéristiques. La première est d'être thématique et non disciplinaire. En effet, elle est introduite dans le système scolaire traditionnel, mais ne respecte pas la forme scolaire. (L'éducation à…) ne bénéficie pas de curriculum défini, pas de cursus et pas d'évaluation) ; la deuxième caractéristique est sa relation étroite avec les sujets de société, car (l'éducation à…) doit aborder des sujets controversés liés au pays ou à l'humanité. Il est à noter que ses sujets sont aussi pris en compte par d'autres organismes non scolaires. La troisième caractéristique de (l'éducation à…) est son objectif explicite difficile à évaluer dans une forme scolaire traditionnelle. En effet, le principal objectif de (l'éducation à…) est de faire évoluer les comportements des enfants. En conséquence, les résultats de ce type d'éducation ne peuvent être évalués que par une observation des modifications positives de comportements. Néanmoins, d'autres approches ont vu le jour, comme l'évaluation des compétences (Coulet, 2017) ou l'analyse des comportements avant et après la formation (Barthes, Alpe, 2016).

Hormis la flexibilité de (l'éducation à…), cette dernière rencontre quelques obstacles au niveau de l'éducation des valeurs qui ne va pas de soi. En effet, les valeurs peuvent changer d'une culture à une autre. Pour cette raison, deux stratégies ont été mises en place. La première s'appuie sur des valeurs communes en évitant les questions qui dérangent ; ce qui révèle l'absence de curriculum pour l'éducation à… (Maulini, Perrenoud, 2005) ; la deuxième implique une imposition des valeurs et règlementations par des autorités supérieures (UNESCO, ONU, etc.). Cette flexibilité vient répondre aux difficultés rencontrées lors de l'introduction des (éducations à⋯) dans le système scolaire. Cette dernière a été très contestée en raison des fonctions définies pour l'institution scolaire. Dans les années 1950, l'objectif principal de l'école était d'enseigner, et ce n' est qu'à partir des années vingt que nous assisterons à un retournement de situation qui impliquera la prise en compte de la pression des

problèmes sociaux. En effet, plusieurs recherches ont pointé du doigt l'éloignement de l'école, de la société et la difficulté de répondre à la demande sociale. Ce qui a conduit à une réflexion sur la nécessité d'introduire des (éducations à···) dans le système scolaire.

L'éducation au patrimoine ne possède pas les caractéristiques d'une discipline scolaire traditionnelle[107] (absence de curriculum défini) ce qui nécessite une modification de la forme scolaire habituelle. « *L'éducation au patrimoine mondial souligne l'importance de l'apprentissage par l'action où les élèves ont des heures de travaux pratiques. Cette méthode est souvent qualifiée d'apprentissage « expérientiel ».* » (Kit éducatif à l'usage des enseignants).

(L'éducation à…), ainsi que l'éducation au patrimoine partage certains points communs qui apparaissent dans les caractéristiques suivantes :

- Elles sont non disciplinaires et thématiques ;
- Elles sont liées à la société et contribuent à la modification de comportements chez l'individu, et elles traitent des questions socialement vives (Legardez et Simmoneaux, 2006) pour répondre à la demande sociale d'éducation. ;
- Elles s'appuient sur la transmission de valeur et permettent « aux jeunes de mener une réflexion et un débat sur la signification et la valeur du patrimoine » (Kit éducatif à l'usage des enseignants, UNESCO) ;

Ainsi, l'éducation au patrimoine se greffe à la liste des (éducations à…) qui préconise des valeurs pour une modification des comportements de l'humanité. En effet, l'éducation au patrimoine s'est développée pour répondre à la problématique d'une perte de richesses et de cultures mondiale que les disciplines scolaires traditionnelles n'arrivaient pas à aborder. Cependant, l'introduction de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire requiert certaines modifications que la forme scolaire actuelle « éprouve des difficultés à accepter.

[107] https://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-54-11.pdf

III.4 La forme scolaire face à l'éducation au patrimoine

L'introduction de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire contribue à une rupture avec la forme scolaire traditionnelle qui, jusqu'à ce jour, a conservé ses caractéristiques anciennes très critiquées ces dernières années par le modèle des compétences issu de l'entreprise (Ropé et Tanguy, 1994) et par les tenants de la « déscolarisation »[108] de l'enseignement. Celui-ci priorise un enseignement individualiste acceptant des intervenants de statuts divers. Les changements espérés pour l'émergence de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire sont aussi attaqués par le mouvement qui recommande la focalisation des institutions scolaires sur des savoirs fondamentaux et d'un autre côté par des acteurs qui revendiquent l'introduction d'acteurs extérieurs au champ scolaire.

La rigidité constatée de la forme scolaire actuelle impose à l'éducation au patrimoine une introduction transversale dans le système scolaire. Cependant, cette dernière se heurte à certaines difficultés : en effet, l'évaluation des valeurs transmise par l'éducation au patrimoine n'est possible que par l'observation de comportement, contrairement à l'une des caractéristiques de la forme scolaire qui recourent à une évaluation écrite des connaissances transmises. Sur ce point, il est difficile d'adapter l'éducation au patrimoine à la forme scolaire ; l'introduction d'acteurs externe du champ scolaire est fondamentale dans l'éducation au patrimoine, ce qui est difficilement tolérable par un système scolaire qui privilégie les formations de ses acteurs ; la finalité idéologique administrée aux institutions scolaires est aussi fortement critiquée, car l'enseignant n'est pas formé pour être éducateur.

Il est vrai que la réussite de l'émergence de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire implique le changement de la forme scolaire. Cependant et jusqu'à présent, cette idée ne fait pas l'unanimité. Deux camps s'opposent : les acteurs qui proclament l'école comme place de

[108] Terme analysé par A. Michel en 2001 dans un article reprenant les travaux de l'OCDE. La déscolarisation s'appuie sur un apprentissage individualiste, technophile. La rescolarisation encourage l'existence d'institution scolaire représentée comme garant de l'intégration sociale…

transmission de savoirs fondamentaux, et d'autres qui encouragent l'instrumentalisation de l'école pour le traitement des contingences sociales.

L'histoire démontre que l'introduction des (éducations à…) dans le système scolaire se développe en fonction de la demande sociétale et de la problématique générationnelle que le monde endure. Toutefois, cette démarche reste encore ambiguë, car chaque pays peut avoir son propre débat, et ses propres problèmes sociaux qui l'incitent donc à créer autant (d'éducation à…) que ce qu'il prétend être « un problème social ». Dans la réalité, la création ou la réactivation d'une éducation à (Lebeaume, 2021) dépend directement d'une demande des instances de gouvernances internationales. Plusieurs exemples peuvent être cités comme l'instauration de la décennie de l'éducation au développement durable (EDD) par l'UNESCO en 2004-2014.

À n'en pas douter, l'introduction des (éducations à…) dans le système scolaire a conduit à un remodelage du système scolaire traditionnel. Une hybridation entre les trois formes d'éducation (l'éducation formelle, non formelle et informelle) est devenue incontournable pour deux raisons : la première consiste à trouver un contrat entre les différents acteurs détenteurs de l'information (enseignant ou autochtone). Cela permet de trouver un terrain de complémentarité entre les acteurs, notamment au niveau d'organisation et de curriculum qui ne sont pas présents dans l'éducation informelle ; la deuxième nécessité d'adapter les caractéristiques formelles du système scolaire avec les autres formes d'éducation qui mettent à l'écart l'évaluation des résultats.

Afin de mieux comprendre l'idée de l'hybridation, un retour sur l'histoire est nécessaire. En 1970, la trilogie éducation formelle, non formelle et informelle fait son apparition par l'intermédiaire des programmes internationaux (Lange 2017, Gasse 2017). L'éducation informelle est reliée à l'éducation donnée directement par la famille (Freire, 1971) et aussi indirectement par l'entourage, par la vie quotidienne. Elle n'est ni organisée, ni structurée, ni consciente. L'éducation non formelle est étroitement liée à l'éducation formelle. Elle est organisée, consciente, mais se réalise en dehors des institutions scolaires., on peut aussi la lier aux activités pédagogiques parascolaires faisant place à des intervenants externes qui n'ont ni formation ni statut d'enseignant. Quant à l'éducation formelle, celle-ci est organisée, consciente et structurée dans une classe de cours avec des caractéristiques bien définies.

Au fil de nos lectures, un grand nombre de chercheurs rattache systématiquement les (éducations à···) à une éducation non formelle[109] organisée par l'école, consciente pour les apprenants et orientée légèrement par des enseignants en laissant une large place aux intervenants externe, en faisant appel à d'autres méthodes que celles généralement connues dans le cadre d'une éducation formelle. Ce classement des (éducations à···) dans la case des éducations non formelles nous pousse à nous » interroger si cette dernière ne peut être aussi informelle, une éducation inconsciente et des valeurs acquises grâce à l'expérience[110]. Ainsi cette idée nous amène à parler d'une hybridation des trois formes d'éducation qui rend la ligne de démarcation entre le formel, le non formel et l'informel de plus en plus flou.

L'introduction des (éducations à···) dans le système scolaire est obligatoirement orientée par l'implication des acteurs externes dans l'institution scolaire, avec une caractéristique en commun entre l'éducation formelle et non formelle liée par le principe de co-construction curriculaire (Barthes, Alpe, 2018). Cependant, le troisième critère de « conscience » reste à débattre.

Les (éducations à···) se retrouvent dans le cadre formel sous la forme de projets pédagogiques prescrits par des organismes non scolaires qui choisissent le type (d' éducation à···) à intégrer dans le système scolaire sous prétexte d'un débat international d'une problématique précise mettant à l'écart le « cas par cas ». L'imposition que subit le système scolaire nécessite d'introduire des (éducations à···) certaines fois non adaptées à ses besoins. Ainsi, l'institution scolaire n'est donc plus la prescriptrice initiale. Ce qui l'incite à s'adapter tout en imposant certaines de ses caractéristiques.

Le système scolaire impose que chaque formation donnée à l'élève ou à l'étudiant soit justifiée par un curriculum et un objectif précis. Là, chaque formation remet en cause des certitudes ou des habitudes. Un apprentissage n'est proclamé que lors d'une évaluation des résultats attendus. Chaque formation donnée dans le cadre du système scolaire nécessite des intervenants qualifiés, formés et un statut d'enseignant. Ses trois grandes séries sont inexistantes pour les (éducations

[109]Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire. P8.

[110] Cette idée sera expérimentée lors de notre étude de cas.

à···) : pas de contenu, pas d'évaluation, pas de statut d'enseignant nécessaire. En effet, le contenu des (éducations à···) résulte d'une multitude de thématiques qui ne sont pas forcément liées les unes aux autres. Les (éducations à···) peuvent diffuser des savoirs, de bonnes pratiques, des valeurs universelles sans tout autant bénéficier d'un curriculum précis (sauf pour les thématiques introduites directement dans le programme scolaire formel). Ce qui rend leurs finalités difficiles à prédéfinir (Girault, Zwang, Jeziorski, 2013). Rajoutons à cela l'absence d'évaluation dans les (éducations à···) et l'introduction d'intervenants non qualifiés. Ainsi, la forme scolaire est susceptible d'être modifiée.

En outre, l'absence de discipline implique un changement dans le recrutement des formateurs qui, dans le cas des (éducations à···), ne sont plus classés par disciplines ni par diplômes spécifiques. Leur légitimité sera donc liée aux valeurs qu'ils souhaitent éduquer. La volonté de mobiliser le système scolaire pour des (éducations à···) met sur le devant de la scène la question d'éduquer et d'enseigner. L'institution scolaire, qui se considère toujours dans le rôle de l'enseignement, éprouve des difficultés à accepter ses nouveaux rôles d'éducateurs qui sont jugés non scolaires. De ce fait, il est difficile de transformer une éducation au patrimoine en discipline à part entière avec toutes les contraintes que la forme scolaire impose, et il reste incertain d'intégrer les (éducations à···) dans le système scolaire sans prendre en compte les bouleversements majeurs qui en découlent.

L'introduction de l'éducation au patrimoine a forcément des effets sur la forme scolaire habituelle. Cependant, l'intervention d'acteurs autres que les enseignants est de plus en plus acceptée dans le domaine scolaire. Depuis quelque année, nous remarquons qu'une multitude d'acteurs civils (professionnels d'un domaine, coach, etc.) interviennent dans l'école sans pour autant avoir une formation d'enseignant ou un diplôme spécifique. Cette ouverture vers d'autres acteurs laisse la place à de nouveaux producteurs de contenus, ainsi, qu'à l'existence d'enseignements non scolaires réalisés par des non-enseignants. Ce qui constitue une menace pour la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 2008). La question de « ce qui doit être enseigné » et de « ce qui doit être éduqué » est de plus en plus présente après l'intégration des (éducations à···) dans le système scolaire et dont la légitimité épistémologique des contenus est plus faible que celles des disciplines scolaires (Barthes, Alpe, 2018).

En tout les cas, la forme scolaire d'aujourd'hui conduit à des insatisfactions de la société et des appels aux changements, car l'évolution de la forme scolaire conduit à l'hybridation entre les trois formes (d' éducation à…), et à la recherche d'une introduction optimale des (éducations à…). Cela peut autant être utile à l'apprenant qu'aux attentes de la société, d' autant plus que l'éducation au patrimoine ouvre l'école à son territoire.

III.5 Une éducation au patrimoine cachée dans les disciplines scolaires

La culture est un concept très large qui reflète la société et chaque société a sa propre culture. Plusieurs aspects de la culture, y compris le mode de vie sociale et les coutumes et traditions, sont des composantes du patrimoine. Les sociétés peuvent posséder certaines caractéristiques culturelles, où la société peut inclure des caractéristiques de diverses cultures. La culture, qui est un élément fédérateur de la société, pourrait se perpétuer dans le temps. Les structures culturelles préservées pourraient être considérées comme patrimoine culturel. Les éléments du patrimoine culturel sont importants, car ils reflètent la société et ses caractéristiques sociales.

Selon Kokko et Dillon (2011), les humains ont produit certains éléments pour subvenir à leurs besoins. Les éléments traditionnels soutenus à travers l'histoire reliant la société à un mode de vie particulier sont classifiés comme étant le patrimoine du pays. Le patrimoine est aussi une caractéristique urbaine qui reflète la structure unique d'une ville et procure un sentiment d'appartenance aux habitants (Sutherland, 2017). Le patrimoine peut être donc à la fois physique et immatériel. Il existe des éléments du patrimoine matériels ou immatériels qui composent les caractéristiques uniques d'une société, y compris des éléments visibles et tangibles qui reflètent cette culture dans des structures physiques. Parmi ces éléments, nous trouvons des bâtiments architecturaux historiques par exemple. Les éléments du patrimoine non physiques comprennent les traditions et les coutumes, les idées et les modes de vie propres à un pays.

Selon Gürbüz (2019), les éléments du patrimoine culturel physique regroupent les bâtiments et les sites historiques, et les éléments du patrimoine culturel non physique, mais aussi les traditions, les mariages, les coutumes et les fêtes. En effet, les éléments culturels fournissent des informations sur notre passé et notre civilisation. Le patrimoine peut inclure des structures

archéologiques, des bâtiments, des ressources naturelles, des éléments religieux, des traditions, des œuvres orales et écrites et de l'artisanat. En contrepartie, les éléments du patrimoine non physique reflètent le mode de vie dans une société.

Dans ces conditions, l'importance du patrimoine pour la pérennité de la société est incontestable. Dans cette perspective, les efforts de préservation du patrimoine et de sensibilisation se sont accélérés ces dernières années. Le thème du patrimoine a été inclus dans plusieurs systèmes éducatifs dispensés par le biais du système éducatif, et la sensibilisation dès le plus jeune âge est devenue une priorité. Ainsi, le patrimoine culturel a été inclus dans le programme et les manuels du programme scolaire.

La détermination de l'élément de patrimoine compris dans le programme scolaire pourrait être considérée comme majeure pour identifier les écueils rencontrés dans l'éducation au patrimoine. Car, il est important de sensibiliser les élèves au patrimoine culturel pour leur permettre de reconnaître leur propre culture et les autres cultures et de transmettre la culture d'une génération à l'autre en préservant les éléments du patrimoine.

Les disciplines scolaires peuvent être définies comme des constructions sociales durables et dynamiques (Reuter, 2007) mettant en œuvre des pratiques d'enseignements, des références, des contenus et des outils d'apprentissage en vue d'une transmission d'informations (que ce soit d' ordre culturel, social ou politique…) qui se présentent sous forme de savoirs intellectuels, de valeurs, de compétences, de pratiques ou aussi d'attitudes (Perrenoud, 1996). Le choix des contenus disciplinaire prend en compte plusieurs critères leur permettant ainsi de transmettre des savoirs objectifs aux élèves pour les faire adhérer aux valeurs sociétales. Jusqu'à ce jour, les disciplines scolaires restent organisées et vérifiées par le ministère de l'Éducation, qui rectifie, de temps à autre, les contenus pour les mettre à jour en raison de l'évolution de la société. L'encadrement des contenus des disciplines scolaires est ainsi porté par une volonté de gérer les attendus d'un enseignement dans chaque niveau de classe.

Les principes d'une éducation scolaire ont été énoncés par les organisations internationales, et ensuite, adoptés par les États (Audigier, 2012), deux compétences doivent se trouver dans les disciplines enseignées : la première intéresse les compétences dites de « base », telles que les mathématiques, les sciences, les langues ou tous les savoirs permettant l'insertion de l'élève dans le marché du travail (Champollion Richit, 2014). Ces disciplines sont qualifiées de

nécessaires et incontournables pour avoir accès aux compétences secondes. Ces disciplines sont évaluées et justifient le passage d'un niveau scolaire à un autre. La deuxième compétence, quant à elle, concerne les disciplines qui ne nécessitent pas une évaluation, car elles ne le permettent pas, telles que la transmission de savoirs culturels. Cependant, ces savoirs ne peuvent être acquis sans la consolidation des compétences de base qui leur donnent accès à la complexité des disciplines non évaluables.

Au premier regard, nous estimons que l'éducation au patrimoine prend place dans la seconde catégorie. Mais, au vu de son caractère transversal, l'éducation au patrimoine peut se retrouver incluse dans les disciplines de base sous forme de textes ou de documents à analyser. L'éducation au patrimoine a cette particularité qui la rend existante dans plusieurs disciplines à la fois. Ainsi, un élément patrimonial peut être traité différemment par plusieurs disciplines. C'est ce qui amène les chercheurs à la qualifier d'intéressante, car elle révèle les limites d'homogénéité des disciplines et les liens entre elles (Tutiaux-Guillon, 2015).

Dans le cadre d'une éducation au patrimoine, les éléments patrimoniaux enseignés font toujours œuvre de tri avant leur intégration dans le programme scolaire, et le statut de « patrimoine » donné par les institutions scolaires est toujours nécessaire. Cette légitimité imposée peut faire barrage au lien entre l'école et le territoire.

III.6 L'éducation au patrimoine ; une combinaison des (éducations à···)

Les éducations à la biodiversité, à la citoyenneté, à l'écocitoyenneté, au développement durable, à l'environnement, à l'interculturalité, à la responsabilité, au territoire, aux valeurs ou encore au patrimoine… sont autant (d'éducations à···)…, qui ont fait leur apparition ces dernières années et qui tentent de trouver leur place au sein du système scolaire. Cependant, sont-elles réellement indépendantes les unes aux autres, ou sont-elles toutes liées sous un seul onglet ?

Dans notre analyse de l'éducation au patrimoine, nous avons commencé à traiter le sujet comme une entité entièrement indépendante. Mais, au fils de nos travaux, nous retrouvons dans l'éducation au patrimoine un certain nombre de caractéristiques de chaque éducation à… cités plus haut.

Dans l'éducation au patrimoine, deux caractéristiques font surface : la première implique d'éduquer aux richesses du territoire, de nouer les liens entre héritage et patrimoine, de faire

connaître le patrimoine. La seconde implique d'éduquer aux valeurs, aux bonnes pratiques, aux DD[111] (quand le patrimoine ciblé est naturel). Cette dernière tient aux spécificités de certaines (éducations à…).

Les finalités de l'éducation au patrimoine sont constituées d'éléments empruntés à différentes (éducations à…) sans articulation bien définie. Si dans l'exemple de l'éducation au développement durable, la notion de « bonne pratique » est dominante et représente l'intérêt premier de cette éducation, il importe de noter que dans l'éducation au patrimoine cette notion ne fait pas l'unanimité. Mais, l'intelligence territoriale (Bourret, 2008) sur laquelle s'appuie l'éducation au patrimoine pour développer chez l'élève un sentiment de responsabilité, une identité culturelle ou une vision plus large sur le territoire lui permet de réfléchir, de débattre et aussi de se forger sa propre opinion pour former un citoyen an mesure de prendre de bonnes décisions.

En dépit de l'intensité que prend une finalité dans chacune des (éducations à…), de multiples similitudes entre l'éducation au patrimoine et certaines (éducations à…) nous amènent à penser que l'éducation au patrimoine ne serait qu'un volet englobant différentes (éducations à…) sous un même nom. Entre l'éducation au patrimoine et certaines (éducations à…), plusieurs points communs interviennent. Aussi, les intervenants extérieurs sont nécessaires pour la transmission des savoirs ou des valeurs ; aucune évaluation n'est possible ; une éducation répondant aux occurrences de la société ; elles ne sont pas disciplinaires, mais thématiques.

De ce fait, certaines (éducations à…) s'intègrent dans l'éducation au patrimoine et présentent des finalités communes. L'éducation au patrimoine permet une diffusion de valeurs universelles, car elle éduque à la citoyenneté en responsabilisant les élèves à leur patrimoine ; elle éduque au développement durable en sensibilisant à une conservation durable du patrimoine ; elle éduque à l'environnement quand il s'agit de savoirs patrimoniaux naturels ; elle éduque au territoire par la promotion de la richesse locale du pays. Enfin, elle éduque aux choix quand c'est au tour d'une génération de décider de ce qui est « patrimonialisable ».

[111] Développement durable

IV. L'informel au service du formel

De nombreuses recherches ont tendance à opposer l'éducation formelle et l'éducation informelle pour un respect des caractéristiques traditionnelles de la forme scolaire. Ainsi, interdisant l'intégration d'éléments d'apprentissage informel au mode formel ou scolaire. Cette opposition s'étale aussi sur l'interdiction de transmission de savoirs culturels, qui demeurent informels dans la majorité des cas, dans les institutions scolaires (Kopong, 1995).

L'informel est un apprentissage qui s'appuie principalement sur l'observation, la participation et l'imitation, il renvoie généralement à une culture de groupe (Teasdale, 2004). Dans certains pays, comme l'Indonésie, différentes tentatives d'introduction de la culture dans le système scolaire ont été menées jusqu'à même formaliser les savoirs culturels, « *La prise en compte de l'éducation informelle est sans doute la clé de voûte de toute adaptation culturelle d'un système éducatif.* » (Dasen, 2004). En Australie, le processus de scolarisation a été repensé pour combiner l'éducation formelle et informelle en faveur d'une transmission de savoirs culturels (Teasdale, 2004). Ainsi, nous avons commencé à remarquer des configurations où l'informel est accepté au sein de la forme scolaire formelle, mais cela reste très limité, car dans la majorité des cas, l'intégration de l'informel dans le système scolaire conduit indirectement à une formalisation de celle-ci.

La forme scolaire définie par G. Vincent (1980-1994) crée un barrage entre le formel et l'informel au détriment de la transmission de la culture que l'école prend difficilement en charge. Cependant, certains chercheurs estiment nécessaire la mise en place d'une forme scolaire qui trouverait sa place entre le formel et l'informel. M. Brossard (2001) fait référence à une nouvelle forme d'éducation qu'il appelle « semi-formelle ». Ainsi, « Le rôle complémentaire à la scolarité formelle de l'éducation informelle est également apparu dans le domaine « semi-formel » des programmes organisés pour le périscolaire », faisant nuance aux programmes des centres de loisirs destinés aux enfants après les heures de l'école.

Galvao (2007), prend l'exemple brésilien qui tend à se rapprocher des traditions agricoles, pour nous montrer comment un dispositif peut associer l'informel et le scolaire. L'idée mise en avant est de rompre avec l'héritage scolaire colonial, pour se rapprocher du territoire, des valeurs, de la culture et du savoir (Akkari et Dasen, 2004). Il s'agit donc d'éviter la rupture des élèves avec leur culture et leur valeur et de maintenir la présence de l'origine et du territoire qui est porteur

de sens et d'apprentissages à ciel ouvert. La solution brésilienne vient ainsi rompre avec la forme scolaire traditionnelle qui s'est construite sans lien avec le territoire et la culture en donnant une place légitime à l'éducation informelle au sein du réseau scolaire. De son côté, Izabel Galvao propose une hybridation qui permet de garder une forme scolaire formelle. Mais, il est vrai qu'intégrer des éléments propres à l'informel, au risque de déformaliser le formel et de formaliser l'informel (Brougère, 2007), peut prendre forme dans les sorties scolaires organisées par les institutions scolaires qui ne sont pas toujours liées à un projet éducatif parascolaire. Dans certains cas, nous pouvons parler de sortie de « loisir ».

Du point de vue éducatif, le loisir est fortement lié à l'informel. Pourtant les institutions scolaires les proposent dans le cadre d'un épanouissement de l'enfant au sein de l'école. À ce propos, Nathalie Roucous, perçois dans le loisir une éducation informelle qui pourrait enrichir indirectement le formel. Le paradoxe du loisir scolaire apparaît dans l'institutionnalisation de la situation d'apprentissage informel, mais encadré et mis en place par l'école à travers le choix des lieux avec la volonté de garder une dimension de divertissement et de jeu. L'effet de l'apprentissage est présent, mais à travers le jeu qui ne suppose pas d'adopter une forme éducative scolaire. Là encore, certains chercheurs pensent que dès qu'il y a engagement et organisation dans une activité, l'on quitte l'informel[112]. Cette idée induit de la confusion dans la formalisation de la situation d'apprentissage et la formalisation de l'apprentissage lui-même. Ainsi, nous pouvons nous retrouver dans une formation d'une activité de loisir sans objectif éducatif. Une sortie scolaire, par exemple, est formelle, organisée par l'école, encadrée par des enseignants, mais peut ne pas prendre en compte une dimension éducative. Cet exemple nous démontre que dans le système scolaire, il est parfois difficile d'intégrer de l'informel en évitant le formel. Ce jeu de l'informel et du formel sera toujours lié par la force du système scolaire. Il est donc difficile d'échapper à une mise en forme scolaire, malgré sa faible présence dans les sorties de loisir.

Ces différents exemples nous montrent comment les activités de loisir, proposées par les institutions scolaires, manifestent un entrelacement entre formel et informel. Cela se traduit par

[112] S. Billett (2004)

l'aspect informel des activités de loisir et l'aspect formel de la forme scolaire. Inconsciemment, dans les activités de loisir, l'enfant peut se retrouver dans des situations d'apprentissage non scolaire, non intentionnel et non formel sous une organisation et une structuration formelle. Nous nous retrouvons ainsi face à une théorie d'apprentissage informel qui ne réduit pas la partie immergée du formel. Il apparaît, que l'éducation formelle ne doit pas freiner l'éducation informelle, mais il convient de rechercher des complémentarités entre formel et informel (Garnier, 2018).

La pénétration de l'éducation informelle dans la forme scolaire peut générer certains changements dans les intervenants, les valeurs de référence et le lieu d'apprentissage. Ce qui en soit est contesté par les syndicats d'enseignements qui expriment leur mécontentement envers l'intégration des (éducations à···) dans le système scolaire. Ceux-ci s'appuient sur l'idée qu'un tel changement porte préjudice à la transmission de savoir intellectuel et à la forme scolaire traditionnelle. Certains opposants proclament être contre les projets d'enseignement de l'histoire pour une mémoire collective et aussi contre l'engagement des élèves dans les projets écologiques, environnementaux et territoriaux dont l'apprentissage prend une forme informelle et sort du registre des savoirs formalisés par les institutions scolaires. L'introduction de l'éducation informelle dans le système scolaire brise les frontières entre l'école et son environnement. Cette conséquence déplait aux syndicats de l'enseignement, car, selon eux, cela met en péril les valeurs fondatrices de la forme scolaire. Les relations d'opposition sont principalement liées au choc que la forme scolaire subit lors de l'introduction de nouvelles approches d'apprentissages empruntées à l'éducation informelle, mais aussi, lors de l'introduction de nouvelle formation hors les murs de classe. Il apparaît que la résistance que subit l'introduction de l'informel dans la forme scolaire se trouve premièrement à la frontière de l'école et son environnement (Garnier, 2018).

En dépit des contraintes que connaît l'intégration de l'informel dans le système scolaire, de nos jours, les apprentissages informels sont devenus incontournables dans la conception d'un parcours scolaire (Garnier, 2018). Et ce, d'autant plus que la complexité des savoirs environnementaux ou des valeurs est peu adéquate pour l'éducation formelle qui s'oriente principalement vers des savoirs d'origine intellectuelle. Depuis des décennies, le territoire a prouvé être un excellent éducateur et transmetteur des savoirs. L'introduction de l'informel ne peut que jouer en faveur du formel, qui pourra consolider plus facilement les savoirs acquis

en dehors de l'école et les inclure dans la formation scolaire des élèves. Par ailleurs, l'école ne peut rester insensible aux évènements et aux problématiques sociaux qui l'entourent (Durkheim, 1934), et elle est appelée à nouer des liens avec son environnement pour faire face aux difficultés du terrain et devenir plus « réaliste ». Il semblerait que la forme scolaire est en phase de mutation, surtout, après de grands débats relatifs à l'introduction des (éducations à⋯) dans le système scolaire. La forme scolaire est néanmoins sur le chemin d'un changement qui doit développer un « nouvel humanisme » (Bier et al., 2010).

Discussion

L'émergence de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire constitue une rupture avec la forme scolaire traditionnelle, qui jusqu'à ce jour, reste fidèle à ses fondements de base. Malgré la volonté exprimée par plusieurs organismes internationaux d'intégrer les ([éducations à⋯) dans le processus d'éducation des élèves, l'on peut se demander si elles ont réellement été intégrées de manière efficace pour atteindre leurs objectifs initiaux. Cette interrogation est exprimée, car elle tient compte de la spécificité pédagogique des (éducations à⋯) et particulièrement de l'éducation au patrimoine. Elles émanent de la revendication d'acteurs de terrain, extérieurs au champ de l'école, qui sont porteurs légitimes des savoirs patrimoniaux.

L'éducation au patrimoine, introduite dans le système scolaire actuel, se heurte à plusieurs difficultés liées à une forme scolaire très peu flexible. Si l'éducation au patrimoine, dans sa spécificité, ne prévoit pas une évaluation écrite des connaissances (comme ce qui se pratique pour les mathématiques, les sciences…) et nécessite un apprentissage en dehors de l'école, assuré par des acteurs externes, l'école se trouve dans l'obligation de s'adapter pour répondre aux besoins de la société. En effet, l'éducation au patrimoine apparaît comme une solution à une nouvelle demande de la société.

La reconnaissance de l'importance de l'éducation au patrimoine s'inscrit dans le contexte d'une évolution obligatoire de la forme scolaire. Jusqu'à ce jour, cette idée ne faisait pas l'unanimité. Si pour certains, la modification de la forme scolaire entraîne une renonciation d'une partie de ses missions, pour d'autres, l'école devrait traiter les contingences et les difficultés qui préoccupent la société. Peu importe la position prise par les chercheurs. Cette question de l'évolution de la forme scolaire devra être traitée et analysée pour comprendre ses effets sur les élèves.

Chapitre II: L'introduction de l'éducation informelle au patrimoine dans le système scolaire

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde »

Nelson Mandela

Au cours de ces dernières années, le programme scolaire a connu de nombreuses évolutions dont l'introduction des (éducations à···) dans le système scolaire. Cette modification a suscité la curiosité de chercheurs qui se sont intéressés aux objectifs attendus par l'intégration des (éducations à···) dans le système éducatif. En effet, l'éducation part du principe que tout processus éducatif doit être interprété comme une relation de pouvoir et que tout discours ou histoire a une idéologie qui doit être identifiée, y compris celles liées à l'étude du patrimoine. Pour Dewey (2002), l'éducation n'est pas un processus neutre, mais une forme de contrôle social. Dans le même ordre d'idées, Freire (1974) considère que l'éducation est un instrument pouvant être utilisé de deux manières totalement différentes : d'une part, pour éduquer une personne dans la logique du système social, et d'autre part, pour l'éduquer à « la pratique de la liberté » afin de traiter la réalité de manière critique et créative pour la participation sociale et la transformation. À ce propos, Ross (2019) affirme qu'il n'existe pas de réponse « scientifiquement objective » à la question relative aux finalités de l'enseignement en sciences sociales, car celles-ci sont déterminées par le type de société que nous voulons construire. Les finalités de l'éducation au patrimoine ne peuvent être abordées avec objectivité ou neutralité, puisque le patrimoine existe dans une société et un contexte, et que l'éducation est porteuse de certaines valeurs sociales.

L'éducation au patrimoine doit donc apprendre aux élèves à apprécier l'héritage historique et culturel qui nous a été légué et que nous devons laisser en héritage aux générations futures ; elle doit nous enseigner à valoriser les choses qui ont à la fois une origine sociale et un patrimoine naturel, matériel et immatériel. Toutefois, l'éducation au patrimoine ne saurait se limiter à un catalogue des acquis des savoirs sous une forme formelle ; elle doit également susciter des questions sur la conservation du patrimoine, son évolution et son avenir. L'éducation au patrimoine doit éduquer les jeunes à appréhender leur réalité et à participer à la société afin d'apporter des changements de comportement envers le patrimoine. Apprendre à interpréter le passé est une partie essentielle du processus de l'éducation au patrimoine afin de comprendre le présent à travers l'héritage et les sources qui nous sont parvenus qui font partie de notre héritage culturel. L'objectif étant de contextualiser le patrimoine d'un point de vue historique.

L'éducation au patrimoine peut être un outil pour sensibiliser les élèves à l'importance du patrimoine et à sa conservation. Si l'on analyse les problèmes associés à la conservation du

patrimoine, nous pouvons estimer que l'implication des individus est délaissée par un manque de sensibilisation. Conserver le patrimoine est lié à la compréhension de son origine et à la société qui l'a créé ainsi qu'à l'attachement à un héritage et à une culture transmis par nos ancêtres.

Dans ce chapitre, nous détaillerons deux études de cas effectués dans une école marocaine dans le but d'examiner l'influence de l'éducation informelle au patrimoine sur les élèves qui revêtent la forme de touriste sur un territoire loin de leur habitat. Au fils de notre analyse, nous proposerons une nouvelle forme d'éducation au patrimoine qui inclut le territoire comme support éducatif. La réflexion développée nous permettra d'appréhender les retombées de l'éducation formelle au patrimoine actuellement adoptée dans nos écoles et de souligner ses avantages et ses inconvénients. Nous aspirons à comprendre l'intérêt de l'introduction de l'éducation informelle au patrimoine dans le système scolaire en analysant son impact sur le patrimoine. Par la suite, nous avancerons une proposition d'éducation au patrimoine plus adaptée aux spécificités du terrain.

I. L'éducation informelle, un pilier pour l'éducation au patrimoine

I.1 L'éducation informelle au patrimoine

L'éducation relève souvent des compétences des autorités, et les programmes scolaires sont toujours revérifiés, modifiés ou renforcés par le ministère de l'Éducation. Certaines organisations non gouvernementales, telles que les associations, s'incrustent dans le domaine de l'éducation pour éduquer en organisant des formations ou des programmes éducatifs. D'autres organisations internationales, telles que l'UNESCO, sont également actives dans le domaine de l'éducation.

Depuis quelques années, le patrimoine est passé d'une responsabilité étatique à une responsabilité internationale (conventions sur le patrimoine). Cette évolution vise à intégrer la population dans la définition du patrimoine, ce qui, dans une certaine dimension, encourage l'intégration du patrimoine dans le domaine de l'éducation pour une conservation du patrimoine. La sauvegarde du patrimoine par l'éducation éveille la curiosité de nombreux chercheur ; une réflexion est ouverte sur la manière d'intégrer l'éducation au patrimoine dans le système scolaire afin d'atteindre une conservation durable du patrimoine universel. Si certaines approches pédagogiques proposées dépassent les cours de classe en utilisant des outils territoriaux pour la transmission de savoirs patrimoniaux locaux, d'autres proposent la mise à disposition de matériels numériques pour les enseignants dans le cadre de l'éducation au patrimoine fictif. Différentes propositions ont vu le jour, mais toutes se rejoignent en affirmant la nécessité d'intégrer les autochtones dans le processus de transmission du patrimoine.

À cet effet, la Convention de 2005 s'intéresse particulièrement à l'insertion de la population autochtone pour la valorisation du patrimoine. Cette Convention stipule que la participation de la population est une « obligation éthique et une nécessité politique » pour la conservation du patrimoine. Aussi, plaçant l'éducation comme moyen central incontournable pour atteindre cet objectif, elle précise l'intérêt de mobiliser l'éducation formelle et informelle au service du patrimoine.

I.2 Le patrimoine : un espace d'apprentissage informel

En plus de son statut historique, le patrimoine peut être un support d'apprentissage disciplinaire, mais aussi être un objet d'apprentissage pluridisciplinaire. Aujourd'hui, le patrimoine concerne non seulement l'architectural, mais aussi le savoir-faire, la nature, la gastronomie… Il peut être matériel, immatériel ou naturel, il englobe toute trace du passé dont le peuple accorde de la valeur.

Certains des éléments patrimoniaux figurent dans le programme scolaire sous différentes formes. Par exemple : en cours d'histoire, sous forme de texte permettant d'illustrer les périodes historiques du pays, créant ainsi une histoire commune chez les élèves ; en cours de littérature, sous forme de texte à analyser ; en cours de géographie, sous forme de paysage à étudier ou encore en cours de science sous forme de matériel à expérimenter… La présence du patrimoine dans plusieurs disciplines a pour but de donner plus de signification à l'élève. Cependant, certains éléments du patrimoine ne peuvent simplement être cités dans les manuels en excluant son existence et l'importance de la complémentarité entre le texte et l'image. Il va sans dire que chaque élément du patrimoine est un moyen de renouer les liens avec son histoire et sa culture.

Dans le système scolaire, l'utilisation du patrimoine comme espace d'apprentissage est souvent liée aux projets parascolaires organisés par les institutions scolaires. Néanmoins, l'apprentissage peut prendre une forme informelle, c'est ce nous appelons ici, « éducation informelle au patrimoine ». Cela consiste à utiliser le loisir comme nouvelle pratique d'éducation au patrimoine sous quatre critères : règle, décision, frivolité et incertitude (Brougère 1995). Ces critères trouvent des points communs avec l'éducation formelle, comme dans des situations pédagogiques, car le jeu a aussi des règles à suivre et des décisions à prendre. En revanche, les critères de frivolité et d'incertitude sont contradictoires avec les projets éducatifs dont les apprentissages sont porteurs et qui ont des conséquences sur l'élève. La notion d'éducation informelle au patrimoine apporte cependant deux idées : la première vise à assurer une continuité entre les activités de la vie, ayant des finalités éducatives, et le système scolaire ; la seconde serait d'atteindre un changement de comportement souhaité en faveur du patrimoine. Il est donc nécessaire de mettre en place des activités qui ont « *ni but éducatif explicite, ni programme formalisé, ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations [y seraient] repérables* » (Pain, 1990).

Les travaux de Pain nous confirment « *l'existence d'une fonction éducative latente dans des activités sans but éducatif, en d'autres termes un coproduit éducatif accompagnant l'activité principale* » (Pain 1990). Nous en déduisons que l'éducation n'est pas toujours intentionnelle et organisée par des institutions scolaires, mais peut aussi être un effet second d'une activité de loisir qui ne peut être définie comme éducative. Dans ce cas, l'éducation n'est pas consciente, cherchée ou voulue, mais un effet qui accompagne l'activité de loisir sans pour autant étouffer les critères de base du loisir (présence de plaisir, de divertissement…). Dans l'évidence, l'éducation ne renvoie pas seulement au formel, mais peut aussi accompagner des activités sans but éducatif. Le territoire apparaît donc comme espace de formation de l'individu et distributeur de valeurs tout au long de la vie.

L'apprentissage informel est souvent lié à la participation à des pratiques partagées par un groupe d'individus (Lave Wenger 1991 ; Wenger 1998). En effet, la volonté de se prêter à l'expérience et de participer à une activité est génératrice d'un apprentissage intentionnel et informel. Néanmoins, ce qui assure l'apprentissage est la curiosité exprimée par l'individu lors de la participation à une activité de loisir. Ce n'est pas l'activité en soi qui est éducative, mais l'expérience qu'en fait l'élève qui peut avoir un aspect éducatif. Ceci peut aussi être valable dans des situations d'éducation formelle, et si l'élève ne donne pas d'importance aux informations transmises lors d'un cours, l'effet éducatif peut simplement disparaître (c'est le cas où la motivation d'apprendre se limite à réussir l'examen de fin d'année). C'est ce qui fait le paradoxe de l'éducation, dans certaines situations, car l'éducation formelle peut ne pas aboutir à une assimilation d'information, tandis qu'une activité de loisir peut avoir des effets éducatifs sur l'individu.

Aussi peu construite qu'elle soit, la notion d'éducation informelle ouvre le débat sur le lien existant entre le loisir et l'éducation, afin de déterminer si le loisir peut être éducatif. Ce qui est forcément informel. C'est-à-dire un apprentissage relevant d'une expérience vécue sans qu'il en soit conscient. Le but est le plaisir et le divertissement, mais ce faisant, cela peut conduire à des situations d'apprentissage. De ce fait, nous estimons que le loisir n'est pas une activité éducative, mais peut en générer grâce aux expériences et aux émotions ressenties par l'individu. L'effet éducatif peut avoir une intensité plus forte dans les situations de loisir que dans le formel, car, ici, l'apprentissage n'est pas subi. Mais, il est choisi par l'individu qui développe par lui-même une intention de comprendre et de s'informer. Parce que les activités de loisir

manipulent des comportements, elles peuvent être un moyen d'apprentissage même si ce dernier n'est pas visé par l'activité. Ce qui caractérise le loisir, combiné à un élément patrimonial, c'est la richesse et la signification culturelle transmises à l'individu tout en respectant sa caractéristique de base : celle du « plaisir ». De ce fait, nous nous retrouvons devant une forme d'éducation informelle impliquant un apprentissage de contenu patrimonial.

Force est de constater que toutes les activités de loisir n'ont pas le même effet éducatif informel, car certaines activités atteignent un certain niveau d'apprentissage formel et attentionné. Tel est le cas du sport, de jeux de réflexion, des activités Montessori… qui développent chez l'individu des compétences pour améliorer sa performance. Dans ce cas, nous passons de l'informel (recherche de plaisir et de divertissement), à une situation d'apprentissage formel (recherche d'amélioration de performance).

I.3 L'éducation informelle : un FUTUR au détriment du non formel ?

Depuis quelques années, l'éducation non formelle connaît une popularité incontournable. Nous avons assisté en 1999 à un retour de la notion de « l'éducation non formelle ». La déclaration faite par l'assemblée parlementaire du conseil européen reconnaît que le système éducatif formel ne peut, à lui seul, répondre aux défis de la société moderne et incite à le renforcer par des pratiques éducatives non formelles. Ce qui promeut, en quelque sorte, l'éducation non formelle comme partenaire incontestable de l'éducation formelle. Plusieurs séminaires et de nombreuses publications à ce sujet ont été initiés par l'institut de l'éducation de l'UNESCO. Nous citerons à ce propos : la réunion régionale sur l'éducation non formelle au Maroc (UIE, 2001) et le rapport sur l'analphabétisme et l'éducation non formelle dans les pays de l'E9 (UNESCO, 2001 b).

Depuis la résurrection de la notion « éducation non formelle », le monde entier s'est orienté vers des pratiques impliquant l'éducation non formelle comme l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique qui met en place un programme d'éducation non formelle dans plusieurs pays africains. S'ensuivra la Banque mondiale qui, à son tour, étendra son aide à l'éducation non formelle (Banque mondiale 2003).

Le langage de l'éducation non formelle est devenu depuis un certain temps une source de financement. Les recherches sur ce sujet, les articles portant l'étiquette de l'éducation non

formelle, les séminaires et les colloques dédiés aux pratiques de l'éducation non formelle, tous bénéficient de financement substantiel. Depuis des années, l'éducation non formelle a reçu un intérêt et un soutien de nombreuses organisations. Ces aides ont en effet souvent été liées à l'éducation alternative de jeunes enfants non scolarisés plutôt qu'à des programmes complémentaires de l'éducation formelle. De nos jours, les attentes de l'éducation non formelle ont évolué pour être combinées à l'éducation formelle sous forme d'activités parascolaires qui passent par une recherche de partenariat entre la société et les établissements scolaires. Nous parlons ici « d'éducation flexible » (Rogers, 2004).

Alan Rogers est l'un des chercheurs qui ont beaucoup œuvré sur la notion d'éducation non formelle et de son évaluation dans le temps. Dans son livre « Non-formal éducation : flexible schooling or participatory éducation ? », il nous donne une nouvelle définition de trois formes de l'éducation (éducation formelle, non formelle et informelle) en les caractérisant par niveau de contextualisation suivant les besoins de la société. Selon lui, la définition exacte de chaque forme d'éducation est la suivante :

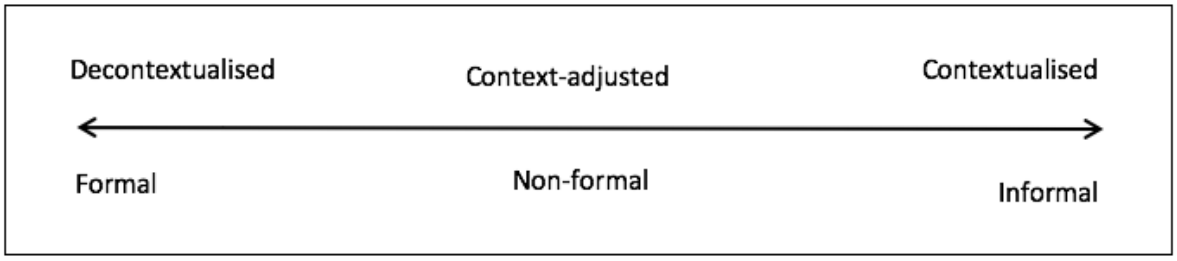
- L'éducation formelle : c'est une éducation fortement décontextualisée, non adaptée à chaque élève participant ;
- L'éducation non formelle : c'est une éducation partiellement décontextualisée et partiellement contextualisée (scolarisation flexible) ;
- L'éducation informelle : c'est une éducation hautement contextualisée, individualisée et à petite échelle (éducation participative).

Alan Rogers exprime donc que le terme « éducation informelle » plus approprié aux programmes d'apprentissage hautement contextualisés est adapté aux attentes de la société et d'un groupe d'individus (Rogers, 2004). L'éducation formelle est dédiée aux programmes préétablis qui permettent, à tous les enfants, d'acquérir des compétences de base universelle. Quant à l'éducation non formelle, celle-ci est définie comme une scolarisation flexible contextualisée et décontextualisée (nous citerons à ce titre les programmes d'analphabétisme qui englobent deux idées : la transmission de compétences universelle (décontextualisé) et la lutte contre l'analphabétisme (problème de société, contextualisé).

Notons que les définitions proposées par Rogers sont en totale contradiction avec les définitions du passé. À titre d'exemple, l'éducation informelle fait allusion à tout apprentissage non structuré et non conscient que nous accumulons durant notre engagement dans diverses taches

de la vie quotidienne. Ainsi, il lui est attribué un nouveau nom, celui de « task-conscient learning » où l'apprentissage est conscient des tâches, en opposition avec le « learning conscious learning ». L'apprentissage conscient de l'apprentissage (Rogers, 2003), qui caractérise la forme d'éducation formelle et d'éducation non formelle dans laquelle l'individu est conscient de son apprentissage. Dans ses définitions, Rogers élimine deux caractéristiques entre les formes d'éducation, à savoir : l'organisation et la conscience de l'apprentissage. Pour ce faire, il suggère une distinction claire entre apprentissage informel, qui serait donc l'apprentissage occasionnel qui accompagne certaines activités ou taches de la vie quotidienne et l'éducation informelle qui couvre tous les programmes d'apprentissage contextualisés nécessitant la participation d'un groupe d'apprenants (Rogers, 2004). Une telle distinction faciliterait l'intégration de la notion d'éducation informelle dans le système scolaire. Ainsi, tout programme éducatif qui s'adapte pleinement avec les besoins de la société (contextualisé), et qui vise la participation d'un groupe d'individu peut être défini comme éducation informelle.

Il est vrai que toute activité n'est pas catégorisable. De ce fait, Rogers propose un continuum où chaque activité pourrait trouver sa place.



Contrairement aux discours les plus anciens, toute activité éducative peut se déplacer sur continuum dans les deux sens. (Du formel à informel ou de l'informel au formel). Ainsi, plutôt que de proposer une forme scolaire figée sur le formel, l'éducation devrait être à la fois contextualisée et décontextualisée pour assurer un apprentissage efficace. Le point de départ de l'activité d'apprentissage pourrait être informel pour atteindre un certain niveau du formel ou le contraire.

Une telle analyse permet de concevoir des activités d'apprentissage au sein des établissements scolaires qui peuvent revêtir différentes formes d'éducation à différents niveaux, encourageant ainsi la participation des individus et l'intégration de différents acteurs dans le processus

d'apprentissage. La planification d'une activité d'apprentissage est dès lors libre de prendre sur le continuum le sens qu'elle juge pertinent pour la transmission d'une information spécifique. Ainsi, la caractérisation de l'éducation (formelle, non formelle et informelle) se retrouve combinée sur un continuum qui permet à la forme scolaire de prendre plusieurs formes d'éducation (une multitude d'hybridités sont possibles). Ici, la catégorisation est mise à l'écart, car ce sont plutôt des points sur un continuum qui définissent le niveau de contextualisation d'une activité d'apprentissage.

Ce nouveau langage fausse toutes les étiquettes collées sur certaines activités définies comme éducation non formelle et qui sont maintenant considérées comme une activité contextualisée, mais en partie formalisée. Dans ce sens, nous pouvons nous demander concernant tout programme catalogué non formel à quel point il s'agit d'un contexte contextuel ou décontextuel. Dépendant du niveau de décontextualisation que l'activité englobe, l'activité se déplace de façon consternante le long du continuum en direction du formel ou de l'informel. De ce fait, l'approche proposée par Rogers permet d'éviter la caractérisation d'activité d'apprentissage comme bonne ou mauvaise[113].

II. L'étude de cas

Dans le cadre des textes règlementaires de l'éducation nationale, nous avons souligné que l'éducation au patrimoine est très présente et joue un rôle fondamental dans la conservation et le développement du patrimoine (la charte nationale d'éducation et de formation, 1999). C'est à partir de ce constat que nous avons voulu mettre à l'épreuve les objectifs de l'éducation au patrimoine et interroger la réalité de son impact sur les élèves. Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons alimenté les recueils de données par un questionnaire, dédié aux élèves, les interrogeant sur leurs connaissances du patrimoine de leur pays et sur leur attachement à ce dernier. Pour tenter d'apporter une image rapprochée des retombées de l'éducation au patrimoine, nous allons emprunter deux voies : en nous demandant d'une part si le patrimoine existe réellement dans le système scolaire marocain, tout en examinant l'efficacité réelle de

[113] Nous faisons allusion à l'image négative que porte l'éducation informelle.

l'éducation formelle au patrimoine pour atteindre ses objectifs ; dans un deuxième temps, nous mettrons à l'épreuve l'éducation informelle au patrimoine, en confrontant les élèves à leur patrimoine.

Notre étude de cas a pour objectif de décrire, de la manière la plus correcte qui soit, l'éducation formelle au patrimoine, incluse dans le programme scolaire marocain, et de produire une analyse permettant de répondre à la question suivante : « À quelles conditions l'éducation au patrimoine peut-elle contribuer le plus efficacement à la conservation du patrimoine de l'humanité ? »

Nous présentons ici l'analyse de deux projets éducatifs, lancés par l'auteur, en introduisant l'éducation informelle au patrimoine dans le système scolaire. Nous tentons de comprendre à partir de ces deux exemples l'impact de l'éducation au patrimoine sur les élèves et avançons une réflexion sur l'utilisation de l'éducation en faveur de la conservation du patrimoine.

II.1 Mon Maroc, mon Patrimoine

La méthodologie présentée s'appuie sur une étude de cas analysée par l'auteur.

II.1.1. Description de l'étude de cas : « Mon Maroc, Mon Patrimoine ».

Le projet « Mon Maroc, mon patrimoine » a été lancé par la direction de l'école de Marrakech. Incitant les élèves du collège à faire connaissance avec le patrimoine de leur pays, il positionne ainsi les territoires comme acteurs de l'éducation (Barthes et Champollion, 2012). Cette initiative met en partenariat les sphères éducatives formelle et informelle. La première destination est « la réserve de la biosphère arganeraie », le choix de cette destination coïncide avec le projet de valorisation de la RBA lancé par le roi du Maroc. L'étude de cas « Mon Maroc, mon patrimoine » a entièrement été élaborée et financée par une école située à Marrakech avec pour but de développer chez ses élèves un sentiment de responsabilité envers le patrimoine transmis par leurs ancêtres, de favoriser les valeurs de partage et de les faire vivre à l'école.

Le projet s'appuie sur les valeurs de partage d'informations (une page Instagram a été créée à la demande des élèves de l'école de Marrakech, permettant à tous les autres élèves de l'école d'accéder aux vidéos et articles réalisés par les participants au projet sur le patrimoine de leur pays), dans le cadre d'un apprentissage (les élèves du collège prennent le rôle de guide, chaque groupe d'élèves réalise un petit reportage sur un patrimoine choisi sur la réserve de la biosphère

de l'arganeraie) coopératif (les élèves font appel à la population locale de la RBA afin d'approfondir leurs connaissances sur l'utilité du patrimoine).

Le projet se déroule en plusieurs étapes. Ils partent à la découverte du patrimoine existant dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Sachant que la RBA s'étale sur 2,5 millions d'hectares, nous avons choisi de travailler sur les terres aux alentours d'Agadir. Ils reçoivent l'aide de personnes installées depuis longtemps sur le territoire et passionnées par leur patrimoine. Ils enquêtent sur le terrain afin de compléter leurs récoltes d'informations dans des ouvrages et sur la toile. Les élèves ont choisi cinq patrimoines à découvrir (les Igoudars, les tombeaux saadiens, le géoparc Anza, le parc national Souss Massa et la forêt d'argan).

Le projet se conclut sur plusieurs formes : des reportages réalisés par les élèves sur chaque patrimoine visité ; une page Instagram permettant de partager les informations avec d'autres élèves ou personnes intéressées ; des articles écrits par les collégiens et publiés dans le journal de l'école et un dépliant de publicité présentant les sites visités.

II.1.2. Le terrain de recherche :

Notre enquête s'est déroulée sur le train de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, première réserve de la biosphère au Maroc et au sein de deux écoles marocaines. Pour construire notre stratégie d'échantillonnage nous permettant d'analyser notre objet de recherche sous différents angles, nous avons élaboré un panel de participants variés en interrogeant deux types d'élèves : 107 collégiens vivant à Marrakech et 98 collégiens vivant sur la zone de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Les élèves sont âgés de 12 à 15 ans. Nous n'avons pas retenu les participants les plus jeunes pour cette étude, car notre terrain de recherche n'est enseigné qu'en sixième. De ce fait, les participants ont donc tous eu l'occasion de croiser des informations sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie dans le programme scolaire.

Un autre échantillonnage du côté des enseignants a été retenu. Là, nous avons choisi d'interroger quinze enseignants du primaire qui ont eu l'occasion d'éduquer au patrimoine tout au long de leur parcours professionnel. Cette initiative nous permettra d'avoir une idée plus claire sur la manière dont le patrimoine est enseigné en classe.

Le terrain de l'enquête mobilisé dans le cadre de nos travaux de recherche se caractérise par sa singularité, et son aspect unique du fait de l'exclusivité dont bénéficie le Maroc pour l'arbre de

l'arganier, de sa langue (les autochtones de la zone de la RBA sont tous des Berbères), de son environnement exceptionnel (la RBA abrite un parc national très particulier). Autant d'atouts justifiant notre choix du terrain. Le terrain de la RBA offre une opportunité de tourisme d'apprentissage qu'il paraissait important d'intégrer dans le cadre de notre thèse. Hormis le statut de « réserve de la biosphère », le territoire sauvegarde un grand nombre de patrimoines architecturaux et culturels en encourageant le développement du tourisme dans la région (sujet décrit et interrogé dans la thèse de Hassan Aboutayib, 2015). La richesse de cette zone peut aussi être utilisée à des fins pédagogiques (l'utilisation du patrimoine pour la transmission de valeurs). Ce type d'éducation informelle au patrimoine s'inscrit dans un cadre plus vaste d'éducation pour le territoire (Partoune, 2012).

Dans le cadre de notre enquête, une relative crainte du jugement sur les contenus des manuels scolaires mis à disposition par l'État a été ressentie chez certains enseignants et directeurs d'école lors du déroulement de notre enquête. Plusieurs écoles, sur le territoire de la RBA, ont été sollicitées pour participer à notre enquête, malheureusement et malgré plusieurs relances, nous avons été confrontées à plusieurs refus. Les raisons invoquées tournent autour du même sujet : la peur de mettre en cause leur travail au sein de l'établissement. Notre échantillonnage s'est donc trouvé face à certaines difficultés du terrain ; l'idée de base était de confronter nos deux projets d'étude à un échantillon plus large, partant sur une école dans chaque ville de la RBA. Malheureusement, les directeurs ainsi que les enseignants de certaines écoles ont refusé de participer et de faire participer leurs élèves. L'enquête s'est finalement portée sur une école située à Agadir et une autre située à Marrakech. Partant de l'idée que toutes les écoles au Maroc ont un même programme éducatif choisi et imposé par l'État, nous estimons que les résultats seront semblables. Notre échantillon sera donc suffisant pour mener à bien notre recherche.

Dans cette étude de cas, nous commencerons par comprendre les retombées de l'éducation formelle au patrimoine sur les élèves du collège avant de lancer le projet qui consiste à intégrer l'éducation informelle au patrimoine dans le système scolaire. Le projet a pour objectif de mettre les élèves en lien direct avec leur patrimoine. Cette initiative nous permettra de procéder à une analyse de l'impact de l'éducation informelle au patrimoine sur les élèves et de la confronter avec la seule forme d'éducation au patrimoine utilisé jusqu'à présent au Maroc.

II.1.3. Le matériel méthodologique :

Deux questionnaires individuels ont été distribués : le premier avant le démarrage du projet, début octobre, puis un autre un mois après le retour de l'excursion, fin avril. Cet outil nous permettra d'assembler les données et les avis personnels ainsi que de repérer les écarts existant en matière de connaissances acquises.

Le premier questionnaire a permis de comprendre la perception du mot « patrimoine » chez les élèves, d'avoir une idée plus claire sur leurs connaissances concernant le patrimoine du Maroc et d'estimer leurs curiosités à apprendre et à conserver le patrimoine de leurs pays. Cette première étape vise à évaluer l'influence de l'éducation formelle au patrimoine sur les élèves en dépit des objectifs fixés. Nous vérifierons donc notre hypothèse de départ (l'éducation formelle au patrimoine suffit pour développer chez l'élève un sentiment d'appartenance et la volonté de conserver son patrimoine) et répondrons à notre questionnement : l'enseignement formel au patrimoine joue-t-il en faveur du patrimoine et de sa conservation ? Afin d'assurer une réponse correcte à notre problématique, il était nécessaire de comprendre dans un premier temps comment les enseignants éduquent au patrimoine ? Comment les élèves interagissent-ils avec la transmission formelle du patrimoine ? Ressentent-ils un sentiment de fierté et d'appartenance envers leur patrimoine ? Comme nous l'avons déjà évoqué, la conservation d'un héritage passe avant tout par le sentiment d'appartenance à une culture, et par le symbole et le sens qu'ils représentent pour un groupe d'individus.

Le deuxième questionnaire, lancé un mois après le retour des élèves, nous a permis d'évaluer les retombées du projet sur les élèves, de mesurer les savoirs acquis durant les excursions sur le territoire aussi que les valeurs perçues tout au long du projet.

Cette deuxième partie prend la forme d'un compte rendu sur le patrimoine de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Ainsi, des questions précises ont été posées sur l'histoire de chaque patrimoine visité, et à la fin du questionnaire les élèves étaient invités à écrire un petit paragraphe sur la réserve et à s'exprimer sur leurs préférences du mode d'enseignement en classe ou sur le terrain.

Des reportages réalisés par les participants, des textes écrits et publiés dans le journal de l'école ainsi qu'un dépliant réalisé à la fin du projet ont été récoltés. Il s'agit de vidéos et de paragraphes informatifs sur les endroits visités. Ces recueils d'informations renseignent directement sur les

résultats atteints durant le projet. Un entretien auprès de quinze enseignants ayant eu l'occasion d'éduquer au patrimoine, via le programme scolaire imposé par le ministère de l'Éducation, a été réalisé pour compléter l'enquête. Les entretiens se sont déroulés indirectement lors des rencontres après le temps de classe. Les échanges ont porté sur la manière dont le patrimoine est éduqué, sur les formations mises en faveur des enseignants pour apprendre à éduquer au patrimoine et sur leur capacité à éduquer en utilisant le patrimoine. Cet outil nous permettra de repérer un éventuel écart entre les réponses des enseignants et celles des élèves au deuxième questionnaire.

II.1.4. Le déroulement du projet[114]

Le projet s'est déroulé phonologiquement en plusieurs étapes : avant le lancement du projet, nous sommes parties examiner le terrain afin de valider la faisabilité de l'étude de cas. Ayant parcouru une grande partie de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, nous avons choisi la région d'Agadir pour sa richesse patrimoniale et pour la facilité d'accès au patrimoine pour les élèves. En octobre, le premier questionnaire individuel a été distribué aux élèves afin de poser un diagnostic sur l'impact de l'éducation formelle au patrimoine. Ensuite, une autorisation pour sortir de Marrakech en direction d'Agadir a été demandée auprès de l'académie régionale de l'éducation. Une fois l'autorisation signée, nous avons lancé le projet « Mon Maroc, mon patrimoine » auprès des élèves du collège qui ont commencé à collecter les informations sur le patrimoine de la RBA. Le départ vers Agadir a été programmé en mars 2020, l'excursion a duré deux jours. Enfin, en avril, le second questionnaire a été délivré aux participants.

II.1.5. Méthodes d'analyse des données

Nous avons adopté une démarche diachronique, sur deux dates, et comparative, avant le lancement du projet et après, afin d'analyser les retombées du projet sur les élèves. Pour ce faire, certaines questions sont similaires dans les deux questionnaires. Ainsi, cette méthode nous facilite la comparaison entre l'éducation formelle au patrimoine et l'éducation informelle au patrimoine. Pour le traitement des questions ouvertes, nous avons regroupé les données et trié en fonction du mot le plus répété dans les rédactions des élèves. Concernant les entretiens avec

[114] Annexe 13 : photos du projet « Mon Maroc, Mon Patrimoine »

les enseignants, nous avons procédé à un tri en effectuant une analyse de contenu (réponse positive ou négative), sur la perception que les enseignants ont sur l'éducation au patrimoine dans le programme scolaire marocain, et sur leur capacité à éduquer au patrimoine.

II.1.6. L'échantillon retenu

Notre projet sera donc réalisé avec deux écoles marocaines, une située à Marrakech, l'autre à Agadir. Les élèves ciblés sont les collégiens âgés de 12 à 15 ans. Nous avons donc 205 participants, dont 107 élèves de Marrakech et 98 élèves d'Agadir.

II.1.7. Les résultats

Le projet a fait objet d'une évaluation statistique effectuée par l'auteure. Il est à noter que l'interprétation des résultats n'implique que l'auteur.

- Une réalité à l'encontre des attentes

Concernant le premier questionnaire[115] proposé aux 107 élèves de Marrakech et aux 98 collégiens d'Agadir, chaque question nous a permis d'analyser un point précis. La première réflexion portait sur leur conception du mot « patrimoine ». Il importait de savoir si la notion de patrimoine existe dans le vocabulaire des élèves et comment celle-ci est définie par chaque élève. Avant d'atteindre une conservation du patrimoine, il est nécessaire de repérer le sens que chaque élève donne à son patrimoine. Prenant en considérant que le mot « Patrimoine » a bien été enseigné durant leur parcours scolaire, nous estimons que chaque élève pouvait lier la notion de patrimoine à son héritage, son histoire et sa culture. Dans leurs réponses, 66 % des élèves pouvaient donner une explication correcte de la notion de patrimoine.

Le patrimoine apparaît comme un « héritage laissé de nos ancêtres », « un patrimoine est le trésor que les anciens ont laissé, chaque pays à un patrimoine historique et culturel », « le patrimoine est une propriété transmise par nos ancêtres », « un patrimoine est un héritage, il représente un pays et son histoire »[116].

Il est important de noter que les élèves lient leurs connaissances sur le patrimoine à l'enseignement de l'histoire dont ils ont bénéficié tout au long de leurs parcours scolaires. Dans

[115] Annexe 14 : Questionnaire 1

[116] Échantillon pris de manière aléatoire parmi les réponses formulées par les élèves.

certaines de leurs réponses, nous pouvons lire : « le patrimoine est tout ce qu'on nous enseigne en histoire-géographie, ce que les anciens nous ont laissé comme héritage », « pour moi le patrimoine c'est l'histoire, chaque année à l'école on nous enseigne plein de choses du passé dans les séances d'histoire et c'est ennuyant », « oui je connais le patrimoine, car je suis obligé d'apprendre mes leçons d'histoire géographie, c'est tout ce que nos ancêtres ont construit pour une raison ou une autre ».[117]

Quatre questions spécifiques concernant leurs connaissances sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie ainsi que sur le parc national de Souss Massa ont été ajoutées au questionnaire. Ces questions nous permettent de nous focaliser sur notre terrain de recherche, car comme nous l'avons déjà évoqué, la RBA avait déjà été enseignée en classe de 6e pour tous ses élèves. Nous estimons donc qu'ils sont tous capables de répondre correctement à ses questions. Avant d'atteindre un certain niveau de conservation du patrimoine, il est tout d'abord nécessaire de connaître son existence. La transmission formelle au patrimoine a pour objectif de transmettre l'information sur l'existence du patrimoine pour ensuite pouvoir le conserver.

90 % des élèves de Marrakech déclarent ne jamais avoir entendu parler de la réserve de la biosphère de l'arganeraie et 86 % n'ont jamais eu l'occasion de connaître le parc national de Souss Massa. Il est à rappeler que la réserve de la biosphère de l'arganeraie est citée dans le programme scolaire de la sixième année. Tout un chapitre est dédié spécialement à l'importance de la conservation de l'arbre d'argan, de son histoire et des risques auxquels il est confronté. Pourtant la majorité des élèves est incapable de se souvenir d'un tel patrimoine.

La septième question du questionnaire demande aux élèves de lister le patrimoine dont ils ont un réel savoir. Cette interrogation a pour but d'analyser les connaissances absorbées par les élèves lors d'une éducation formelle au patrimoine, car une information patrimoniale non assimilée peut conduire à un abandon d'un patrimoine.

Les résultats ont attesté que 84 % des élèves de Marrakech ont noté sur le questionnaire un monument existant dans leur ville ou qu'ils avaient eu l'occasion de visiter lors des sorties scolaires organisées par leurs écoles.

[117] Les phrases écrites pars les élèves sont reprises telles quelles.

- Les cinq cités par les élèves sont les suivants : 1 La Koutoubia
- 2 La Mosquée Hassan
- 3 La place Jamâa El Fana
- 4 Le Palais El Badi
- 5 Le Palais Bahia

Ces résultats nous amènent à penser que le manque d'information sur ce genre de patrimoine marocain est probablement dû au fait que ce dernier ne se trouve pas dans leur ville natale. Pourtant, une partie des monuments cités par les élèves ne figurent dans aucun programme scolaire marocain. Les savoirs scolaires sont très peu identifiés par les élèves, étant donné que ces derniers se révèlent incapables de nommer des savoirs issus du programme scolaire enseigné.

Nous constatons aussi que le patrimoine identifié par les élèves post-projet est totalement architectural, car aucun patrimoine immatériel ne figure dans leurs réponses.

Afin d'alimenter notre réflexion, nous avons envoyé le même questionnaire à des collégiens vivant à Agadir sur le territoire de la RBA. Les réponses obtenues à la suite de la collecte des informations sont les suivantes : 82 % des élèves déclarent ne jamais avoir entendu parler de la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Néanmoins, les adolescents questionnés sont originaires de la région et vivent sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie, sans pour autant oublier que la RBA a été enseignée en 6e à tous les élèves du Maroc. De même, concernant le parc national Souss Massa, 80 % des élèves affirment ne jamais avoir visité ce genre de patrimoine.

Cette conclusion vient à l'encontre de notre hypothèse formulée sur l'importance de la proximité du patrimoine. Nous pouvons donc affirmer que l'existence du patrimoine au sein de la ville natale ne peut expliquer sa connaissance auprès des élèves.

La dernière question[118] du questionnaire proposé à 205 collégiens[119], porte sur la volonté d'explorer le patrimoine du pays et de le conserver. 48 % des élèves ont répondu ne pas vouloir s'impliquer à la conservation de leur patrimoine et ne sont pas intéressés par des informations

[118] Ressentez-vous le besoin de préserver la richesse de votre pays ?

[119] 107 collégiens vivant à Marrakech et 98 collégiens vivant à Agadir

le concernant. Bien que la majorité ait répondu positivement à la question, le pourcentage de refus reste élevé.

Sur la base de la charte nationale d'éducation et de formation ainsi que d'autres documents officiels de l'État marocain, nous avons formulé l'hypothèse que l'éducation formelle au patrimoine pourrait être un moyen efficace pour la conservation du patrimoine. Mais, en dépit de tous les efforts réalisés par le ministère de l'Éducation, l'éducation au patrimoine n'atteint pas les objectifs attendus, car les élèves n'accordent aucun intérêt à leur patrimoine. Cela s'affirme lors de leur incapacité de se souvenir d'un patrimoine déjà enseigné.

Ainsi nous pouvons avancer que l'éducation formelle au patrimoine ne suffit pas pour garantir la conservation du patrimoine. Afin de pointer du doigt le problème de l'éducation formelle au patrimoine, nous avons décidé de décortiquer encore une fois les textes officiels et les chartes d'éducation. Ainsi, nous constatons qu'il n'y a aucune information sur la manière d'éduquer au patrimoine au sein des établissements scolaires. Pourtant, l'idée de la transmission, de la protection et de la conservation du patrimoine est omniprésente. En effet, le ministère de l'Éducation laisse le champ libre aux enseignants pour éduquer au patrimoine en l'absence d'un curriculum prescrit qui servirait de guide à la construction de la légitimité des contenus, dans l'optique d'une épistémologie des savoirs scolaires (Develay, 1998). L'éducation au patrimoine devrait former une nouvelle attitude chez l'élève. L'acquisition d'information sur le patrimoine du pays devrait contribuer à construire chez l'élève le sentiment d'appartenance (Regulus, Samuel 2016), à former des attitudes et des engagements en faveur du patrimoine mondial (Brousse, Muller 1993). Néanmoins, l'éducation au patrimoine, comme elle est présentée aujourd'hui, indique un souci pédagogique. Si la notion de patrimoine repose sur la transmission d'un sentiment d'appartenance, un bien à préserver pour les générations suivantes, une identité et une mémoire à valoriser, cela est très loin d'être acquis par les élèves.

Il est clair que l'héritage transmis aux générations futures dépend en grande partie de l'éducation actuelle. La sensibilisation des élèves et l'intégration des classes du primaire représentent la clé du succès pour atteindre une protection durable des sites du patrimoine (Zaki Aslan, Ardemagni, 2012). L'éducation au patrimoine devrait donc sortir de sa coquille traditionnelle qu'on connaît tous, celle d'une transmission de savoir par la récitation de

chapitres appris par cœur. La transmission de patrimoine ne doit pas être considérée comme une fin en soi, car c'est une richesse à transmettre sous différents angles.

- Le patrimoine, une notion intégrée dans le programme scolaire marocain.

Depuis 1999, le patrimoine fait partie intégrante du programme scolaire marocain. À ce propos, « La charte nationale d'éducation et de formation » énonce clairement l'enracinement du système éducatif marocain dans le patrimoine culturel du pays. En effet, nous pouvons affirmer l'introduction de la quasi-totalité du patrimoine listé par l'UNESCO dans le programme scolaire marocain.

Tableau 2 : Tableau réalisé par l'auteur

Patrimoine listé par l'UNESCO	Intégré dans le programme scolaire	La matière
Gnaoua	Non	—
Les connaissances, savoir-faire, traditions et pratiques associés au palmier dattier	Oui	Géographie 6e
La Taskiwin, danse martiale du Haut Atlas occidental	Oui	Arabe CM1
La fauconnerie, un patrimoine humain vivant	Non	Histoire 6e
L'argan, pratiques et savoir-faire liés à l'arganier	Oui	Géographie 6e
La diète méditerranéenne	Non	-
Le festival des cerises de Sefrou	Oui	Arabe CM2
L'espace culturel de la place Jemaa el-Fna	Oui	Histoire 6e Arabe CM2
Le Moussem de Tan-Tan	Non	-
Ksar d'Aït-Ben-Haddou	Oui	Histoire 6e
Médina d'Essaouira (ancienne Mogador)	Oui	Histoire 6e
Médina de Fès	Oui	Histoire 6e
Médina de Marrakech	Oui	Histoire 6e
Médina de Tétouan (ancienne Titawin)	Non	-
Rabat, capitale moderne et ville historique : un patrimoine en partage	Oui	Histoire 6e
Site archéologique de Volubilis	Oui	Histoire 6e

Ville historique de Meknès	Oui	Histoire 6e
Ville portugaise de Mazagan (El Jadida)	Oui	Histoire 6e

D'après la charte nationale d'éducation et de formation, l'éducation au patrimoine participe à éduquer à la citoyenneté, à la tolérance, à l'histoire nationale, à la construction et à la transmission de valeurs, mais aussi à développer un sentiment d'appartenance, à s'approprier une identité et à conserver le patrimoine (la charte nationale d'éducation et de formation, 1999). Cependant, les objectifs ne sont pas totalement atteints.

Il est vrai que le curriculum marocain englobe la majorité de son patrimoine, mais l'absence de certaines dimensions culturelles demeure, à savoir, le rôle de la communauté autochtone et son lien avec le patrimoine. Cette absence de référence du peuple autochtone rend leur intégration, qui se voulait signifiante dans le processus de transmission, difficile.

- Le patrimoine, une notion mal enseignée

Afin d'avoir une idée plus claire sur l'éducation formelle au patrimoine dans les classes, nous avons interviewé une quinzaine d'enseignants, de l'école privée et publique, du cycle primaire. Cette interview a pour objectif de comprendre comment les enseignants éduquent au patrimoine, la manière dont ils transmettent les informations concernant le patrimoine et leurs capacités à éduquer par le patrimoine.

92 % des enseignants interviewés déclarent ne jamais avoir assisté à des formations concernant l'enseignement au patrimoine. « Le patrimoine est enseigné de la même manière que les autres matières », « je suis les instructions du livre de maître, je trouve que le patrimoine est abordé de la même manière que les autres chapitres du livre », « je suis dans le domaine de l'enseignement depuis très longtemps, aucune formation n'a été faite pour l'éducation au patrimoine, du moins à ma connaissance », « mes élèves sont amenés à passer un examen régional à la fin de l'année, une question sur le patrimoine peut tomber, je me focalise sur l'apprentissage par cœur des informations ».

De nombreux enseignants ont tendance à privilégier l'acquisition de savoir au détriment de la mission fixée pour l'éducation au patrimoine incluant la transmission de valeurs. Nous les avons aussi interviewés sur leurs capacités d'enseigner par le patrimoine. C'est-à-dire en utilisant le patrimoine comme un livre à ciel ouvert. 78 % des enseignants affirment ne pas être capables de gérer un enseignement en dehors de la classe. Pourtant, 88 % des élèves expriment

leur préférence au mode d'enseignement en dehors des murs de classe et des manuels scolaires (question intégrée dans le premier questionnaire).

La problématique qu'on souligne est le faible niveau de connaissance des savoirs autochtones de la part du personnel enseignant et leur manque de familiarisation avec le territoire et le milieu culturel. Ce phénomène est observé même chez des enseignants ayant plusieurs années d'expérience. Ce manque de formation et de compétence sur le terrain diminue sérieusement leur capacité à assurer le rôle de médiateur culturel, ce qui influence leurs choix pédagogiques[120] (Kanu, 2011), mais impacte aussi le processus de transmission de la culture qui ne s'effectue pas correctement ou qui reste incomplet dans la majorité des cas.

Ce dilemme nous affirme que les objectifs d'une éducation au patrimoine ne sont pas tout à fait atteints. Cela est dû à une mauvaise transmission d'informations. Nous pouvons conclure que le patrimoine est une notion mal enseignée et qu'il est urgent de changer le mode d'éducation attribué au patrimoine. Le patrimoine, dans le programme scolaire marocain, est présent dans l'acquisition de connaissances dans les manuels d'histoire et d'arabe, sous forme d'information que nul élève n'est censé ignorer. Cependant, les attentes d'une éducation au patrimoine dépassent une simple transmission d'informations pour devenir une éducation « utilisatrice » contribuant à la conservation du patrimoine.

- Vers une conservation du patrimoine à travers l'éducation informelle au patrimoine

La critique adressée aux systèmes éducatifs formels au patrimoine nous conduit à penser qu'une éducation hybride au patrimoine[121] pourrait, à un certain niveau, atteindre les objectifs fixés par le ministère de l'Éducation. Depuis 1920, l'éducation formelle, non formelle et informelle est considérée comme un mode d'apprentissage ; ce qui nous permet d'associer l'apprentissage formel et informel et de les définir comme complémentaires (la belle Thomes, 1982).

L'éducation informelle est jugée, contrairement à l'éducation formelle, contextuelle (Rogers, 2004), car elle présente des apprentissages en situation réelle en direct lien avec le patrimoine.

[120] L'incapacité des enseignants à gérer un enseignement en dehors de la classe, les incite à éliminer toute activité pédagogique sur le territoire. Pour certains enseignants, les activités en dehors de la classe créent un sentiment d'insécurité et d'inconfort.

[121] Notion définie par l'auteur.

Le projet « Mon Maroc, Mon Patrimoine » met à l'épreuve l'idée avancée par Rogers. Ainsi, durant notre excursion, nous constatons que les élèves expriment un grand intérêt pour la collecte d'informations auprès des autochtones qui fait guise de guide des monuments historiques de la réserve de la biosphère. Il est à noter qu'aucun guide officiel ne s'intéresse à cette richesse perdue, seuls les habitants de la région se portent volontaires pour assurer la transmission d'informations aux visiteurs.

Après avoir « confronté » nos élèves au patrimoine de la réserve de la biosphère de l'arganeraie, nous avons distribué un deuxième questionnaire pour analyser l'influence d'un tel projet sur le groupe de visiteurs. Nous avons commencé par des questions très spécifiques sur les endroits visités (questions similaires au premier questionnaire), puis sur l'histoire des patrimoines et sur les valeurs reçues lors de l'excursion (Annexe 14)[122].

Les connaissances des élèves sur les richesses du pays se sont accrues. Il s'avère que 100 % des élèves sont capables de nommer la réserve de la biosphère de l'arganeraie parmi les patrimoines dont ils connaissent l'existence. 38,5 % des élèves ont cité « le savoir-faire arganier » dans la liste des patrimoines connus contre 0 % dans le questionnaire post-projet. Nous constatons que le patrimoine immatériel commence à faire partie des connaissances des élèves participant au projet.

91 % des élèves pouvaient répondre de manière correcte aux quatorze questions relatives à l'histoire de chaque patrimoine visité. À la fin du questionnaire, nous avons demandé aux élèves d'écrire un petit paragraphe sur ce qu'ils ont visité lors de l'excursion à la réserve de la biosphère de l'arganeraie. E, voici quelques exemples : « L'arganier est un trésor indispensable pour nous. Oui, car il ne pousse qu'au Maroc, c'est un trésor fantastique (…) un arbre adapté à son écosystème alors il faut prendre soin de cette merveille maghrébine. » « Les caractéristiques de l'arganier font d'elle l'arbre idéal pour lutter contre l'érosion et la désertification qui menacent très sérieusement le Sud marocain, il est urgent de la préserver ». « Le patrimoine existant sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie fait le bonheur et la fierté du Maroc. »

[122] Annexe 15 : Questionnaire 2

« La caverne dans laquelle vous pénétrez (sic) [123]contient peut-être le trésor que vous recherchez ! Il faut que chacun prenne conscience de la richesse de notre patrimoine, et qui ne pourra continuer ou se développer sans réelle prise de conscience. Moi, mon Maroc est mon patrimoine et j'ai pu découvrir qu'une petite partie de ce bijou précieux qui m'est chère à mon cœur et qui m'a donné envie de découvrir plus de choses sur ma culture et mon origine. Et croyez-moi la beauté de cette dernière laisse des souvenirs indéfectibles en vous. »

« L'arganier, l'arbre de fer ou l'arbre de vie (…) C'est un arbre précieux qu'on doit protéger, prendre soin de lui. »

« L'arganier n'est pas simplement un arbre, mais une pierre précieuse qu'on doit protéger, c'est ce qui rend notre pays plus spécial et différent. »

« L'arganier est un trésor dans notre pays qu'on doit protéger, car c'est une grâce distinctive. »

Ces écrits ne représentent qu'un petit échantillon d'un panel de 205 collégiens, nous remarquons que le mot « protéger » a été utilisé de manière systématique par les élèves, le sentiment de fierté et d'appartenance figure aussi dans la majorité de leurs écrits. Nous constatons que la confrontation des élèves à leur patrimoine approprie une certaine identité, renforce leur attachement au pays et développe chez eux la volonté de conserver et de protéger une richesse patrimoniale.

À la demande des élèves, une brochure a été réalisée afin de formaliser leur expérience. (Annexe 15)

II.1.8. Constat

Durant notre lecture du deuxième questionnaire, certains de nos élèves ont mentionné le mot « patrimoine immatériel » sans pour autant être confrontés à ce dernier tout au long de notre excursion qui a été principalement focalisée dans le patrimoine matériel existant sur le terrain de la réserve de la biosphère de l'arganeraie.

Cette constatation attire notre attention et nous a incités à lancer, un an plus tard, un deuxième projet intitulé « l'arbre d'argan, une culture à découvrir ». Avec l'accord des deux écoles

[123] Annexe16 : Brochure

marocaines et avec le même groupe d'élèves, nous avons entrepris de mettre sous la lumière des projecteurs un patrimoine immatériel hors du commun.

Conclusion

L'introduction du patrimoine dans le système scolaire a pour but une transmission d'informations à propos du patrimoine afin d'assurer sa conservation et sa transmission aux générations futures. Lors de notre enquête, nous nous sommes intéressés à la question de la conservation du patrimoine par une éducation formelle.

Afin de répondre à notre problématique, il est nécessaire de comprendre comment le patrimoine est éduqué dans les classes et comment les élèves interagissent avec ce type d'éducation. En effet, avant d'atteindre une conservation au patrimoine, il est important d'évaluer le sentiment d'appartenance des élèves envers leur patrimoine, le symbole qu'il exprime et l'identité qu'elle représente pour eux.

Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse des retombées de l'éducation formelle au patrimoine par un questionnaire dédié aux élèves et une interview avec des enseignants qui nous ont amenés à formuler une critique envers l'éducation formelle qui, malheureusement, n'arrive pas à atteindre ses objectifs. En effet, les élèves expriment un désintérêt envers leur patrimoine et une non-volonté de le conserver ; quant aux enseignants, ces derniers avancent qu'ils ne sont pas formés pour éduquer au patrimoine et qu'ils sont incapables d'assurer un cours en dehors des classes. Ce premier constat met en cause notre hypothèse qui, en se basant sur les textes de loi, suggère que l'éducation formelle au patrimoine pourrait aider à la conservation du patrimoine.

Le projet « Mon Maroc, Mon Patrimoine » ayant pour objectif de mettre en lien direct les élèves à leur richesse culturelle démontre la force de sensibilisation que l'éducation informelle au patrimoine a eue sur les élèves. En effet, un mois après l'excursion, les élèves peuvent avec clarté parler de la réserve de la biosphère de l'arganeraie ; ils expriment leur volonté de s'impliquer à la conservation du patrimoine. À la fin du projet, nous estimons, avec certitude, que l'éducation formelle ne peut contribuer seule à la conservation du patrimoine. Cependant, le projet « Mon Maroc, Mon Patrimoine » ne nous a pas permis d'analyser que la partie visible du patrimoine, à savoir le patrimoine matériel. Malheureusement, le patrimoine immatériel n'a pas fait objet d'étude.

L'importance de l'éducation immatérielle et sa sensibilité par rapport à un patrimoine matériel ont débouché sur un deuxième projet : « L'arbre d'argan, une culture à découvrir ». Ce dernier

vise à comprendre les difficultés de conservation du patrimoine immatériel en proposant un projet d'étude aux écoles afin d'éduquer au patrimoine de manière tout en sensibilisant les élèves et en les incitant à conserver leur patrimoine. Notre projet de recherche ne s'arrête pas à l'analyse des faits, mais aussi à proposer une nouvelle forme de l'éducation au patrimoine appelée par l'auteure « éducation décontextualisée au patrimoine »[124].

II.2 L'arbre d'argan, une culture à découvrir

Notre étude concerne les coopératives féminines d'argan implantées dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie. La production de l'huile d'argan s'est développée de manière significative ces dernières années dans cette région ; un grand nombre de coopératives d'argan ont vu le jour. Cela peut s'expliquer par la notoriété du produit lui-même, par l'accès au marché international, et par une demande croissante du produit en Europe (plus spécifiquement en France).

Durant notre enquête sur le terrain (trois mois avant le lancement du projet), nous constatons qu'aucune des coopératives n'a recours à la pratique traditionnelle pour extraire l'huile d'argan ; la généralisation des nouvelles techniques d'extraction a envahi le marché de la production de cette huile. Sachant que le Maroc est le premier exportateur de l'huile d'argan, les coopératives ne se contentent plus d'une petite production locale, mais visent les grands marchés. Principalement dédiées à l'extraction de l'huile d'argan, la majorité de ces coopératives ont progressivement développé de nouveaux produits, dont le savon à base d'argan, le gommage d'argan[125], la pâte d'amande… Certaines coopératives se sont lancées dans de nouvelles productions comme le savon à base de lait de chèvre, l'huile de figue de barbarie, savon à base de lait d'âne… Cette variété de produits ne valorise en rien l'économie de la région, vu qu'ils ne nécessitent pas l'intervention des femmes autochtones. Seule la présidente de la coopérative détient la formule secrète pour les produits appelés au sein de la coopérative « produits extra ».

[124] Notion définie dans les chapitres suivants

[125] Produit utilisé pour exfolier le visage et/ou le corps

Au cours de nos recherches, nous soulignons que les objectifs principaux des coopératives féminines en relation avec l'argan sont écartés pour se focaliser sur un objectif purement économique. Les coopératives féminines d'argan sont-elles en phase de transformation en une entreprise déguisée[126] ? Le patrimoine immatériel de la région n'est-il pas en train de se perdre pour des raisons d'enrichissement personnel ?

Entre l'éducation formelle au patrimoine qui avance dans le chapitre dédié à la réserve de la biosphère de l'arganeraie les étapes de l'extraction traditionnelle de l'huile d'argan et la réalité exploitée par les coopératives féminines, nous constatons une perte du patrimoine immatériel. En effet, les informations transmises dans les manuels scolaires aux élèves ne se reproduisent plus dans la réalité, et nous sommes devant une perte progressive d'un patrimoine immatériel listé par l'UNESCO comme patrimoine immatériel du Maroc lié à la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Dans ce contexte, notre projet d'étude répondra à la question suivante : comment mettre en œuvre une éducation au patrimoine quand le patrimoine subit une exploitation industrielle contraire aux principes traditionnels liés aux cultures traditionnelles ?

II.2.1. Le terrain

Pour répondre à nos questionnements, une étude de cas a été effectuée auprès de la coopérative féminine « tifganimine ». Créée en 2007 afin de permettre aux femmes de la commune rurale d'améliorer leur qualité de vie, cette coopérative compte près d'une centaine de femmes adhérentes. Le choix de notre coopérative n'est pas fait au hasard. En effet, cette dernière a remporté en 2012 le premier trophée délivré par la fondation CDG (Caisse de dépôt et de gestion) pour sa bonne gouvernance. Puis elle a décroché le label IGP (Indication géographique protégée) et une certification biologique, sans oublier qu'elle est devenue le premier groupe certifié équitable. Elle est par ailleurs soutenue par la TDC (*trace for development centre*) qui définit sa mission comme « *un partenariat commercial fondé sur le dialogue, la transparence et le respect visant à garantir une plus grande équité dans le commerce international. Ce dernier contribue au développement durable en proposant de meilleures conditions commerciales aux producteurs et aux travailleurs marginalisés, particulièrement dans les pays en développement, tout en sécurisant leurs droits. Notons aussi que Les Organisations du*

[126] Entreprise déguisée : n'est pas un terme juridique précis, mais découle plutôt du langage courant.

commerce équitable, appuyées par les consommateurs, s'emploient à soutenir activement les producteurs, à sensibiliser et à faire campagne pour obtenir un changement des règles et pratiques du commerce international conventionnel »[127].

Nous nous sommes déplacés sur le terrain pour recueillir des données qui se basent principalement sur des entretiens semi-directifs avec la présidente de la coopérative, la directrice commerciale et les femmes autochtones adhérentes. C'était aussi l'occasion d'effectuer des constatations personnelles au sein des locaux de la coopérative. Pour nous assurer la fiabilité des données recueillies, nous avons procédé, avec l'accord de nos répondants, à l'enregistrement des interviews. Ce qui nous a permis d'assurer une lecture plus approfondie des données collectées (Quivy et Campenhoudt, 1995). Des photos des différends locaux et des différentes étapes de production ont été prises et sauvegardées[128]. Notre analyse a débuté par une classification des objectifs assignés au développement durable que la coopérative respecte jusqu'à ce jour. Nous les présenterons sous trois angles : des objectifs économiques, sociaux et environnementaux.

Les objectifs économiques se concrétisent à travers la production de produits à base d'argan. La matière première est d'abord achetée directement chez les fournisseurs locaux ; les « ayants droit » qui sont aussi les femmes autochtones adhérentes à la coopérative. En cas de demande plus forte, la coopérative fait appel à d'autres fournisseurs sur le marché. La coopérative essaye au maximum de s'approvisionner auprès des familles de la région pour encourager l'économie locale en premier lieu. Cependant, durant notre interview avec les adhérentes, nous avons compris qu'elles n'avaient d'autre choix que de vendre à la coopérative, car elles ne sont malheureusement pas autorisées à vendre librement leurs produits ; la loi interdisant toute vente clandestine de produit d'argan sous la règlementation de la protection du consommateur. Les arganières se trouvent contraintes de vendre et d'adhérer à une coopérative pour pouvoir travailler et/ou de vendre les fruits d'argan.

Les femmes adhérentes sont rémunérées en fonction de l'effort fourni et du travail réalisé. Le prix de rémunération dépend du kilo d'argan concassé. En temps normal, le prix est de

[127] https://www.tdc-enabel.be/

[128] Annexe 17 : productions de l'huile d'argan (Photos)

60 dirhams le kilo concassé. Cependant durant notre visite, les femmes ont déclaré que le prix avait chuté à 40 dirhams seulement ; ce qui nous a été confirmé par la présidente lors de sa rencontre. Malheureusement, les arganières proclament que la rémunération est très basse et n'arrive pas à subvenir à tous leurs besoins.

Depuis deux ans, la coopérative a élargi son champ de production pour réaliser d'autres produits du terroir à savoir : l'huile de ricin, l'huile de barbarie, différents types de savon bio… Cette initiative est considérée par la présidente comme une nouvelle source de revenus pour la coopérative. Cependant, la production de certains types de produits nécessite une formation spéciale dont seule la présidente de la coopérative détient le secret. De ce fait, la réalisation est faite seulement par la présidente, les femmes autochtones ne bénéficient d'aucune rémunération.

Les objectifs sociaux de la coopérative se traduisent, d'une part, par l'amélioration des conditions des femmes rurales ; certaines d'entre elles nous ont déclaré, lors de notre entretien, que leur production est la source principale de revenu de leurs familles[129]. Depuis 2007, le nombre de femmes adhérentes de la coopérative a augmenté, passant de soixante à une centaine de femmes adhérentes à ce jour. Grâce aux revenus réguliers assurés par la coopérative, des femmes ont scolarisé leurs enfants jusqu'à les envoyer aux universités de la ville. D'autre part, la coopérative organise occasionnellement des ateliers destinés à la lutte contre l'analphabétisme au profit de ses adhérentes afin de les initier à la lecture et à l'écriture en langue arabe (les femmes de la région sont majoritairement amazighes et ne parlent que leur langue maternelle).

Les objectifs environnementaux sont démontrés premièrement par le recyclage réalisé au sein des locaux de la coopérative. Une salle de triage est dédiée à la séparation de la pulpe et du noyau du fruit pour d'autres utilisations (la pulpe est donnée comme nourriture aux chèvres de la région, le noyau est utilisé pour se réchauffer en hiver).

D'après la présidente de la coopérative, des projets de parrainage de l'argan sont parfois lancés par la coopérative en collaboration avec la direction des eaux et forêts. La coopérative est aussi

[129] Conjoint au chômage, femmes veuves…

stricte au niveau de l'utilisation des plastiques, car le processus de production adopté ne repose en aucun cas sur l'utilisation d'élément plastifié ; le projet « zéro plastique » est respecté au sein de la coopérative pour garder la qualité de l'amandon. Il est vrai que le secteur coopératif de l'arganier est incontestablement un levier du développement durable dans la réserve de la biosphère de l'arganeraie, mais jusqu'à quel niveau ?

II.2.2. Un patrimoine immatériel victime de la mondialisation

Si la femme autochtone est sollicitée seulement pour le concassage dans un processus devenu largement mécanisé, elle ne joue qu'un rôle manuel qui ne requiert aucun savoir-faire ; aussi, certaines d'entre elles expriment ne pas vouloir transmettre le savoir-faire d'argan à leur fille et préfèrent les envoyer en ville pour des études ou encore pour trouver du travail (d'après le témoignage de la présidente[130] de la coopérative : La concurrence sur le marché se traduit par la baisse de la rémunération des femmes de la région pour faire face aux prix compétitifs des produits). La crainte exprimée par les femmes autochtones est principalement liée au risque de se retrouver sans travail et sans rémunération si tout le processus d'extraction de l'huile d'argan devient entièrement mécanique. D'après leurs propos, la motivation principale est la rémunération. La conservation d'un savoir-faire n'étant pas leur priorité.

Entre les objectifs des coopératives et la réalité sur le terrain, le volet économique occupe une place importante au détriment du social et de l'environnemental. L'histoire séculaire des autochtones amazighes en relation avec l'huile d'argan se transforme simplement en un produit standard réalisé par des machines. De ce fait, les liens aux terroirs s'estompent progressivement en faveur d'une mondialisation plus rentable.

II.2.3. Les projets éducatifs, une bouée de secours pour le patrimoine immatériel.

Afin d'éviter la disparition du patrimoine culturel de la région et la perte de l'identité amazighe, nous avons proposé à la présidente de la coopérative la mise en place d'un atelier d'apprentissage du processus d'extraction traditionnelle de l'huile d'argan dédié aux touristes de passage dans la région et aux élèves d'écoles marocaines dans le cadre d'une sortie

[130] La personne qui gère la coopérative est appelée « la présidente »

pédagogique. Cette initiative tiendrait lieu d'une nouvelle source de revenu pour les femmes autochtones et un moyen de protection du patrimoine immatériel, afin d'en assurer la continuité et la transmission aux générations futures.

En raison des circonstances sanitaires actuelles (Covid-19), la limitation du déplacement entre villes et entre pays a eu un impact certain sur l'activité touristique dans le monde. Nous avons donc patienté quelques mois avant le lancement de notre projet dans l'espoir d'atteindre une population plus large. Après douze mois d'attente, aucune ouverture des frontières n'est encore envisageable. Limitées dans le temps, nous avons donc décidé de remodeler notre projet initial.

En collaboration avec les deux écoles marocaines, nous nous limiterons au jeune public, des collégiens de 12-15 ans et quelques enseignants qui ont souhaité assister au projet en tant que spectateurs. L'idée étant donc de mettre en place un atelier d'apprentissage de l'extraction traditionnelle de l'huile d'argan au sein des établissements scolaires, le 10 mai de chaque année, pour célébrer la journée internationale de l'arganier. Partant de l'idée que le loisir transfère des symboles de la vie quotidienne (Henry Raymond, 1982), nous estimons que ce dernier peut à son tour intervenir dans le processus de conservation du patrimoine en mettant en contact des populations en présence d'une culture dans laquelle ils n'ont pas l'habitude de vivre. Dans notre cas, il s'agit de mettre en contact des élèves avec leur propre patrimoine culturel. L'idée consiste en la mise en place d'un espace d'éducation au patrimoine au sein de chaque établissement pour médiatiser le patrimoine du pays par l'utilisation d'activités de loisirs. Le déplacement des femmes autochtones ainsi que la rémunération de la coopérative étant pris en charge par notre équipe.

II.3 Méthodologie de recherche

Notre recherche est consacrée à l'instauration de projet susceptible de développer chez l'élève une pensée réflexive, ainsi, nous nous retrouvons dans le cas d'une « recherche-action » avec pour intention de proposer des stratégies d'éducation au patrimoine capable de jouer en faveur de la conservation du patrimoine. Dans cette visée, nos données empiriques sont basées sur l'expérience subjective et affective des participants, car elles se fondent sur le point de vue des sujets. Nous avons donc choisi une méthodologie qualitative interprétative du fait de nos

données non mesurables dans certains cas (opinion, point de vue, expériences…). Notre démarche se situe dans un contexte d'interprétation d'expérience vécue par les élèves.

Pour notre étude de cas, nous nous sommes basés, d'une part, sur les observations, les entretiens et les données recueillies tout au long de l'activité. Notre projet s'est réalisé en trois étapes :

- La distribution d'un questionnaire post-projet nous permettant d'analyser les connaissances des élèves au sujet de la journée internationale de l'arganier, l'occasion de leur montrer le processus de l'extraction de l'huile d'argan tout en leur expliquant l'intérêt à participer à des ateliers d'éducation au patrimoine.
- La mise en place de l'atelier d'apprentissage dans les deux écoles marocaines.
- La soumission d'un questionnaire deux mois après cette expérience éducative pour évaluer l'impact d'un tel projet sur les élèves.

Dans cette partie, les résultats obtenus des deux écoles ont été analysés de manière complémentaire, vu l'utilisation du même questionnaire pour les deux établissements. Notre étude de cas peut être considérée comme un projet pilote à suivre par tous les établissements marocains, afin de participer à la conservation d'un patrimoine immatériel menacé de disparition. La rencontre des élèves constituant l'occasion de transmettre des informations relatives au métier de l'argan, d'assurer la transmission des valeurs en relation avec le territoire et de forger une identité afférente.

II.4 Les résultats

Le premier questionnaire a été distribué à un groupe de 102 élèves et comportait sept questions. Nous leur avons demandé dans un premier temps de donner la date de la journée internationale de l'arganier et de citer leurs sources d'information. Seulement 5 collégiens ont répondu à cette question (soit 5 % de l'ensemble des participants) dont la source d'information est la même, à savoir : « la page Instagram de l'école » sur laquelle nous avons publié l'information deux jours avant le lancement de l'atelier d'apprentissage. Il est à rappeler que la proclamation de la

journée internationale de l'arganier a connu une large médiatisation au niveau des journaux et de la télévision locale[131]. Malgré cela, le jeune public n'a pas été touché par l'information.

Afin d'évaluer les connaissances des élèves, nous les avons interrogés sur les étapes de l'extraction de l'huile d'argan. 60 % des participants ont fait référence à l'utilisation des machines dans l'opération d'extraction de l'huile : « durant une visite avec ma mère pour acheter l'huile d'argan, j'ai vu le monsieur mettre des graines d'argan dans une grande machine pour en extraire l'huile d'argan mise en vente » ; « le fruit est cassé et ensuite mis dans la machine pour avoir l'huile d'argan » ; « plusieurs machines sont utilisées pour extraire l'huile d'argan » ; « j'ai une fois visité une coopérative à Essaouira avec mes parents et la dame nous a fait rentrer dans une salle pleine de machines pour nous montrer les étapes d'extraction de l'huile d'argan ».

25 % ont répondu ne jamais avoir assisté à une extraction de l'huile d'argan ; 8 % des élèves n'ont pas répondu à la question. Nous estimons que ces élèves n'ont jamais été mis au courant de l'existence d'un patrimoine séculaire, relatif à une région du Maroc, se distinguant par la production d'une huile unique au monde et recherchée à l'échelle internationale à la fois pour ses vertus culinaires et cosmétiques.

Pour évaluer leur appétence à connaître leur héritage culturel, nous leur avons demandé s'ils étaient intéressés par la découverte de leur patrimoine immatériel de leur pays. 58 % du panel des participants ont répondu ne pas être intéressés par un patrimoine défini par un des élèves comme « fictif », « le patrimoine immatériel, je ne vois pas comment je peux être intéressé par un patrimoine fictif et intraçable, et comment être sûr de son héritage ? ». Cette idée, retrouvée à l'écrit dans une seule feuille, est partagée par plusieurs collégiens qui ont ressorti le même mot « fictif » lors de nos débats et de nos discussions en classe.

À la lumière de nos premiers résultats, nous concluons que les élèves font état d'un manque d'information sur leur patrimoine et partagent une définition incorrecte du patrimoine immatériel. Ce qui influence négativement leur engagement envers leur patrimoine et les amène

[131] Le 4 mars 2021, plusieurs articles ont été publiés sur l'importance de la journée internationale de l'arganier.

à un refus de recevoir des informations à son sujet. Comment peut-on expliquer la méconnaissance des élèves vis-à-vis de leur patrimoine ?

L'appartenance est majoritairement perçue comme un processus qui se construit selon l'expérience individuelle de chacun ; c'est grâce à la participation active à des pratiques collectives que se forge le sentiment d'appartenance de chaque individu (théorie A. Maslow). Sur la même lancée, les auteurs du livre « vivre la citoyenneté »[132] mettent en cause la participation minimale du citoyen pour expliquer son manque d'engagement envers le pays. Pour plusieurs chercheurs, la participation est abordée comme un élément central du processus de construction de l'identité et du sentiment d'appartenance (Wenger, 1998). C'est en effet grâce à cette participation que chaque individu construit son identité et donne une certaine signification à l'expérience vécue. D'après Meintel et Kahn, l'appartenance ethnique provient d'un sentiment d'identité qui se développe constamment. Ainsi, c'est grâce à « l'expérience subjective des personnes que ce sentiment persiste encore » (Meintel et Kahn, 2005).

En nous basant sur ces idées, nous organisons, en collaboration avec la coopérative tifganimine, un atelier d'apprentissage dédié à l'extraction traditionnelle de l'huile d'argan au sein des locaux des deux écoles participantes. L'activité se déroule sur une seule journée, les arganières[133] prennent place dans les établissements scolaires munis du matériel nécessaire à la mise en place de l'atelier (le matériel a été loué exclusivement pour cette activité d'apprentissage). Les élèves assistent, dans un premier temps, à une explication détaillée des étapes de l'extraction, avant de participer à l'expérience proprement dite. Cet atelier a été entièrement guidé par les femmes autochtones.

La notion de « participation guidée » a été analysée par Barbara Rogoff (1990). Elle a mis en évidence les modalités d'apprentissage à travers la participation et l'engagement de l'apprenant. L'apprentissage est donc intégré dans des situations de participation que l'on ne peut référer à une action éducative visible. La participation des élèves à ce type d'atelier est un moyen de leur

[132] Ce livre regroupe une quinzaine de contributions qui débattent de l'état de la citoyenneté au Québec.

Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation sous la direction d'Yves Boisvert, Jacques Hamel et Marc Molgat, Montréal

[133] Les femmes de l'arganier

permettre de s'approprier les pratiques ancestrales, de faire naître un sentiment d'appartenance au patrimoine immatériel totalement ignoré jusqu'à ce jour. C'est un apprentissage sans enseignants et sans pédagogie préétablie au sens classique du terme.

Dans notre cas d'étude, les femmes autochtones, détentrices de la tradition, orientent la pratique vers le processus de transmission du savoir, et ce de façon naturelle. Le guidage est ici exprimé à travers l'activité conjointe des élèves et des femmes expertes dans le domaine de l'extraction de l'huile d'argan. Il s'appuie sur l'échange tacite entre les élèves et les femmes autochtones, mais aussi sur l'engagement direct des apprenants dans l'activité (imitation et observation des femmes arganières). Ici, l'apprentissage est totalement intégré à la participation tout en restant invisible et inconscient (apprendre sans le savoir). La participation est donc un moyen de s'approprier des pratiques dans un processus de communication. En effet, tout au long de l'activité, les femmes autochtones essayaient de rendre l'information plus simple, accessible et appropriable à l'âge des partants. Ainsi, « Les informations et habiletés ne sont pas transmises, mais transformées dans le processus d'appropriation » (Rogoff, 1990).

Pour clôturer l'atelier d'apprentissage, nous avons demandé aux élèves d'écrire une phrase en faveur de l'arganier. Voici quelques exemples : « Joyeuse de découvrir ce trésor qui appartient à mon patrimoine marocain ».

« L'arganier, un trésor du Maroc. Je suis curieux de connaître plus sur ce patrimoine ».

« Une belle expérience vécue grâce à mon école, je suis fière de mon patrimoine »

« L'argan fait partie du patrimoine du Maroc, c'est de mon devoir de le conserver ».

« Nous devons protéger les femmes arganiers, car elles détiennent un savoir-faire hors du commun »[134].

Ici, nous constatons que l'apprentissage est lié à une logique d'exploration curieuse (Jacob, 2002) manifestée par les élèves tout au long de cette journée. Nous relevons un sentiment d'émerveillement lors de notre entretien informel à la fin de l'activité. Ce qui nous conduit à penser que ce sentiment est plus présent lorsqu'il s'agit d'une rupture avec la tradition. À la fin

[134] Les témoignages des élèves sont retranscrits tels quels

de l'expérience, un sentiment d'attachement à leur culture semble plus présent chez les élèves ; cela est clairement formulé dans les phrases écrites par les élèves sur le tableau[135]. Ce sentiment renvoie à l'idée d'examiner au plus près les étapes de l'extraction de l'huile d'argan. Cette dimension de l'apprentissage immédiat est appréciée non seulement par les enfants, mais aussi par les enseignants ayant assisté à l'atelier. Cela est ressenti dans les réponses des élèves au deuxième questionnaire sur lequel nous voulions savoir s'ils étaient prêts à participer à ce type d'atelier d'apprentissage, si l'occasion se présentait dans le cadre d'un voyage familial, en contrepartie d'un paiement : 82 % des élèves ont répondu être intéressés par ce genre d'atelier durant leurs voyages touristiques. Ce qui nous permet de conclure que ce genre d'activité pourrait constituer une source de revenu pour les autochtones de la région ainsi que de les motiver à conserver leur savoir-faire et le transmettre à leurs filles[136].

Durant notre entretien informel avec les femmes de la coopérative, nous les avons questionnés pour savoir si elles pouvaient s'investir durablement dans des ateliers d'apprentissage futurs. 100 % des femmes ont répondu être intéressées par la mise en place d'un tel atelier pour les touristes en contrepartie d'une rémunération qui varierait entre 30 et 50 dirhams (soit 3 à 5 euros par personne). Malheureusement. Aucune femme n'a exprimé la volonté de le faire bénévolement dans le seul but de préserver un savoir-faire. La motivation principale est purement financière, car même la transmission mère-fille a été délaissée à la recherche d'un avenir meilleur en ville[137].

Afin de procéder à l'évaluation de notre atelier et d'évaluer ses retombées éducatives sur les élèves, nous avions ajouté une question relative à leur volonté de conserver un patrimoine en péril. 96 % des élèves ont répondu vouloir s'inscrire dans la perspective de la conservation de cet héritage séculaire. Nous avons cherché par la suite à connaître leur avis sur la manière de conserver un patrimoine. Voici quelques-unes de leurs réponses : « Protéger notre richesse culturelle par commencer à la faire connaître aux générations montantes, non à travers le

[135] Annexe 18 : Photos du projet 2 « L'arbre d'argan, une culture à découvrir ».

[136] La motivation principale des femmes autochtones est la rémunération qui les pousses à travailler et à subvenir à leurs besoins

[137] Propos de certaines femmes autochtones lors de notre entretien.

manuel scolaire, car c'est trop ennuyeux et très fictif, mais par une participation réelle à l'activité ».

« À mon avis, la seule solution pour préserver un patrimoine immatériel c'est de le transmettre au public, le faire connaître au monde entier ».

« On peut organier des ateliers d'apprentissage pour les enfants, ce qui permet de transmettre une connaissance en voie de disparition ».

« Pour conserver un patrimoine, on ne doit pas le changer par des outils modernes, la beauté des choses anciennes figure dans la manière de faire ».

« Il faut passer l'information aux autres, petit ou grand ; en tant que Marocain, je dois être capable de connaître mon héritage qui se dégrade ».

« À mon avis, on peut conserver notre patrimoine si on est uni derrière notre richesse, on doit transmettre cet héritage qui est susceptible de s'arrêter à cause de la mauvaise éducation de notre patrimoine, car un pays sans culture est un pays en guerre ».

« Je pense que notre génération a du mal avec les livres, si nous voulions transmettre l'information c'est par nous faire participer à des ateliers ».

II.5 Le patrimoine et la mondialisation

La relation entre patrimoine et mondialisation a été largement discutée par plusieurs chercheurs. Bien que l'on puisse affirmer que la mondialisation représente une ouverture des frontières et une liberté de déplacement, certains conviennent que cette période a été particulière dans la manière dont les flux internationaux de personnes, de capitaux, de technologies, de main - d'œuvre, de langues et de cultures se sont accélérés de manière inattendue. La nature interconnectée de la politique, de la culture, de l'économie et de la religion contemporaines, facilitée par les réseaux de transport mondiaux et les systèmes de communication électronique, a eu des implications importantes dans les résonances et les frictions générées en raison de l'interaction des concepts, des images et des idéologies à travers et entre les communautés locales, régionales, nationales et internationales (ONG, 2005). À ce propos, nous pouvons parler d'un sentiment de « rupture » sans précédent du présent avec le passé qui caractérise la modernité tardive, et qui a produit une série de conditions dans lesquelles l'idée d'« héritage »,

comme moyen de faire liens tangibles entre le passé et le présent, a acquis une importance accrue. Cette expérience de rupture a transformé les formes existantes de communication et de relations sociales avec le patrimoine. Ainsi, la mondialisation soutient que la médiation électronique de la communication, associée à la migration de masse et au transnationalisme, agit sur l'imagination de manière innovante, à mesure que les spectateurs et les images circulent simultanément. Le travail de l'imagination prend un nouveau rôle dans une société post-électronique, dans laquelle l'imagination individuelle peut être liée à ce qu'on appellera une « communauté de sentiment » (Appadurai, 2011) et qui permet à l'imagination individuelle de s'opérationnaliser d'une manière qui n'aurait pu être possible auparavant. C'est dans les frictions générées par les flux de culture, d'idéologie et de religion, autant que par les flux de capitaux, de travail, de marchandises et des personnes elles-mêmes, que réside l'importance de la mondialisation pour les sociétés contemporaines.

Le patrimoine fait bien sûr partie intégrante de ces processus de mondialisation. Les appels à la préservation du patrimoine constituent les revendications de frontières culturelles (Smith, 2006). Les menaces pesant sur le patrimoine sont perçues à la fois comme des menaces physiques pour l'élément de patrimoine lui-même et comme des risques pour le corps social qui considère cette tradition, cet objet, ce lieu ou cette pratique comme faisant partie de son héritage. La Convention du patrimoine mondial représente un exemple particulièrement important de la relation entre le patrimoine et la mondialisation, qui a elle-même constitué un centre d'intérêt pour le développement d'un « domaine » d'études critiques et interdisciplinaires du patrimoine par le biais d'une critique académique généralisée de son rôle et des philosophies sous-jacentes (Smith, 2006). Le développement de la convention du patrimoine mondial de 1972 et la mise en place de ses différents organes consultatifs doivent être replacés dans le contexte le plus large de l'idée d'un système international de coopération et de régulation qui a émergé à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En témoigne la Conférence monétaire et financière des Nations Unies de Bretton Woods de 1944, qui a établi une série d'organisations pour règlementer la sécurité financière internationale et aider à la reconstruction et à la stabilité politique d'après- guerre, et à la création de l'Organisation des Nations Unies (ONU) visant à maintenir la paix et promouvoir la coopération internationale pour résoudre les problèmes économiques, sociaux et humanitaires. L'idée de promouvoir et de défendre un ensemble de droits de l'homme universels était au cœur de la création de l'ONU, à la suite des atrocités

humanitaires et du génocide qui avaient caractérisé la Seconde Guerre mondiale. D'ailleurs, La Charte des Nations Unies, signée le 26 juin 1945 à San Francisco à l'issue de la Conférence des Nations Unies sur l'organisation internationale entrée en vigueur le 24 octobre 1945, obligeait tous les pays membres à promouvoir « le respect universel et l'observation des droits de l'homme » et à prendre « une action conjointe et séparée » (Nations Unies, 1945) à cette fin.

Bien que ses racines remontent aux travaux de la Société des Nations entre les deux guerres, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été créée dans les mois qui ont immédiatement suivi la Conférence des Nations Unies sur l'organisation internationale à San Francisco. Et ce lors d'une conférence des Nations Unies pour la création d'une organisation éducative et culturelle tenue à Londres en novembre 1945. L'Acte constitutif de l'UNESCO est entré en vigueur en 1946 après ratification par 20 pays. Elle a immédiatement placé la question des droits collectifs au cœur de sa mission, implicitant que c'est une incompréhension de la différence, et une ignorance de l'humanité commune, qui étaient à l'origine de la guerre, de la violence et de la méfiance entre différents groupes de personnes. L'ignorance des mœurs et de la vie des uns et des autres a été une cause commune, tout au long de l'histoire de l'humanité, de cette suspicion et de cette méfiance entre les peuples du monde à travers lesquelles les différences se sont souvent transformées en guerre. En conséquence, la création de l'UNESCO a eu pour but de promouvoir, par des relations éducatives, scientifiques et culturelles les différents peuples et leurs manières de vivre comme un patrimoine mondial à préserver.

Les préoccupations concernant l'impact du conflit armé sur le patrimoine culturel ont conduit au développement de la Convention pour la protection des biens culturels en cas de conflit armé (ou « Convention de La Haye »), adoptée à La Haye (Pays-Bas) le 14 mai 1954. Cette convention précisait que les signataires devaient s'abstenir d'endommager les biens culturels sur leur propre territoire ou celui d'autres pays en période de conflit armé, et considérait tout acte dirigé à titre de représailles contre des biens culturels comme une violation de la Convention. La Convention de La Haye est importante en ce qu'elle reconnaît un lien explicite entre le patrimoine culturel et l'identité nationale, et l'utilisation du patrimoine dans l'édification de la nation. Cela a également mis la destruction de « biens culturels » à certains égards sur un pied d'égalité avec le meurtre de civils, comme quelque chose qui était interdit dans le contexte d'un conflit armé. Cette idée de collaboration internationale pour la sauvegarde

du patrimoine culturel a été évoquée pour la première fois lors de la Conférence d'Athènes sur la restauration des bâtiments historiques en 1931 ; celle-ci a été organisée par l'Office international des musées et a conduit à la rédaction de la Charte d'Athènes. Cependant, ses recommandations n'ont été mises en œuvre que bien après la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ce nouveau sens de la responsabilité mondiale pour les monuments culturels a trouvé son expression la plus importante après 1954, lorsque le gouvernement égyptien a annoncé son intention de construire le haut barrage d'Assouan, ce qui nécessitait l'inondation d'une vallée contenant d'anciens monuments égyptiens, dont les temples d'Abou Simbel.

Cela conduira finalement au lancement d'un appel pour entreprendre « une tâche sans parallèle dans l'histoire »[138], une campagne mondiale pour sauver les antiquités d'Égypte et du Soudan (Säve- Söderberg, 1987). Cette campagne impliquait un programme de fouilles et d'enregistrement archéologiques à grande échelle et un certain nombre de travaux majeurs, notamment le déplacement et la reconstruction des temples d'Abou Simbel et de Philae et d'autres monuments de la vallée. Cette campagne internationale souligne l'importance de promouvoir l'idée que le patrimoine devrait être une préoccupation universelle et que les États individuels ne pouvaient plus s'attendre à opérer de manière indépendante dans la gestion du patrimoine considéré comme propriété mondiale. Cela a marqué un changement important sur la perception du patrimoine qui passe d'une gestion des nations individuelles à une conception plus globale du patrimoine comme quelque chose qui appartient à la collectivité mondiale.

II.5.1. Le patrimoine : Le conserver à tout prix ?

Si l'éducation au patrimoine a démontré ses preuves durant les deux projets de recherche analysée plus haut, la réaction des femmes arganières envers la transmission du savoir-faire à leurs filles nous amène à relever une nouvelle problématique : la conservation du patrimoine immatériel peut-elle être réalisée sans l'implication et la volonté de la population autochtone ? Durant le lancement du projet 2, « … » nous avons sollicité les femmes autochtones d'une coopérative afin de mettre en place le processus traditionnel de l'extraction de l'huile d'argan. Le projet a pour but d'éduquer au patrimoine immatériel à travers les détenteurs du savoir-faire. Cependant, durant notre entretien informel avec les femmes autochtones, nous avons constaté

[138] Appel lancé par le directeur général de l'UNESCO, Vittorino Veronese, le 8 mars 1960

que la majorité de ces femmes envoyaient leurs filles en ville à la recherche de nouvelles opportunités ; certaines d'entre elles ont aussi déclaré ne pas avoir transmis ce savoir-faire à leurs filles. Cette perte de tradition culturelle due à l'ouverture des frontières et à la mondialisation a poussé les femmes autochtones à refuser la transmission du savoir-faire aux générations suivantes jugées « inutiles », après l'intégration des machines à la place des femmes arganières.

Alors que la tendance dans la littérature scientifique se concentre de plus en plus sur le potentiel touristique du patrimoine, force est de constater que la plupart des patrimoines locaux présentent une faible commercialisation pour le développement touristique. Cependant, le patrimoine local semble important pour la construction identitaire. Les choses tangibles aident à construire l'identité personnelle, territoriale et communautaire (Harvey, 2001) et la gestion du patrimoine local contribue à la santé sociale des communautés et renforce le capital social et l'identité locale. Dans un monde globalisé marqué par l'homogénéisation de la culture, le patrimoine local est identifié comme une ressource précieuse pour maintenir et développer à la fois l'économie locale et la communauté. En effet, le lien de la communauté est considéré comme un objectif précieux, surtout lorsqu'il est associé à un sentiment d'appartenance, car il facilite les échanges et la résilience. Il est important de rappeler que le patrimoine local peut contribuer au partage d'un sentiment d'appartenance et finalement à construire une identité et s'identifier à une communauté. L'attachement à la culture et au passé semble particulièrement pertinent surtout dans les zones rurales confrontées à la périurbanisation et à la modernisation rapide. À ce titre, le modèle développé par Keith Halfacree, en 2006, décrivant la grande diversité des motivations, des représentations et des pratiques en milieu rural peut être utilisé pour affirmer la richesse patrimoniale et culturelle cachée dans les régions rurales encore attachées à leurs identités. En pratique, l'entretien et la transmission du patrimoine pourraient être perçus comme une charge que de moins en moins d'habitants veulent supporter.

Dans certains cas, le patrimoine de valeur international, moins pris en compte par les autochtones, mais reconnu par le pays et par les organismes internationaux comme intéressant est à préserver pour des valeurs qui peuvent différer du discours local. En effet, toute composante d'un paysage peut devenir patrimoine par la communauté locale sans pour autant être labélisée mondialement (Schmitz et Bruckmann2020), mais le contraire peut aussi être vrai. Pourtant, dans le processus d'examen de la question de l'éducation au patrimoine, qui inclut

aussi une éducation formelle par le biais de manuels scolaires ministériels, il est important de séparer ce qui pourrait être reconnu comme patrimoine par la perception des gens et ce qui est déclaré patrimoine par l'état malgré la négligence et l'oubli d'un certain type de patrimoine.

Alors que les espaces ruraux évoluent et que la valeur sociale du patrimoine conduit à reconnaître le patrimoine comme un processus évolutif (Jones2017), l'intérêt actuel pour le patrimoine rural local se caractérise souvent par un désintérêt de la population locale souhaitant quitter les petites régions vers les grandes villes pour de nouvelles opportunités. La faible reconnaissance du rôle du patrimoine par une grande partie de la population (Hodges, Watson ; 2000) conduit dans la majorité des cas à un refus de sa transmission aux générations suivantes. Et pourtant, le patrimoine rural est souvent « décrit comme porteur de valeurs historiques et/ou scientifiques et conceptualisées comme résidant dans des éléments physiques et des structures historiques qui ont été créées par les communautés environnantes et leurs activités sur le paysage, y compris l'agriculture, l'élevage ou la pêche » (Lekakis et Dragouni, 2020). Cependant, pour les autochtones, le patrimoine a souvent été perçu comme une ressource « fixe » conservée et valorisée dans une perspective de développement personnel. Plus récemment, certains chercheurs soutiennent l'idée que pour mieux comprendre la construction du patrimoine rural, il est nécessaire de connaître le contexte dans lequel il s'intègre et de considérer ce patrimoine « comme un système unifié et entrelacé, mettant en évidence la position de tous les nœuds, tels en tant qu'aspects matériels et immatériels, communautés locales et lointaines, relations sociales et processus de production. . . » Stelios Lekakis et Mina Dragouni (2020).

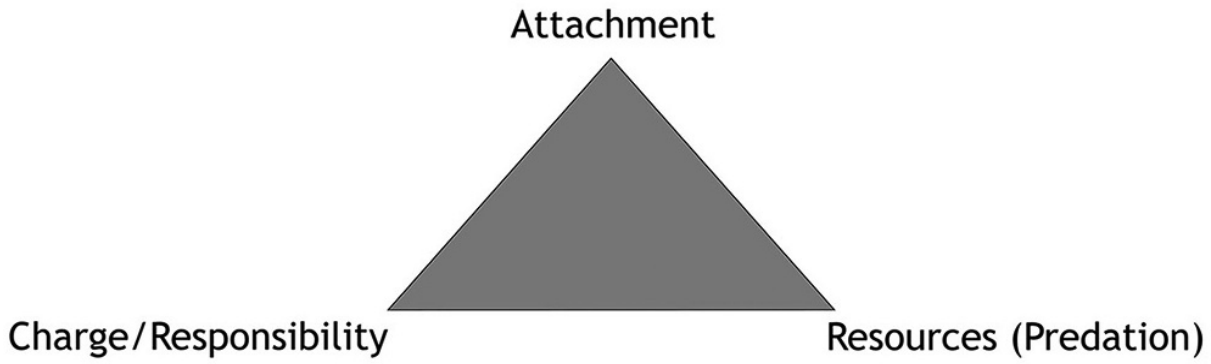


Figure 4 : Les trois dimensions du sens du patrimoine.

Source : Schmitz et Pepe 2021

Dans le cas du savoir-faire arganeraie, le symbole de patrimoine immatériel lié au passé est maintenu[139], mais l'utilité de le transmettre pour des ressources salariales ne représente plus assez d'intérêt. Il est vrai que les nouvelles générations n'ont aucun lien direct avec les pratiques anciennes de la paysannerie ; la mémoire locale s'estompe et l'identité culturelle se perd. Cependant, il est important de souligner que l'évolution de la région soutenue par la mondialisation n'empêche en aucun cas la conservation du patrimoine culturel. Une perspective plus large du patrimoine local devrait passer par une sensibilisation des populations. Le patrimoine est une notion assez floue qui peut être interprétée de différentes manières par chaque individu, car ce qui est patrimoine pour certains peut ne pas l'être pour d'autres. Si certaines personnes considèrent le savoir-faire arganeraie comme un folklore émanant d'une communauté culturelle exprimant une identité sociale d'une région, cette dernière peut aussi être considérée comme patrimoine culturel immatériel d'un pays. Pour comprendre cela, il est important de souligner qu'une pratique n'est considérée comme patrimoine immatériel qu'après manifestation du pays pour obtenir sa labélisation. Ainsi, chaque pays dépose un dossier de demande de patrimonialisation comme une dimension de mondialisation d'une pratique traditionnelle héritée du passé et représentant une identité particulière à la population de ce

[139] D'après les femmes autochtones, l'extraction traditionnelle de l'huile d'argan est plus chère à la vente, car sa qualité est meilleure.

territoire. Ainsi, l'évolution des pratiques pour un meilleur rendement ne peut mettre en péril le symbole de patrimoine tant que la transmission et la sensibilisation de la population par une éducation au patrimoine ne sont pas correctement réalisées.

La question de patrimonialisation a été discutée par plusieurs chercheurs et ne constitue pas le sujet de notre thèse qui débat du pouvoir de l'éducation au patrimoine à sensibiliser et conserver le patrimoine et l'identité culturelle. Le patrimoine matériel et immatériel implanté sur la terre marocaine est déjà listé par les spécialistes en collaboration avec les autorités marocaines. N'étant pas spécialistes du patrimoine, nous ne discuterons pas de la validité de cette dernière. Nous considérons donc la réserve de biosphère arganeraie, ainsi que le savoir-faire arganeraie comme patrimoine mondial labélisé sous la direction du Maroc.

Durant les deux projets d'étude analysés plus haut, un aperçu d'un nouveau sens du temps et de l'engagement communautaire a été constaté. L'identité culturelle et le patrimoine sont souvent perdus en raison d'un manque de médiatisation ou une médiatisation incorrecte. En effet, l'information mal transmise peut entraîner un désintérêt de la part de l'interlocuteur, c'est ce qui a été prouvé lors de nos travaux de recherche. Les élèves ne portaient pas d'intérêt à leur patrimoine pourtant enseigné dans les classes, car le lien direct avec le patrimoine et la culture a été négligé, ce qui induit une perte d'attachement culturel.

II.5.2. L'identité et la conservation du patrimoine

Au cœur du concept de citoyenneté se trouve la caractéristique humaine fondamentale de l'identité (Copeland, 2009). Notre vision du passé et de ses effets sur l'identité au niveau nationale, communautaire et personnel est très étroitement liée à la citoyenneté. Le patrimoine culturel, quant à lui, est considéré comme un ensemble de ressources transmises du passé comme reflet de valeurs, de croyances et de savoirs. Le patrimoine se réalise dans le cadre d'une réponse nostalgique qui permet la modernisation de ce qui appartient à une communauté et aide à la création d'un sentiment d'appartenance. Il est évident que l'éducation au patrimoine culturel a le potentiel de stimuler la citoyenneté, l'appartenance culturelle et la responsabilité des élèves en tant que médiateurs culturels (Gomes et al., 2015). Par conséquent, le lien mutuel coexistant entre l'identité, en tant qu'attribut significatif de la citoyenneté, et le patrimoine culturel n'est pas à négliger.

Depuis quelques décennies, la planification communautaire et l'engagement des communautés locales ont été largement reconnus par les chercheurs nationaux et internationaux. Une approche communautaire est identifiée comme plus populaire pour sauvegarder le patrimoine dans le monde entier (Lertcharnrit et Niyomsap, 2020). Par exemple, diverses techniques axées sur la communauté ont été imposées en Tanzanie, telles que le renforcement de l'autorité des antiquités, l'emploi de gardiens, la recherche et la conservation basée sur des projets pour le développement du patrimoine local (Chami, 2018). Par ailleurs, la participation communautaire a été établie comme un outil essentiel pour assurer la gestion du patrimoine. En effet, plusieurs études ont souligné l'importance des membres de la communauté et leur implication dans la conservation du patrimoine.

Le patrimoine fournit l'intuition de l'identité qui favorise la pluralité entre différentes cultures et fabrique le sens de « qui nous sommes et comment nous nous identifions » (Yılmaz et Yılmaz, 2019). De plus, il stimule la prise de conscience du passé qui féconde le présent. Mais le patrimoine est souvent perdu en raison du manque de sensibilisation, d'une appréciation appropriée et de la négligence de la communauté. La gestion du patrimoine est essentielle et semble un domaine en pleine croissance avec l'intendance, la conservation, l'enregistrement, l'identification et l'analyse du point d'intérêt public (Embaby, 2014). Une bonne gestion du patrimoine peut générer des activités économiques, améliorer l'esthétique, augmenter la valeur des terres environnantes, et transférer les connaissances de génération en génération. Mais cela ne peut aboutir sans l'implication de la population locale. La Chine a donné l'exemple en matière de participation communautaire à la conservation du secteur du patrimoine (Fan, 2014).

Dans une recherche récente, Azman et al. (2010) ont trouvé une relation significative entre la compréhension et les connaissances, l'appartenance, les responsabilités, les opportunités et l'autonomisation des personnes concernant la conservation du patrimoine dans les communautés locales du Géoparc de Langkawi, en Malaisie. L'éducation publique est hautement obligatoire, car elle aide l'individu à développer ses capacités, à améliorer sa sensibilisation, mais aussi, à développer le sentiment d'appartenance au programme de conservation. Outre l'implication de la communauté, la recherche scientifique et l'éducation du public sont des conditions préalables à la conservation du patrimoine (Azman et al., 2010).

Chaque type de patrimoine possède son importance en tant qu'emblème de stature, d'identité, et de porteur de connaissance (Nayna et Lee, 2017). Nonobstant, l'évolution rapide, la mondialisation, la volonté de ressembler aux autres et la négligence de la communauté contribuent à la détérioration rapide de ces patrimoines. En outre, la gestion du patrimoine local est l'un des défis, où l'appropriation communautaire, le renforcement des capacités et le transfert des connaissances traditionnelles sont incontournables. Ce qui nous amène à avancer le rôle de la participation communautaire et de l'éducation pour faire revivre le patrimoine. En effet, le patrimoine d'une localité représente des valeurs sociales, historiques, culturelles, économiques et traditionnelles, d'où découlent des aspects conflictuels entre conservation et développement. De plus, les valeurs du patrimoine facilitent la communication et les caractéristiques liées entre les sociétés ainsi que l'attachement et l'identité communautaires, où la participation communautaire, le développement de l'alphabétisation dans la société et la cohésion sociale sont importants pour assurer la conservation durable du patrimoine (Lees et al., 2008). Certaines recherches menées dans divers pays [140]ont révélé que les sites patrimoniaux sont le témoin et le reflet de la civilisation, vestiges de prédécesseurs qui demandent à être conservés par l'engagement potentiel de la communauté et l'éducation au patrimoine.

Du point de vue de la gestion du patrimoine, les sentiments et les pensées envers quelque chose sont quelque peu contrôlés par l'environnement environnant et leurs traditions (Smith et Campbell, 2016), où le savoir-faire arganeraie ne fait pas exception à ce paradigme. Les éléments traditionnels de la RBA étendent un aperçu social de la vie d'une époque antérieure et donnent un sentiment d'identité et d'appartenance à un environnement physique. En outre, l'assurance d'une gestion durable des sites patrimoniaux est fortement liée à la participation communautaire (Li et al., 2020) et une éducation au patrimoine bien contrôlé, ce qui coïncide avec les conclusions de notre présente étude. Pour avoir une participation communautaire, le développement d'un sentiment d'appartenance parmi les membres de la communauté est très important. À partir de l'observation sur le terrain (par exemple l'interaction avec les gens au

[140] Exemple : Étude menée en Inde par Kukreja (2019)

niveau de la communauté), l'on se rend compte que la majorité des gens sont perturbés par l'identité de leur ville, de leur culture et par la façon dont les artefacts changent simultanément.

L'éducation au patrimoine est une condition préalable pour assurer une conservation du patrimoine, une bonne gestion de la culture, de la tradition, de l'histoire de génération en génération. Promouvoir la conservation du patrimoine, en particulier dans les zones urbaines, demeure une tâche difficile. Parce qu'il ne s'agit pas seulement de préserver les structures patrimoniales, mais de favoriser la prise de conscience, d'accroître le sentiment d'appropriation, la participation spontanée et de léguer les traditions et leurs héritages aux générations futures. La coordination et la prise de décision intégrée sont essentielles. En effet, notre recherche vise à démontrer le pouvoir de l'éducation au patrimoine à renforcer la sensibilisation et la participation de la communauté. En outre, la conservation du patrimoine basée sur le tourisme d'apprentissage peut contribuer à la promotion et à la conservation du patrimoine. En effet, combler le déficit de connaissances par un lien direct avec le patrimoine peut aider la génération à venir à en apprendre davantage sur leur héritage.

II.6 Une nouvelle pédagogie à tester

II.6.1. Le jeu de rôle

Durant ce projet, nous opérons sur une pratique spécifique, celle de mettre les élèves devant un jeu de rôle (Lemaire, 2020). Cette pratique implique de sortir du cadre conventionnel de la classe pour donner la place d'enseignant aux autochtones et soumettre les élèves à une nouvelle expérience en s'appropriant le rôle des femmes autochtones tout au long de l'atelier d'apprentissage. « Le jeu de rôle constitue une pratique désormais classique en didactique des langues secondes » (Gajo, 1998) qui amène à la mise en place d'une pédagogie active et d'une éducation par le jeu. La mise en place d'une activité de jeu de rôle permet une communication interactive entre participants autochtones et culture. C'est un évènement où chaque participant s'approprie le rôle de l'autochtone lui permettant de développer diverses compétences (Cuq, 2003).

Dans notre étude de cas, les élèves interprètent le rôle de femme autochtone en lien avec le scénario d'extraction de l'huile d'argan (Muñoz, 2000) ; cette activité vise à mettre en lien direct les élèves avec leur culture territoriale, supprimant ainsi les distances entre l'école et le

territoire. Le projet « L'arbre d'argan, une culture à découvrir » positionne les élèves dans un contexte loin du scolaire où ils seront invités à se glisser dans la peau d'un autochtone (Gajo, 1998).

La mise en scène d'une situation de vie, l'écoute de récit et d'explication racontés par les autochtones initie chez l'élève une réflexion de curiosité l'amenant à s'interroger sur ce qu'il expérimente et sur ce qu'il écoute. L'ambiance créée par l'atelier d'apprentissage, à l'aide des costumes traditionnels revêtus par les femmes autochtones, et la manipulation par terre du fruit de l'argan, renvoie à une certaine culture de la zone : la culture vestimentaire et les pratiques traditionnelles[141]. Ainsi, nous nous trouvons devant un scénario complet de la pratique de l'extraction de l'huile d'argan aidant l'élève à effectuer une transition rapide vers le milieu traditionnel dans lequel on entend l'exporter.

Une fois l'expérience du jeu de rôle terminée, les élèves sont appelés à s'exprimer sur un tableau sur ce qu'ils ont vu, vécu, ressenti, mais aussi ce qu'ils ont compris. Ainsi, nous touchons diverses dimensions : physique, culturelle, émotionnelle et cognitive. Dans ce cas d'étude, la dimension spirituelle peut être ajoutée[142]. La mise en scène d'un patrimoine immatériel a permis aux élèves de se rendre compte de leurs erreurs d'interprétation[143] et d'entamer une discussion avec les autochtones sur l'introduction des machines dans le cadre du processus de l'extraction et ses inconvénients sur les femmes autochtones.

L'introduction des autochtones dans la pédagogie valorise une approche holistique de l'expérience d'éducation, où le corps, la logique, l'émotion et la spiritualité sont convoqués (Archibald, 2008). Le projet « L'arbre d'argan, une culture à découvrir » englobe clairement ces quatre dimensions. Comme pour chaque projet, certains élèves ont été plus réceptifs que d'autres à la perte progressive que leur patrimoine immatériel a subie. L'émotion était présente et ressentie chez certains élèves au point de susciter des larmes lorsqu'ils écoutaient les femmes

[141] Les femmes sont assises par terre pour le concassage et l'extraction de l'huile d'argan.

[142] Lors des explications données par les femmes autochtones, elles expliquent aux élèves que la femme n'a pas le droit de toucher ou de participer à n'importe quelle étape de l'extraction de l'huile lors de son cycle menstruel par croyance que durant cette période la femme pourrait rendre l'huile impure.

[143] Nous constatons sur notre premier questionnaire que la majorité des élèves avaient une fausse connaissance des étapes traditionnelles de l'extraction de l'huile d'argan.

autochtones s'exprimer sur leur situation financière depuis l'arrivée des machines pour les remplacer. Le jeu de rôle a aussi permis de comprendre l'importance de la conservation du patrimoine pour la survie des autochtones.

Récemment, le système scolaire s'est particulièrement intéressé aux liens existants entre éducation et émotions (Audrin, 2020). En effet, certains chercheurs expriment que la conscience sociale et le ressenti d'empathie, envers une situation, pourraient indirectement développer un sentiment de responsabilité chez les participants (Beaumont et Garcia, 2020). Il serait donc nécessaire de travailler sur l'émergence de l'émotion[144] dans le processus de transmission de savoirs autochtones pour développer un sentiment de responsabilité[145] chez l'individu (Regan, 2010).

La dimension de la spiritualité a beaucoup suscité la curiosité des participants, car cette dimension clairement convoquée par les autochtones à des fins d'information a créé une connexion avec la réalité de la pratique d'extraction traditionnelle de l'huile d'argan. Si la plupart des étudiants ont rapidement relevé cette information, cela s'explique par la différence ressentie entre l'éducation animée par l'enseignant qui ne donne aucun intérêt à l'aspect spirituel de la culture[146] et l'éducation animée par les autochtones. La dimension spirituelle étant indissociable de la culture et du patrimoine ne devrait pas être supprimée dans le programme scolaire au risque de transmettre des savoirs culturels incomplets ou invalides (Cutrara, 2018 ; Iseke-Barns, 2003).

Discussion

L'hypothèse que nous formulons, en nous basant sur ces résultats, est que l'apprentissage par participation pourrait constituer un moyen efficace en faveur de l'éducation au patrimoine. Ainsi, dans le processus de participation, l'élève (touriste) s'approprie certaines informations et pratiques sans pour autant les reproduire dans sa vie quotidienne. Cela peut être défini comme

[144] Que ce soit de l'empathie, de la colère ou de la compassion (Lemaire, 2020)

[145] Le sentiment de responsabilité existe déjà dans le processus d'éducation informel, lorsque les sœurs et frères sont responsabilisés par les parents à transmettre certaines connaissances. Responsabiliser les individus est un moyen de les intégrer dans le groupe.

[146] La forme scolaire écarte de manière claire la dimension spirituelle lors de la transmission de savoir culturel (Cutrara, 2018 ; Iseke-Barnes, 2003)

une « connaissance par contact », une immersion dans le monde permettant un contact visuel et direct avec le patrimoine en dehors des livres scolaires. La participation est perçue comme « une pratique in situ, avec présence du corps » (équipe mit, 2011, p. 275). Ce qui donne à l'apprentissage par participation une dimension corporelle. C'est-à-dire, apprendre grâce à un contact avec le patrimoine, plongé dans une nouvelle expérience éducative. Cette situation est connue dans la littérature internationale sous l'appellation d'« apprentissage informel » et a fait l'objet de multiples explorations (Brougére et Bézille, 2007 ; Brougère et Ulmann, 2009 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005).

Nos études de cas mettent l'accent sur l'idée que l'apprentissage n'est pas nécessairement conscient, qu'il peut être **fortuit,** et qu'il peut aussi être **informel, organisé et autodirigé** (Schugurensky, 2007). L'éducation au patrimoine ne se limite donc pas à l'espace de la classe, car elle peut se pratiquer en dehors de l'école et même sans pédagogie préalable. C'est le cas de l'éducation au patrimoine qui, en dehors des livres scolaires, est plus assimilée par les élèves en raison du caractère informel de cet apprentissage conçu dans une logique de participation : c'est en participant à l'atelier autodirigé par les femmes autochtones ou en ayant un lien direct avec notre patrimoine que les élèves sont amenés à apprendre. Leur motivation naît du sentiment d'appartenance à une communauté, en raison de l'engagement ressenti comme devoir envers un legs commun (Wenger, 2005).

Le loisir est à penser autrement que comme temps « libre ». Il se situe à l'opposé de l'activité d'apprentissage et pourtant, il s'avère un excellent moyen pour éduquer au patrimoine. Associé au guidage, le loisir permet d'apprendre, d'avoir un contact avec les aspects méconnus de la culture en mettant l'accent sur l'importance de la conservation du legs ancestral. Cependant, l'engagement et la participation de l'élève sont nécessaires pour atteindre un niveau d'apprentissage à la mesure du défi (Brougére, 2012).

Dans notre cas d'étude, nous distinguons différents types d'apprentissages (Schugurensky, 2007) et (Bennett, 2012)

Tableau 3 : Le rôle de l'intention et de la planification

	Apprentissage intentionnel	**Apprentissage planifié**
Apprentissage tacite	Non	Non

Apprentissage fortuit	Non	Oui
Apprentissage autodirigé	Oui	Oui
Apprentissage intégratif	Oui	Non

Source : Schugurensky 2007, Bennett 2012

Dans le cas des projets éducatifs, nous soulignerons l'existence de l'apprentissage fortuit, planifié par les écoles, mais qui reste non intentionnel par une partie des élèves qui perçoivent les excursions ou les projets en dehors des classes comme un moment de loisir. Cependant, ce type d'élèves assimile indirectement des informations sur le patrimoine et va développer inconsciemment un sentiment d'appartenance au pays.

L'apprentissage autodirigé est aussi une forme présente dans notre étude de cas et dont l'apprenant (l'élève) identifie clairement. En effet, l'apprentissage est guidé dans la majorité du temps par les autochtones. Ainsi, dans nos deux projets d'études, la population autochtone est présente et joue un rôle fondamental dans la transmission d'informations. Contrairement à l'éducation formelle au patrimoine, l'éducation informelle a démontré son efficacité et son pouvoir à se rapprocher des objectifs attendus. L'aventure coopérative d'apprentissage informel (Lindeman, 1926) permettant la création d'une nouvelle pédagogie spécialement adaptée au patrimoine.

Dans ces conditions, l'éducation contextualisée devrait prendre le rôle d'un partenaire indissociable de la forme scolaire formelle. L'éducation informelle au patrimoine est un concept incontournable pour une éducation au patrimoine réussi, car elle est davantage structurée (Rogers, 2004). Cependant, il est important de noter qu'une autre forme d'éducation au patrimoine a surgi lors des deux projets xxxcelle de l'éducation non formelle au patrimoine. En effet, les élèves ont fait appel aux autochtones de la région pour compléter les informations collectées sur Internet. À ce propos, Roger trace un axe sur lequel nous trouvons l'éducation non formelle au milieu pour résumer l'intégration de l'éducation non formelle dans le processus d'apprentissage.

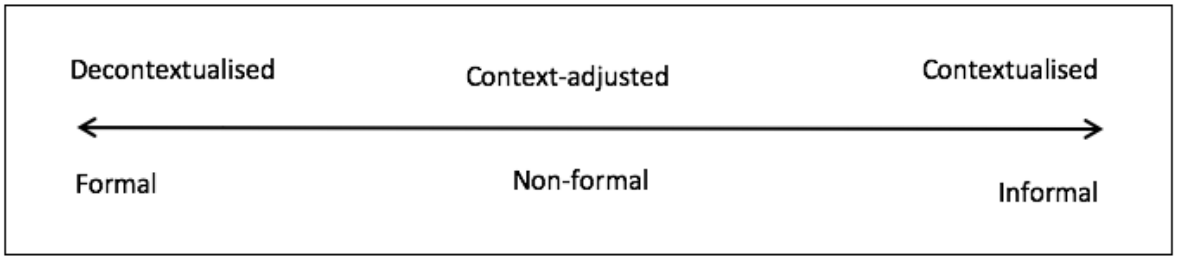


Figure 5 : learning continuum

Source : Rogers, 2004

Ipso facto, notre enquête confirme que l'influence de l'éducation informelle au patrimoine est plus importance que celle de l'éducation formelle. « *Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* » (Rogers, 1996 : 152). Donc, il ne faudrait - il pas arrêter d'enseigner de manière traditionnelle. Une transmission d'informations « *a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels* » (Rogers1996 : 156). Dans ce cas, la transmission s'effectue de manière plus rapide et efficace, contrairement à l'apprentissage formel imposé dans lequel l'élève n'arrive pas à se positionner.

Nous concluons qu'afin d'assurer une conservation du patrimoine et une transmission d'une génération à une autre, il est important de confronter les élèves aux problèmes réels sur le terrain et qu'ils puissent ressentir une part de responsabilité (Rogers 1996 : 160).

Le rôle des autochtones n'est pas à négliger. En effet, ils jouent un rôle fondamental comme facilitateur d'accès à l'information. Les habitants de la région se positionnent comme une source d'information, et ils s'inscrivent comme consultants, conseillers et praticiens. Cette approche participative faisant partie de l'éducation non formelle englobe l'apprentissage informel.

Dans ce cas-là, l'association d'une transmission informelle avec des méthodes éducatives modernes s'avère efficace. L'utilisation d'une double approche pour la transmission de connaissances patrimoniales a montré ses preuves lors de nos deux projets. Cela consistait à associer l'éducation formelle et informelle en faisant participer les autochtones, les gardiens du patrimoine et les détenteurs d'information dans le processus de l'éducation.

II.7 L'éducation composite au patrimoine

L'intégration des ressources du territoire dans le système scolaire apparaît, aujourd'hui, comme une porte d'accès à l'insertion des éducations au patrimoine dans l'enseignement. Au-delà d'un apprentissage formel au sein des classes, de nouvelles perspectives didactiques ont vu le jour ces dernières années. La pédagogie de Freinet étant la plus adoptée par les enseignants (Pesiri, 1998 ; Boix, 2004 ; Floro Champollion, 2013). Aussi, il va de soi qu'il importe de créer des situations d'apprentissage à partir des expériences des élèves, des valeurs acquises et des éléments culturels du territoire qui les entourent. Il s'agit donc de démarrer une éducation par les savoirs contextuels avant de les combiner aux savoirs des théories universels (Perrenoud, 2001).

L'expérience menée dans les écoles marocaines durant notre période de thèse, entre 2019 et 2021, nous a permis d'analyser en quelque sorte la question complexe de la liaison entre l'école et son territoire (Champollion, 1998, 2007). Le projet lancé dans deux écoles marocaines met en évidence la nécessité de tisser des liens entre les institutions scolaires et le territoire qui l'entoure. Ici, nous pouvons identifier trois fonctions de l'établissement scolaire, qui jouent en faveur du territoire, de sa conservation et de son développement. Ainsi : l'école est un outil de développement culturel, et un moyen de transmettre des éléments patrimoniaux et de forger une identité chez l'élève ; grâce au renforcement des liens entre les élèves et leur territoire, l'école valorise le patrimoine local, permettant de s'informer sur la richesse du pays et de son histoire ; l'école est un instrument de conservation du patrimoine. Le tout grâce au sentiment d'appartenance que les élèves développent lors d'une expérience sur le terrain, et grâce à l'identité qu'ils s'approprient durant leur confrontation à leur richesse et à leur histoire. La volonté de s'impliquer dans la protection et la conservation du patrimoine est fortement identifiée chez les élèves. Ainsi, l'école peut être un acteur du développement économique, indirectement, car elle se trouve dans une démarche de promotion du patrimoine. La découverte du patrimoine par les enfants, les amène de manière instantanée à inclure leur famille. En effet, certains élèves reviennent sur les lieux du patrimoine en compagnie de leurs parents et famille pour partager leur expérience. Ces trois fonctions peuvent se référer à la distinction qu'Angela Barth a proposée récemment sur l'éducation au patrimoine. À ce propos, elle distingue trois types d'éducation au patrimoine : une éducation sur le patrimoine (implique la transmission de savoirs sur le patrimoine), une éducation par le patrimoine (l'utilisation du patrimoine comme

moyen pédagogique qui entraîne une promotion du patrimoine) et une éducation pour le patrimoine (une éducation qui joue en faveur de la conservation du patrimoine).

Chaque activité ouverte sur son territoire pourrait atteindre ses trois finalités en donnant plus de sens à l'apprentissage didactique. Ainsi, l'apprentissage est effectué par l'élève, ce qui rend l'assimilation de l'information plus facile (un apprentissage par le loisir)[147]. De plus, l'insertion des élèves dans leur territoire peut contribuer fortement à encourager la protection, la promotion et le développement du territoire[148]. Le renforcement des liens entre l'école et le territoire implique, aussi, l'inclusion de nouveaux acteurs dans le processus d'éducation. Un tel partenariat est créé automatiquement entre l'école et les autochtones du territoire.

Notre étude de cas développée dans deux écoles marocaines distingue une école ayant pour objectif, non seulement la transmission d'un savoir décontextualisé ou contextualisé de manière purement formelle, mais aussi une école ouverte à son territoire, collaborant avec les acteurs qui l'entourent ; une école soucieuse des problèmes sociaux, et qui s'implique dans la protection de son patrimoine. Ainsi, cette école favorise l'insertion sociale et professionnelle des élèves tout en laissant à chaque individu la liberté de choisir sa voie et son destin (Rothenburger et Champollion, 2014). L'initiative de lier l'école à son territoire implique l'intégration de nouveaux acteurs du territoire dans le système scolaire ce qui, comme nous l'avons déjà évoqué, dérange les défendeurs de la forme scolaire traditionnelle. Malgré cette résistance, l'école s'implique, de manière certes timide, au développement territorial par la mise en place de projets éducatifs en sein des classes ou par l'organisation de sorties scolaires. Cependant et jusqu'à ce jour, ce genre de projets restent rares, car ils dépendent de l'initiative de l'école et/ou des enseignants.

Le système scolaire exprime sa crainte quant à l'ouverture des écoles sur le territoire. Une telle appréhension peut être animée par le changement que la forme scolaire subira instantanément. Nul doute que ce genre de projet²[149] ne se catégorise dans aucune forme éducative. Même si

[147] En sortant de l'école, l'élève se met dans la peau d'un touriste explorant le patrimoine du pays.

[148] Cas d'étude « mon Maroc, mon patrimoine »

[149] En référence aux deux projets de notre étude de cas.

certains chercheurs le qualifieraient d'éducation non formelle[150] et que Rogers, quant à lui, le positionnerait sur le continuum en commençant de l'informel pour atteindre un certain niveau d'éducation formelle. Cependant, ces deux qualifications ne semblent pas adéquates à l'éducation au patrimoine. La première ne saurait nous satisfaire, car nous nous retrouvons devant un apprentissage, organisé par l'école, mais non conscient de la part des élèves[151]. De ce fait, qualifier ce type de projet d'éducation non formelle est à écarter. Certes, la caractéristique d'un apprentissage inconscient pourrait nous faire croire à une éducation informelle, mais, ici encore, elle ne pourrait trouver place dans cette catégorie, car la mise en place de situation d'apprentissage est organisée par l'école et non conçue par coïncidence. La deuxième qualification, faisant référence aux définitions proposées par Rogers, semblerait la plus acceptable quant à ce type de projet d'éducation au patrimoine, car nous ciblons un patrimoine local contextualisé pour résoudre l'un des problèmes sociaux. C'est-à-dire, celui de la conservation durable du patrimoine[152]. Il est à rappeler que Rogers écarte toutes les autres caractéristiques qui définissaient l'éducation formelle, non formelle et informelle pour se contenter d'une seule caractéristique, à savoir la contextualisation. La structuration, l'organisation ou la conscience ne sont plus prises en compte pour cataloguer une activité scolaire. Cependant, ce qui peut déranger, c'est le fait qu'une activité peut se trouver sur continuum sans dénomination prédéfinie. C'est le cas ici de notre projet d'étude qui commence par une éducation informelle au patrimoine, passant par l'éducation non formelle au patrimoine

[150] En se basant sur les anciennes définitions de la forme scolaire.

[151] La sortie scolaire en direction d'Agadir est plutôt vue comme récréative et non éducative par les élèves et les enseignants. Aucun bloc-notes ni stylo ne seraient apportés par les enfants. Nous retrouvons dans les sacs des enfants : le téléphone portable, des jeux, des paquets de chips et des bonbons…

[152] Un tel projet d'éducation au patrimoine, ne sait pas seulement arrêter à une volonté de conserver le patrimoine par la création d'identité chez l'élève et le sentiment d'appartenance. Le projet à débouché sur d'autres éducations, comme l'éducation au développement durable, l'éducation à l'environnement et l'éducation aux valeurs. Mais cela n'est pas notre sujet de base.

(introduction des autochtones pour donner des informations sur le patrimoine)[153], pour atteindre un certain niveau d'éducation formelle au patrimoine (dépliant formel)[154].

Ne trouvant aucune catégorie adéquate à l'éducation au patrimoine, nous proposons de l'intituler « éducation composite au patrimoine ». Nous ne nous arrêterons pas aux caractéristiques de l'organisation et de la conscience dans une activité définie, car l'intégration du patrimoine dans le système scolaire nécessiterait obligatoirement un degré d'organisation par l'école. C'est un critère incontournable, du fait que la conscience de l'apprentissage dépend d'un individu à un autre[155]. Aussi, nous proposons une définition plus globale des activités scolaires. Nous nous basons sur le fait qu'une éducation efficace devrait comporter des savoirs contextualisé et décontextualisé, pour laisser à l'individu la liberté de choisir par lui-même ses actes[156] aussi, nous estimons que « les éducations composites » doivent combiner trois critères fondamentaux : l'expérience et la participation de l'élève ; l'insertion des autochtones dans le processus de l'éducation, qui sont considérés comme des gardiens du patrimoine[157]. De ce fait, il importe d'illustrer les informations acquises, s'il y en a eu, de la manière souhaitée par les élèves tout en faisant coïncider les savoirs collectés avec des savoirs universels, permettant ainsi une ouverture non seulement au territoire, mais aussi au monde[158]. Dans ces conditions, nous aurons absorbé les avantages des trois types d'éducation (formelle, non formelle et informelle). Si ces trois critères sont respectés, « l'éducation composite au patrimoine » pourrait éduquer pour apprendre (transmission de savoirs), éduquer pour être (s'approprier une identité), éduquer pour faire (conserver, protéger le patrimoine) et enfin éduquer pour vivre ensemble

[153] Durant notre visite certains autochtones interviennent en guise de guide pour informer les élèves sur le patrimoine. Dans certains cas, les autochtones interviennent clandestinement, dans d'autres ils sont payés pour faire ce travail d'éducateur comme dans le PNSM.

[154] Dépliant réalisé par les élèves pour garder une trace des endroits visités. Cette initiative intervient à la demande des élèves et non imposée par l'enseignant.

[155] Notre deuxième projet a prouvé que l'expérience vécue par les élèves n'est pas la même. Certains se sont déplacés à l'atelier d'apprentissage avec des blocs-notes d'autre pas.

[156] Afin de garantir une certaine liberté à l'élève. Prendre garde de ne pas enfermer les élèves qui ne le désirent pas dans un destin collectif local (Rothenburger et Champollion, 2014).

[157] Les élèves d'aujourd'hui seront amenés à devenir eux aussi des gardiens du patrimoine pour assurer une transmission durable à d'autres générations.

[158] Le patrimoine est supposé être universel et non local.

(respecter des valeurs communes, assurer une durabilité des ressources, transmettre une richesse aux autres générations).

Si le rejet des activités éducatives ou des éducations par le système scolaire se base principalement sur l'incapacité d'évaluer les compétences acquises[159], « l'éducation composite du patrimoine » surmonte cette difficulté par son troisième critère qui est l'illustration des informations acquises. En effet, ce travail peut être valorisé individuellement ou groupe par l'enseignant. Ce qui permet d'obtenir une idée plus claire sur les retombées de chaque activité éducative patrimoniale. Les valeurs assimilées tout au long du projet peuvent aussi être évoluées lors d'un débat en classe. Ce qui donne à l'enfant la possibilité de s'exprimer et à l'enseignant une idée sur les effets de l'activité éducative qui a été effectuée[160].

Si l'on analyse les anciennes méthodes d'introduction des projets patrimoniaux dans le système scolaire, nous remarquons deux principaux modes : soit une révision du curriculum pour introduire quelques contenus traditionnels dans le programme scolaire, soit un changement radical du curriculum pour une adoption de la langue maternelle dans le système scolaire (Friesen et Friesen 2005, Smith 2001). Le premier mode d'insertion a été beaucoup critiqué du fait de la modification mineure du programme (Vincent et Arcand, 1979) et du statut « d'infériorité » donné aux éléments culturels. Plusieurs chercheurs ont dénoncé cette pratique. Ainsi, Anglure explique qu'il serait difficile d'inclure la culture dans un système fermé, et qu'une insertion forcée ne saurait que réduire la culture à une manifestation folklorique (Anglure, 1988). Friesen définit, à son tour, l'insertion de contenu culturel comme une simple folklorisation de la culture (Friesen, 2005). Ces « arrangements pédagogiques »[161] n'ont clairement pas joué en faveur de la culture et du patrimoine. Là, il ne s'agit plus d'introduire quelques éléments patrimoniaux dans le programme scolaire, mais plutôt, de renforcer l'identité d'un élève ou de l'encourager à conserver son patrimoine et sa richesse culturelle.

[159] Le rejet de l'intégration de nouveaux acteurs est maintenant surmonté, car, de nos jours, le système scolaire fait appel à des professionnels pour enseigner sans pour autant avoir reçu une formation d'enseignant.

[160] Mêmes outils d'évaluation utilisés pour la lecture en classe.

[161] Notion utilisée par Watt-cloutier, ancienne présidente de la conférence circumpolaire inuit (2000)

Le deuxième mode de renforcement de la culture dans l'école propose une transmission de savoirs entièrement faite en langue nationale. Cette idée a aussi été critiquée par certains chercheurs qui nous expliquent qu'une telle solution réduirait le biculturalisme du pays. Ce qui ralentirait de manière significative l'économie du pays (Battiste et Henderson, 2000). L'intégration de la culture dans le système scolaire ne signifie pas pour autant une suppression de l'école occidentale. L'école pourrait être un moyen de renforcer l'éducation informelle qui se faisait auparavant en dehors des institutions scolaires. Elle pourrait jouer un rôle incontournable dans la compréhension de connaissances culturelles, l'appropriation d'identité et la conservation du patrimoine tout en gardant un lien avec le monde occidental.

Le renforcement des liens entre écoles et territoire implique impérativement une reprise de contact avec l'environnement dans lequel l'élève est appelé à participer à des expériences de vie. Notre projet de recherche réalisé dans deux écoles marocaines montre l'accentuation du lien envers le territoire que les élèves expriment : un sentiment de fierté de découvrir leurs richesses, un sentiment d'appartenance à un pays, une identité culturelle renforcée, une volonté de conserver ce qui est le leur, un désir de découvrir d'autres éléments patrimoniaux… Tous ses points démontrent les effets positifs d'une ouverture de l'école sur son territoire.

L'intégration des autochtones dans le processus d'éducation permet de renforcer le lien avec le territoire. D'une part, la réception d'information par les détenteurs de savoirs culturels favorise l'assimilation rapide et simple des savoirs par les élèves ; d'autre part, il responsabilise les autochtones pour en assurer une transmission durable. Néanmoins, l'intervention des autochtones doit être régulière, permettant à l'élève de garder un lien avec sa culture tout au long de l'année scolaire. Ainsi, l'école serait capable de former des citoyens équilibrant les besoins de la communauté (LaFrance, 2000) et les besoins individuels.

Si l'on revient sur la définition de « l'éducation composite » proposée par l'auteur, nous constatons que cette dernière contient cinq affirmations essentielles, c'est-à-dire : l'acceptation de contenus socioculturelle ; un apprentissage sans hiérarchie (enseignant-élève) ; une pédagogie expérimentale ; un lien avec les acteurs du terrain ; une combinaison entre le savoir contextuel et le savoir décontextuel. L'intérêt de ce type d'éducation est de combiner un apprentissage culturel tout en gardant une ouverture mondiale. Dans cette perspective, la notion de « lien » se joue à tous les niveaux (le lien avec les autochtones, avec les savoirs traditionnels,

avec le patrimoine et avec les savoirs universels), et implique une participation de tous (l'école, l'État, l'enseignant, les autochtones, les élèves, etc.). Cette forme d'éducation priorise l'expérience avant le savoir pour renforcer les liens avec le passé, faisant la différence entre une situation antérieure et une situation future qui doivent être comprises comme une continuité et une prolongation d'un même processus dans une optique de complémentarité (comprendre les erreurs du passé pour ne pas les reproduire dans l'avenir).

III. Le tourisme, un moyen pour éduquer au patrimoine ?

Si de nombreuses recherches portant sur le tourisme ont été menées depuis des décennies, celui-ci n'a pas fait l'objet d'une étude sur la relation entre tourisme et éducation. La question est de savoir si les pratiques touristiques peuvent être un moyen d'apprentissage, et sur quelle forme elles s'identifient. Nos deux projets ont principalement ciblé les élèves des écoles. Cependant, les projets lancés peuvent être aussi pratiqués par les touristes. En effet, le projet « L'arbre d'argan, une culture à découvrir » programme un atelier d'apprentissage qui peut être proposé pour les élèves et pour les touristes de passage concernant la réserve de la biosphère de l'arganeraie.

Si le tourisme est toujours associé aux loisirs et aux activités récréatives, l'éducation a bien des difficultés à trouver une place au sein de ce secteur. Malgré l'évidence d'une relation avec les questions d'éducation, les réflexions portant sur cette dernière sont rares. Il est donc nécessaire de penser la question des pratiques touristiques comme moyen d'apprentissage. Le but est d'utiliser le tourisme comme moyen de sensibilisation en faveur de la conservation du patrimoine. Partant de la réflexion que le patrimoine est mondial, sa conservation devrait être partagée par le monde entier. De ce fait, le touriste est tout aussi impliqué qu'un autochtone dans la conservation du patrimoine.

Si l'on s'attarde sur nos deux projets d'étude, les élèves se trouvent dans une situation de touriste. Il s'agit bien d'activité touristique, car l'excursion prend deux formes : l'éloignement du domicile pour un week-end, et la découverte de lieux nouveaux. Elle est présentée comme une rupture avec la vie quotidienne et ses lieux (Urry, 2002). En nous basant sur les résultats de notre étude nous estimons que le tourisme, en tant qu'apprentissage informel (Brougére et

Bézille, 2007) peut éduquer au patrimoine, sensibiliser et conserver la richesse culturelle[162]. Partant de l'idée que le tourisme transfère des symboles de vie quotidienne (Henry Raymond, 1982), nous considérons que ce dernier peut à son tour intervenir dans le processus de conservation du patrimoine en mettant en contact des populations devant une culture avec laquelle ils n'ont pas l'habitude de vivre.

Le tourisme peut être défini comme une pratique culturelle (Rojek et Uny 1997), voire comme une excursion dans le monde culturel d'une population spécifique (Jennifer Craik, 1997). Suivant les pas du Grand tour, voyage permettant de découvrir les États européens, John Urry (2002, p137) affirme que le tourisme est aujourd'hui lié à l'apprentissage. C'est un co-produit de l'activité touristique non visée (pain, 1990) où le voyage dans sa forme la plus noble et la plus organisée est éducatif. Le tourisme est une antinomie, un secteur refusant d'être lié à l'apprentissage, mais un excellent moyen pour éduquer au patrimoine. Combiné à un processus de guidage, il propose des situations d'apprentissage au touriste qui se trouve en contact avec le patrimoine. Comme pour les projets éducatifs, le tourisme éduque à l'importance de la conservation des richesses culturelles. Mais toute activité qu'elle soit, l'engagement et la participation du touriste sont fondamentaux pour atteindre un certain niveau d'apprentissage (Brougére, 2012). L'engagement est donc central pour permettre cet apprentissage.

L'éducation au patrimoine peut être pratiquée en dehors du secteur éducatif pour toucher un public plus large et le sensibiliser à la conservation du patrimoine. En effet, les activités éducatives proposées dans notre thèse peuvent être mises à la disposition du touriste internationale. Il serait intéressant d'analyser les retombées de l'éducation au patrimoine sur des touristes qui n'ont aucun lien avec le territoire et avec le pays concerné. Malheureusement, les fermetures des frontières à cause du Covid-19 nous ont interdit cette analyse.

Discussion

La mise en œuvre d'un modèle d'éducation au patrimoine dans les deux cas d'étude proposés plus haut visait à analyser les retombées de tels projets sur les connaissances des élèves et leur

[162] Nous rappelons que cette idée reste à confirmer par un projet d'étude plus approfondie lancé avec des touristes étrangers

volonté de conserver leur patrimoine. Cependant, ce type d'éducation a mené à une modification de la forme scolaire traditionnelle nourrie par des ressources d'informations autres que les manuels scolaires. Ici, le territoire étant considéré comme une référence éducative. Cela contraste avec la spécificité de la forme scolaire traditionnelle qui consiste à s'appuyer sur un programme prédéfini par l'État et à éduquer dans des salles de cours. L'éducation informelle au patrimoine pourrait se heurter à des difficultés d'acceptation dans le système scolaire académique, car elle privilégie l'acquisition des savoirs par une approche expérientielle en associant le savoir-être et le savoir-faire.

Les deux études de cas mettent en lumière une éducation au patrimoine déjà intégrée dans le programme scolaire marocain. Dans notre cas, nous proposons une modification dans la manière d'éduquer au patrimoine et non pas un changement du programme. Par ailleurs, nous relevons une difficulté d'éduquer au patrimoine chez les enseignants, car, selon eux, ils ne sont pas suffisamment formés pour transmettre des informations qu'ils ne maîtrisent pas, en dehors de la classe. Un partenariat entre école et autochtones[163] est donc à encourager.

Au fils de notre recherche, nous observons que l'éducation au patrimoine dépasse les objectifs éducatifs pour jouer favorablement envers le développement local du territoire et la survie du patrimoine. De ce fait, la dimension utilisatrice de l'éducation au service du patrimoine et du territoire[164] est nettement présente lors de nos deux études de cas. Associée à une assimilation des connaissances patrimoniales, l'éducation au patrimoine englobe plusieurs éducations telles que : l'éducation au développement durable, à la citoyenneté, à l'environnement…

Toutefois, il nous paraît important de rappeler que notre thèse propose une solution en se basant sur les spécificités du territoire marocain et du système scolaire marocain. Aussi, il est indispensable de ne pas généraliser nos constatations sans prendre en compte les spécificités de chaque système scolaire. Par-là, nous faisons allusion aux différentes formations proposées aux enseignants et aux différents partenariats élaborés par l'école. Au-delà de l'analyse des retombées d'une éducation informelle au patrimoine concernant la conservation du patrimoine, la mission de l'école et son influence sur la conservation du patrimoine sont à interroger plus

[163] Gardien du patrimoine et premier détenteur de l'information sur le patrimoine.

[164] Développement économique, développement touristique…

profondément. Certes, l'école possède une forte influence sur l'éducation des futures générations. Toutefois, l'intérêt donné aux savoirs patrimoniaux et aux gardiens du patrimoine[165] est-il suffisant pour atteindre une transmission efficace du patrimoine ?

[165] Les autochtones.

Chapitre III: Les autochtones, des éducateurs malgré eux ?

« Le savoir-faire se transmet. Et la transmission n'est possible que si, à l'autre bout de la chaîne, il y a quelqu'un avec le talent nécessaire pour l'utiliser ».

Elizabeth Geaorge

Grâce aux connaissances traditionnelles transmises d'une génération à une autre, les peuples autochtones sont les gardiens de leur patrimoine. Cette responsabilité n'est que très rarement reconnue dans les politiques nationales et internationales qui privilégient une conservation et une protection du patrimoine par la mise en place d'actions de gouvernance loin des autochtones. Il est à noter que les terres des peuples autochtones couvrent au moins une partie de la Terre terrestre, des aires terrestres protégées et des paysages sans impacts humains ou industriels[166].

Les chercheurs et les décideurs politiques reconnaissent de plus en plus les connaissances autochtones comme une riche source d'information profitable à l'État qui a tendance à jouer en faveur du patrimoine, de la biodiversité et de l'écosystème grâce à son potentiel de conservation (Joa ; Winkel ; Primmer, 2018). Ainsi, les savoirs autochtones sont mis à l'épreuve dans divers pays. Ils contribuent à l'évaluation et à la surveillance des forêts, de la faune, des écosystèmes marins ou de la biodiversité cultivée, et ont fourni des connaissances essentielles à la conservation du patrimoine[167]. En effet, les connaissances coproduites entre scientifiques et peuples autochtones débouchent sur des stratégies de conservation mieux adaptées à des conditions locales très variables (Maldonado, 2016).

Cependant, la compréhension scientifique de certaines connaissances autochtones est difficilement validée par les professionnels. Par conséquent, les autochtones sont mis à l'écart et les savoirs traditionnels sont délaissés. Diverses recherches affichent un faible niveau d'inclusivité des détenteurs de connaissances dans le processus de conservation du patrimoine et une certaine négligence des savoirs autochtones en voie de disparition.

Toutes les populations humaines interagissent avec le patrimoine qui l'entoure sous une forme ou une autre. Ces interactions, qu'il s'agisse de la chasse et de la récolte de la faune et de la flore disponibles, de l'agriculture ou de l'extraction de ressources non renouvelables, impliquent un certain degré de gestion (Lertzman 2009). À l'époque contemporaine, la nécessité de gérer les écosystèmes et la façon dont les gens interagissent avec eux est

[166] Les dernières statistiques trouvées datent de 2O18 (les peuples autochtones couvrent 1/4 de la Terre terrestre et chevauchent 37 % de toutes les aires terrestres protégées et 40 % des paysages [Garnett et al. 2018)

[167] FPP, IIFB et CBD Local Biodiversity Outlooks. Indigenous Peoples' and Local Communities' Contributions to the Implementation of the Strategic Plan for Biodiversity 2011–2020 (CBD, 2016).

particulièrement évidente pour s'adapter aux changements environnementaux, atténuer l'activité industrielle et conserver le patrimoine. Un élément clé de la gestion du patrimoine est la surveillance. C'est-à-dire l'acte de conserver le patrimoine durablement (Likens 2010). Les recherches menées au cours des dernières décennies ont démontré que la conservation du patrimoine est correctement réalisée lorsque la population autochtone est investie dans le processus de gestion. L'avantage supplémentaire étant d'être moins coûteuse et d'augmenter leur sentiment d'appartenance au territoire. L'implication de la population autochtone dans leur territoire est ainsi appelée « suivi communautaire » (Danielsen et al. 2009).

Parallèlement à l'acceptation de la surveillance communautaire, les gouvernements s'intéressent de plus en plus à l'inclusion des connaissances autochtones aux connaissances scientifiques dans la gestion du patrimoine, y compris la surveillance et la conservation (Pêches et Océans Canada 2020). Le savoir autochtone est communément défini comme « … un ensemble cumulatif de connaissances, de pratiques et de croyances, évoluant par des processus adaptatifs et transmis de génération en génération par transmission culturelle, concernant la relation des êtres vivants (y compris les humains) entre eux et avec leurs environnements » (Berkes 2012).

Cette définition constitue le point de départ de notre chapitre dans lequel nous aborderons l'importance de conserver les savoirs autochtones en voie de disparition. Par la suite, nous soulignerons le rôle de l'école dans la transmission des connaissances traditionnelles. Enfin, nous évoquerons la nécessité d'intégrer les autochtones dans la gestion de leur patrimoine.

I. Les savoirs autochtones : un patrimoine à risque de disparition

I.1 Les autochtones et les savoirs autochtones

Nul ne peut douter que le peuple autochtone a un lien étroit avec son territoire. La langue, l'identité, la culture et le savoir territorial sont des éléments qui caractérisent un peuple à un autre (Cajete, 1994; Wilson, 2003; Schultz 2006). Par ailleurs, les autochtones se sentent responsables de leur territoire et leur culture. Leurs pratiques et les savoirs uniques sont à conserver et à transmettre d'une génération à une autre. Or, écarter les autochtones du processus éducatif conduit à ignorer leur rôle et leur responsabilité envers le territoire et le patrimoine.

Sans préjugés sur les caractéristiques de la forme scolaire, dénigrer le rôle des autochtones dans la transmission des savoirs n'en a pas moins comme effet de déconsidérer les savoirs locaux ou traditionnels. Un système scolaire dans sa majorité décontextuel émet auprès des jeunes générations un message d'abandon des savoirs et des pratiques traditionnels dont la majorité est tombée en désuétude pour diverses raisons. De nos jours, nous assistons, de plus en plus, à une perte de patrimoine et d'identité de raison de l'arrêt de sa transmission et de sa mise en pratique. Il serait nécessaire de prendre en considération les savoirs et les valeurs des autochtones pour favoriser une conservation de la culture et de l'identité pour les générations futures.

Afin de remédier aux problèmes de perte progressive du patrimoine, de multiples initiatives internationales ont été lancées depuis 1990[168]. Malheureusement, ces actions ne s'adressaient pas aux jeunes et ne jouaient en aucun cas sur la transmission intergénérationnelle. Il est nécessaire de comprendre qu'une conservation de patrimoine, qu'il soit matériel ou immatériel, commence par la reconnaissance[169]. C'est ce que Battiste nomme « Impérialiste cognitive » (M. Battiste, 2000)[170]. ici, commence la responsabilité des autochtones. Dans cette partie, nous reviendrons sur les critiques culturelles et transculturelles faites à l'école pour mieux comprendre l'absence de la culture dans le système scolaire. Puis, nous analyserons la relation privilégiée que les autochtones développent avec leur territoire ainsi que leur rôle dans la transmission des savoirs et des valeurs pour une conservation durable du patrimoine.

I.2 L'histoire des savoirs « Autochtones »

Avant de définir les savoirs indigènes, nous avons souhaité comprendre le choix de cette dénomination. Au début des années 80 et avec le développement du débat sur les connaissances autochtones, nous avons beaucoup entendu parler de « savoir écologue traditionnel ». Cette

[168] Diverses initiatives ont mis le doigt sur la problématique de la reconnaissance des savoirs autochtones. On peut citer : la Convention sur la diversité biologique - Nations unies - 1992, la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expres-sions culturelles – UNESCO – 2005 ; et la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones, 2007.

[169] Nous ne pouvons prétendre à une conservation de patrimoine ignoré par les élèves.

[170] La pédagogie de Marie Baptiste envisage l'intégration de diverses traditions dans toutes les disciplines. Cette intégration doit immanquablement se faire avec les détenteurs de savoirs traditionnels qui sont les autochtones. Baptiste inscrite à transformer le système scolaire et le curriculum des écoles en milieux autochtones afin d'y laisser une plus grande place aux épistémologies, langues, histoires et cultures autochtones.

notion a eu pour avantage d'évoquer l'ancienneté du savoir. Cependant, la liaison faite entre le savoir local et la science réduisait le champ des connaissances locales aux disciplines scientifiques mettant à l'écart tout le savoir-faire, le mode de vie et l'éthique de la population. Ainsi, l'appellation « savoir écologue traditionnel » a reçu diverses critiques des chercheurs qui considéraient le terme traditionnel comme inadéquat. Dans le sens, où ce dernier faisait référence à tout ce qui est ancien, passé dans les habitudes, dans l'usage[171] qui est immuable. De ce fait, la conservation ne serait qu'une simple folklorisation des savoirs. Néanmoins certains chercheurs rectifieront la définition du traditionnel pour l'interpréter comme une suite et une liaison entre l'homme d'hier et l'homme d'aujourd'hui, c'est une continuité qui change tout au long de sa transmission (Amselle 2008 ; Goody 1977 ; Lenclud 1987 ; Pouillon 1998).

Au fil des temps et en raison de l'ampleur politique que prendra ce champ, la notion de « savoir autochtone » va évoluer. Malheureusement, ce n'est qu'en 2007 que seront reconnus le peuple autochtone et leur droit à la réparation et à l'autodétermination dans le monde[172]. La notion de « savoir autochtone » met en avant les détenteurs du savoir, -. pourtant cette notion sera, à son tour, critiquée par certains chercheurs qui nous expliquent qu'il serait difficile, dans certains cas, de déterminer qui est autochtone et qui ne l'est pas, en faisant référence aux anciens colonisés qui refusent l'étiquette d'« utochtone » déjà utilisée à leur égard lors de la période de la colonisation. Nonobstant ce refus, la définition de ce qu'est un peuple autochtone pose aussi problème. Si l'on s'attarde sur les critères admis pour caractériser un autochtone, nous trouvons : la descendance familiale, l'identité ethnique et une culture partagée[173]. Notons aussi que cette définition politique a permis au colonisateur d'identifier entre autochtones et non autochtones. Cependant, la question d'identité s'exprime par un choix (Martin, 2002) de vouloir appartenir à un groupe d'individus ou pas.

Pour englober tous les détenteurs de savoir, la notion de « savoir local » a été proposée, permettant ainsi de prendre en compte toutes personnes détenant un corpus de savoir sur le

[171] Définition : la rousse

[172] Le droit des peuples autochtones a été déclaré le 10 septembre 2007 par l'assemblée générale des Nations unies qui a eu lieu à New York.

[173] « Fiche d'information No.9 (Rev.1) Les droits des peuples autochtones », Haut Commissaire aux droits de l'homme/Centre pour les droits de l'homme.

territoire. Bien que certains perçoivent cette notion comme une sortie du conflit, une multitude de pensées contredisent l'utilisation de cette notion. Nous ne nous attarderons pas trop sur le sujet de la dénomination qui, jusqu'à ce jour, n'a pas trouvé un terrain d'entente. Aussi, nous choisirons d'utiliser les trois notions citées pour définir les savoirs patrimoniaux sans prendre en compte le débat, toujours ouvert, sur l'adaptabilité de chaque notion.

I.3 Les savoirs autochtones : une création de bases de données serait-elle un moyen de conservation ?

Depuis quelque année, les savoirs autochtones commencent à occuper une place importante dans les débats sur le développement de la culture et sa conservation pour les générations futures. Ainsi les savoirs traditionnels prennent de l'ampleur dans le domaine politique. Il faut souligner que l'intérêt porté aux savoirs traditionnels est lié à leur capacité à soutenir le développement durable et à assurer une préservation de la nature (Brush et Stabinsky, 1996 ; Chambers, Pacey et Thrupp, 1989 ; Warren, Jan Slikkerveer et Brokensha, 1995). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le rôle que les savoirs autochtones peuvent jouer en faveur de l'environnement et du patrimoine, et leur réflexion va jusqu'à proposer des méthodes de conservation des savoirs autochtones tout en attirant l'attention sur la négligence de la communauté porteuse de savoir[174]. Il s'agit là de la construction de base de données des savoirs autochtones qui renseigne sur les informations techniques et sur les pratiques toujours utilisées par la communauté. Ainsi, celle-ci permettrait une analyse scientifique de divers modes de techniques pratiquées dans différents secteurs[175] (Richards, 1985). Cette stratégie de base de données vise, d'une part, à conserver les savoirs autochtones contre la pression mondiale (la mondialisation), et d'autre part, à rassembler les informations autochtones pour traiter les spécificités de chaque zone sur une plus grande échelle. Dans la dernière décennie, cette proposition a connu un grand intérêt de la part de certains organismes internationaux (la Banque mondiale, l'UNESCO, le PNUD…).

---

[174] Les travaux de Li (1996), Moore (1998), Raffles (1999) et Sivaramakrishnan (1996) analysent le terme de la communauté et son rôle essentiel dans le processus de développement et de protection de l'environnement

[175] L'environnement, santé, éducation ou agriculture

La mise en place de base de données sur les savoirs autochtones est perçue comme un moyen sûr pour sauvegarder le patrimoine[176] afin d'en permettre l'accès à divers publics. « Du fait que le savoir est enregistré et mis à la disposition de la communauté mondiale, les systèmes de savoirs locaux ne tarderont pas, j'en suis convaincu, à être enfin considérés comme des apports au savoir mondial » (Warren, 1996). En effet, en nous basant sur les travaux de recherche qui affirment que les savoirs autochtones jouent en faveur du développement, la Banque mondiale encourage la mise place d'une base de données de savoirs autochtones. Celle-ci étant une reconnaissance mondiale des savoirs autochtones et comme une ressource employée dans le processus de développement (Banque mondiale, 1998), et de conservation durable des savoirs traditionnels. Ces mêmes hypothèses ont été adoptées par plusieurs organismes internationaux pour privilégier la mise en place de base de données.

En l'espace d'une dizaine d' années, nous avons assisté à la création d'une base de données en ligne, véritable documentation mondiale sur le patrimoine universel. Cependant, cette pratique a démontré diverses contradictions. Le recours à la validation des savoirs autochtones et les soumettre à des tests et des critères scientifiques d'acceptation entraîne le dénigrement d'un grand nombre de savoirs traditionnels en lien avec les croyances culturelles, le milieu et le contexte. Grand nombre de pays se bousculent pour que leur patrimoine figure dans la base de données, la considérant comme un trophée labélisant l'histoire, la culture et l'identité d'un peuple. La stratégie de base de données a ainsi instauré une division dans les savoirs autochtones dans laquelle seuls ceux reconnus dans la base de données sont dignes de conservation et reçoivent l'étiquette mondiale comme savoirs autochtones propres à un pays.

Si la mise en place de cette base de données permet une promotion du patrimoine du pays, cette dernière ne peut assurer sa durabilité sur le terrain. En effet, plusieurs savoirs traditionnels ont disparu ou ont procédé à certains changements. À ce titre, l'exemple du savoir-faire arganeraie peut être retenu. Le patrimoine immatériel de l'arganeraie a été labélisé par l'UNESCO en 2014. Cependant, cette reconnaissance mondiale montre l'impact de la mondialisation sur les pratiques traditionnelles des femmes autochtones. En effet, le processus d'extraction de l'huile d'argan s'est transformé (ou a évolué ») pour remplacer les femmes autochtones par des

[176] Plus particulièrement le patrimoine immatériel

machines jugées plus performantes. Ainsi, nous assistons à une perte de patrimoine en faveur du développement économique de la zone. La conservation du patrimoine ne s'arrête pas à l'intégrer dans une base de données pour en faire une information mondiale. Mais, plutôt constitue un processus de transmission qui vit d'une génération à une autre.

I.4 La transmission des savoirs autochtones

En dépit des tentatives d'élimination que les savoirs autochtones ont connues au fil des temps[177], le peuple autochtone est resté actif et tant bien que mal, a conservé son identité et sa culture. En effet, le peuple autochtone a développé au fil des siècles un système de connaissance de son territoire pour atteindre avec succès un développement et une conservation du patrimoine. Le savoir autochtone est défini comme étant un système complet, dynamique, doté d'une validité à la fois logique et scientifique (Bates, 2009 ; Battiste, 2002 ; Sillitoe, 1998). Il « représente des générations de pensées et d' action créatives au sein de chaque communauté individuelle, alors qu' elle se débat avec un ensemble de conditions et de problèmes en constante évolution »[178] (Warren, 1996). La spécificité contextuelle du savoir autochtone est essentielle à la survie du peuple autochtone, mais il serait impossible de séparer le savoir autochtone de son contexte socioculturel, car cela pourrait conduire à une mauvaise interprétation des connaissances (McCall, 1988 ; UNESCO, 2009).

La transmission des savoirs autochtones se fait de génération en génération tout en respectant plusieurs facteurs tels que l'âge, le sexe et parfois la descendance familiale, ce qui génère différents savoirs dans une même communauté (Briggs, 2005 ; Grenier, 1998 ; Scoones et Thompson, 1994). Le savoir autochtone est un « processus vivant à assimiler et à comprendre » (Battiste, 2002). Aussi son processus de transmission est généralement lié à un apprentissage par expérience (Kanstrup-Jensen, 2006) permettant à l'individu à devenir un membre actif au sein de la communauté à travers une transmission basée sur la pratique (Preston, 1975) constante à nouer un lien avec sa communauté, son environnement et son territoire (UNESCO, 2009). L'apprentissage par expérience ne se limite pas au savoir-faire, mais englobe aussi les

[177] En référence à la période coloniale de certains pays.

[178] Traduction faite par l'auteur

chants et danses traditionnels, la narration de mythes (transmission par approche orale) et les pratiques spirituelles (Battiste, 2002). La transmission des savoirs autochtones est connue par sa tradition orale (Vincent, 1982) permettant aux autochtones de mieux s'adapter aux besoins du territoire favorisant ainsi l'intuition et la spontanéité (Johnson 1992, Lohisse 1998). Il ne suffit pas de reproduire un savoir autochtone, mais plutôt de l'adapter aux besoins et aux problèmes du jour. D'où l'intérêt de l'expérience vécue sur le territoire considérée par le peuple autochtone comme un moyen excellent pour assurer la transmission de savoirs (Goulet 1998, Johnson 1992).

La transmission des savoirs autochtones est longtemps restée une affaire de famille. Pour le peuple autochtone, le lien avec son territoire est vital. À ce sujet, nous pouvons remarquer que chaque communauté développe, par elle-même, des pratiques de conservation et de gestion des ressources basées sur des coutumes [179] lui permettant d'assurer une production et une consommation durable (Cunningham, 2010 a ; Hiwasaki, Luna, Shaw, 2014). Celles-ci permettent aux autochtones « d' assurer la sécurité alimentaire tout en conservant la diversité des plantes sauvages et domestiques » (Nakashima et al., 2012), car, auparavant et avant l'ouverture sur le marché mondial, les productions étaient utilisées pour la consommation interne, et le surplus se redistribuait à parts égales entre les familles ou utilisé pour des échanges avec d'autres communautés (Cunningham, 2010b).

Comme nous l'avons compris, l'apprentissage s'effectue tout au long de la vie, tandis que l'éducation a été privilégiée chez les civilisations autochtones que ce soit pour les connaissances tangible ou intangible. Le savoir autochtone est considéré comme un système de connaissance complet ayant ses propres concepts d'épistémologie, de logique scientifique et de pensée philosophique (Daes, 1994). Chaque groupe de populations autochtones possède ses propres connaissances, développées par le biais de l'expérience sur le territoire, ses propres méthodes de transmission, guidées par la terre, et ses propres enseignants, membre de la famille, de la communauté. Les connaissances partagées par la terre sont à la fois pratiques, mystiques et

[179] À titre d'exemple, pour l'arbre d'argan, la cueillette traditionnelle se faisait en employant les chèvres. Au Maroc, les chèvres grimpent dans l'arbre, dévorent le fruit d'argan pour recracher ensuite la graine au sol qui sont par la suite ramassées pour l'extraction de l'huile. Cette technique permet une récolte saine, car les chèvres ne mangent que les fruits mûrs. De cette façon, l'arbre d'argan n'est pas dégradé et conserve une meilleure qualité de fruit.

symboliques principalement transmises par tradition orale plutôt que par l'écrit, et elles sont cumulées par expérience plutôt que dans les revues et les manuels.

En raison de la nature spécifique des savoirs autochtones, divers éléments ne peuvent être pleinement assimilés par l'éducation formelle, mais nécessitent la participation de l'élève sur le territoire (Daes, 1994 ; Battiste et Henderson, 2000) qui est un moyen direct et puissant de compréhension par le biais de l'expérience. Cela ne veut pas dire que l'éducation formelle des savoirs autochtones ne peut atteindre un certain niveau d'apprentissage. Cependant tout n'est pas transmissible formellement, comme tout n'est pas transmissible par une expérience de vie. La mise à l'écart d'une des formes d'éducation peut conduire à une perte progressive de certaines connaissances. Ici, il est important de rappeler le lien entre passé et future, car il n'y a pas de futur sans passé et il n'y » a pas de développement sans expérience. Chaque savoir autochtone transmis constitue un point de départ pour une évolution tout au long de la vie.

Depuis toujours, les savoirs autochtones ont la capacité de se transmettre à travers les pratiques quotidiennes facilitées en cela par la famille ou membre de la communauté. Le processus pour devenir enseignant ou mentors n'a jamais eu lieu pour les savoirs autochtones, mais implique une rencontre et un lien avec l'élément d'apprentissage à travers les cérémonies, les échanges de connaissances et la pratique. Les aînés témoignent que le cycle d'apprentissage est plus rapide lorsque l'enfant exprime un certain intérêt ou une curiosité à comprendre. Cela rend le processus de mémorisation plus facile et dure toute la vie (Battiste, 2010). Sous l'encadrement des parents, qui joue le rôle d'éducateur, les enfants explorent et expérimentent différents éléments du territoire qui les entourent. Ce processus naturel caractérise indirectement les parents comme les premiers éducateurs pour l'enfant en renforçant les relations et les liens avec l'environnement. Une maîtrise d'habitudes, de comportements et d'aptitudes se crée naturellement. Ainsi, les enfants s'approprient des valeurs et une identité à travers le noyau d'adultes, de la famille et de la personne âgée avec lesquels ils partagent le même territoire de vie. De ce fait, chaque personne de la communauté est un enseignant et chaque adulte est un mentor (Battiste, 2010).

Les relations créées entre adultes et enfants rendent la transmission de connaissance plus rapide puisque l'enfant grandit dans une population nourrie de culture, de valeurs et de connaissances patrimoniales. À travers la tradition orale, l'enfant est constamment engagé dans les activités

de la vie quotidienne et en lien direct avec son territoire. Dans certains cas, les sœurs et frères sont aussi impliqués et responsabilisés dans le processus de transmission de valeurs autochtones, ils se voient confier un rôle pédagogique auprès des plus jeunes pour leur transmettre ce qu'ils ont eux aussi reçu comme valeurs (la façon de bien vivre, ce qui est considéré bien ou mal dans la société et le territoire…). Ainsi, les expériences de l'enfance et le partage de connaissance se combinent avec l'autodiscipline, les valeurs et les responsabilités pour forger une personnalité et une identité collective tout en laissant à l'individu choisir sa voie. Dans ce type d'apprentissage, chaque personne, possède à la fois, des droits, mais aussi des obligations et des responsabilités ; celles-ci définissent son appartenance à un groupe et sa citoyenneté. Dans ce type d'apprentissage, chaque individu a des responsabilités et des obligations envers les autres, dont le partage de connaissance et d'information en fait partie. La valeur sociale du partage est primordiale pour le maintien d'un ensemble interconnecté et interdépendant (Battiste, 2010) permettant une transmission durable des ressources renouvelables et assurant la survie des générations futures.

Le processus de transmission des savoirs autochtones permet de forger chez l'individu une identité culturelle appropriée dans une dimension collective, sociale et historique, mais aussi par le vécu, l'expérience et la volonté d'appartenir à un groupe. En effet, l'identité culturelle est la singularité d'un groupe d'individus. Elle est ce qui permet de le distinguer des autres groupes avec des pratiques similaires ou une langue commune[180]. Cette dimension de singularité peut être source de crise universelle de l'identité. D'abord par ce qu'on soumet les différentes identités culturelles à la comparaison[181], ensuite, par ce qu'on prétend à des valeurs universelles[182]. Ces deux aspects permettent une distinction entre les cultures et les savoirs autochtones pour les qualifier de « bon » ou de « mauvais ». La hiérarchisation des cultures, des savoirs autochtones ou aussi de la manière d'apprentissage permet à l'individu, libre de ses choix, de refuser son identité ou de refuser sa transmission aux générations suivantes[183]. Il est

[180] Divers pays utilisent une même langue nationale, mais n'ont pas forcément la même identité culturelle. L'exemple du Mexique et l'Espagne, de l'UK et l'USA…

[181] Avec l'ouverture des frontières et la facilité de déplacement des individus, il est facile de côtoyer d'autre culture dans le monde et procéder à une comparaison avec notre identité natale.

[182] Les valeurs du territoire sont dépassées pour laisser place à des valeurs universelles.

[183] Nous assistons, dans certains cas, à un refus d'identité, qui est jugé dépassé ou inutile par l'individu.

vrai que la dimension de la volonté pour s'approprier une identité culturelle est indispensable. Malgré l'ancienneté du processus de transmission traditionnel, nul ne peut affirmer sa capacité à assurer la continuité du processus d'apprentissage des savoirs autochtones et de l'identité culturelle. Diverses situations de crise mènent à un décalage entre l'individu et sa culture.

L'identité culturelle est constamment confondue avec l'identité nationale. Ce qui conduit à lier la culture à la nation, à son existence, son développement et son histoire. Ainsi, on ne cesse d'évaluer les cultures en fonction du pays et de sa position. Cette évaluation peut être source de refus de culture, jugée comme sous-développée par l'individu et un abandon de transmission de savoirs traditionnels. Il est donc important de réconcilier le peuple avec sa culture. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence le rôle de l'éducation et du système scolaire dans le processus de réconciliation entre l'individu et son identité culturelle (Sinclair, 2012) avec l'idée que l'éducation peut être un moyen de paix après une situation de conflit (Minow, 1998 ; Paulson, 2011).

II. L'école et la culture autochtone

II.1 Une culture étouffée par l'arrivée des écoles.

Comme dans la plupart des pays, le Maroc a vu naître sur son territoire des écoles modernes en 1998 avec l'arrivée de la colonisation. Avant le protectorat, la majorité des écoles étaient concentrées sur la transmission de valeurs religieuses et traditionnelles. L'introduction des écoles modernes a mené à plusieurs changements au fils des années. Cette « modernisation » de la forme scolaire est remarquée dans divers pays du monde. Dans le contexte historique, ce n'est qu'en 1960 que les critiques sur l'idéologie impérialiste ont commencé à apparaître. Les États se libèrent et les défendeurs de la culture se rebellent pour formuler leurs exigences politiques parmi lesquelles les institutions scolaires en faisaient partie. Cette période concerne le début de la décolonisation scolaire (de Canck, 2008), car l'école se voyait beaucoup critiquée en tant qu'outil colonisateur et formateur d'individus au service de la société. L'école était perçue comme *« une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser »* (Foucault, 1975). C'est-à-dire une institution permettant d'obtenir « l'obéissance » en exerçant des forces colonisatrices d'une culture dominante sur une culture

dominée (Freire, 1974), Freire poursuit sa critique en décrivant le système scolaire comme un moyen de former des élèves passivement sans lien avec leur culture et leur territoire. Illich (1971), quant à lui, considère le système scolaire comme une institution qui ne s'adapte pas avec son territoire et ne permet que de protéger les intérêts de la société coloniale qui l'a produite.

Historiquement, l'école moderne n'est apparue que pour des raisons coloniales comme moyen de mettre à l'écart les autochtones en favorisant la transmission de culture en faveur de la culture dominante (Brade, Duncan, Sokal, 2003). Beaucoup de méthodes ont été utilisées lors de la période de la colonisation afin d'assurer une disparition de la culture et de l'identité chez les enfants. Nous citerons le système de pensionnat imposé pendant de nombreuses décennies pour éloigner les enfants de leur famille durant toute la période de la scolarité afin d'éviter les transmissions de pratiques linguistiques et culturelles. Les critiques rassemblées dans ce chapitre expliquent la difficulté que l'éducation au patrimoine subit pour trouver sa place dans le système scolaire. L'imposition d'une culture universelle implique systématiquement une perte d'identité et un attachement à la culture coloniale[184]. À ce propos, certains chercheurs s'attaquent au système scolaire qui implicitement diffuse des valeurs coloniales en les considérant comme valeurs universelles. Battiste critique la position eurocentriste de l'éducation en précisant que le problème du système scolaire repose sur sa quête de limiter l'éducation à des savoirs impérialiste (Battiste, 2000), LaFrance viendra compléter cette réflexion en précisant que l'éducation occidentale sépare la théorie et l'expérience, et que l'éducation proposée aux élèves est très loin de la culture du pays (LaFrance, 2000). Ce qui a encouragé progressivement à l'abandon de la culture par les enfants (Bear, 2001).

Nous nous retrouvons alors, devant un système scolaire qui, de manière explicite, transmet des compétences, des valeurs et des savoirs identifiés ; de manière implicite, il supprime des compétences, des valeurs et des savoirs traditionnels (Smith, 2001). Le système scolaire actuel est fortement critiqué pour son manque d'adaptation aux besoins du territoire, à l'identité du

[184] C'est ce qu'on a pu constater chez certains étudiants qui expriment leur intérêt au patrimoine européen contrairement au patrimoine marocain.

peuple et à sa culture. L'école suit « une mentalité de marché »[185] permettant une comparaison des élèves à un niveau mondial en fonction des compétences acquises à l'école[186]. Cette démarche implique l'abandon de la culture pour laisser place à un curriculum prédéfini et la mise à l'écart des autochtones porteurs du savoir (Meunieur, 2006) en mettant en place un corps professionnel formé pour transmettre des savoirs encadrés. Ainsi, c'est au moment où le système scolaire impose ses propres experts, son curriculum spécifique et sa forme scolaire inélastique, qu'elle se rend imperméable a tout changement suggéré. L'école dans sa forme rigide et son contenu décontextualisé s'impose face au lien entre institution scolaire, autochtone et territoire. Tenter aveuglément d'introduire le territoire et la culture dans le système scolaire sans prendre en compte les effets historiques que le système scolaire a gardés nous conduit à un échec et un refus parfois exprimé par les élèves.

Plusieurs expériences ont été menées pour introduire des éléments patrimoniaux dans le système scolaire. Par exemple, transformer une école faite de savoirs mal adaptés au contexte à une école pour et par les autochtones (de Canck, 2008) introduisant des savoirs traditionnels. Il ne suffit pas d'énumérer les connaissances locales et les pratiques artisanales pour définir les savoirs traditionnels. En effet, « Les savoirs traditionnels sont liés à l'ensemble des connaissances, savoir-faire et représentations des peuples ayant une longue histoire avec leur milieu naturel. Ils sont étroitement liés au langage, aux relations sociales, à la spiritualité et à leur façon d'appréhender le monde et sont généralement détenus de manière collective » (UNESCO 2006). Cette définition inclut la nature, l'environnement et le territoire dans la manière dont l'individu va interpréter et comprendre le monde social. Or, ce lien avec les éléments qui l'entourent se crée à travers l'expérience vécue. Ce qui lui permet d'être actif avec sa culture, sa langue et son identité. C'est une logique de compréhension « de ce que l'on fait et pourquoi on le fait » qui permet une continuité de transmission de culture[187].

[185] Expression utilisée par Smith, 2001

[186] Ce qui permet de donner un classement des États par niveau scolaire.

[187] Quand le peuple autochtone brise son attachement à la culture, ce qui reste c'est l'utilité de la transmettre. Cette idée a été relevée lors de notre entretien avec les femmes autochtones qui, dans leur majorité, non pas transmis le savoir-faire arganeraie à ses filles, car, d'après leur propos, il ne leur servira plus à grand change dans l'avenir.

II.2 Vers une réconciliation des autochtones avec l'école.

L'idée de la réconciliation est une idée politique née après les divers critiques sur l'école moderne, mais ce qui est réellement pratiqué reste encore flou : effectivement, « il y a un manque d'accord sur la nature de la réconciliation, sur ses composantes nécessaires, sur ses participants requis, et comment évaluer si et quand elle a été réalisée » (Paulson, 2011)[188]. Comme dans le cas de l'interculturel, la réconciliation de l'école avec la culture se rapporte aux discours politiques. Hormis la proclamation des droits des autochtones, il reste beaucoup à faire pour rassembler institution scolaire et autochtone (Corntassel, 2012 ; Corntassel et al., 2009).

Les institutions scolaires sont amenées à jouer un rôle fondamental (Higgins et al., 2015) pour créer un dialogue entre la culture et les jeunes autochtones. Cependant, la mise en place d'approche éducative en lien avec les objectifs de la réconciliation reste un grand défi (Madden, 2019) surtout lorsqu'on constate que ses objectifs relèvent du mandat politique : reconnaître les torts causés aux peuples autochtones ; enseigner l'histoire autochtone pour faire connaître son existence ; l'intégration des autochtones dans le processus de transmission et d'enseignement ; mettre en place des compensations financières pour les victimes de l'école interne. Pour cet auteur comme pour d'autres, la réconciliation ne s'arrête pas aux connaissances traditionnelles scientifiques, mais englobe tout ce qui est spirituel, naturel et territorial (Battiste, 2013 ; Cajete, 1994 ; Wildcat et al., 2014).

Malgré la perte de nombreuses langues, pratiques et cultures, à ce jour, nous recensons une multitude d'identités culturelles qui diffèrent selon le vécu, le territoire et la communauté. Cependant, sa transmission aux jeunes générations reste difficile. Les conséquences de l'école résidentielle se ressentent toujours chez les élèves. La honte d'être autochtone, idée imprégnée et transmise aux élèves (Sinclair, 2012), continue toujours à exister et à manipuler la manière de vivre des individus (Glanfield, 2020) qui, dans certains cas, refusent leur identité culturelle. De ce fait, la transmission de savoir culturel et l'appropriation d'identité s'annoncent difficiles

[188] « there is a lack of agreement on the nature of reconciliation, on its necessary components, on its required participants and how to gauge whether and when it has been achieved »

pour de jeunes autochtones déconnectés avec leur territoire et leur culture ancestrale (Fast et al., 2017).

La culture autochtone a connu plusieurs adaptations (Ross, 2020) qui ont mené à perdre certains sur le chemin de l'évolution[189]. La bataille identitaire qui surgit actuellement n'englobe qu'une poignée de cultures qui sont parvenues à survivre en raison des tensions de la colonisation et de la mondialisation. Néanmoins, la volonté de transmettre la culture et d'assurer sa conservation implique l'introduction de la communauté autochtone dans le processus d'éducation (Alberta Education, 2018 ; ATA, 2019) pour ne pas les présenter comme de simples figures stéréotypées de l'histoire du passé (Donald, 2009) : effectivement, « *S'il s'agit de nous, alors il doit nous inclure* » (Rosanna Deerchild, 2016)[190].

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la transmission de la culture suscite de nombreuses questions. En effet, nous pouvons s'interroger de la possibilité de transmettre un savoir culturel et forger une identité culturelle sans pour autant caractériser les autochtones comme des « costumes » et tomber dans la stéréotypisation (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2011). Tenant compte que certaines connaissances et savoir-faire sont qualifiés de sacrées[191], il est difficile de déterminer la meilleure manière de transmettre un patrimoine culturel. Pour certains chercheurs, la culture a été mal intégrée dans le système scolaire. Ce qui a engendré une mauvaise interprétation ou déformation des savoirs autochtones, une simplification et la folklorisation de la culture (Battiste, 2017 ; Morgan, 2003). Plusieurs enseignants ont aussi abandonné l'enseignement de la culture ou simplifient les savoirs autochtones par manque de connaissances et/ou de formations (Gani et Scott, 2018). Ainsi, la collaboration entre autochtones et enseignants pourrait être une piste pédagogique intéressante permettant d'atteindre une transmission culturelle adéquate. Dans une logique d'un apprentissage direct

---

[189] La mondialisation et l'ouverture des frontières ont favorisé l'introduction de plusieurs matériaux révolutionnaire pouvant remplacer certaines pratiques autochtones.

[190] « if it is about us, then it must include us »

[191] En 2015, the First nations éducation steering committee (fnesc) ont publié dans les principes d'apprentissage, « Principles of learning » que certains savoirs sont considérés comme sacrés et ne sont transmis que dans certaines situations et/ou avec permission.

http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/09/PUB-LFP-POSTER-Principles-of-Learning-First-Peoples-poster-11x17.pdf

animé par les détenteurs de l'information (Goulet et Goulet, 2014), la connexion avec le territoire et les autochtones permettront de faciliter l'assimilation des savoirs culturels par les élèves. De ce fait, les aînés et les gardiens du savoir seront introduits dans le processus d'éducation scolaire (ATA, 2019 ; Stiegelbauer, 1996). Dans une éthique de relation entre école et territoire, l'école serait donc amenée à s'entourer d'agents de terrain[192] qui interviendraient dans la réconciliation avec la culture.

La réconciliation entre école et culture nécessite l'intégration des autochtones, mais aussi l'utilisation du territoire comme outil d'apprentissage et premier éducateur (Styres, 2011) dont on ne doit pas négliger l'importance dans la transmission de l'histoire et des empreintes du passé. Cette idée d'introduction d'agent extérieur et de l'emploi du territoire comme outil d'enseignement est contraire au mode de pensée de l'enseignement formel. Mais, prenant en compte l'impossibilité de dissocier la culture avec les autochtones et le territoire[193] conduit à d'abord réconcilier l'école et son territoire avant de songer à une réconciliation avec la culture. Dans cette perspective, la norme de qualité pour l'enseignement dicte l'importance de l'intégration des autochtones dans la formation des futurs enseignants (Alberta Education, 2018) et montre leur capacité à faire appel à des autochtones pour des interventions en classe (Alberta Education, 2018)[194].

La réconciliation tant proclamée par les autochtones et adoptée dans les débats des politiciens n'est pas neutre (Blanchet et Coste, 2010 ; Castellotti, 2017). Sur le plan politique et social, l'intégration de la culture dans le système scolaire a pour but la construction d'une citoyenneté d'une identité chez les élèves (Conseil de l'Europe, 2018), mais aussi, la décolonisation des connaissances et de l'éducation. Pour cela, repenser les rapports à l'école, aux autochtones et aux territoires reste central pour atteindre une réelle réconciliation.

[192] Représente les aînés et les responsables de la transmission de savoirs dans l'enseignement informel.

[193] Cette idée a été énoncée par Ghostkeeper expliquant qu'une tentative de dissociation de la culture et la nature reviendrait à briser l'harmonie et le bien vivre ensemble (Ghostkeeper, 2019)

[194] Alberta Education, 2018, p6

II.3 L'autochtonisation : une proposition pour la réconciliation

Dans diverses recherches sur la réussite des élèves autochtones, les chercheurs concluent que les résultats scolaires des autochtones s'améliorent lors de l'introduction de savoirs autochtones dans le système scolaire en raison de l'adaptation du curriculum et du processus d'enseignement avec la culture et les valeurs autochtones (Kanu, 2007 ; Lipka, 2002 ; Vogt, Jordan et Tharp, 1987 ; Zurawsky, 2005). Pour intégrer la dimension culturelle à l'école, certains chercheurs ont proposé une nouvelle forme de pédagogie appelée « pédagogie autochtone » (Little Bear, 2009).

La pédagogie autochtone s'inscrit dans le cadre local où famille, aînés et communauté influencent l'apprentissage de l'élève (Archibald, 2008). Aussi, la catégorie linguistique ainsi que les règles et valeurs reliées aux savoirs locaux sont essentielles (Aikenhead, 2006) pour la mise en place de cette pédagogie qui manifeste une lecture du territoire de vie dans une structure non hiérarchisée : les savoirs ainsi que les disciplines sont tous de la même importance, et la hiérarchisation enseignant-élève est supprimée pour assurer le rôle d'un simple guide à l'enseignant. Dans ces conditions, l'élève est donc responsable de son propre apprentissage dans une classe basée sur une approche relationnelle (Cajete, 1994 ; Battiste, 2002). Ainsi, l'enfant gère son apprentissage en suivant son rythme sans subir les pressions de programme scolaire ou de hiérarchie. Le rôle de l'enseignant est quasiment supprimé et remplacé par différentes personnes-ressources. Cette pédagogie se caractérise par un apprentissage immédiat et indépendant avec un minimum d'intervenant (Battiste, 2002).

Dans le contexte de la pédagogie autochtone, l'apprentissage est libre pour favoriser un développement de soi qui se réalise tout au long de la vie au sein d'une communauté dans laquelle chaque individu est accepté et valorisé. Dans ce modèle, la transmission des connaissances privilégie l'expérience, la pratique et l'animation. L'oralité est souvent préférée à l'écrit. De ce fait, il est recommandé à l'enseignant d'utiliser une variété de méthode de transmission comme les dialogues, les observations, les mythes, les rituels et les cérémonies (Battiste, 2002).

Ce modèle de pédagogie peut être résumé comme « *Une pédagogie qui contribue à la mise en place d'activités d'apprentissage […] qui favorisent une lecture du monde […] qui se vit à*

travers les trois dimensions du monde physique et matériel, les quatre éléments et plus[195] *et les cinq sens et plus* [196]*[…] pour la lecture d'un lieu ou d'une expérience* » (Campeau, 2016). Cette pédagogie a comme caractéristique d'engager l'élève dans des actions concrètes et de le placer dans le contexte pour lier l'apprentissage et le territoire. C'est une pédagogie dite vivante influencée par le territoire et la communauté qui l'entourent. Elle est biocentrique par opposition aux caractéristiques de l'école occidentale (Knapp, 1996), holistique et subjective (Battiste, 2002 ; Biermann et Townsend-Cross, 2008 ; Yunkaporta, 2009).

L'utilisation de la langue maternelle est au cœur de cette pédagogie, car elle est définie comme un élément reliant la communauté et son écosystème (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). D'après certains chercheurs, la langue maternelle est mieux adaptée pour expliquer les éléments du territoire, car elle a une sémantique, propre à elle, qui ne peut être remplacée pour définir le territoire (Flynn, 2008). Elle demeure le moyen privilégié pour la transmission des savoirs autochtones (Battiste, 2002 ; Battiste et Youngblood Henderson, 2000 ; McKinley, 2005 ; Sutherland et Henning, 2009).

Soulignons aussi l'importance donnée aux éléments naturels et le territoire pour la transmission de la culture. Ainsi, le territoire est utilisé comme source de savoirs transculturels. C'est un espace physique qui cache tant de connaissance et d'élément culturel important que la classe devrait prendre en compte pour véhiculer des savoirs illustrés en langue natale.

La pédagogie autochtone souligne l'importance de l'aîné dans la transmission des savoirs traditionnels issus d'une communauté spécifique. Ces savoirs ne doivent pas être transmis aux jeunes générations comme des artefacts, car ils sont directement liés à l'existence des autochtones (Battiste, 2002). La pédagogie autochtone favorise un apprentissage par expérience assuré par les autochtones et alimenté par les récits et des anecdotes du terrain. En effet, l'importance des aînés comme passeurs de savoirs et d'identité a été démontrée par plusieurs chercheurs (Córdoba, 2005 ; LittleBear, 2000, 2009 ; Michell et al., 2008).

---

[195] l'eau, l'air, la terre et le feu

[196] les cinq sens reconnus pour identifier les perceptions sensorielles (la vue, l'odorat, le goût, l'ouïe et le toucher) s'ajoutent un sens métaphysique, comme un sixième sens relié à l'intuition

La dimension spirituelle est un élément essentiel de la culture qui ne peut être dénigrée lors de la transmission de savoirs autochtones. En plus des récits et légendes, elle fait partie intégrante de la culture (Archibald, 2008 ; Smith, 1999). En dépit de son caractère spécifique, la dimension spirituelle sert de levier notamment dans le domaine des sciences chez la population autochtone. La science est une histoire où se relient les mythes, la réalité, la science et la perception humaine (Cajete, 2000).

Après avoir cité les éléments importants caractérisant la pédagogie autochtone, nous constatons que le modèle de pédagogie autochtone démontre certaines limites d'apprentissage. En effet, en se basant simplement sur les expériences possibles sur le territoire, l'élève se trouve coincé dans « la bulle » de proximité, où chaque savoir impossible à expérimenter est délaissé en raison de la limitation du rôle de l'enseignant qui fait guise d'un simple guide. L'enseignant agit dans ce contexte avec le minimum d'intervention (Battiste, 2002). L'insertion forte de la pédagogie autochtone dans son territorial (LittleBear, 2009) limite le curriculum dans le cadre local. Ainsi, la dimension culturelle retenue est celle située à proximité de l'école. Ici, la langue autochtone est centrale dans la transmission du savoir autour du territoire, de l'histoire, des récits et des légendes autochtones. Ce qui limite le choix de l'élève et son ouverture sur le monde.

II.4 La survie des savoirs autochtones : un rôle imposé à l'école ?

Le rôle de l'éducation et sa contribution à la survie des savoirs autochtones ont fait l'objet de multiples débats dans divers séminaires[197] parrainés par l'UNESCO. Cette thématique a abouti à l'expression de recommandations impliquant l'éducation dans le processus de conservation des savoirs autochtones : nul doute que *« Si l'éducation pour le développement culturel doit avoir un sens, la question de savoir qui a la haute main sur le système éducatif, qui en est le propriétaire est cruciale […]. Les cultures autochtones doivent être maîtresses de tous les aspects de l'éducation de leur peuple* » (Teasdale et Teasdale, 1992 a, p. 6).

Pendant trop longtemps, les méthodes éducatives ont sous-estimé la culture autochtone considérant les méthodes imposées lors de la colonisation comme supérieures et plus efficaces

[197] Séminaire au bénéfice de la région Australie-Pacifique, parrainé par l'UNESCO, tenu à Rarotonga dans les îles Cook (1992)

(Teasdale, 1998 ; Teasdale et Ma Rhea, 2000). Pourtant, si l'on parle de réconciliation et de liberté du peuple autochtone pour une véritable liberté, il est important de parler d'une entière maîtrise de la culture, car l'autodétermination dans le domaine de l'éducation est directement liée aux domaines politiques, économiques et sociaux (G.R. Teasdale, 2004). De ce fait, la maîtrise de la culture, la conservation du patrimoine et l'assimilation des connaissances autochtones ne concernent plus particulièrement le peuple indigène, mais c'est une question qui implique l'humanité. Ainsi, intervient le partage des « droits, des responsabilités et des ressources de la nation d'une manière juste et mutuellement bénéfique » (séminaire de Rarotonga, 1992) est nécessaires pour un développement durable.

L'importance d'intégrer l'humanité dans la conservation de patrimoine définie comme mondiale met en cause l'idée tant publiée de l'importance de la langue dans la transmission du patrimoine et de la culture. Si la langue et la transmission du patrimoine sont considérées, par plusieurs chercheurs, comme interdépendantes et indissociables, cela remet en question l'idée diffusée d'un « patrimoine mondial ». Il serait donc difficile de transmettre des connaissances concernant un patrimoine, considéré comme une richesse mondiale, avec le barrage de la langue. Si la transmission devait être réalisée en langue autochtone pour une meilleure absorption du savoir (Harris, 1990) cela nous amène à nous interroger sur la réalité de la notion de « patrimoine mondial ».[198]

À l'avènement de la science moderne, l'école a été inventée pour une éducation de valeur mondiale. Pourtant, la transmission contemporaine de savoirs scientifiques ou encore de savoirs traditionnels ne semble pas efficace (G.R.Teasdale, 2004). Dans certains pays[199], l'école a été repensée par les autochtones en intégrant des paramètres culturels pour la transmission et la conservation du patrimoine. Avec l'accord du ministère de l'Éducation, des responsabilités pédagogiques ont été transférées aux autochtones ce qui a conduit à *« l'incorporation des styles et des procédures d'organisation d'autres cultures dans le travail quotidien de l'institution […]. Les conséquences d'un manque de sensibilité culturelle peuvent être considérables […]*

[198] Cette réflexion ne sera malheureusement pas développée dans ce chapitre. L'auteur de cette thèse s'engage à publier un article pour élargir l'idée énoncée.

[199] L'exemple de l'école Yipirinaya en Australie ou l'école de Nouvelle-Zélande

et sans un sentiment de sécurité concernant la valeur de leur culture, les individus peuvent subir un déséquilibre personnel et social qui rend l'apprentissage difficile, sinon impossible » (Administering for excellence, 1988, p. 4-5). Dans les expériences engagées, l'éducation du patrimoine ne constituait pas un sujet d'enseignement comme les sciences, les mathématiques, mais plutôt l'éducation d'une façon de vivre, de connaître et de partager. Le programme concernant la culture et le patrimoine est enseigné comme un processus et non comme un contenu.

À notre lecture des exemples déjà expérimentés dans certains pays, nous estimons que la reconceptualisation du programme scolaire pourrait être un moyen efficace pour la survie du patrimoine. Cela nécessite un dialogue ouvert pour une éventuelle intégration des autochtones dans le système scolaire. Ainsi la volonté de trouver un compromis entre la forme scolaire traditionnelle et la spécificité des savoirs autochtones est primordiale. La différence soulignée entre le processus d'éducation purement informel des autochtones qui s'appuie sur l'observation, l'imitation et la transmission verbale s'oppose au processus formel de l'éducation moderne. Traditionnellement, les enfants autochtones apprennent par la répétition et le jeu de rôle. Ce qui affirme un contraste avec l'éducation moderne qui a lieu dans les écoles et qui s'appuie principalement sur l'analyse scientifique. Les savoirs patrimoniaux transmis par les autochtones sont, des fois, liés à des croyances ou à des explications religieuses non rationnelles ; cette particularité dépasse de loin les caractéristiques scientifiques et analytiques du système scolaire occidental[200] (Teasdale et Teasdale, 1992 a, p. 445). À première réflexion, il paraît que le système scolaire pourrait détruire la culture, l'identité et mener à une perte ou à l'abandon du patrimoine. À l'évidence, les savoirs traditionnels se fragilisent quand ils doivent faire face à un processus de transmission à penser scientifique.

[200] On n'attend pas d'un apprenant aborigène qu'il analyse ou interroge le fondement des croyances, même quand il y a dissonance. Leur système est un système « clos » où les relations de cause à effet ont une explication religieuse plutôt que « rationnelle ». Cela est en contraste avec le caractère ouvert de la pensée occidentale qui encourage l'approche scientifique et analytique afin de résoudre les dissonances qui résultent de systèmes de pensée en conflit. Là où les Occidentaux cherchent à expliquer la réalité par l'harmonie de la logique, les aborigènes tolèrent l'ambiguïté ; ce qu'ils croient importe plus que ce qu'ils comprennent. La connaissance, par conséquent, n'est pas mise en doute ou défiée, en particulier par les jeunes, et dès le plus jeune âge la curiosité est délibérément découragée chez l'enfant.

Pour faire face à cette problématique, l'idée d'une éducation double a été mise en pratique par certaines écoles[201] en développant des programmes flexibles mettant en relation l'enseignement et l'apprentissage et en insistant sur une éducation autochtone et occidentale par « *le partage et par l'échange entre les deux côtés* » (Two-way learning, 1988). Ce programme scolaire intégrait les autochtones dans les écoles, et les aînés de la communauté assuraient tous les jours une heure d'éducation de la culture et de transmission de savoirs patrimoniaux au sein des classes. L'objectif prédéfini pour ce type de programme[202] était de donner aux enfants une éducation flexible leur permettant de s'adapter à diverses circonstances de vie, car l'école devrait donc atteindre un niveau élevé d'éducation tout en conservant l'identité et le patrimoine (Wunungmurra, 1988). Cependant, le programme scolaire a montré d'autres inconvénients[203] qui ont mené à son abandon.

III. La conservation du patrimoine : un devoir partagé

III.1 La première voix vers la conservation

Il n'est pas à douter que la conservation du patrimoine et sa continuité sont étroitement liées aux autochtones et à leur processus de transmission de génération à génération. Le rôle des autochtones dans la conservation du patrimoine est plus souvent énoncé quand il s'agit de dimension culturelle et immatérielle dont la sauvegarde et la transmission ne peuvent se s'effectuer sans l'introduction des autochtones. Dans un tel mouvement, le processus de patrimonialisation renforce la préservation, la protection et la transmission de patrimoine (Gravari-Barbas et Guichard-Anguis, 2003), dont les plus sensibles, à savoir : le patrimoine naturel[204] et le patrimoine immatériel[205].

---

[201] En Australie, les écoles catholiques de la région de Kimberley ont adapté une pratique d'éducation de deux manières de vivre, autochtones et occidentales.

[202] L'éducation « a deux voix », comme l'avait défini Harris en 1990, est apparue en terre d'Arnhem.

[203] Les caractéristiques de cette école imposaient une division des enfants selon le clan, la parenté et le sexe.

[204] Composant la faune et la flore, comme la réserve biosphère arganeraie (aire protégée).

[205] La pratique et le savoir-faire arganeraie

En effet, le rôle des populations autochtones dans la protection du patrimoine est mentionné dans de nombreux textes, car « *La meilleure manière de traiter les questions environnementales est de permettre la participation des peuples autochtones concernés* » (Cnued, 1992)[206]. cette déclaration a été admise lors de la Convention sur la diversité biologique qui encourage l'introduction des autochtones dans la protection du patrimoine naturel. De ce fait, depuis la création des réserves biosphère, le rôle de la population autochtone est souligné au regard des objectifs de développement durable[207]. Ainsi, la cogestion entre États et autochtones est fortement recommandée pour la conservation du patrimoine (congrès mondial de la nature de Montréal, 1996). Ces mêmes idées ont été reprises par le WWF[208] et aussi dans le programme des Nations unies sur l'environnement (PNUE).

Les déclarations répétitives, dans les conventions internationales, du rôle du peuple autochtone viennent comme une réponse à la réconciliation organisée après le rejet des autochtones lors de la colonisation (Battiste et Anderson, 2000). Les textes internationaux insistent sur la rétrocession des terres pour une conservation traditionnelle et s'appuient sur des valeurs et des connaissances autochtones (Gagné et al, 2009). Le lien entre connaissances autochtones et conservation du patrimoine a été reconnu par l'UNESCO en 2003 avant d'être suivi par la déclaration des droits du peuple autochtone en 2007. Au final, le processus de patrimonialisation pour la protection d'un héritage matériel, immatériel ou naturel se développe par la condition d'y introduire le peuple autochtone et les savoirs traditionnels. Ainsi, l'icône du peuple autochtone devient indissociable de la conservation du patrimoine.

Malgré les multiples textes internationaux et le droit des peuples autochtones qui insistent sur l'importance de renforcer, de revivifier et de faire participer le peuple autochtone au processus de conservation et à la prise de décision[209], le rôle des autochtones reste très faible et non encore respecté. Très peu d'états ont mis en place une politique de cogestion (Depraz, 2008) et ont intégré les autochtones dans les démarches de décision en respectant leur culture et leurs savoir-

[206] Déclaration du Sommet de la Terre organisé à Rio, 1992

[207] Conférence de Séville en 1995

[208] Nommé aussi Fonds mondial pour la nature.

[209] Déclaration de l'ONU, 2007 Art.5 Art.13 Art.12 Art18

faire (Pontig, 1997). En dépit de la politique de réconciliation, la contribution des autochtones dans la conservation du patrimoine reste souvent partielle (Héritier, 2010). Cela est d'ailleurs très marqué lorsqu'on parle de transmission de patrimoine dans les écoles. La mise à l'écart du peuple autochtone ne génère pas seulement des conflits dans les prises de décision concernant le patrimoine, mais entraîne aussi une perte progressive patrimoniale, de la culture et de l'identité.

III.2 La conservation du patrimoine, un levier du développement durable

Depuis plus de vingt ans, de nombreuses déclarations[210] ont ambitionné de définir les autochtones comme des éléments clés pour la conservation du patrimoine et le développement durable. Il apparaît donc que l'intégration du peuple autochtone dans divers domaines[211] est un moyen pour sauver le patrimoine, la culture et le savoir-faire de leur disparition. Si le rôle du peuple autochtone est mis sur le devant de la scène depuis très longtemps, il nous semble qu'il est important de s'intéresser à leur réelle contribution dans la conservation du patrimoine et le développement durable.

Depuis 1970, le peuple autochtone est victime d'une médiatisation à but politique sans pour autant bénéficier d'une reconnaissance spécifique par les États. En analysant l'abondante littérature existant sur le peuple autochtone, nous observons la mise en avant du rôle indéniable des autochtones dans la construction d'un développement durable grâce à une conservation et une transmission du patrimoine. En effet, la déclaration de Rio énonce cette idée en soulignant que « *Pour parvenir à un développement durable, la protection de l'environnement doit faire partie intégrante du processus de développement et ne peut être considérée isolément* » (Principe 4, Déclaration de Rio, 1992). Ainsi, le développement durable ne peut être atteint que par une conservation du patrimoine en intégrant le savoir autochtone. De ce fait, le rôle des autochtones, les savoirs traditionnels et la diversité culturelle sont trois aspects importants pour le développement durable. Selon l'Agenda 21 « *les efforts nationaux et internationaux déployés en vue d'un développement durable et écologiquement rationnel devraient reconnaître,*

[210] Accords internationaux, Convention sur la biodiversité, Protocoles internationaux, Patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO, les droits des peuples autochtones…

[211] Tel que la prise de décision concernant la conservation du patrimoine, la transmission de savoir traditionnel…

intégrer, promouvoir, et renforcer le rôle des peuples autochtones » (Chapitre 26, Agenda 21). Ainsi, les peuples autochtones bénéficient d'un rôle vital dans la conservation du patrimoine et le développement durable.

Dans les faits, le développement durable n'est assuré que lors de l'intégration des connaissances autochtones dans le processus de protection et de conservation du patrimoine[212]. Ainsi les savoirs traditionnels touchent au domaine de l'environnement, de l'agricole, de la chasse (…) qui ont des implications indéniables dans la survie de la population. Les savoirs autochtones sont susceptibles d'être utilisés dans divers domaines[213] pour apporter des solutions ou des alternatives à des problèmes de génération. En effet, les savoirs autochtones font partie de la diversité et de l'identité culturelle d'une communauté. Leur préservation et leur transmission sont donc nécessaires pour assurer une durabilité des richesses.

Depuis longtemps, et sans l'intervention des États, les peuples autochtones ont entretenu un certain équilibre entre leur consommation de ressources et leur conservation pour une utilisation durable. S'adaptant aux problèmes du quotidien[214], les autochtones ont géré les ressources de leur territoire sans les surexploiter, ainsi que pour assurer le renouvellement des richesses pour les générations futures. Les démarches entreprises par le peuple autochtone démontrent leur lien fort avec leur territoire qui, au fil du temps, a pris une dimension plus large que celle de la survie, donnant naissance à des valeurs culturelle et spirituelle en lien avec le territoire.

Ipso facto, la conservation du patrimoine, le développement durable et le peuple autochtone sont trois éléments indissociables. Ainsi, atteindre un développement durable n'est assuré que par une conservation du patrimoine qui ne peut être garantie que par l'intégration du peuple autochtone gardien d'un patrimoine qui est le leur. La protection du patrimoine est fortement ancrée dans le lien des autochtones avec leur territoire. La connaissance de l'histoire de sa terre, du patrimoine qui l'entoure[215], de ses identités culturelles est tout aussi importante pour responsabiliser l'être présent à assurer un développement durable. Cette démarche visant à

[212] Patrimoine naturel ou immatériel (savoir-faire)

[213] Domaine pharmaceutique, industriel, environnemental

[214] Réchauffement climatique, accroissement de la population, la mondialisation (…)

[215] Que ce soit un patrimoine matériel ou immatériel

responsabiliser la communauté grâce à son intégration dans divers domaines est dénommée par certains auteurs le « principe du tiers inclus »[216].

La conservation de certains patrimoines par les autochtones trouve son essence non pas dans le but d'une survie, mais dans une conservation en vue d'une transmission de tradition culturelle, de coutume et de valeurs léguées par les ancêtres et devant être transmise pour protéger l'identité d'une communauté. Les sites historiques en sont un bon exemple, considérés comme un patrimoine matériel qui cache une histoire, une identité et des valeurs. Ainsi la transmission de récits et de valeurs diffusés par le lieu est nécessaire pour forger les liens avec le territoire et se procurer une identité permettant de créer un attachement fort entre le territoire et le peuple l'incitant à le protéger.

Si les textes internationaux reconnaissent l'importance des autochtones et la valeur de leurs savoirs traditionnels[217], la diffusion des savoirs autochtones, de leurs pratiques et cultures fait l'objet d'un consensus mondial mis à disposition du public pour servir de modalités innovantes[218]. Ainsi, la conservation du patrimoine porte un intérêt humanitaire permettant une coopération interétatique pour un développement durable. Le seul inconvénient, souligné par plusieurs chercheurs, dans cette pratique est le détachement du savoir traditionnel de son environnement, d'autant plus que la dimension spirituelle n'est pas négligeable et ne peut être dissociée de la pratique. Aussi, il ne faut pas perdre de vue la difficulté de transposer certaines connaissances de manière identique en dehors de son contexte.

Si le plan d'action du sommet mondial incite à « *faire davantage usage des connaissances scientifiques, y compris des connaissances locales et autochtones, dans le respect des détenteurs de ces connaissances et sans déroger à la législation nationale* » (chapitre 109, Plan d'action du sommet mondial, 2002). Le concernant, une adaptation pourrait être nécessaire pour

---

[216] C. Friedberd, « les droits de propriété intellectuelle et la biodiversité : le point de vue d'une anthropologue », in Nature, science et société 1999, vol 7, n° 3, p45-52

[217] Les termes employés sont variés, mais l'objectif est commun : la Convention sur la diversité biologique insiste sur le respect, la préservation et la conservation des savoirs, pratiques et méthodes autochtones pour le développement durable des ressources biologiques. La Convention sur la désertification encourage les activités de sauvegarde des savoir-faire et pratiques traditionnels par l'intégration des autochtones. La déclaration de principe sur la forêt appelle les États à protéger la culture et l'identité autochtones.

[218] « Approche novatrice du droit de l'environnement » Article 9, programme Montevideo, adapté par le PNUE, 2001

les États voulant appliquer les connaissances sur un territoire extérieur. En effet, la Convention sur la désertification affirme ce point en encourageant à *« adapter les méthodes traditionnelles (…) aux conditions socioéconomiques modernes »* (Convention sur la désertification, article 19.1 [e]). L'utilisation des connaissances et des savoirs autochtones est essentiellement perçue comme un moyen de développement durable. Ainsi la protection et la conservation du patrimoine sont un objectif mondial touchant l'intérêt de l'humanité entière.

III.3 Les savoirs autochtones : sont-ils vraiment valides ?

Le sujet de la transmission des savoirs autochtones a suscité la curiosité de nombreux chercheurs. Cependant, il est nécessaire de questionner la fiabilité d'un savoir cherchant à trouver sa place dans le système scolaire. Le problème de la validation des connaissances traditionnelle est critiqué par Frances Widdowson et Albert Howard[219] qui sont sceptiques quant à l'utilisation des savoirs autochtones dans la gestion et la conservation de l'environnement. Dans leur livre « Disrobing the Aboriginal Industry », ils avancent que les savoirs écologiques des peuples autochtones sont une « une science indésirable »[220] (Widdowson, Howard, 2008), et qu'ils nécessitent des tests scientifiques avant d'être acceptés et transmis aux jeunes générations. En effet, chaque savoir doit suivre un long processus de tests empiriques avant d'être validé. Le caractère spécifique des savoirs autochtones ne permet pas de les soumettre à des tests empiriques. Cette spécificité peut déranger certains chercheurs qui ne trouvent aucun moyen de valider les connaissances traditionnelles (Widdowson et Howard, 2008) du fait qu'elles sont fondamentalement différentes des connaissances scientifiques. Cependant, la validité des connaissances autochtones serait toujours recommandée pour les types de connaissances traditionnelles liés à l'observation et l'utilisation des ressources naturelles (Peter Usher, 2000).

Malgré cela, la possibilité de valider les savoirs autochtones par la science soulève des soupçons chez beaucoup de chercheurs qui soutiennent que la validation d'un savoir traditionnel ne peut être établie dans le modèle scientifique qui laisserait de côté de nombreuses incertitudes. En

[219] Anciens consultants en connaissances traditionnelles au Canada.

[220] « junk science » (p. 242)

effet, les savoirs scientifiquement validés peuvent toujours être contestés par d'autres observations scientifiques. De ce fait, les modèles scientifiques ne peuvent valider ou vérifier ce qui est réel dans l'environnement (Oreskes, Shrader-Frechette Belitz, 1994).

Jusqu'à ce jour, les seuls travaux et les théories de validation des connaissances culturelles sont proposés par des anthropologues et non les scientifiques de la nature (Broom Kitsuse, 1955 ; Handwerker, 2002). Il serait donc difficile d'établir des critiques scientifiques de validation des connaissances traditionnelles. D'autres chercheurs explorent la question de la validation des connaissances traditionnelle comme un risque de marginaliser les autochtones et d'affaiblir la culture. En effet, donner du pouvoir aux scientifiques pour valider des savoirs traditionnels serait considéré comme une deuxième forme de colonisation (Butler, 2006). D'aucuns précisent que les connaissances traditionnelles « *ne devraient pas être interprétées comme limitant ou cherchant à définir de l'extérieur les conceptions diverses et holistiques des connaissances dans le contexte traditionnel* » (Christoph Antons, 2009).

Le sujet de la validation des connaissances autochtones a connu d'importantes analyses et d'étude de cas démontrant un aspect différent sur le sujet. Certains chercheurs vont démontrer que le processus de validation des savoirs autochtones peut améliorer la compréhension des valeurs autochtones et conduire à une meilleure collaboration entre autochtones et scientifiques[221] (Gratani et al., 2011). Mais, une étude plus ancienne contredit cette conclusion en avançant des exemples de relation tendue entre autochtones et scientifiques[222] observant que « *l'intégration de la science et des savoirs traditionnels est entravée par la difficulté de collecter les savoirs traditionnels et par les différences qualitatives sous la forme des connaissances scientifiques par rapport aux connaissances traditionnelles ou locales* » (Nadasdy, 2006). Plus récemment, le sujet de la protection des savoirs autochtones pour empêcher les scientifiques de s'approprier des connaissances traditionnelles pose des questions juridiques et éthiques (Mackey et Liang, 2012). Divers agents internationaux (UNESCO, UNEP, UNDP) ont souligné le problème de la protection des savoirs du biopiratage par la révision de diverses lois concernant le droit international de propriété et le concept du droit

[221] Étude sur la gestion traditionnelle des poissons en Australie

[222] L'exemple de la coopération entre autochtones et scientifiques pour la gestion du gibier.

culturel[223], suivi en cela par des universitaires (Société internationale d'ethnobiologie [ISE], l'American Anthropological Association). Eux aussi, établissent des principes éthiques pour protéger des autochtones contre l'appropriation culturelle (Bannister, 2009).

En dépit des lois et des principes éthiques posés, le problème de la validation des connaissances autochtones persiste. À ce jour, aucun code éthique ne démontre la façon dont les ethnobiologistes peuvent reconnaître la validité des connaissances traditionnelles, et il n'est toujours pas toujours clair pour un chercheur de reconnaître la validité des connaissances autochtones collectées lors d'une étude de cas parmi le peuple autochtone. En effet, la transmission des savoirs autochtones a toujours été faite sans aucune réflexion consciente (Geiger et Schreyögg, 2012) concernant la validité et la fiabilité du savoir.

La nature des savoirs autochtones et la difficulté de les valider posent certains défis à de nombreux chercheurs dans leurs travaux de recherche. La tentative de comprendre le processus de validation des connaissances traditionnelles reste encore floue. En effet, en nous basant sur notre propre expérience lors du lancement de notre projet « Mon Maroc, mon patrimoine », nous avons constaté durant la collecte d'information sur le terrain, réalisée par les élèves de l'école, qu'une multitude de différences de récit concernant le patrimoine a été soulignée. Par exemple : les « tombeaux saadiens » situés à 12 kilomètres au nord-est d'Agadir sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Bien que cet endroit ait été très difficile à trouver en raison du manque d'information sur l'existence de ce patrimoine[224], très peu d'autochtones nous ont raconté l'histoire et les trésors que cache cet endroit.

Après avoir questionné une vingtaine d'autochtones, seules trois personnes ont pu narrer aux élèves l'histoire des tombeaux saadiens qui se trouvent dans la région de Mesguina. Sur ces trois réponses, nous constatons une forte différence dans les récits. Aucune de ces personnes n'a pu clairement nous renseigner sur les personnes enterrées dans les lieux. La seule information collective est que l'endroit abrite les dépouilles de plusieurs « émirs » fondateurs

[223] Définitions affinées des savoirs traditionnels dans l'article 8 (j) de la Convention sur la diversité biologique (1992) et le projet de document de l'OMPI de 2007 (voir OMPI, 2008)

[224] L'endroit est ignoré par certains autochtones de la région qui vive aux alentours de ce patrimoine. Seuls les Aînés (les personnes les plus âgées) nous ont guidés vers les lieus. La majorité des jeunes autochtones (12-45) n'ont pas pu nous informer sur le patrimoine.

de la dynastie sâadienne et de leurs familles. Et pourtant, ce lieu cache des surprises ; la taille des tombeaux, la manière comment ils sont disposés, ainsi que les différentes salles des lieux nous apparaissent sans réponse valide. En effet, chacun des autochtones nous a donné une explication différente sur ce sujet :

« D'après les récits de mes grands-parents, les femmes de la famille sont enterrées dans le jardin alors que les hommes sont à l'intérieur des salles ».

« Si vous vous attardez sur la manière de construction des tombeaux, vous remarquerez que la tête de chaque tombeau est différente, la pierre est soit déposée horizontalement ou verticalement cela permettait de différencier entre l'homme et la femme ».

« On nous a toujours dit que les Saadiens sont entrés ici, je n'ai pas fait d'étude et je ne sais pas plus que ça, d'ailleurs on raconte aussi que le corps d'un émir est enterré sans la tête. Ils auraient donc enterré la tête aux tombeaux saadiens de Marrakech. »

À notre retour de l'excursion, et lors du débat en classe sur les endroits visités, les élèves ont exposé ses différents récits entendus sur les tombeaux saadiens. Un de nos élèves à commenter : « on n'est même pas sur si c'est réellement les Saadiens qui sont enterrés là-bas, si ça ne se trouve aucune histoire n'est vrai est que les tombeaux sont vides », une autre intervention va attirer notre attention « d'ailleurs, aucun panneau ne pouvait confirmer l'existence de ce patrimoine, nous sommes rentrés sans rien payer et personne n'était devant la porte pour nous guider ».

Dans notre cas d'étude, nous n'avons pu valider les informations collectées par les autochtones. De ce fait, nous avons donc gardé l'information globale sans prendre en considération les détails avancés par les autochtones. Remettre en cause les savoirs autochtones n'est pas le but de cette partie. Mais, ignorer cette problématique reviendrait à présenter une étude de cas non complète. Pour l'auteur, les discordances relevées lors de notre projet ont été utilisées pour ouvrir un débat avec les élèves et leur permettre de discuter et de s'exprimer sur les savoirs autochtones.

Étant donné les contradictions des débats sur la validation des connaissances traditionnelles nous nous interrogeons sur la manière de valider les savoirs autochtones collectés lors des projets éducatifs. Dans cette partie, nous évoquerons un écueil qui a surgi lors de notre étude de cas, à savoir : la validation des savoirs autochtones. Cependant, cette problématique n'a pas

pu être clairement répondue. Bien que la population autochtone soit incluse dans le processus de transmission, les savoirs autochtones ou les récits sur le patrimoine peuvent induire certaines contradictions qui les rendent difficilement transmissibles aux jeunes générations. Le problème de la validation des savoirs autochtones peut entraîner sa fragilisation. En effet, la réception de différents récits sur un seul patrimoine existant amène les élèves à mettre en cause l'existence du patrimoine. Ce qui peut expliquer le manque d'attention des élèves envers leur patrimoine. Les résultats ainsi que les remarques relevées lors de nos deux études de cas expliquent clairement un problème d'appropriation d'identité qui incite à un abandon de la conservation du patrimoine.

En essayant de répondre à notre problématique de départ, les études de cas démontrent d'autres difficultés qui, dans un certain point, sont impliquées dans la perte du patrimoine et le manque de volonté de le conserver par les jeunes générations. La discussion ci-dessus, sur la validation des savoirs autochtones où la manière de s'approprier des savoirs traditionnels non vérifiés reste encore une question à approfondir. Ainsi, nous ouvrirons le débat sur les différentes façons que l'enseignant ou l'école peut adapter concernant des savoirs traditionnels non vérifiés.

Discussion

L'importance de l'intégration des autochtones dans le processus de transmission des savoirs traditionnels n'est pas à discuter. Les deux études de cas ont démontré les effets positifs à l'introduction des autochtones dans le système scolaire. Cependant, la fiabilité des informations collectées auprès les élèves lors de l'excursion reste discutable, car celles-ci sont transmises uniquement par les autochtones de la région que nous considérions comme les détenteurs d'informations.

Les savoirs traditionnels peuvent trouver une place au sein du système scolaire, mais sous certaines conditions. La première nécessite de modifier la forme d'enseigner ce type de connaissances ; ainsi, la possibilité d'avoir un lien direct avec la source d'information est essentielle dans l'éducation au patrimoine, et il est primordial de prendre en considération d'autres situations éducatives dans la forme scolaire. La seconde réside dans le fait d'intégrer les enseignants dans ce type de projet éducatif, en leur assignant un rôle. Il serait donc nécessaire de former les enseignants afin qu'ils soient habilités à valider des textes patrimoniaux rédigés par leurs élèves pour en faire un document formel dédié à d'autres publics.

Le modèle expérientiel, mis à l'épreuve durant notre projet a démontré son utilité à transmettre des savoirs et à développer un sentiment de fierté et d'appartenance chez les participants. En revanche, nous avons ressenti, durant l'excursion, le manque de formation chez les enseignants à éduquer au patrimoine. La compétence des enseignants à valider des savoirs acquis par les autochtones paraît donc incontournable pour la mise en place de projets éducatifs.

Dans certains cas, les savoirs traditionnels restent impossibles à valider et pourraient être mis à l'écart par les enseignants et les élèves. Afin de remédier à cette difficulté, nous avons proposé, dans notre cas, au lieu de supprimer les informations collectées qui posent problème, d'entamer un débat sur le patrimoine et d'analyser chaque information acquise par les autochtones. Cela a donc permis aux élèves de s'exprimer sur le patrimoine et de les amener à formuler des hypothèses.

La forme scolaire a connu un nombre de modifications lors de l'éducation au patrimoine, et l'intégration des autochtones dans le processus d'éducation au patrimoine est jugée légitime dans ce type de projet. Les acteurs de terrain jouent un rôle primordial dans la transmission d'informations et de récits relatifs au patrimoine. Aussi, malgré les problèmes soulignés, le patrimoine et les autochtones peuvent être définis comme un support éducatif indissociable.

À travers ce chapitre, force est de constater la dimension empirique d'un tel projet éducatif en faveur du patrimoine. Nous pouvons attester d'une construction identitaire chez les élèves, à travers le sentiment d'appartenance ressenti dans leurs écrits et leur implication à vouloir partager leurs connaissances patrimoniales avec d'autres personnes. Cela contribue, d'une certaine manière, à la promotion touristique du site RBA. Bien que l'objectif principal du projet soit purement éducatif, celui-ci joue un rôle indirect en faveur de l'économie de la région. Un grand nombre d'élèves est retourné en famille visiter la réserve de la biosphère de l'arganeraie. Ainsi, un projet éducatif peut impacter à la fois plusieurs domaines, donnant à l'éducation au patrimoine une dimension plus large.

En résumé

La question de l'intégration des autochtones dans le système scolaire demeure une question complexe. Diverses tentatives de théoriser la combinaison entre connaissances modernes et transmission traditionnelle ont été développées. Cependant, jusqu'à ce jour, le patrimoine ou la

culture éprouve toujours des difficultés à trouver sa place au sein du système scolaire, ce qui n'empêche pas de proposer à notre tour des solutions pour une éducation au patrimoine plus efficace. Nul doute qu'il existe encore beaucoup de chemin à faire pour atteindre un équilibre entre les connaissances fonctionnelles et la conservation du patrimoine et de l'identité.

La conservation durable du patrimoine n'implique pas seulement la survie des autochtones et leur identité, mais les connaissances patrimoniales, les valeurs et les croyances peuvent également représenter des solutions environnementales, politiques et même sociales. Ainsi, la survie du patrimoine implique toute l'humanité. À ce titre, l'école peut jouer un rôle important dans la conservation du patrimoine. Les autochtones ont assurément leur rôle à jouer en tant que détenteurs d'information et gardien du patrimoine. Le défi qui se pose est de trouver un terrain d'entente avec la forme scolaire jugée trop rigide pour les connaissances traditionnelles.

Dans ce même sens, des propositions de solutions commencent à émerger de certains chercheurs ou autochtones. Malgré cela, des approches favorables dans un contexte peuvent ne pas marcher dans d'autres contextes. Toutefois, nous pouvons nous accorder sur certains points, à savoir : l'importance de l'intégration des autochtones dans le processus d'éducation au patrimoine, la nouvelle réflexion de l'école pour prendre en compte des paramètres patrimoniaux et culturels ; l'utilisation du territoire comme source d'information qui s'avère primordiale ; la hiérarchisation entre savoirs occidentaux et savoirs autochtones qui doit être rejetée, les savoirs traditionnels qui doivent être valorisés ; ipso facto, l'idée d'une scolarisation double pourrait potentiellement offrir une première solution pour la conservation du patrimoine. Cette réflexion traite le dilemme des différences opposant l'enseignement moderne et l'éducation traditionnelle, ainsi que la problématique du refus de la culture dit de « La timidité culturelle » (Sahlins, 1993) qui s'est installée lors de la colonisation. En effet, l'inacceptation de la culture est fortement présente chez les élèves, et ce phénomène est le plus remarqué chez les élèves dans le monde. Notre étude de cas nous laisse espérer qu'une flexibilité dans la forme scolaire serait de nature à faire face aux traces laissées par la colonisation. Ainsi, l'école s'octroie un rôle significatif dans la conservation du patrimoine et l'appropriation d'identité.

Conclusion générale

Cette thèse nous a permis de proposer une recherche empirique de l'éducation au patrimoine dans la réserve de la biosphère arganeraie, en analysant le lien existant entre l'éducation et la conservation du patrimoine. La problématique centrale de notre recherche reposait d'abord, sur la compréhension de la réaction de dénigration de nos élèves envers leur patrimoine.

Ainsi, nos travaux ont permis de répondre à cette problématique et aux hypothèses énoncées au préalable.

Il s'agissait de mettre en évidence un rapprochement entre les objectifs du système scolaire et la conservation du patrimoine. En effet, une durabilité du patrimoine et sa transmission aux générations futures représentent, d'une part, des garanties en matière de construction d'identité chez un groupe d'individus. D'autre part, un patrimoine protégé de manière efficace assure des conditions convenables de vie pour les générations qui suivent. Le fondement théorique et historique de la conservation du patrimoine démontre clairement que tout acte de protection du patrimoine regorge d'avantages et d'inconvénients, à la fois. Quoi qu'il en soit et jusqu'à ce jour, le modèle des aires protégées est le plus utilisé particulièrement dans le contexte de conservation de patrimoine, à risque de dégradation.

L'analyse de l'éducation au patrimoine dans les réserves de biosphère représente l'un des meilleurs territoires à mettre à l'épreuve pour confronter éducation et conservation. En effet, la labélisation de réserve de la biosphère illustre la mise en place de modèle de protection du patrimoine tout en permettant, grâce au zonage au sein des réserves une gestion durable des ressources, d'assurer une protection du patrimoine et une éducation au patrimoine. Dans le cadre de cette approche, l'accent est mis sur la diversité patrimoniale implantée sur la réserve de la biosphère et qui permet une éducation dans diverses thématiques, et ce sous différents volets pour ses visiteurs.

Dans le cas de la Réserve de la Biosphère de l'Arganeraie, les richesses socioculturelles sont nombreuses. L'huile d'argan, qui est au centre de l'intérêt mondial, est un produit de terroir phare qui confère une importance particulière à la zone. Au niveau du patrimoine naturel, la RBA possède une faune et une flore remarquable sans oublier le littoral atlantique, la plaine de

Souss Massa et aussi les montagnes du Haut Atlas et de l'Anti-Atlas. Quant à la géodiversité de la RBA, de nombreuses structures géologiques sont présentes. Concernant le patrimoine matériel, de multiples monuments historiques datant de l'histoire des Saadiens représentent les traces particulières du passage des ancêtres.

Malheureusement, le patrimoine de la zone est menacé de disparition et subit une multitude d'impacts liés à la dénigration du patrimoine. Comme l'analyse SWOT le confirme, il est nécessaire de mettre en place un processus de conservation du patrimoine de la RBA. Suite à la vulnérabilité de la zone, la conservation durable de la richesse de la réserve s'avère urgente, car elle est directement liée aux conditions de vie du peuple et à l'évaluation économique de la zone.

Dans ce sens, divers projets internationaux ont participé à la mise en place de plan d'action pour la protection de la RBA. Néanmoins, nous jugeons qu'il est possible d'aller encore plus loin par le biais de la participation des individus à la stratégie de conservation du patrimoine. L'éducation peut être aussi un moyen efficace qui peut occuper une place prépondérante dans le projet de conservation du patrimoine.

Certes, le patrimoine est déjà intégré dans les manuels scolaires marocains et est enseigné sous une forme d'éducation formelle. Néanmoins, les finalités attendues par l'introduction du patrimoine dans le système scolaire ne sont pas atteintes. En effet, nous constatons un manque d'intérêt chez les élèves envers leur patrimoine et leur identité. Ce qui implique un refus d'investissement dans le processus de conservation d'un héritage qui est le leur. Ces constatations sont particulièrement regrettables sachant que le rejet du patrimoine vient directement d'une génération qui, dans quelques années, sera à son tour responsable du patrimoine du pays. De ce fait, il est urgent de remettre en question la forme scolaire choisie pour l'éducation au patrimoine et ainsi bâtir une nouvelle vision du patrimoine chez les élèves.

L'importance de l'éducation et son rôle dans la transmission de valeurs ont été soulignés par divers chercheurs dans le domaine des sciences d'éducation, expliquant la force de l'éducation à participer à l'élaboration d'un commun partagé, et ce autour d'un sentiment d'appartenance au groupe et d'une fierté identitaire. Cette réflexion a constitué un point de départ de notre thèse. Notre recherche nous aura permis d'élaborer un premier descriptif de ce qu'est aujourd'hui une éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain. Intégrée dans le

programme scolaire de manière interdisciplinaire, l'éducation au patrimoine mobilise une multitude d'approches dans la réalité scolaire. Mais qu'en est-il de sa finalité ?

Notre approche est basée sur une dimension philosophique pour contextualiser les pratiques de l'éducation au patrimoine. Ceci nous a permis de comprendre la manière dont le patrimoine est transmis dans un cadre interdisciplinaire. La théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) a aussi été interprétée lors de notre recherche, nous permettant de situer tous les acteurs qui interagissent ou qui peuvent interagir dans le cadre de l'éducation au patrimoine. Ainsi, cette théorie a favorisé la compréhension de l'importance de l'intégration de différents acteurs dans le cadre du processus de transmission et d'éducation du patrimoine. L'utilisation de la théorie des parties prenantes dans le champ éducatif a permis de détecter les différents acteurs qui en dehors du domaine de l'éducation peuvent participer à atteindre les objectifs attendus de l'éducation au patrimoine. La détermination des acteurs a suivi un modèle théorique explicatif à partir de l'identification des valeurs de chaque acteur et de son pouvoir à transmettre le patrimoine. Nos travaux proposent une forme scolaire de l'éducation au patrimoine dans laquelle le principe de coéducation est primordial. C'est-à-dire, l'intégration des différentes parties prenantes, qui jouent un rôle fondamental dans la transmission du patrimoine, dans le système scolaire. À ce titre, notre thèse propose un modèle éducatif pour l'éducation au patrimoine témoignant d'un changement de paradigme (Kerlan, 2004) de la forme scolaire traditionnelle.

Le questionnement de départ de notre thèse est de chercher à comprendre pourquoi l'éducation au patrimoine n'arrive pas à forger chez l'élève une certaine responsabilité envers son patrimoine. Autrement dit, pour quelle raison l'éducation au patrimoine n'arrive pas à atteindre ses objectifs.

Afin de répondre à notre questionnement et sur la base d'une approche sociocritique, nous avons collecté des données auprès des institutions scolaires et plus précisément auprès des élèves et des enseignants. Le croisement entre les réponses des deux catégories de participants à l'étude montre que le système scolaire est mal adapté à l'éducation au patrimoine. En effet, les élèves ne mémorisent aucune information sur le patrimoine et les enseignants se retrouvent devant certaines difficultés pour éduquer au patrimoine en raison du manque de formations

dans le domaine. Ces données nous ont permis de redéfinir le contexte de l'éducation au patrimoine dans le système scolaire marocain.

L'enchaînement de nos travaux de recherche a adopté une approche cartographique qui a permis de répondre à la question de l'impact du lieu de vie et le patrimoine. Le choix de deux échantillons vivant sur des territoires différents, l'un sur la réserve de la biosphère de l'arganeraie (entourée du patrimoine) et l'autre plus loin du patrimoine (vivant à Marrakech), nous aura permis de comprendre si la proximité du patrimoine impactait l'implication des élèves envers leur patrimoine. La répartition spatiale de notre échantillon a été analysée durant nos travaux de recherche. L'approche cartographique nous a permis de prendre en considération la notion du territoire dans la conservation du patrimoine. Cette approche conclut que la proximité du patrimoine, dans notre cas, n'impacte en aucun cas la volonté de conserver le patrimoine chez les élèves. Ainsi nous estimons que la responsabilité de conserver le patrimoine, peut-être partagé par la communauté mondiale, et ce peu importe son territoire de vie. Cependant, l'aspect culturel reste toujours présent et représente une véritable variable à l'échelle de la sensibilisation des individus (un élève marocain est censé être impliqué dans la conservation de son patrimoine de manière plus élevée qu'un élève français). L'identité culturelle est fortement présentée dans le processus de conservation du patrimoine. Pour cette raison, il est nécessaire d'agir sur le terrain de l'école pour sensibiliser et éduquer au patrimoine. Toutefois, nous retiendrons, dans notre cas d'étude, que l'approche spatiale n'intervient pas dans le processus d'implication des élèves dans la conservation du patrimoine, quelle que soit l'implantation de l'institution scolaire.

Cependant, il est important de rappeler que les pratiques pédagogiques diffèrent d'une institution à une autre sur le point des initiatives individuelles de chaque établissement scolaire et concernant les activités parascolaires (Ateliers, sorties scolaires, etc.). Les sorties pédagogiques prescrites dans le cadre de l'éducation au patrimoine restent un choix de l'école et de l'enseignant. À défaut de formation concernant l'éducation au patrimoine et malgré son introduction dans le système scolaire, la transmission du patrimoine reste une variable influençable dans la mise en pratique de manière d'enseigner le patrimoine.

La première étape de l'observation des enjeux scolaires de l'éducation au patrimoine nous a permis de comprendre que l'éducation au patrimoine a encore un long chemin à faire pour

atteindre ses objectifs attendus. La conservation du patrimoine apparaît comme l'objectif primaire sur lequel l'éducation au patrimoine doit porter plus d'intérêt, permettant un sentiment d'appartenance à un territoire et à une culture du pays. L'éducation au patrimoine implique une finalité plus large dépassant la simple transmission de connaissances sur le patrimoine. D'après notre enquête sur le terrain, nous déduisons que l'éducation au patrimoine peut être aussi concernée par la conservation du patrimoine. Cette constatation permettrait d'approfondir les recherches sur l'éducation au patrimoine afin de construire des élèves responsables de leur patrimoine d'une part, et attachés à leur identité culturelle d'autre part.

L'analyse des résultats de nos deux enquêtes nous a convaincus que la pédagogie définie au préalable pour l'éducation au patrimoine devrait être réorientée sous l'angle du territoire. Les objectifs attendus par l'introduction du patrimoine dans les manuels solaires ne peuvent être atteints sans un rapprochement direct des élèves à leur patrimoine. La perte progressive du patrimoine témoigne du manque d'intérêt porté par le peuple envers son héritage culturel. Depuis quelque année, de nouvelles pédagogies ont vu le jour dans le but de former des élèves responsables et capables de maintenir un développement durable à tous les niveaux. Cette tendance a été mise en pratique par plusieurs chercheurs afin de comprendre ses retombées sur les élèves. Malheureusement, ces pratiques ne sont jamais adoptées par les ministères de l'Éducation et ne dépassent pas le stade de simples enquêtes sans tenir compte des résultats soulignés par divers chercheurs.

À l'heure où la relation homme-patrimoine ne va pas de soi, les multiples pratiques proposées pour l'éducation au patrimoine essayent de réconcilier l'homme avec son patrimoine. Notre thèse s'inscrit dans cette même vision tout en intégrant l'école dans cette mission, permettant ainsi de viser une génération plus jeune pour un changement de comportement durable et à long terme. C'est donc l'occasion de construire un rapport entre le patrimoine et la génération future depuis le bas âge. L'éducation au patrimoine représente un moyen scolaire de reconstitution de l'identité culturelle. Cependant, nous remarquons un rejet de la part de nos élèves qui refusent l'appropriation de leur patrimoine et leur culture.

« Mon Maroc, mon patrimoine » « l'arbre d'argan, une culture à découvrir » sont deux projets d'étude lancés par une école marocaine, permettant de s'ouvrir sur de nombreuses questions concernant la pratique de l'éducation au patrimoine et de s'investir dans un retour à l'éducation

par le terrain en mettant en lien les apprenants avec le patrimoine. Si notre recherche a été modifiée à cause de la Covid-19, nous estimons que l'éducation au patrimoine n'est pas seulement le rôle de l'école et du système scolaire, mais peut aussi être réalisée dans le cadre du secteur touristique. Ainsi les contraintes internationales ont limité notre protocole de recherche qui aurait pu prendre une autre piste méthodologique et une autre dimension. Notre corpus de données aurait pu être enrichi par des enquêtes plus approfondies visant aussi les touristes nationaux et internationaux de passage sur la zone. Cette procédure aurait en effet permis d'analyser, sur la base d'une enquête par questionnaires, leur intérêt à conserver un patrimoine, d'une part, et leur volonté de participer à un tourisme responsable et durable d'autre part. Cette réflexion est issue de la considération d'ordre mondial du patrimoine par l'UNESCO, établissant la responsabilité de le conserver est partagée mondialement.

Si les attentes de la société témoignent de l'importance de la conservation du patrimoine et de sa transmission pour les générations futures, la place de l'éducation au patrimoine au sein du système scolaire et ses objectifs attendus peinent à être énoncés clairement. Le rapport au terrain combiné à des outils pédagogiques innovants pour une éducation au patrimoine est primordial. Cependant, certaines difficultés relatives aux formations des enseignants ont été soulignées durant notre enquête. Derrière le besoin de formation réelle réclamée par les enseignants, nous jugeons que le système scolaire devrait intervenir pour orienter les enseignants dans l'utilisation d'outils pédagogiques innovants dans le cadre de l'éducation au patrimoine d'une part, en remobilisant les intervenants éducatifs en vue de mobiliser des collaborateurs détenteurs d'information en dehors de la famille scolaire.

Notre objet de recherche visait à observer les retombées de l'éducation au patrimoine intégrée dans le système scolaire marocain en soulignant l'importance du patrimoine et de sa transmission, mais qui sur le terrain ne parviennent pas à atteindre les objectifs. Sur la base de cette constatation, notre thèse propose une nouvelle vision de l'éducation au patrimoine qui pourrait jouer en faveur du patrimoine et de sa conservation.

Il y a quelques années, la responsabilité de conservation du patrimoine se limitait aux administrations de l'État. Mais, avec la mutation politique et l'intégration récente du patrimoine dans le système scolaire, la responsabilité reste partagée entre l'État et la population mondiale. Sur cette base, l'école se trouve intégrée dans le processus de conservation du patrimoine avec

un nouveau rôle à assurer. En effet, le rôle de l'école et son importance dans la résolution des demandes sociales sont déployés par une reconnaissance très large des acteurs soulignant la nécessité d'intégrer les établissements scolaires pour faire face aux attentes sociales. Or, l'intégration de l'école dans le processus de conservation du patrimoine devrait s'accompagner de ressources nécessaires, de formations adéquates pour les enseignants et surtout d'un changement dans la forme scolaire traditionnelle jugée trop rigide pour l'éducation au patrimoine. Indubitablement, durant notre entretien avec les enseignants, un sentiment de désorientation émergeait des parties prenantes éducatives qui se retrouvent dans une situation d'échec en ce qui concerne l'atteinte des objectifs de l'éducation au patrimoine.

L'introduction de l'éducation au patrimoine se trouve dans une situation de difficulté à trouver sa place sur le terrain de la réalité scolaire. Si on prend un recul historique, l'éducation au patrimoine a été introduite en 1999 dans le programme scolaire marocain avec des objectifs précis. Ce que nous avons souhaité exprimer que l'importance de l'éducation au patrimoine pour la conservation et la durabilité des richesses ne date pas d'hier, et pourtant ses objectifs restent inatteignables. Sans vouloir verser dans un discours militant sur la place de l'éducation au patrimoine dans le programme scolaire, il convient d'avancer qu'il est urgent d'adapter la forme scolaire au contexte de l'éducation au patrimoine. En effet, la conservation du patrimoine à travers l'éducation au patrimoine doit bénéficier de moyens et de potentiels d'actions à mettre à disposition des acteurs éducatifs. Or, dans le cadre de notre recherche, nous concluons qu'il reste beaucoup à réaliser dans le domaine de l'éducation au patrimoine et de la forme scolaire pour atteindre les objectifs prescrits.

Dans cette même perspective, notre thèse s'est orientée vers une proposition de forme scolaire que nous avons mise à l'épreuve à travers deux projets au sein des établissements scolaires.

Si la conservation du patrimoine a besoin d'une solidarité mondiale pour être atteinte, la pédagogie écolière pourrait être un moyen efficace pour éduquer au patrimoine, comme le souligne Pierre Baqué en affirmant que « Le pouvoir aura peut-être gagné du temps politique. Il aura gaspillé l'essentiel : le temps pédagogique ». Ainsi, le rôle de l'école est essentiel dans la conservation du patrimoine à travers la combinaison entre deux secteurs primordiaux : l'éducation et le tourisme.

Annexes

Annexe 1: Principes de la conservation selon R. Barbault (1997) (repris par Veyret, 2005)

a. Le maintien durable des populations saines dans l'ensemble des ressources biologiques sauvages n'est pas compatible avec une croissance illimitée des demandes de population ;

b. L'objectif de conservation est d'assurer toutes les options d'utilisation présentes et futures en maintenant la biodiversité dans toutes ses composantes génétiques, spécifiques et écosystémiques ;

c. L'évaluation des effets écologiques et socioéconomiques de l'utilisation des ressources naturelles doit précéder toute mesure d'extension ou de restriction de celle-ci ;

d. La règlementation relative à l'utilisation des ressources vivantes doit reposer sur la consistance de la structure et de la dynamique de l'écosystème concerné et prendre en compte les influences écologiques et socioéconomiques qui affectent directement et indirectement l'utilisation des ressources ;

e. La gamme complète des compétences et connaissances apportées par les sciences de la nature et de la société doit être mobilisée pour traiter du problème de la conservation ;

f.Toute conservation efficace suppose la prise en compte et la compréhension des motivations, intérêts et valeurs de tous les utilisateurs et les acteurs en cause ;

g. Une conservation efficace demande une communication interactive réciproque et continue.

Annexe 2: Date de création des principaux organismes (données collectées par l'auteur à partir de différentes sources).

1913 : Commission consultative pour la protection de la nature (Berne) ;

1928 : Bureau international pour la protection de la nature (Bruxelles) ;

1922 : Conseil international pour la préservation des oiseaux (Birdlife international) ;

1948 : Création de l'Union mondiale pour la nature ou Union internationale pour la conservation de la nature (UICN), ONG avec pour finalité la protection de la nature en particulier dans les pays nouvellement indépendants ou en voie de décolonisation et fondée suite à la conférence internationale de Fontainebleau. L'UICN est le plus vaste réseau mondial de protection de la nature (plus de 1 000 gouvernements et ONG, près de 11 000 scientifiques et experts bénévoles répartis dans 160 pays).

1981 : Création du Fonds Mondial pour la Faune Sauvage (WWF)

Annexe 3: Diverses conventions relatives à la protection du patrimoine. (Données collectées par l'auteur)

1902 : Convention relative à la protection des oiseaux utiles pour l'agriculture ; Première convention internationale sur la protection des espèces sauvages ;

1933 : Convention relative à la conservation de la faune et de la flore à l'état naturel ;

1968 : Convention africaine sur la conservation de la nature et des ressources naturelles d'Alger ;

1971 : Convention Ramsar relative aux zones humides d'importance internationale (ZHII) ;

1972 : Convention pour la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel de l'UNESCO ;

1973 : Convention sur le commerce international des espèces de faunes et de flores sauvages menacées d'extinction (CITES) ;

1979 : Convention de Bonn sur la conservation des espèces migratrices (CMS) ;

1992 : Convention sur la diversité biologique (CDB) : texte adopté par 190 États parties lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED). Il représente la première convention internationale qui traite de la biodiversité et du développement durable ainsi que de la nécessité d'impliquer les populations locales. En effet, la mondialisation conjuguée à la sélection d'espèces spécifiques dans l'alimentation a engendré une dépendance vis-à-vis de végétaux et d'animaux vulnérables. Cela a accru fortement les risques liés aux épidémies et autres. Les objectifs mentionnés dans la convention sont donc de conserver la diversité biologique, rationaliser l'utilisation des ressources naturelles et partager équitablement les retombées de l'exploitation des ressources génétiques. Plusieurs moyens sont

énoncés dont la mise en place d'aires protégées. Dans le cadre de cette convention, une aire protégée est définie comme « un espace géographiquement défini géré dans le but d'atteindre des objectifs de conservation spécifiques. Ces objectifs vont de la préservation d'espèces ou de paysages menacés à la protection des écosystèmes naturels ». Un plan d'action est ainsi mené par l'UICN, car comme le précise l'article 5 : « la diversité biologique est une question supranationale et une gestion globale est essentielle » (article 5).

1994 : Convention des Nations-Unies sur la lutte contre la désertification (CCD).

2003 : Convention africaine sur la conservation de la nature et des ressources naturelles d'Alger révisée à Maputo : mise en place d'un plan d'action stratégique au niveau foncier (création de zones tampons), au niveau du développement durable et pour les espèces protégées afin de promouvoir la conservation des ressources naturelles. La convention préconise que des « aires de conservation doivent être créées afin de conserver les écosystèmes représentatifs ainsi que les espèces qui présentent une valeur scientifique ou esthétique spéciale ».

2010 : Protocole de Nagoya : protocole international sur l'accès et le partage des avantages issus de l'utilisation des ressources génétiques de la planète.

Annexe 4: Diverses déclarations relatives à la protection du patrimoine (Données collectées par l'auteur)

1972 : Déclaration de Stockholm : adoptée lors de la Conférence Mondiale des Nations Unies sur l'Environnement, cette déclaration stipule la création de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, laquelle publiera en 1987 : le rapport Brundtland sur le développement durable.

1980 : Stratégie mondiale de la Conservation avec la publication du manifeste pour la protection de la biodiversité par l'UICN, le WWF et le PNUE *1982* : Charte mondiale de la Nature : adopté par l'Assemblée générale de l'ONU pour inciter les États membres à intégrer des dispositions environnementales dans leur législation.

1990 : Stratégie pour l'avenir de la vie : le PNUE, l'UICN, et le WWF définissent l'opérationnalisation de la conservation avec pour finalité un équilibre entre nécessité de protection des ressources biologiques et utilisation des ressources naturelles pour le développement humain.

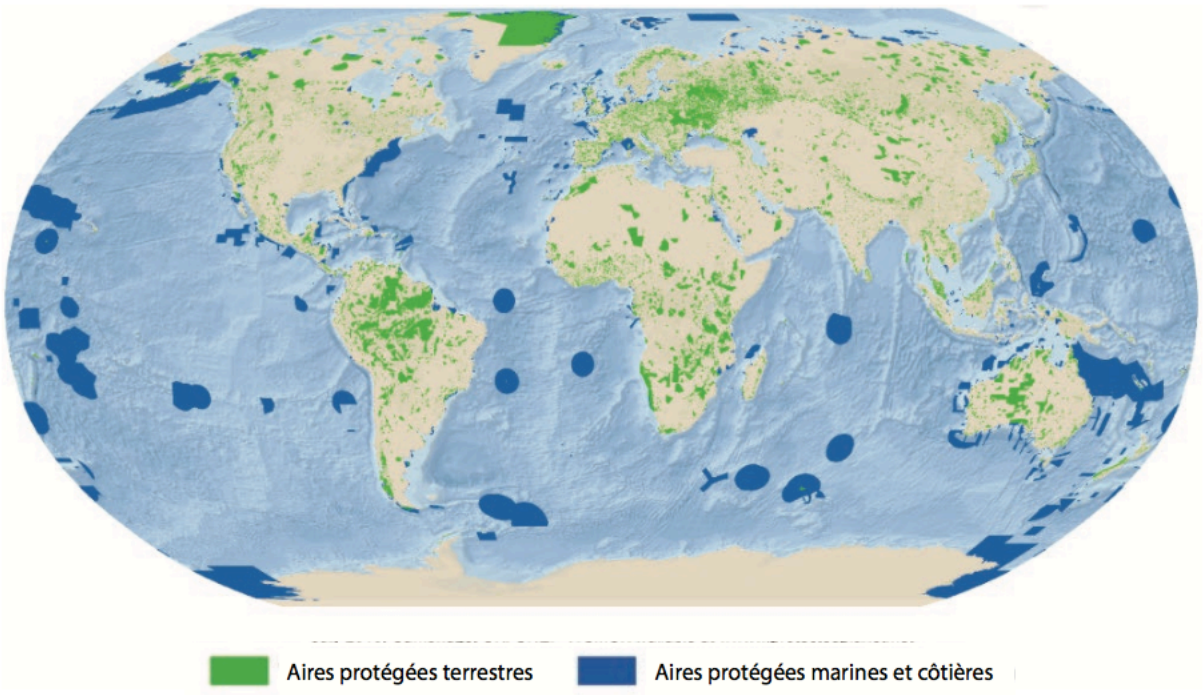
1992 : Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement : texte issu de la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement pour compléter la Déclaration de Stockholm. L'objectif était de trouver un juste équilibre entre développement économique et protection de l'environnement.

De nombreux autres textes sont issus de la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement (CNUED) qui était le deuxième Sommet de la Terre et la plus grande conférence mondiale liée à l'environnement : Déclaration de principes concernant les forets, Convention sur la diversité biologique, Programme Action 21 ou Agenda 21…

2000 : Déclaration du Millénaire : adoptée à New York lors du Sommet du Millénaire, ce texte a lancé les Objectifs du millénaire pour le développement dont huit objectifs essentiels à atteindre d'ici 2015 notamment la protection de l'environnement naturel.

2002 : Déclaration de Johannesburg : tenue lors du Sommet de la Terre, elle a souligné l'urgence du contexte avec la réduction de la diversité biologique et des ressources halieutiques etc. Le développement durable devait être l'axe directeur des actions de chaque État en particulier dans le domaine de la protection de la biodiversité. 2010 : Objectifs d'Aichi : cadre général sur la biodiversité pour les conventions relatives à la biodiversité et le système des Nations Unies.

Annexe 5: Carte représentant les aires protégées terrestres et marines désignées en juillet 2018 (source : UNEP-WCMC, 2018).



Annexe 6: Extrait de la stratégie de Séville 1996

La stratégie de Séville

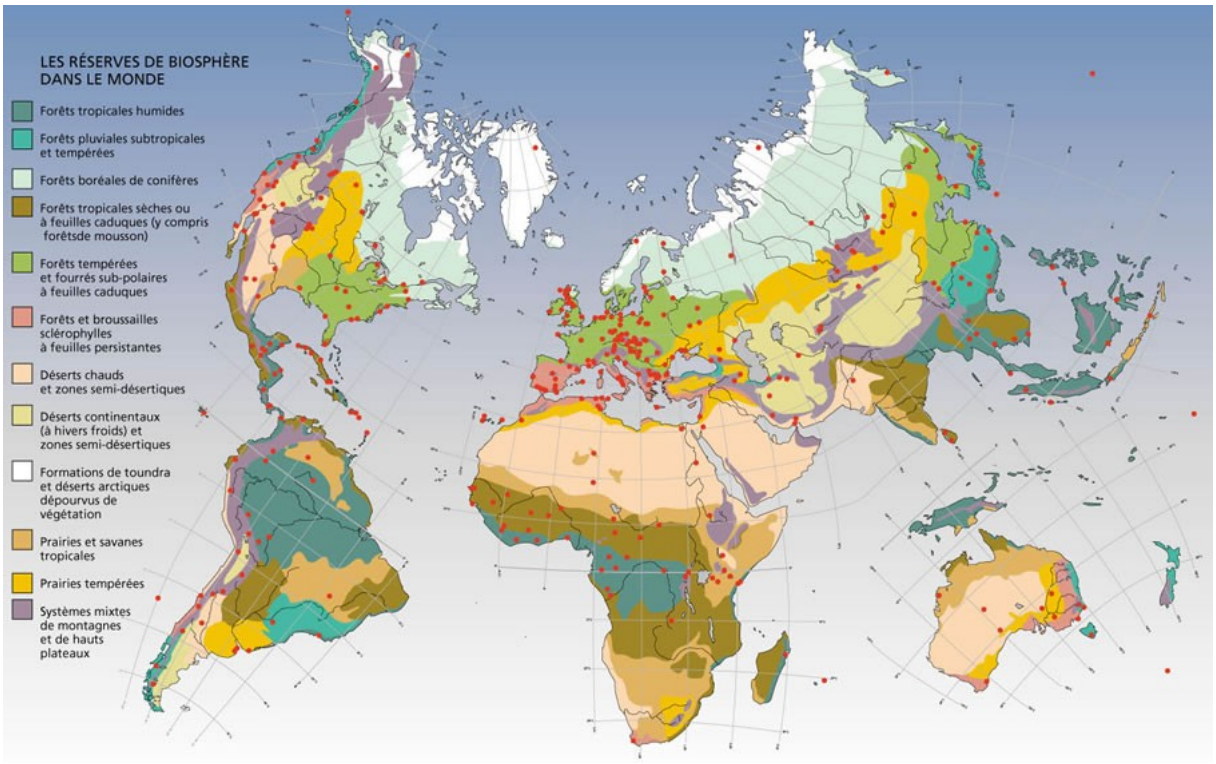
Grand objectif 1 : utiliser les réserves de biosphère pour conserver la biodiversité naturelle et culturelle.
1.1- Améliorer la couverture de la diversité naturelle et culturelle par le réseau mondial de réserves de biosphère.
1.2- Intégrer les réserves de biosphère dans la planification de la conservation.

Grand objectif 2 : utiliser les réserves de biosphère comme modèles d'aménagement du territoire et lieux d'expérimentation du développement durable.
2.1- S'assurer du soutien et la participation des populations locales.
2.2- Mieux assurer l'ajustement harmonieux des différentes zones de la réserve de biosphère et leurs interactions.
2.3- Intégrer les réserves de biosphère dans la planification régionale.

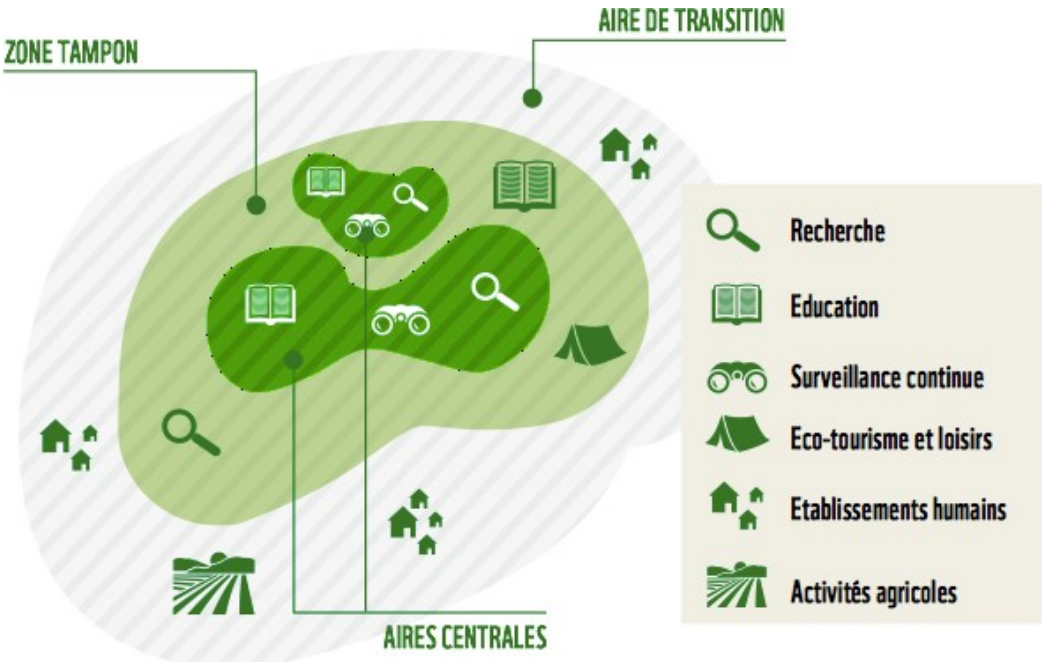
Grand objectif 3 : utiliser les réserves de biosphère pour la recherche, la surveillance continue, l'éducation et la formation.
3.1- Améliorer les connaissances sur les interactions entre l'homme et la biosphère.
3.2- Améliorer les activités de surveillance continue.
3.4- Améliorer l'éducation, la sensibilisation du public et sa participation.
3.5- Améliorer la formation des spécialistes et des gestionnaires.

Grand objectif 4 : mettre en application le concept de réserve de biosphère.
4.1- Intégrer les fonctions des réserves de biosphère.
4.2- Renforcer le réseau mondial de réserves de biosphère.

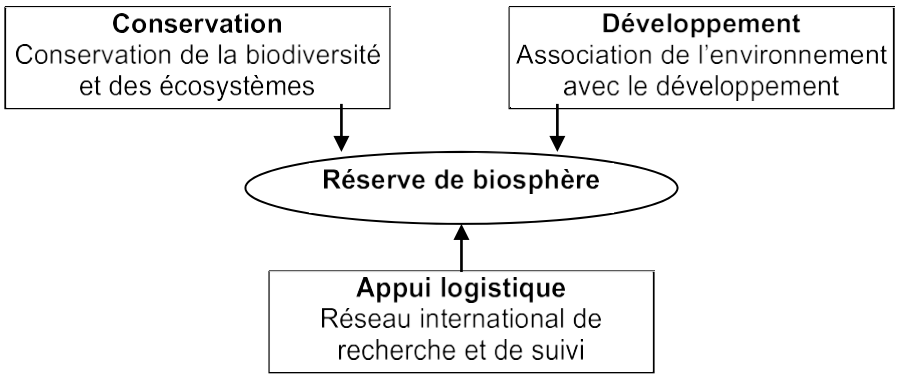
Annexe 7: carte du réseau mondial des réserves de biosphère (UNESCO)



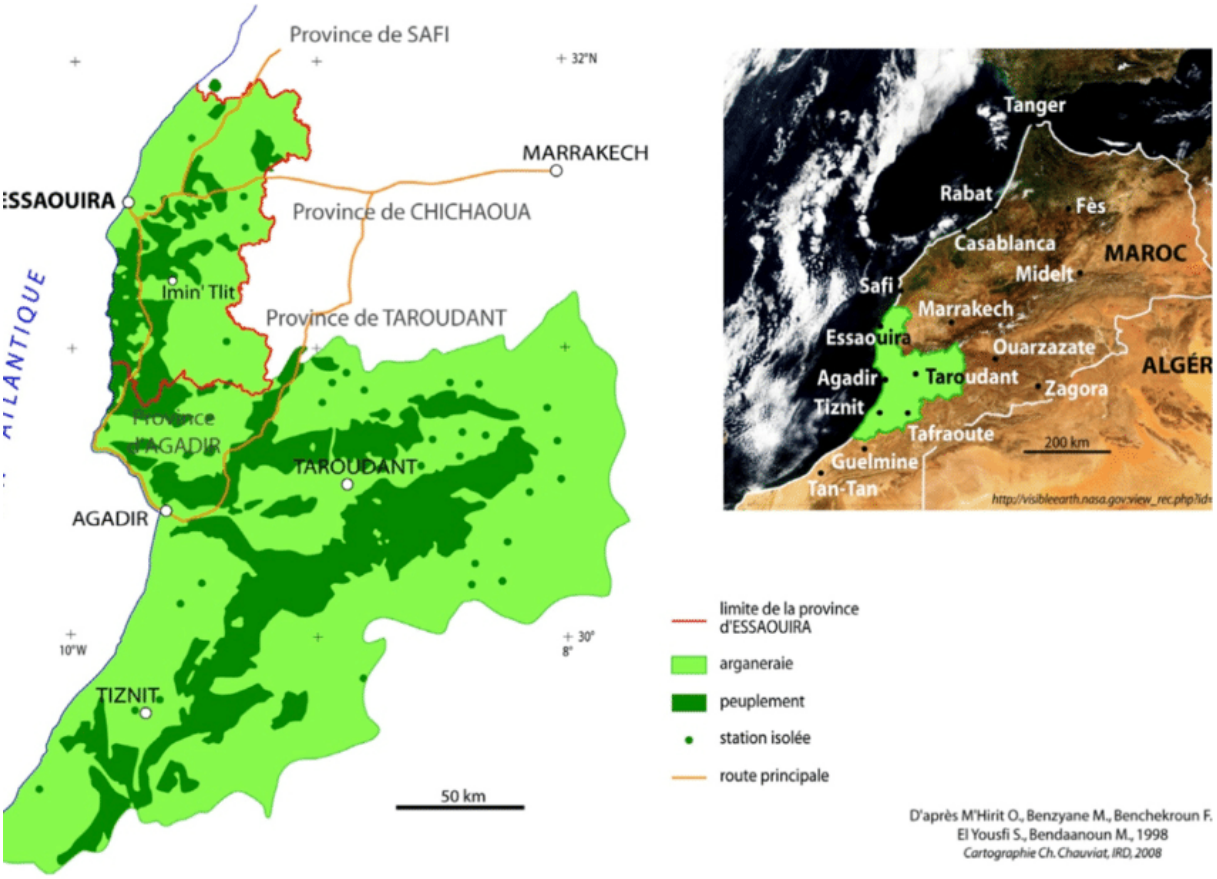
Annexe 8: le zonage d'une réserve de biosphère (UNESCO, 2000)



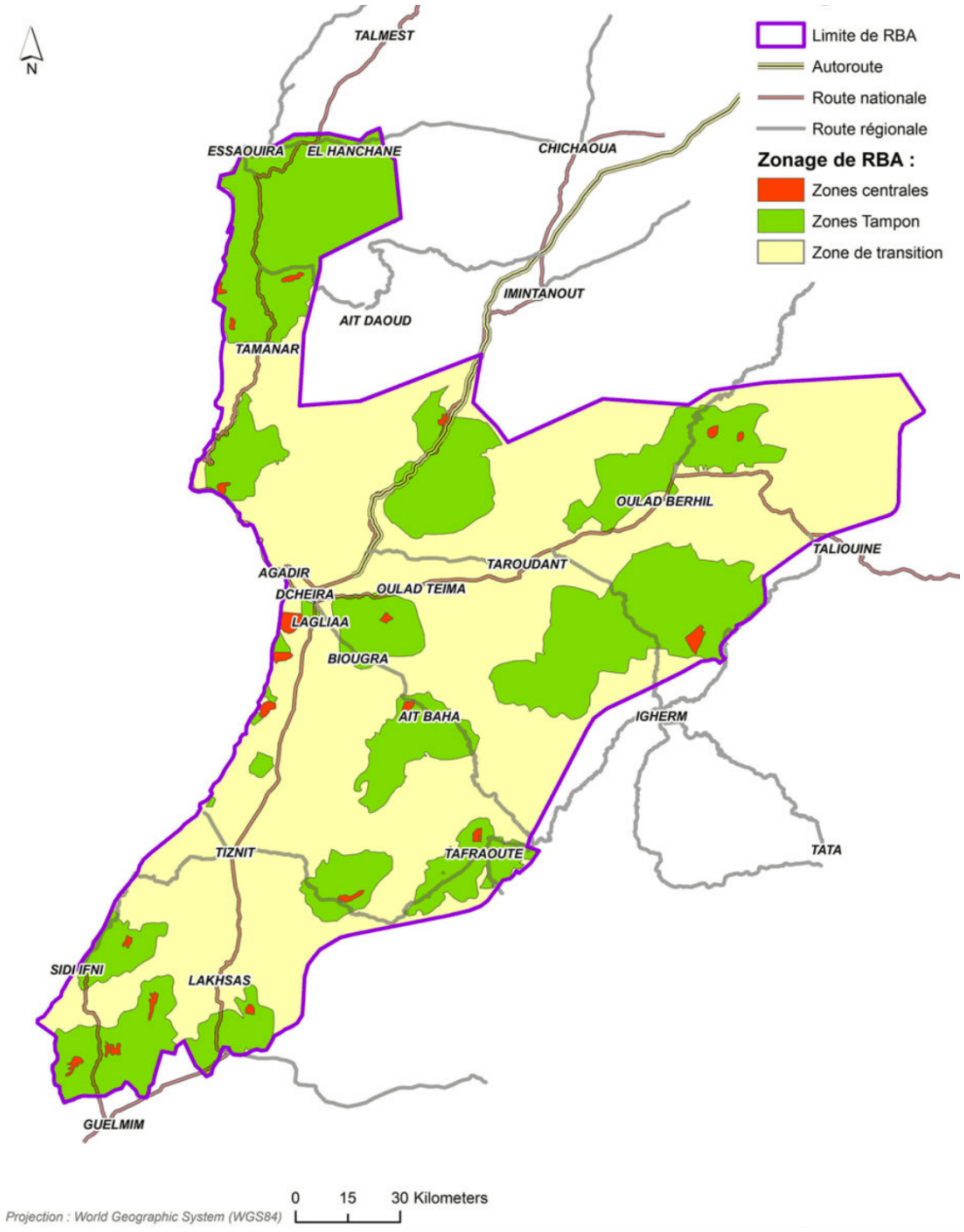
Annexe 9 : schéma des fonctions d'une réserve de biosphère (UNESCO, 2000)



Annexe 9: carte de répartition de la RBA



Annexe 10: carte zonage de la RBA[225]



[225] https://explore-agadirsoussmassa.com/fr/reserve-biosphere-arganeraie/

Annexe 11: Critères de sélection pour l'inscription d'un bien sur la Liste du patrimoine mondial

Une propriété doit avoir une signification universelle selon au moins l'un des dix critères suivants :

i. représenter un chef-d'œuvre du génie créateur humain ;

ii. présenter un important échange de valeurs humaines, dans le temps ou au sein d'une aire culturelle du monde, sur l'évolution de l'architecture ou de la technologie, des arts monumentaux, de l'urbanisme ou de l'aménagement paysager ;

iii. porter un témoignage unique ou pour le moins exceptionnel d'une tradition culturelle ou d'une civilisation vivante ou disparue ;

iv. être un exemple exceptionnel d'un type de bâtiment, d'ensemble architectural ou technologique ou de paysage qui illustre (a) une étape(s) de l'histoire de l'humanité ;

v. être un exemple exceptionnel d'établissement humain traditionnel, d'utilisation traditionnelle des terres ou de la mer qui est représentatif d'une culture (ou de cultures), ou d'une interaction humaine avec l'environnement, en particulier lorsqu'il est devenu vulnérable sous l'impact d'un changement irréversible ;

vi. être directement ou matériellement associé à des évènements ou à des traditions vivantes, à des idées ou à des croyances, à des œuvres artistiques et littéraires d'une importance universelle exceptionnelle. (Le Comité considère que ce critère doit être utilisé de préférence en combinaison avec d'autres critères) ;

vii. contenir des phénomènes naturels exceptionnels ou des zones d'une beauté naturelle et d'une importance esthétique exceptionnelles ;

viii. être des exemples exceptionnels représentant les principales étapes de l'histoire de la terre, y compris l'enregistrement de la vie, des processus géologiques importants en cours dans le développement des formes de relief, ou des caractéristiques géomorphologiques ou physiographiques importantes ;

ix. être des exemples exceptionnels représentant des processus écologiques et biologiques importants en cours dans l'évolution et le développement de les écosystèmes terrestres, d'eau douce, côtiers et marins et les communautés végétales et animales ;

x. contenir les habitats naturels les plus importants et les plus significatifs pour la conservation in situ de la diversité biologique, y compris ceux contenant des espèces menacées de valeur universelle exceptionnelle du point de vue de la science ou de la conservation.

Annexe 12: Photos projet « Mon Maroc, Mon Patrimoine »
















Consignes Générales














L'arganier, un arbre à usages multiples
PARC NATIONAL DE SOUSS MASSA
SOUSS MASSA NATIONAL PARK


Ensablement
PARC NATIONAL DE SOUSS MASSA
SOUSS MASSA NATIONAL PARK


PARC NATIONAL DE SOUSS MASSA
SOUSS MASSA NATIONAL PARK



Annexe 13: Questionnaire 1

Questionnaire 1

1- Qu'est-ce que un patrimoine ?

.....

2- Avez- vous déjà entendu parler de la réserve biosphère arganeraie

Oui ☐

Non ☐



3- A votre avis, Qu'est-ce qu'une réserve biosphère arganeraie ?

.....

4- Avez-vous déjà entendu parler du parc national souss massa ?

Oui ☐

Non ☐



5- A votre avis, que représente Le parc national ?

.....

6- Avez-vous une réelle connaissance sur la richesse historique de votre pays ?

Oui ☐

Non ☐



7- Quel sont les monuments dont vous connaissez l'existence ?

- .....
- .....
- .....

8- Ressentez-vous le besoin de préserver la richesse de votre pays ?

Oui ☐

Non ☐

Annexe 14: Questionnaire 2

Questionnaire 2

1- Quel sont les monuments dont vous connaissez l'existence ?

.....

2-Quels étaient les lieux visités? arganeraie ? *Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Tanegroute
- ☐ Tombeaux Saadiens
- ☐ Le parc national
- ☐ La plage d'anza
- ☐ les Igoudars



3- L'origine du mot Igoudars *Une seule réponse possible.*

- ☐ l'arabe littéral
- ☐ L'Amazighe
- ☐ L'arabe dialectale



4- L'origine du mot Igoudars *Une seule réponse possible.*

- ☐ Des prisons
- ☐ Des greniers collectifs
- ☐ Un donjon

5-"L'amine" des Ighoudars: *Une seule réponse possible.*

- ☐ Un homme de confiance
- ☐ Un réserviste
- ☐ Un locataire

6-Les tombeaux Saadiens sont situés: *Une seule réponse possible.*

- ☐ À 80 km au nord d'Agadir
- ☐ À 12 km au nord-est d'Agadir



Annexe 15: Brochure





l'Arganeraie a été déclarée par l'UNESCO première Réserve de Biosphère du Maroc sur une superficie de 2,5 millions d'hectares environ. l'arganier a une grande valeur biogéographique, étant la principale caractéristique du secteur macoronésien marocain.



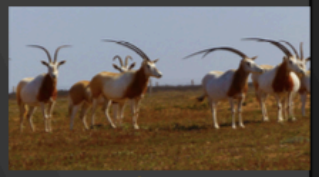
Site d'ANZA BEACH:
Les dinosaures ont imprimé dans la roche côtière la trace de leur passage par ici il y a environ 85 Millions d'années. on peut identifier plusieurs cheminements de pas de dinosaures bipèdes qui ont laissé des empreintes tridactyles



Vestiges d'antan, les « igoudars » témoignent d'une histoire ancestrale et une tradition séculaire. Ce sont des greniers collectifs sous forme de citadelles, utilisés pour stocker les denrées alimentaires, les récoltes de blé...



L'Argan, pratiques et savoir-faire a été inscrit sur la Liste du patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Les femmes sont les principales détentrices des savoir-faire uniques au monde, liés à l'exploitation de l'Arganier.



Parc national souss massa:
Dernière colonie de l'ibis chauve au monde, le Parc national de Souss-Massa est destiné à reconstituer la grande faune du Sahara, c'est l'une des plus intéressantes réserves animalières d'Afrique du Nord.



Les tombeaux saadiens:
Situé à 12 km au Nord-Est d'Agadir cette région a bien des secrets à révéler. c'est dans cette petite contrée reculée que gisent les dépouilles de plusieurs « Émirs » fondateurs de la dynastie Sâadienne et de leurs familles.

Annexe 16: Productions de l'huile d'argan (réalisée majoritairement par les machines)










BALANCE
INDICE
DE PEROXYDE


IRGANE




التعاونية الغابوية تغانمين
Coopérative Forestière Tighanimine
Partenaire :
giz
Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
PROGRAMME : ACCN
Préfecture
Agadir Ida Outanne
Commune
Drarga
Localité
Douar Tighanimine
Programme
L'appui d'ACCN
Date de réception
24/12/2014
Secteur d'activité
Agriculture
Type d'appui
Les équipements
Présentation de la coopérative
La Coopérative Forestière Tighanimine a été créée en 2007 à l'initiative de 22 femmes.
Actuellement Le nombre a triplé (68 adhérentes).
Intitulé du projet : La production et la commercialisation d'huiles d'Argane.
OBJECTIFS DU PROJET
1) Travailler dans les normes, de produire plus une huile de bonne qualité et d'augmenter le chiffre d'affaire.
2) Fidéliser les clients en respectant les délais de livraison et en produisant une huile de bonne qualité.
3) Décrocher d'autres marchés
Résultat
Indicateur
Moyens de vérification
Le nombre des femmes adhérentes a augmenté
• Augmenter le nombre des adhérentes (+40%)
• Le PV de l'AG et la liste des nouvelles adhésions
Les conditions économiques des adhérentes sont Améliorées
• Le travail des adhérentes est assuré11/12 mois
• Les femmes sont payées régulièrement
• Registre du paiement des paiements
La capacité de production de la coopérative a augmenté
• L'huile exportée par la coopérative a augmenté (+ 30% pour la première année)
• Registre clients
• Bilan financier de l'année
La qualité de l'huile est assurée
• L'huile produite est bien filtrée
• Les réclamations clients sont réduites
• Registre des réclamations client
LES EQUIPPEMENTS RECEPTIONEÉS :
Données techniques
Quantité
Une presse d'extraction d'huile d'argane et chariot
01
Gonfleur 150 litres
01
Pompe a huile
01
Remplaisseuse 4pecs et kit pour les petites boutilles
01
Futs en inox280 L
02
Futs en Inox 100 L
03
Futs en inox 50L
04
Fut en inox 400 L
01
Coût global : 213 600,00Dhs


التعاونية الغابوية تغانمين
Coopérative Forestière Tighanimine
Partenaire :
giz
Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
PROGRAMME : ACCN
Préfecture
Agadir Ida Outanne
Commune
Drarga
Localité
Douar Tighanimine
Programme
L'appui d'ACCN
Date de réception
24/12/2014
Secteur d'activité
Agriculture
Type d'appui
Prise en charge de la participation au salon BIOFACH
Présentation de la coopérative
La Coopérative Forestière Tighanimine a été créée en 2007 à l'initiative de 22 femmes.
Actuellement Le nombre a triplé (68 adhérentes).
Intitulé du projet : La production et la commercialisation d'huiles d'Argane.
2016
BIOFACH
into organic
Dans le cadre des actions de promotion menée par la coopérative avec l'appui de la GIZ « ACNN », la coopérative Tighanimine a participé au salon BIOFACH, organisé du 10 au 13 Février 2016 à Nuremberg Allemagne.
Etant donné que la coopérative est membre de la FIMABIO, elle a participé dans le pavillon marocain et a bénéficié du stand équipé.
La coopérative a participé avec deux personnes :
Prise en charge :
• Les frais de voyage (hébergement et billet d'avion) ont été pris en charge par la GIZ pour la présidente et la coopérative s'est chargée des frais de la deuxième personne.
• Stand : AMABIO ET EACCE.
Produits exposés :
• Huile d'argane cosmétique, huile d'argane alimentaire et huile de figue de barbarie.

Annexe 17: Photos du projet 2 « L'arbre d'argan, une culture à découvrir »

















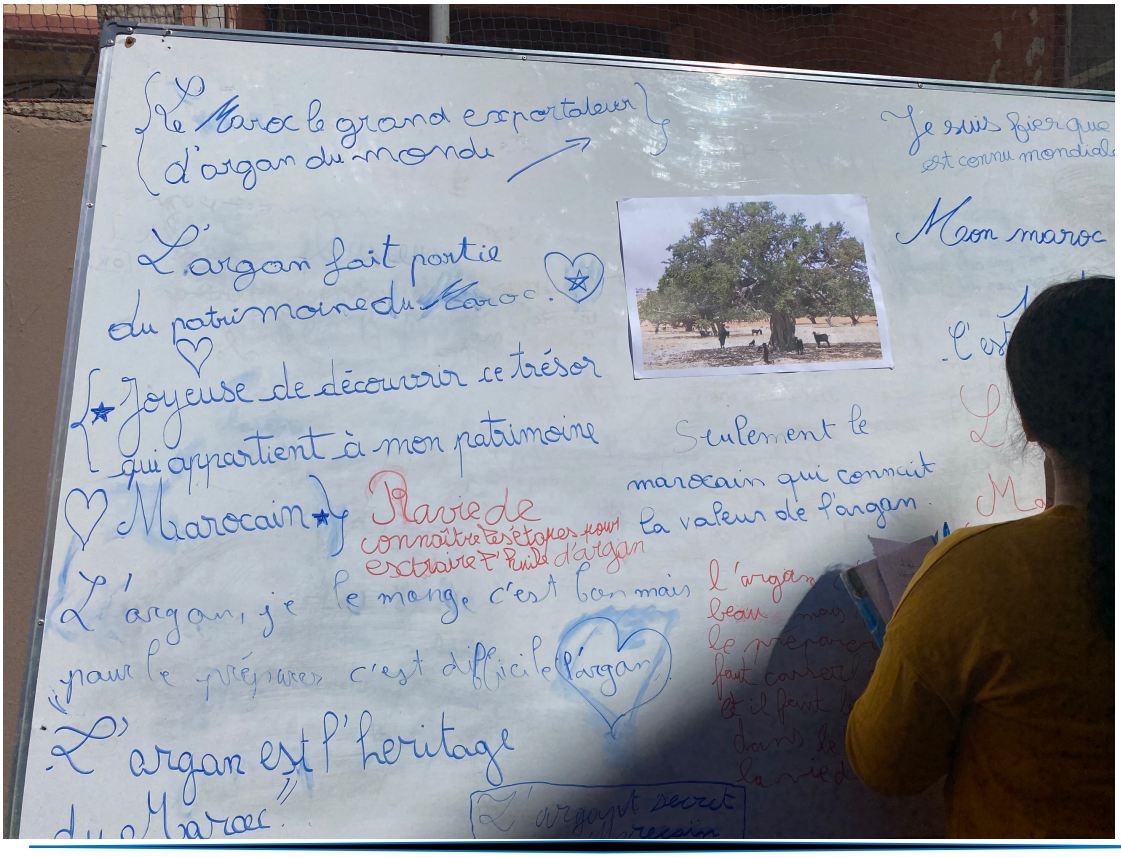


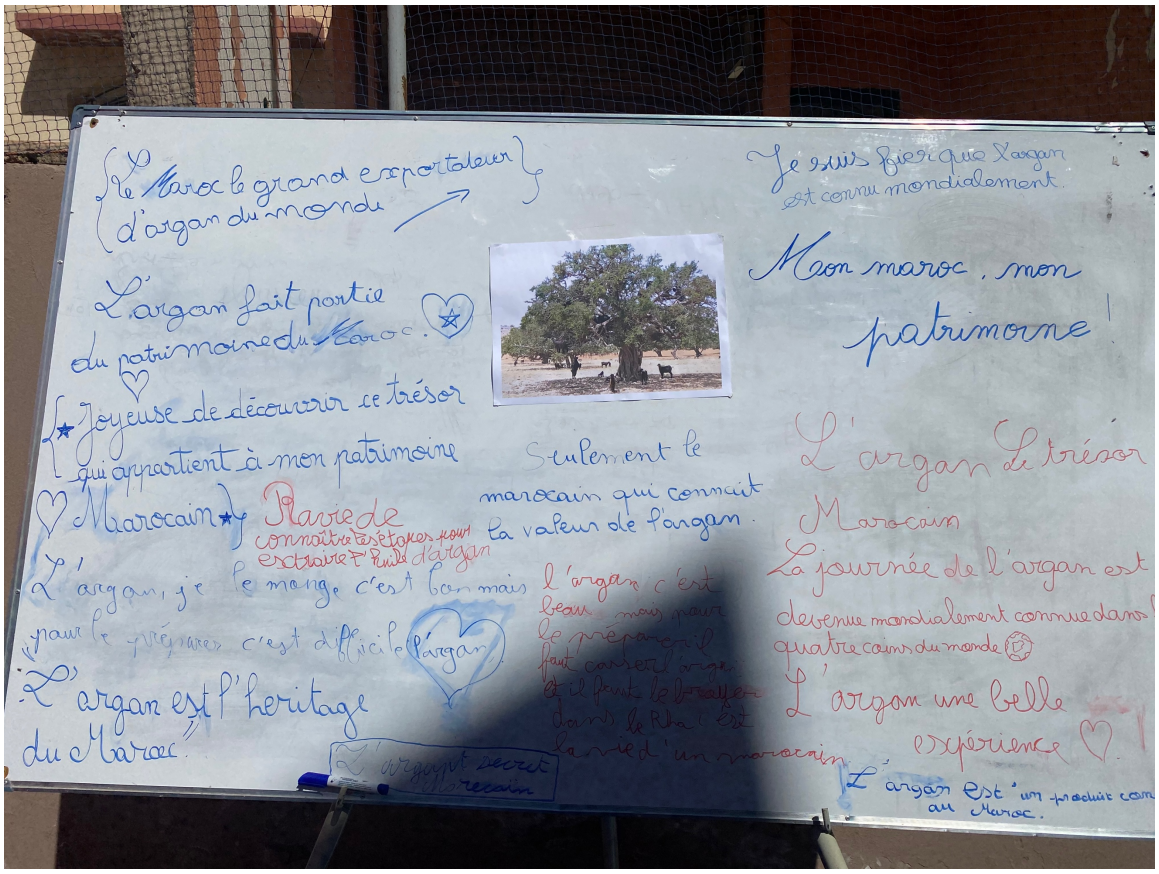


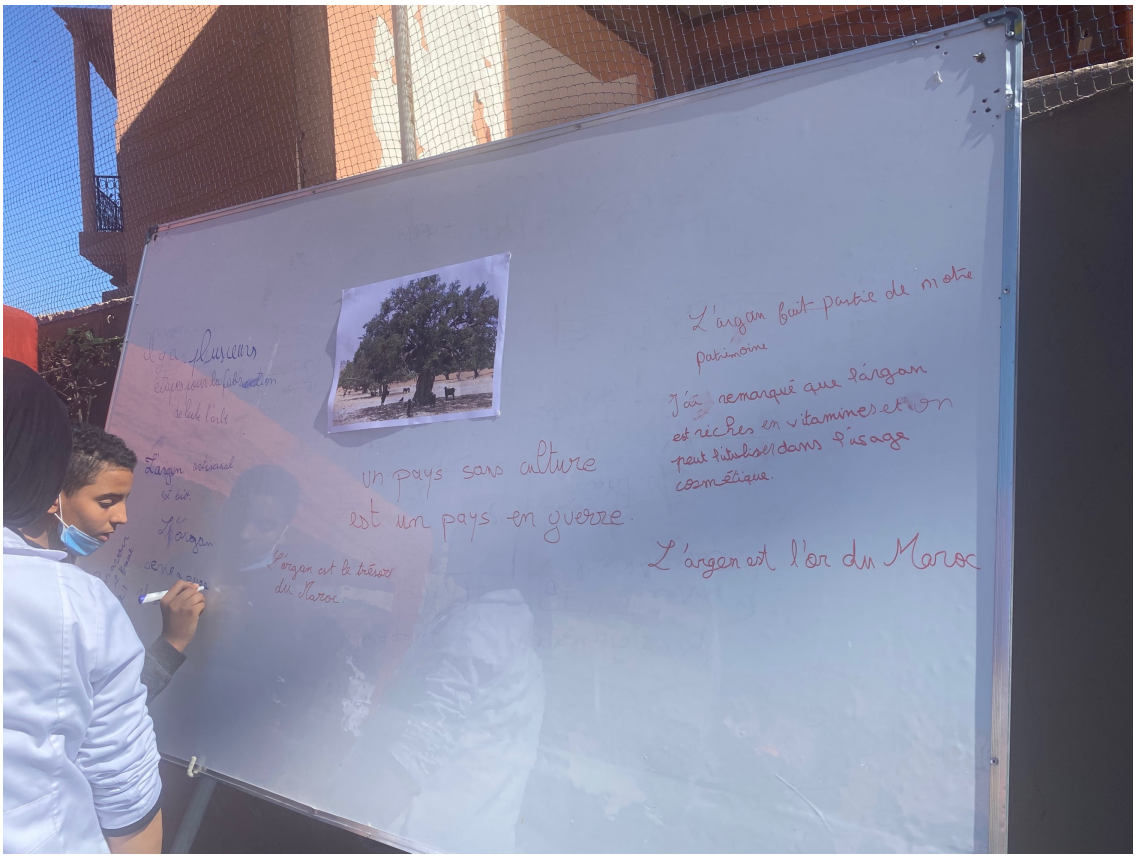


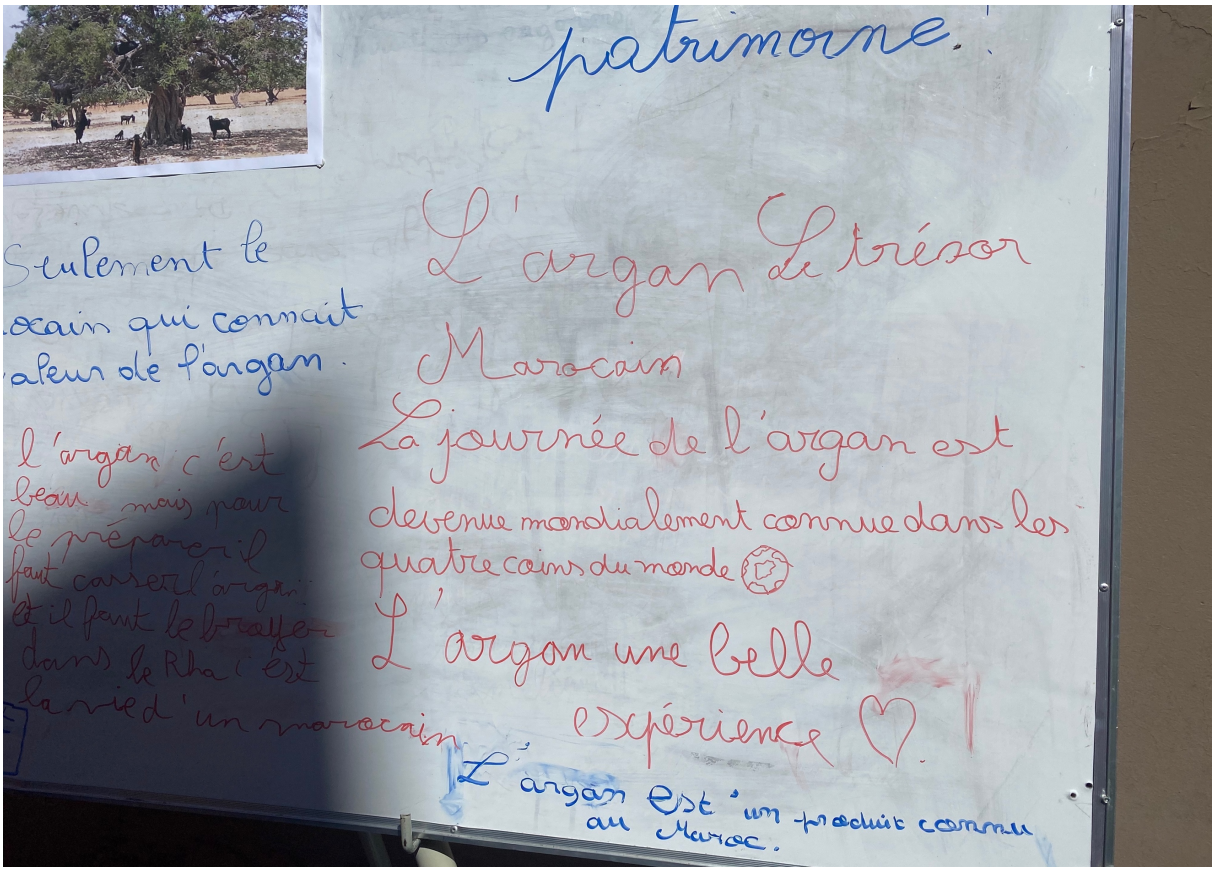


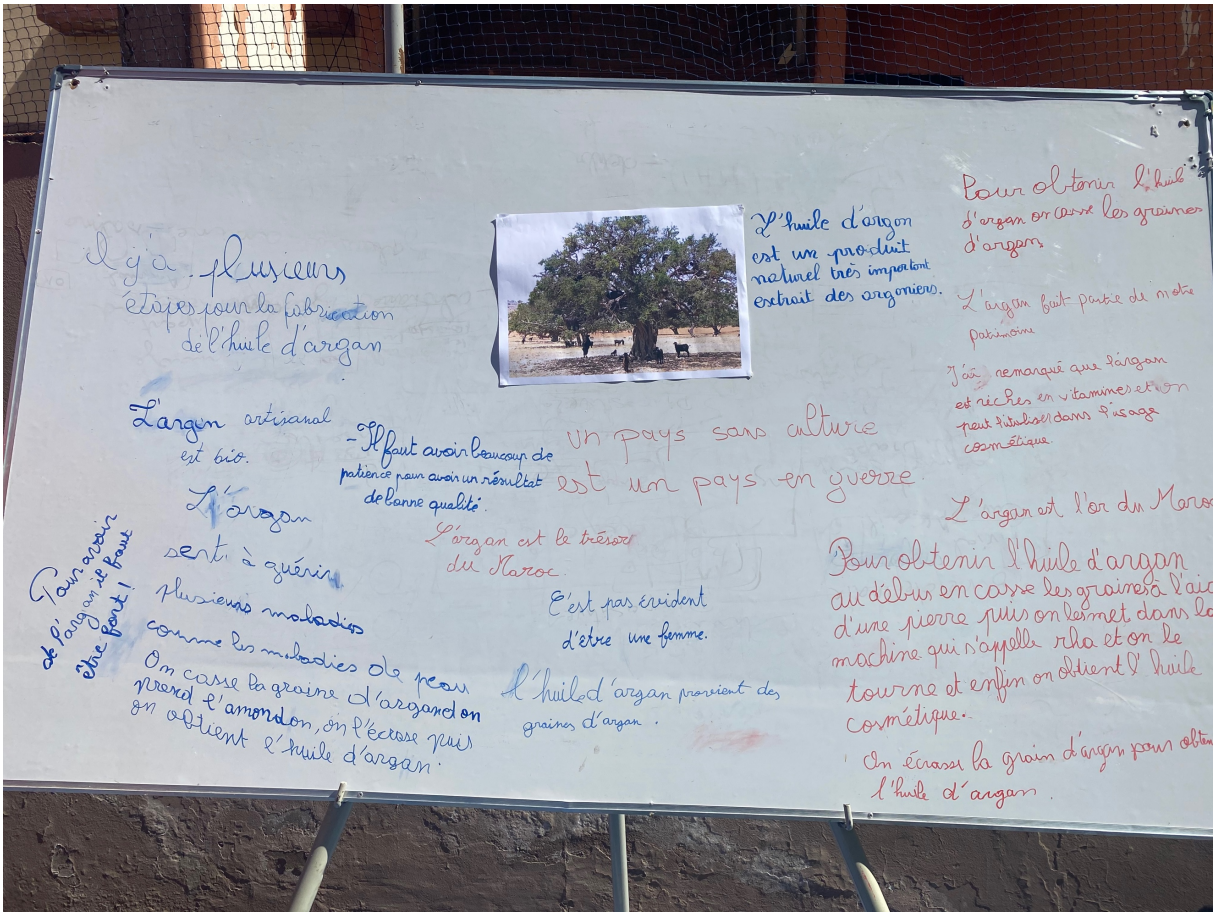



Le Maroc le grand exportateur d'argan du monde
L'argan fait partie du patrimoine du Maroc.
Joyeuse de découvrir ce trésor qui appartient à mon patrimoine Marocain
L'argan, je le mange c'est bon mais pour le préparer c'est difficile l'argan
L'argan est l'heritage du Maroc
Seulement le marocain qui connait la valeur de l'argan
Mon maroc


Le Maroc le grand exportateur d'argan du monde
L'argan fait partie du patrimoine du Maroc.
Joyeuse de découvrir ce trésor qui appartient à mon patrimoine Marocain
Je suis fière que l'argan est connu mondialement
Mon maroc, mon patrimoine !
Seulement le marocain qui connait la valeur de l'argan.
L'argan le trésor Marocain
La journée de l'argan est devenue mondialement connue dans quatre coins du monde
L'argan une belle expérience
L'argan est un produit
au Maroc.


L'argan fait partie de notre patrimoine
J'ai remarqué que l'argan est riche en vitamines et on peut l'utiliser dans l'usage cosmétique.
un pays sans culture est un pays en guerre
L'argan est l'or du Maroc


patrimoine.
L'argan le trésor Marocain
La journée de l'argan est devenue mondialement connue dans les quatre coins du monde
L'argan une belle expérience
L'argan est un produit connu au Maroc.
seulement le
ocain qui connait
aleur de l'argan.
l'argan c'est
beau mais pour
le préparer il
faut casser l'argan
et il faut le broyer
dans le Rha c'est
la vie d'un marocain


Il y a plusieurs étapes pour la fabrication de l'huile d'argan
L'huile d'argan est un produit naturel très important extrait des arganiers.
Pour obtenir l'huile d'argan on casse les graines d'argan
L'argan fait partie de notre patrimoine
J'ai remarqué que l'argan est riches en vitamines et on peut l'utiliser dans l'usage cosmétique
L'argan artisanal est bio.
L'argan sert à guérir plusieurs maladies comme les maladies de peau
On casse la graine d'argan on prend l'amandon, on l'écrase puis on obtient l'huile d'argan.
Il faut avoir beaucoup de patience pour avoir un résultat de bonne qualité.
Un pays sans culture est un pays en guerre
L'argan est le trésor du Maroc
C'est pas évident d'être une femme.
Pour avoir de l'argan il faut être fort !
L'huile d'argan provient des graines d'argan.
L'argan est l'or du Maroc
Pour obtenir l'huile d'argan on casse les graines à l'aide d'une pierre puis on les met dans la machine qui s'appelle rha et on le tourne et enfin on obtient l'huile cosmétique.
On écrase la grain d'argan pour obtenir l'huile d'argan.

Bibliographie

Aboutayeb H. (2015), *Tourisme durable dans la réserve de la biosphère de l'Arganeraie au Maroc,* Plaidoyer pour l'implémentation d'une stratégie de développement touristique durable. Éditions universitaires européennes.

Aboutayeb, H. (2014), *La réserve de biosphère de l'arganeraie : un nouvel écoterritoire touristique au sud du Maroc*, PASOS Revista de turismo y patrimonio cultural.

Afeissa H. S. (2007), *Éthique de l'environnement : Nature, valeur, respect*, Paris : Vrin.

Akkari A., Dasen P. (2004), *Pédagogies et pédagogues du Sud,* Collection Espaces interculturels.

Alban F. (2003), *Contribution à l'analyse économique des aires marines protégées : Applications à la rade de Brest et à la mer d'Iroise*, Thesis, Brest.

Allieu-Mary N., Frydman D. (2003), *L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves*, CNDP-DGESCO, Canopée.

Alpe Y., & Barthes A. (2013), *De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?,* Les dossiers des sciences de l'éducation.

Ansari R. E. (2013), *Patrimoine et développement régional au Maroc*, Rabat Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme (INAU).

Aplin G. (2002 b), *World Heritage: A complex web of scales and interests*, paper prepared for the UNESCO Virtual World Heritage Congress.

Aplin G. (2002a), *Heritage Identification, Conservation and Management*, Oxford University Press.

Aplin G. (2002a), *Patrimoine : identification, conservation et âge*, Oxford University Press.

Aplin G. (2007), *World heritage cultural landscapes*, International Journal of Heritage Studies.

Aplin G.(2002 b), *Patrimoine mondial : un réseau complexe d'échelles et intérêts*, document préparé pour le monde virtuel de l'UNESCO, Heritage Congress 2002. http://www.virtualworldheritage.org.

Aslan Z., Ardemagni M. (2012 a), *Sensibilisation, Communication et Partage des Décisions : comment impliquer la société civile dans la conservation du patrimoine*, Treballs d'arqueologia.

Aslan Z.; Ardemagni M. (2012), *Sensibilisation, Communication et Partage des Décisions : Comment impliquer la société civile dans la conservation du patrimoine*, Treballs d'Arqueologia.

Audet M. J. (1994), *Éducation a l'environnement et tourisme conception d'un modèle d'intervention en Sagamie Quebec*, Université du Québec à Chicoutimi.

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

Audigier F. (2006), *L'interdisciplinarité…*, Online Journal : http://www.sowi-onlinejoumal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf, 37-50.

Audigier F. (2008), *« Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté »*, Tema.

Audigier F. (2012), *Les Éducations à… et la formation au monde social*, Recherches en didactiques.

Audigier F., (2007), *L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions,* Revue internationale d'éducation de Sèvres.

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

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (2008), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles, Perspectives en éducation et formation-De Boeck.

Audrin C. (2020), *Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique*, Recherches en éducation.

Aujas E., Benoît R. M. (2007), *Les métiers de la pédagogie du patrimoine*, Saint Romain : APCP France.

Awais N. (2014), *L'éducation aux valeurs : quelles attitudes pour quel monde ?*, Actes du colloque » Les » éducations à… », levier(s) de transformation du système éducatif ? ROUEN, Mont-Saint-Aignan, France.

Aziki S. (2002), *L'Arganeraie du Sud-Ouest marocain : développement durable et participation dans un système agrosylvo pastoral en voie de dégradation*, Thèse de Doctorat, Université Libre de Bruxelles.

Badran M. (2011), *From Islamic Feminism to a Muslim Holistic Feminism*, IDS Bulletin.

Baldus R., Kibonde B., Siege L. (2003), *Seeking conservation partnership in the Selous Game Reserve, Tanzania*, Parks.

Barbier J. M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses universitaires de France.

Barnosky A., Hadly E. (2016), *Tipping point for planet earth*, Commonwealth club.

Barthes A., Alpe Y. (2012), *« Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université »*, Spirale. Revue de recherches en éducation.

Barthes A., Alpe Y. (2012), *Les » éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université*, Spirale - Revue de Recherches en Éducation.

Barthes A., Alpe Y. (2013), *Le curriculum caché du développement durable*, Penser l'éducation.

Barthes A., Alpe Y. (2018), *Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ?*, Carrefours de l'éducation.

Barthes A., Alpe, Y. (2014), *L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?,* De Boeck Supérieur.

Barthes A., Alpe, Y., Lange J. M. (2016), *Utiliser les représentations sociales en éducation : exemple de l'éducation au développement durable*, l'Harmattan.

Barthes A., Blanc-Maximin S. (2016), *L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la*

labélisation des territoires ?, Revue francophone du développement durable, l'éducation au patrimoine, Clermont-Ferrand

Barthes A., Blanc-Maximin S. (2017), *Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ?,* Revue des sciences de l'éducation.

Barthes A., Champollion P. (2012), *Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux,* Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Vol.10.

Barthes A., Champollion P. (2021), *Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France?* , Education.

Barthes A., Champollion P., Alpe Y. (2017), *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, ISTE Group.

Barthes A., Lange J. M., Tutiaux-Guillon N. (2017), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »,* L'Harmattan.

Barthes A., Tebbaa, O. (2019), *Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable : Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO*, Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Vol.15.

Batisse M. (1986), *Developping and focusing the biosphère reseve concept*, Nature and ressources.

Batisse M. (1993), *Biosphere reserves: an overview, Biosphere reserves: combining conservation, science and rural development*, Gland, Suisse, UICN.

Bauman Z. (2003), *Modernidad líquida*, Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bautier E., Rochex, J. Y. (2004), *Activité conjointe ne signifie pas significations partagées*, Situation éducative et significations. Bruxelles : De Boeck.

Beaumont C., Garcia N. (2020), *Apprendre les uns des autres pour bien vivre à l'école et se soutenir dans l'adversité : bilan des pratiques pour un climat scolaire bienveillant et sécuritaire en contexte de pandémie*, Université Laval, Québec.

Bekerman Z., Zembylas M. (2011), *Teaching Contested Narratives*, Cambridge : Cambridge University Press.

Ben H., Steemers K. (2014), *Energy retrofit and occupant behaviour in protected housing: A case study of the Brunswick Center in London*, Energy Build.

Bender J., Messenger P.M (2019), *Pedagogy and Practice in Heritage Studies*, University Press of Florida

Bentak M. (2019), *Tourisme durable. 125 établissements labellisés Clé verte*, LesEco.ma.

Berriane M., Michon G., Skounti A., Moizo B., Romagny B., Tebbaa O. (2015), *Les « patrimoines ruraux » au Maroc : Un nouveau produit des mobilités contemporaines ?*, GéoDév.ma.

Beynaghi A., Trencher, G., Moztarzadeh, F., Mozafari M., Maknoon R., Filho W.L. (2016), *Future sustainability scenarios for universities: Moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, J. Clean. Prod.

BHABBA H. (2010), *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales,* España: Siglo XXI,.

BITS (1972), *Charte de Vienne*, Bruxelles.

Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A. (1987), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod.

Blandin P. (2007), *l'écosystème existe-t-il ? le tout et la partie en écologie,* Vuibert, paris.

Blandin P. (2009), *De la protection de la nature au pilotage de la biodiversité*, Sciences en question, éditions Quae, paris.

Bocquet, A. M., Gérardin, H., Poirot, J. (2010), *Économie sociale et solidaire et développement durable : quelles spécificités pour les coopératives et les mutuelles ?*, Géographie, économie, société, Vol. 12.

Boley B. B. (2011), *Sustainability in hospitality and tourism education: Towards an integrated curriculum*, Journal of Hospitality & Tourism Education.

Borg B., Dunn M., Ang A., Villis C. (2020), *The Application of State-of-the-Art Technologies to Support Artwork Conservation: Literature Review*, Journal of Cultural Heritage

Bouchard D. S. (2008), *Making History in Mid-Antrim: The Mid-Antrim Museums Service Community History Programme*, Belfast : MId-Antrim Museums Service.

BOURRET C. (2008), *Éléments pour une approche de l'intelligence territoriale comme synergie de projets locaux pour développer une identité collective*, Projectics/Proyéctica/projectique, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Bowles L., Ruhanen L. (2018), *Disseminating environ - mental ethics and values: A study of ecotourism business owners,* Tourism Review.

Boyle A., Wilson E., Dimmock K. (2015 b), *Transformative education and sustainable tourism: The influence of a lecturer's worldview*, Journal of Teaching in Travel and Tourism.

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

Breton J. M. (2001), *L'écotourisme, un nouveau défi pour la Caraïbe ?,* Paris : Khartala.

Brisard E. (2019), *Mesures préventives contre les piqûres d'arthropodes, en particulier de moustiques : conseils aux voyageurs sur les maladies à transmission vectorielle : enquête sur les connaissances et les pratiques des officinaux*, Thèse d'exercice, Université de Tours.

Brougère G. (2012), *Pratiques touristiques et apprentissages*, Mondes du Tourisme.

Brougère G., Bézille H. (2007), *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Revue française de pédagogie*, Recherches en éducation.

Brousse M., Muller M. (1993), *Patrimoine et sentiment d'appartenance : un exemple de recherche historique et ethnographique dans le Lauragais audois*, La Gazette des archives.

Brousse M., Muller M. (1993), *Patrimoine et sentiment d'appartenance : un exemple de recherche historique et ethnographique dans le Lauragais audois*, Gazette des archives.

Brown J. (2002), *Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective Training Program*, Public Personnel Management.

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

Bruxelles.

Buchecker M., Hunziker M., Kienast F. (2003), *Participatory landscape development: overcoming social barriers to public involvement,* Landscape and Urban Planning. https://doi.org/10.1016/S0169-2046(02)00199-8

Buckley J., Graves D. (2016), *Tangible benefits from intangible resources : al and cultural history to plan neighborhood futures*, Journal of the American ssociation.

Buckley R. (2008), *Ecotourism. Principles and Practices*, London : CABI.

Buckley R. (2010), *Conservation Tourism*, London : CABI.

Buckley R., Pickering C., Weaver D. B. (2008), *Nature-Based Tourism, Environment and Land*, London : CABI.

Buisson F. (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette.

Butcher J. (2003), *The moralisation of tourism: Sun, sand ... and saving the world?*, London, UK: Routledge.

Butler R. W. (1980), *The concept of a tourist area cycle of evolution: Implications for management of resources,* The Canadian Geographer.

Buttoud G. (2001), *L'Écocertification de la gestion des forêts tropicales*, Revue Forestiere Francaise.

Caccomo J. L. (2007), *Impact des activités touristiques sur l'environnement*, Fondements d'économie du tourisme. Acteurs, marchés, stratégies. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Calder W., Clugston R. (2005), *Education for a sustainable future*, Journal of Geography in Higher Education.

Castagnet V. (2013), *L'éducation au patrimoine : de la recherche scientifique aux pratiques pédagogiques*, Presses universitaires du Septentrion.

Cattaneo M., Trifoni J., Unesco. (2012), *Les monuments : le patrimoine mondial de l'UNESCO*, Gründ.

Cazes G. (1992), *Fondements pour une géographie du tourisme et des loisirs*, Rosny : Bréal.

Ceballos-Lascuniin H. (1996), *Tourism, ecotourism and protected areas*, IUCN.

Champollion P., Richit N. (2014), *L'orientation, une « éducation à » ?Actes du Colloque « les éducations à : un (des) levier(s) du système éducatif ? »,* Université de Rouen.

Champollion, P., Rothenburger C. (2014), *Quand l'école rurale ouvre la porte aux « savoirs locaux »*, Journées d'étude IRD-Montpellier3 sur les « savoirs locaux vingt ans après Rio ».

Charro Z., (2007), *L'arganier : levier du développement humain du milieu rural marocain*, Synthèse des communications du colloque international Rabat.

Chartier D., Rodary. E (2007), *Géographie de l'environnement, écologie politique et*

Chastel A., Babelon J. P. (2008), *La notion de patrimoine*, Paris : Liana Levi.

Chris D. T. (2017), *How Nature is Thriving in an Age of Extinction*, Basic and Applied Ecology.

Clark L. D., Lotto S. L., Astuto A. T. (1984), *Effective schools and school improvement : A comparativ analysis of two lines of inquiry*, Educational administration quarterly.

Coke-Hamilton P. (2020), *Le coronavirus coûtera au tourisme mondial au moins 1 200 milliards de dollars (CNUCED)*, ONU Info.

Collardelle M. (2005), *Objets inanimés : Réflexion sur les collections d'arts et traditions populaires,* L'Objet d'Art.

Condorcet (1793), *Le plan de Constitution présenté à la Convention nationale les 15 et 16 février 1793 au nom du Comité de Constitution*, Imprimerie nationale.

Considère S., Tutiaux-Guillon N. (2013), *L'éducation au développement durable : entre « éducations à » et disciplines scolaires,* Recherches en didactiques.

Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel (1973), Museum international (Édition française), https://doi.org/10.1111/j.1755-5825.1973.tb02107.x

Copeland B. (1991), *Tourism, welfare, and de-industrialization in a small open economy,* Economica.

Copeland T. (2006), *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*, Strasbourg : Council of Europe Publishing

Coperland T. (2005), *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coperland T. (2007), *Heritage education and citizenship*, Heritage Education for Europe, Rome : Armando Editore.

Cosmopolitiques, L' Espace politique

Cotterell D., Arcodia C., Ferreira, J. A. (2015), *Educating tourism students to have a sustainable mindset: A study into how universities can develop students' capabilities to have more complex understandings of sustainability*, Rising tides and sea changes: Adaptation and innovation in tourism and hospitality. Gold Coast, QLD : School of Business and Tourism, Southern Cross University.

Cotterell D., Hales R., Arcodia C.,Ferreira, J. A. (2019), *Overcommitted to tourism and under committed to sustain- ability: The urgency of teaching "strong sustainability"*, Tourism courses. Journal of Sustainable Tourism.

Coulet J. C. (2017)*, Compétences, in A. Barthes, J.-m. Lange, N. tutiaux, Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris : L'Harmattan.

Craggs J., Guest J. R , Davis M., Simmons J. ,Dashti E., Sweet M. (2017), *Inducing broadcast coral spawning ex situ: Closed system mesocosm design and husbandry protocol*, Ecology and Evolution.

Cuenca J. M, Martín-Cáceres M., Estepa J. (2020), *Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía*, Aula Abierta. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Cuenca J. M. (2002), *El patrimonio en la didàctica de las ciencias sociales: anàlisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatòria*, Huelva, Tesis doctoral.

Cuenca J. M. (2003), *Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria,* Enseñanza de las ciencias sociales : revista de investigación.

Cuenca J. M. (2014), *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Heritage in the school: to Heritage socialization*, Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación.

Cuenca J. M. (2016), *Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio*, UNES, Universidad, Escuela y Sociedad.

Cuenca J. M., Estepa J., Martín M. (2011), *El patrimonio en la educación reglada*, Patrimonio cultural de España.

Daffara C., Marchioro G., Ambrosini D. (2019), *Smartphone Diagnostics for Cultural Heritage*, Proceedings of the Optics for Arts, Architecture, and Archaeology.

Darwin C. (1859), *L'origine des espèces*, The theory of island biogeography, Princenton University Press.

Dasen P. R. (2002), *Développement humain et éducation informelle*. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?, Bruxelles : De Boeck.

DASEN P. R. (2004), *Éducation informelle et processus d'apprentissage*, Pédagogies et pédagogues du sud. Paris : L'Harmattan.

Davies A. (2003), *Learning through Assessment: Assessment for Learning in the Science Classroom,* Everyday Assessment in the Science Classroom. Arlington, VA : NSTA Press.

De Bruin A., Jelincic D A. (2016), *Toward extending creative tourism: participatory experience tourism*, Tourism Review.

De Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien*, Arts de faire. Paris : Gallimard.

De Wever P., Le Nechet Y., Cornée A. (2006), *Vade Mecum pour l'inventaire du patrimoine géologique,* Mémoires de la Société géologique de France.

Deforge Y. (1991), *la transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques*, savoir-faire et pouvoir transmettre.

Delgado E, Cuenca J. M. (2020), *Challenges for the Construction of Identities with Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education*. Handbook of research on citizenship and heritage éducation, IGI Global, Hershey.

Dello-Iacovo B. (2009), *Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An Overview*, International Journal of Educational Development.

Delors J. (1999), *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris : Unesco.

Demeulenaere D. (1995), *La dimension européenne du patrimoine*, Strasbourg : Council of Europe, Cultural Heritage.

Demirbag M. Apaydin M., Sahadev S. (2021), *Micro-foundational dimensions of firm internationalisation as determinants of knowledge management strategy: A case for global strategic partnerships*, Technological Forecasting and Social Change.

Demirbag M., Malikov K., Kuvandikov A., Manson S. (2021), *Workforce reductions and post-merger operating performance: The role of corporate governance,* Journal of Business Research.

Depraz S. (2008), *Géographie des espaces naturels protégés : genèse, principe et enjeux territoriaux*, Armand Colin.

Derouet J. L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris : Métailié

Desmoulin C. (1997), *Regards sur le Patrimoine : Art, Histoire, Technique*, Paris : Éditions du Sorbier/Éditions, UNESCO.

Develay M. (1998), *Éduquer et former,* Éditions Sciences Humaine.

Dewey J. (1997), *Experience And Education*, Free Press.

Di Méo G. (1994), *Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle,* Espaces et Sociétés, Méthodes et enjeux spatiaux, Paris : ERES.

Didi-Huberman G. (1990), *Devant l'image : Questions posées aux fins d'une histoire de l'art*, Paris : Éditions de Minuit.

Didi-Huberman G. (2011), *Écorces*, Paris : Éditions de Minuit.

Diop C. A. (1981*), Civilisation ou barbarie,* Paris : Présence africaine.

Dolff-Bonekaemper G. (2008), *Sites of memory and sites of discord: Historic monuments as a medium for discussing conflict in Europe,* The heritage reader. Londres : Routledge.

Dolff-Bonekaemper G. (2010), *Patrimoine culturel et conflit : Le regard de l'Europe*, Museum International.

Dolff-Bonekämper G. (2008), *National – Regional – Global ? Alte und neue Modelle gesellschaftlicher Erbekonstruktionen,* Acta Historiae Artium.

Dolins F.L., Jolly A., Rasamimanana H., Ratsimbazafy J. Feistner A.T.C., Ravoavy F. (2010), *Conservation education in Madagascar: three case studies in the biologically diverse island-continent*, Am. J. Primatol.

Domínguez-Castillo J. (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Graó, Barcelona

Dumasy M. F., Queyrel F. (2009), *Archéologie et environnement dans la Méditerranée antique*, Genève : Droz.

Dumazedier J. (1962), *Vers une civilisation du loisir ?,* Paris : Seuil

Dumazedier J., Samuel N. (1976), *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris : Seuil.

Dupré L. (2002), *Du marron à la châtaigne d'Ardèche*. *La relance d'un produit régional*, Paris : CTHS

Durkheim E. (1992), *Éducation et sociologie*, Paris : PUF

Durkheim É. (2003), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Alianza.

Dzhereshtieva F.A. (2010), *Concept research of sustainable development*, Business in Law.

Eberhard C. (1997), *Common humanities and human community - Towards a Dianthropological Praxis of Human Rights*, Mémoire de DEA de Théorie du Droit sous la direction de M. R.B.M. Cotterrell, Académie Européenne de Théorie du Droit à Bruxelles.

El Fasskaoui B. (2009), *Fonctions, défis et enjeux de la gestion et du développement durables dans la Réserve de Biosphère de l'Arganeraie (Maroc)*, Études caribéennes.

El Ottmani A. (1986), *Contribution au développement de l'arganier*, Division provinciale de l'Agriculture, Notes ronéo.

Elkandoussi F., Omari S., M'Zali B. (2011), *Les Coopératives féminines d'Argan au Maroc : un domaine propice à la mise en place de la démarche de Développement durable*, Le développement durable.

Emberger L. (1938), *Aperçu sur la végétation du Maroc*, Commentaire de la carte phytogéographique du Maroc, Institut scientifique Chérifien, Rabat.

Estepa J. (2019), *Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas,* REIDICS. https://doi.org/10.17398/ 2531-0968.04.4

Estepa J., Travé G. (2012), *Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. https://revistas.um.es/reifop/article/ view/207711/166451

Ettinger D. (2009), *Takeover contests, toeholds and deterrence*, The Scandinavian Journal of Economics.

Fabre M. (1994), *Penser la formation*, Paris : PUF.

Fairclough N. (2009), A dialectical–relational approach to critical discourse analysis in social research, Methods of Critical Discourse Analysis. London : Sage.

Faouzi H., Martin J. (2014), *Soutenabilité de l'arganeraie marocaine,* Confins.

Faouzi, H., Martin, J. (2014), *Soutenabilité de l'arganeraie marocaine : Entre valorisation de l'huile d'argane et non-régénération de l'arganier*, Revue franco-brésilienne de géographie.

Farrell B., Twining-Ward L. (2005), *Seven Steps toward Sustainability: Tourism in the Context of New Knowledge*, Journal of Sustainability Tourism.

Fatima J. K., Khan H. Z., Goh E. (2016), *Environmental knowledge and behavioural outcomes of tourism students in Australia: Towards testing a range of mediation and moderated mediation effects*, Environmental Education Research

Fazi A., Furt J. M. (2012), *Vivre du patrimoine : un nouveau modèle de développement ?*, Paris : L'Harmattan.

Fontal O, Ibáñez A (2017*), La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto*, Revist Educ. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Fontal O. (2003*), la educacion patrimonial. Teoria y pracitica en el aula, el museo e internet*, Gijón : TREA.

Fontal O. (2003), *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón : Trea.

Fontal O. (2004), *La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación.* Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos, Gijón: Trea.

Fontal O. (2008), *La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio*, La Comunicación global del patrimonio cultural, Gijón: Trea.

Fontal O. (2011), *El patrimonio en el marco curricular español*, Patrimonio cultural de España.

Fontal O. (2012), *Patrimonio y educación: una relación por consolidar*, Aula de Innovación Educativa.

Fontal O. (2013), *Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio*. La Educación Patrimonial : Del Patrimonio a las Personas, Gijón : Trea.

Fontal O. (2016), *El Observatorio de Educación Patrimonial en España*, Cultura y Educación.

Fontal O., Ibáñez A. (2015), *Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España*, Educatio Siglo XXI.

Fontal O., Marín S. (2018*), Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal*, Arte, Individuo y Sociedad.

Fontal, O., Sánchez-Macías I., Cepeda J. (2018), *Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los enlaces identitarios*, Midas. Museos e Estudos interdisciplinares.

Fowler P. J. (2003), *World heritage cultural landscapes 1992–2002, World Heritage Papers 6*, Paris : UNESCO World Heritage Centre.

François L. (2008), *Intelligence territoriale : l'Intelligence économique appliquée au territoire*, Paris : Éditions Lavoisier.

Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed. New York*, NY: Continuum.

Freire P. (1978), *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*, New York, NY: Continuum.

Fuentes C., Sabariego M., Ambros A. (2020), *Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments,* Humanit Soc Sci Commun https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4

Galvão I. (2007), *Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la Guyane,* L'Orientation scolaire et professionnelle.

Garcia C. (1994), *les mottes féodales en pays de France*. Vivre en Val-d'Oise, patrimoine, art, histoire, environnement.

García O. (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden, MA and Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

García-Pérez F. F. (2019), *Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship?: Some Conclusions From Research in Andalusia, Spain*. Handbook of research on education for participative citi- zenship and global prosperity, IGI Global, Hershey.

Garnier B. (2014 a), *Politiques d'éducation et identités territoriales*, Carrefours de l'éducation.

Garnier B. (2014 b), *Territoires, identités et politiques d'éducation en France*, Carrefours de l'éducation.

Garnier B. (2014), *Territoires, identités et politiques d'éducation,* Carrefours de l'éducation.

Garnier B. (2018 a), *L'éducation informelle contre la forme scolaire ?,* Carrefours de l'éducation.

Garnier B. (2018 b), *Écoles autrement » contre « forme scolaire » : retour sur quelques moments de l'histoire de la démocratisation de l'enseignement*, Les Cahiers pédagogiques.

Garnier B. (2018), *L'éducation informelle contre la forme scolaire. Note de synthèse*, Carrefours de l'éducation.

Garnier B. (2019), *Comment écrire une thèse de sciences de l'éducation ?*, Doctorat. France.

Gasse S. (2017), *Éducation informelle, non formelle*, Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à. Paris : L'Harmattan.

Gauthier B., Bourgeois I. (2016), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ghiglione R., Matalon B. (1985), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris : Armand Colin.

Gijselinckx C., Develtere P., Raymaekers P. (2007), *Renouveau coopératif et développement durable*, HIVA; Leuven. https://lirias.kuleuven.be/1896019.

Girault Y., Galangau-Quérat F. (2011), *Identités culturelles et Patrimoines : Perspectives muséologiques*, Rodriguez.

Girault Y., Sauvé L. (2008), *L'Éducation à l'environnement ou au développement durable*, Aster.

Girault Y., Zwang A., Jeziorski A. (2013), *Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité*, Revue Éducation Relative à l'Environnement, Regards, Recherche, Réflexions.

Godelier, M. (2004), *Métamorphoses de la parenté*, Paris : Fayard.

Goh E. Ritchie B. (2011), *Using the Theory of Planned Behavior to Understand Student Attitudes and Constraints Toward Attending Field Trips Journal of Teaching*, Travel & Tourism.

González-Monfort N. (2007), *El valor educativo y el uso didactico del patrimonio cultural*. Educación primaria. Orientaciones y recursos, Barcelona: Wolters Kluwer España-Educación.

Grappin S. (2007), *Heritage and school: Kindling the flame,* Heritage Education for Europe. Rome : Armando Editore.

Gravari-Barbas M., Jacquot S. (2014), *Patrimoine mondial et développement*, Presses de l'Université du Québec.

Gray J.M., (2004), *Geodiversity : valuing and conserving abiotic nature*, Wiley, Chichester.

Griffin R. (2017), *Working Backstage: An ethnographic account of social welfare offices,* Editorial note.

Gros-Désormeaux J. -R., Saffache P. (2004), *Phytogéographie, zoogéographie et écologie. Voyage à travers un dédale de termes obscurs,* Collection Sciences humaines et sociales. Série Géographie.

GROVE R., (1995), *Green imperialism. Colonial expansion, tropical island Edens and the origins of environmentalism 1600-1860*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.

Guertin M. -A., Poirier-Ghys G., Reed M. G., Dupras J., Rajotte Sauriol G. (2019), *L'éducation relative à l'environnement dans la Réserve de biosphère du mont Saint-Hilaire : observations et tensions*, Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Vol.15.

Guèvremont V. (2014)., *Le développement durable au service du patrimoine culturel : à propos de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, Ethnologies, Vol 36. https://doi.org/10.7202/1037605ar

Guillaume M. (2011), *L'impérialisme mou de la culture,* AREA.

Guille -Escuret G. (1989), *Les Sociétés et leurs natures*, Paris, A. Colin.

Haeckel H. E. (1866), *Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie*, Reimer, Berlin.

Hafidi B. (2007), *Dynamique socioéconomique dans la réserve de biosphère arganeraie*, Colloque international sur L'arganier, Levier du développement humain du milieu rural marocain, Faculté des Sciences, Université Mohammed V-Agdal, Rabat.

Hall N. (2003), *Écotourisme, tourisme durable, tourisme responsable ou tourisme équitable ?,* Bulletin spécial produit par l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement - AQPERE.

Hanhart S., Perez S. (1999), *Les multiples facettes de l'efficacité en éducation,* Fribourg : Éditions universitaires.

Harrison R. (2013), *Heritage : Critical Approaches*. Routledge, Abingdon and New York.

Hassani-Idrissi M. (2015), *Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc*, Revue internationale d'éducation de Sèvres.

Haut-Commissariat au Plan (2004), *Recensement général de la population de l'Habitat (RGPH)*. HCP

Head L. (2000), *Cultural landscapes and environmental change*, London: Arnold.

Heinen T. (1996), *Latent class and discrete latent trait models: Similarities and differences*, Sage Publications.

Heinich N. (2009), *La fabrique du patrimoine : De la cathédrale à la petite cuillère*, Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

Henze R. C. (1992), *Informal Teaching and Learning : a study of everyday cognition in a Greek community*, Routledge : New York.

Héritier A. (2003), *Genèse de la notion de patrimoine culturel : 1750-1816*, Paris : L'Harmattan.

Héritier F. (2003), *Les fondements de la violence. Analyse anthropologique,* Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée.

Hernandez F. X. (2003), *El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales, Cuenca: AUPDCCSS.

Holden J. (2008), *Democratic culture : Opening up the arts to everyone*, Londres : Demos.

Holtorf C. (2014), *The Preservation Paradigm in Heritage Management*, The Encyclopedia of Global Archaeology. New York: Springer.

Hugues F. (2004), *Le tourisme durable une organisation du tourisme en milieu rural,* Revue d'Économie régionale et urbaine.

Humbert S. (2005), *Patrimoine et enseignement,* Les métiers de la pédagogie du patrimoine. Saint Romain : APCP France.

Ibanez A., Fontal O., Cuenca U. J. M. (2015), *Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial*, Educatio Siglo XXI, Murcia.

Ibarra M., Bonomo M., Ramirez C. (2014), *El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Refexiones desde la educación formal chilena*, Polis, Santiago. https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000300017

Jagielska-burdul A., Piotr S. (2019), *Council of eUROPE culture Heritage and Education Policy : Preserving Identity and Scarching for a Common Core ?*, Revista Electronica Interuniversitaria de formacion esorado.

Javeau C. (1988), *L'enquête par questionnaire : Manuel à l'usage du praticien,* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Jennings G., Cater C. I., Hales R., Kensbock S., Hornby G. (2015), *Partnering for real world learning, sustainability, tourism éducation*, Quality Assurance in Education.

Jennings G., Kachel U. (2015), *Online learning: Reflections on the effectiveness of an undergraduate sustainability tourism module*, Education for sustainability in tourism. A handbook of processes, resources, and strategies. Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Jerome S. Bruner (1986, traduction française 2000), *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres (Titre original : Actuel minds, possibles words*), Repères, recherches en didactique du français langue maternelle.

Jeudy H. P. (2008), *La Machinerie patrimoniale*, Paris : Circé.

Jeudy J. P. (2011), *L'hystérie du patrimoine,* AREA.

Jiménez-Pérez R., Cuenca J. M., Ferreras M. (2010), *Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching,* Teaching Teach Educ. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005

Joshua S. (1999), *L'école entre crise et refondation*, Paris : La Dispute.

Jouiet I. (2021), *L'entrepreneuriat coopératif au Maroc : Une locomotive de développement socioéconomique*, international Journal of Management Sciences, Vol 4. https://revue-isg.com/index.php/home/article/view/538

Joutard P. (2007), *« Les jeunes et le patrimoine »,* Les métiers de la pédagogie du patrimoine. APCP France.

Khataybeh A. M., Subbarini M., Shurman S. (2010), *Education for sustainable development, an international perspective*, Procedia Social and Behavioral Sciences.

Kimball V. M. (2016*), The Heart of Mary in Light of a Biblical Anthropology: Mother, Mystic, and Prophet,* Marian Studies: Vol. 67.

Kleiche-Dray M. (2017), *Les savoirs autochtones au service du développement durable*, Autrepart.

Knight M., Bunch K., Tuffnell D., Shakespeare J., Kotnis R., Kenyon S., Kurinczuk J. J (2019), *Saving Lives, Improving Mothers' Care*. Oxford, National Perinatal Epidemiology Unit, University of Oxford.

Kokko S., Dillon P. (2011), *Crafts and craft education as expressions of cultural heritage. Individual experiences and collective values amongst an international group of women university students*, International Journal of Technology and Design Education.

Kolb A. Y., Kolb D. A. (2005), *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning*, Academy of Management Learning & Education.

KOPONG E. (1995*), Informal learning : a case study of local curriculum development in Indonesia*, Prospects.

Kruse A. Paulowitz B. (2020), *Holler Colonies and the Altes Land: A Vivid Example of the Importance of European Intangible and Tangible Heritage*, book: Adaptive Strategies for Water Heritage.

Kruse K. (2013), *What is Leadership?*, Forbes. http://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership.

Kühn E., Feldmann R., Harpke A., Hirneisen N., Musche M., Leopold P., Settele J. (2008), *Getting the public involved in butterfly conservation: lessons learned from a new monitoring scheme*, Germany Israel Journal of Ecology and Evolution.

Kuna T. (2009), *Structure of scientific revolutions*, Moscow: Nuclear heating plant.

La Belle T.J. (1982), *Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning*, Rev Educ.

Laliberté M. (2005*), Le tourisme durable, équitable, solidaire, responsable, social… : un brin de compréhension,* Téoros.

Landel P. A. (2006), *Invention de patrimoines et construction des territoires,* Gumuchian H.

Landel P. A., Senil N. (2013), *« Ne perdons plus le temps* », Mons, France, communication au colloque de l'ASRDLF. En ligne : http://www.asrdlf2013.org/IMG/pdf/C_-_Senil_-_Landel_-_Ne_perdons_plus_le_temps.pdf.

Landorf H., Dorscher S., Rocco T. (2008), *Education for sustainable human development: Towards a definition*, Theory and Research in Education.

Larrère C. (1997), *Les philosophies de l'environnement,* Presses universitaires de France Philosophie.

Larrère R., Nougarède O. (1993), *Des hommes et des forêts*, Annales de Géographie.

Lascoumes P., Martin Gilles J. M. (1995), *Des droits épars au code de l'environnement,* Droit et société.

Lauret J. M. (2006), *L'Éducation artistique et culturelle en France*, Paris : UNESCO.

Lauxérois J. (2011), *Le patrimoine, mémoire mouvante de l'avenir,* AREA.

Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lebeaume J., Pavlova M. (2009) *« Éducation au développement durable et éducation technologique : problèmes d'existence en Australie et en France »*, Université Lille III (CD-ROM).

Legardez A., Simonneaux L. (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.

Lenoir Y., Sauvé L. (1998), *De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question*, Revue française de Pédagogie

Lequin M. (2001), *Écotourisme et gouvernance participative*, Sainte-Foy : PUQ.

Lequin M. (2002), *L'écotourisme. Expérience d'une interaction nature-culture*, Téoros.

Lewis E., Mansfield C., Baudains C. (2014), *Ten tonne plan : education for sustainability from a whole systems thinking perspective,* Appl. Environ. Educ. Commun.

Lidelöw S., Örn T., Luciani A., Rizzo A. (2019), *Energy-efficiency measures for heritage buildings: A literature review*, Sustain. Cities Soc.

Linck T. (2012), *Économie et patrimonialisation*, Développement durable et territoires.

Lobovikov-Katz A. (2019), *Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671

López Facal R., Gómez,C. J., Miralles P., Prats J. (2017), *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Enseñanza de la historia y competencias educativas. Barcelona: Graó

Lowenthal D. (1996), *Possessed by the Past: The Heritage Crusade and the Spoils of History.* Baltimore : The Free Press.

Lowenthal D. (1996), *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. London : Viking.

Lowenthal D. (2015), *The Past Is a Foreign Country–Revisited*, Cambridge University Press: Cambridge, UK.

Lucchi E. (2018), *Review of Preventive Conservation in Museum Buildings*, Journal of Cultural Heritage.

Lund-Durcaher D. (2015), *Sustainable tourism éducation : An institutional approach*. Education for sustainability in tourism. A handbook of processes, resources, and strategies. Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Lynch K. (1972), *What Time is this place ?,* Cambridge. The MIT press.

M'Hirit O., (1998), *Étude de l'évolution des populations de Ceratitis wied, sur deux plantes hôtes Argania spinosa et opuntia ficus-indica dans le Souss,* Thèse de diplôme d'ingénieur, Institut Vétérinaire Hassan II, Rabat.

M'Hirit O., M. Benzyane, M., Benchekroun F., El Yousfi S. M.et Bendaanoun M. (1998), *L'arganier une espèce fruitière-forestière à usages multiples*, Mardaga, Liège.

Maga A.A., Nicolau P. E. (2018), *Conceptualizing Educational Tourism and the Educational Tourism Potential (Evidence from ASEAN countries).* Advances in Economics, Business and Management Research (AEBMr), vol. 39.

Malihah E., Setiyorini H.P.D (2014), *Tourism Education and Edu-Tourism Development: Sustainable Development Perspective*, Education 1. Paper Presented at the First International Seminar on Tourism (ISOT).

Marcinkowski T., Reid A. (2019), *Reviews of research on the attitude–behavior relationship and their implications for future environmental education research*, Environmental Education Research.

Mascia M. B., Pailler S. (2011) *Protected area downgrading, downsizing, and degazettement (PADDD) and its conservation implications*, Conservation Letters.

Maulini O., Perrenoud P. (2005), *la forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et evolutions*, Bruxelles.

McCulloch E., Neuhaus M. (2015), *Generalized Linear Mixed Models Encyclopedia of Biostatistics*, Statistics Reference Online.

McKercher B. (1999), *A chaos approach to tourism*, Tourism Management.

McKercher B. (2015), *Tourism: The quest for the selfish*, Challenges in tourism research. Bristol, UK, New York, NY & Ontario, Canada : Channel View Publications.

Meintel D., Kahn E. (2005), *De génération en génération : identités et projets identitaires des Montréalais de la « deuxième génération »*, Ethnologies.

Melot M. (2005), *Le grand inventaire,* revue électronique, OpenEdition : http://insitu.revues.org/2496.

Mendoza M. (2018), *The Patagonian sublime: the green economy and post-neoliberal politics*, Rutgers University Press.

Meyer-Bisch P. (2008), *Analyse des droits culturels,* Droits fondamentaux.

Meyer-Bisch P. (2009), *On the « right to heritage»: The innovative approach of Articles 1 an 2 of the Faro Convention,* Heritage and Beyond. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Miao L., Wei W. (2013), *Consumers' pro-environmental behavior and the underlying motivations: A comparison between household and hotel settings*, International Journal of Hospitality Management.

Michon G., Genin D., Alifriqui M., Boujrouf S., Sabir M., Auclair L. (2018), *Derrière l'huile d'argan, la forêt d'arganiers : Écosystème en péril ou terroir forestier domestique ?*, Les terroirs au Sud, vers un nouveau modèle ? : Une expérience marocaine.

Middlestadt S., Grieser M., Hernández O., Tubaishat K., Sanchack J., Southwell B., Schwartz R. (2001) *Turning minds on and faucets off: water conservation education in Jordanian schools,* J. Environ. Educ.

Molina S., Ortuno J. (2017), *Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico*, Estudios Pedagógicos, Valdivia. http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v43n4/art10.pdf

Monjo R. (1998 *), « La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation »,* Revue française de pédagogie.

Monroe M.C, Plate R.R, Oxarart A., Bowers A., Chaves W.A. (2017), *Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the researchh*, Environmental Education Research.

Montandon C. (1994), *L'articulation entre les familles et l'école : Sens commun et regard sociologique*, Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Mordock K., Krasny M.E. (2001), *Participatory action research: a theoretical and practical framework for EE* ; The Journal of Environmental Education.

Moscardo G. (2008), *Community capacity building: an emerging challenge for tourism development*. Building Community Capacity for Tourism Development, CAB International, Wallingford.

Moscardo G. (2015), *The importance of education for sus- tainability in tourism*, Education for sustainability in tourism. A handbook of processes, resources, and strategies. Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Munro D. A. (1991), *Caring for the earth : a strategy for sustainable living*, Gland (Suisse): UICN-PNUE.

Musset M. (2012), *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?,* Dossier d'actualité Veille et Analyses.

Niemiec C. P., Lynch M. F., Vansteenkiste M., Bernstein J., Deci E. L., Ryan R. M. (2006), *The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A selfdetermination theory perspective on socialization*, Journal of Adolescence.

No W., Schugurensky D., Brennan A. (2017), *By the people: participatory democracy, civic engagement and citizenship éducation*, Arizona State University, Phoenix.

Nocus I., Guimard P., Vernaudon J., Cosnefroy O., Paia M., Florin A. (2012), *Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia*, Teaching and Teacher Education. doi:10.1016/j.tate.2011.07.001

Norzaini A., Sharina A. H., Komoo I. (2009), *Integrated Public Education for Heritage Conservation: A Case for Langkawi Global Geopark*. RIMBA: Sustainable Forest Livelihoods in Malaysia and Australia. LESTARI, UKM: Bangi.

Norzaini A., Sharina A. H., Komoo I. (2010), *Transformer et rechercher le local Communautés en Malaisie : Expérience de l'Université nationale de Malaisie*. ESREA, Université de Basse-Silésie & Universidad De Séville : Xativa, Séville.

Noss Reed F. (1990), *Indicators for Monitoring Biodiversity: A Hierarchical Approach*, Conservation Biology Vol. 4.

Nouaim R. (2005), *L'arganier au Maroc : entre mythes et réalités. Une civilisation née d'une espèce fruitière-forestière à usages multiples*, Paris, L'Harmattan.

OECD (2003), *Background Report*, OECD, Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Switzerland 2003 (pp. 16 -125). OECD.

OMT (1999), *Code mondial d'éthique du tourisme. Assemblée générale – treizième session*, Santiago (Chili), 27 septembre – 1er octobre, résolution A/RES/406 (XIII).

Orams M. B. (1995), *Towards a more desirable form of ecotourism*, Tourism Management.

Ost F. (1995), *La nature hors la loi, l'écologie à l'épreuve du droit*, Revue juridique de l'Environnement, n° 2.

Otis J. (2009), *L'engagement envers le développement durable des producteurs de tourisme de nature dans le contexte du programme de labellisation de la réserve de la biosphère du Lac-Saint-Pierre*, PhD Thesis-Université du Québec à Trois-Rivières.

Ouhajou L. (2007), *le grand Agadir : les risques environnementaux d'un espace urbain à aménagement difficile*, Aménagement du territoire et gestion des risques environnementaux, actes du colloque organisé à la Faculté des Lettres et Sciences humaines, Fès-Saïs, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah.

Ouyang J., Hokao K. (2009), *Energy-saving potential by improving occupants' behaviour in urban residential sector in Hangzhou City, China*. Energy Build.

Overholt E., Mackenzie A. H. (2005), *Long-term stream monitoring programs in U.S. secondary schools,* J. Environ. Educ.

Pagoni M., Tutiaux-Guillon N. (2012), *Les éducations à… : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?,* Spirale.

Papi D. (2012), *What's wrong with volunteer travel?,* TEDx Talks, TEDxOxbridge.

Parra C. (2010), *The governance of ecotourism as a socially innovative force for paving the way for more sustainable paths : the Morvan regional park case*, Thesis, Lille 1. http://www.theses.fr/2010LIL12003

Passmore J. (1995), *Attitudes envers la nature*. Environ - éthique mentale, Oxford : Oxford University Press.

Peletier J.P. (1982), *Les séries de l'Arganeraie steppique dans le Souss (Maroc*), Ecolgia Mediterranea.

Pelling C., Morgan L. (2010). *Latin for Language Learners*. Londres : Politeia.

Perrenoud P. (1993), *Curriculum : le formel, le réel, le caché,* La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.

Phillips A. (1995), *Cultural landscapes: An IUCN perspective*, Cultural landscapes of universal value: Components of a global strategy. New York : Fischer.

Phillips A. (1995), *Paysages culturels : une perspective de l'UICN*, Paysages culturels de valeur universelle : composantes d'une stratégie globale. New York : Fischer

Phillips A. (2002), *Management Guidelines for IUCN Category V Protected Areas: Protected Landscapes/Seascapes*, Gland et Cambridge : UICN.

Pisello A.L., Petrozzi A., Castaldo V.L., Cotana F. (2014), *Energy Refurbishment of Historical Buildings with Public Function: Pilot Case Study.* Energy Procedia.

Poizat D. (2003), *L'éducation non formelle*, Paris : L'Harmattan.

Ponomarev R. E. (2014), *Obrazovatel`noe prostranstvo [Educational space]*, Moscow: MAX Press. https://elibrary.ru/item.asp?id=23396774

Potočnik R. (2017), *Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practic,* International Journal of Education Through Art.

Potter J. F. (2003), *World Heritage sites—what are they?,* The Environmentalist.

Poulot D. (2006), *Une histoire du patrimoine en Occident : (XVIIIe-XXIe siècle),* Paris : Presses universitaires de France.

Poulot D. (2011), *Temps tyran*, AREA.

Pourtois J. P., Desmet H. (2000), *Le parent éducateur*, Paris : PUF.

Prairat E. (2019), *Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique*, Recherches & Travaux.

Prairat E. (2019), *Propos sur l'enseignement,* Presses universitaires de France.

Prebežac D., Schott C., Sheldon P. (2016), *The tourism education futures initiative: Activating change in tourism éducation*, London, UK : Routledge.

Preuil S. (2015), *Le développement touristique des « 4 000 îles » au Laos. Quels compromis entre développement économique et conservation dans les petites îles fluviales fragiles,* Espaces et environnements littoraux et insulaires. Accessibilité, vulnérabilité, résilience. Paris : Karthala.

Price M. (2002), *The periodic Review of biosphère réserves*, revue périodique des réserves de biosphère.

Quivy R., Campenhoudt L.V., (1995), *Mannuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Rahayu K. P., Utami W. S. (2018), *Pengembangan Potensi Wisata Edukasi Di Kawasan Wisata Trawas Kabupaten Mojokerto*, Swara Bhumi E-Journal Pendidikan Geografi Fis Unesa Vol 5.

Ramade F. (1999), *Le Grand Massacre : l'avenir des espèces vivantes*, Hachette, Paris.

Regulus S. (2016)*, Renforcer le sentiment d'appartenance des communautés par la valorisation du patrimoine culturel immatériel,* Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux.

Reiser D., Scherle N. (2017), *The intercultural learning outcomes of fieldtrips in tourism*, International Handbook of Teaching and Learning in Tourism, Edward Elgar, USA and UK.

Renière K. (2011*), Proposition d'un cadre de gestion des impacts des visiteurs avec techniques de monitorage environnemental pour la réserve mondiale de biosphère du Lac-Saint-Pierre : cas de l'île du Milieu et de la Commune,* PhD Thesis-Université du Québec à Trois-Rivières.

Requier-Desjardins D. (2009), *Territoires – Identités – Patrimoine : une approche économique ?*, Développement durable et territoires.

REUTER Y. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*,

Ro¨ssler M., Cleere H. (2001), *Connecting nature and culture*, World Conservation (The IUCN Bulletin).

Robert A. D., Garnier B. (2015), *La pensée critique des enseignants : éléments d'histoire et de théorisation*, Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Rodary E., Castellanet C., Rossi G. (2003), *Conservation de la nature et développement. L'intégration impossible ?,* Paris : Karthala.

Rogers A. (2004), *Non-Formal Éducation. Flexible Schooling or Participatory Education ?,* Hong Kong : Kluwer Academic Publishers.

Rogers C. R. (1996), *Liberté pour apprendre : Première édition 1972*, Paris : Dunod.

Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York: Oxford University Press.

Ropé, E., Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris: L'Harmattan.

Rossi E. (1991), *The wave nature of consciousness*, Psychological Perspective.

Roumane A. (2017), *Structures coopératives et valorisation économique de la biodiversité*, RECMA.

S. Heritier, L. Laslaz (2008), *Les parcs nationaux dans le monde*, Paris : Ellipses, 2008

Sanders D., LeClus M. (2011), *Sustainability in the uni- versity curriculum*, Tourism: Creating a brilliant blend. Adelaide, Australia: University of South Australia.

Sarr O. (2005), *Aire marine protégée, gestion halieutique, diversification et développement local : Le cas de la Réserve de Biosphère du Delta du Saloum (Sénégal)*, Thesis, Brest.

Sarrasin B., Dehoorne O. Augier D. (2016), *Tourisme et ressources naturelles, prendre la mesure du défi,* Études caribéennes.

Scarce M. (1997*), Male on male rape : The hidden toll of stigma and shame*, Insight Books/Plenum Press.

Schianetz K., Kavanagh L., Lockington D. (2007), *The Learning Tourism Destination: The Potential of a Learning Organisation Approach for Improving the Sustainability of Tourism Destinations,* Tourism Management.

Scott W., Oulton C. (1998), *Environmental values education: An exploration of its role in the school curriculum*, Journal of Moral Education.

Sébastien L., Brodhag C. (2004), *A la recherche de la dimension sociale du développement durable,* Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie, Dossier 3. https://doi.org/10.4000/developpementdurable.1133

Senge P. M. (1990), *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*, Doubleday/Currency, New York, USA.

Shackelford P. (2002), *Sustainable tourism in the post Rio context, principles and programmes,* Tourisme http://www.insula.org/tourism/omt2.htm.

Sharpley R. (2009), *Tourism development and the environment: Beyond sustainability?*, London, UK: Routledge.

Sidorova L.P., Shniryova O.E. (2014), *Whether the modern science needs an ontology: historical prospect of an issue and its relevance*, Historical and social and educational thought. Humanities.

Simenel R., Michon G., Auclair L., Thomas Y., Romagny B., Guyon M., (2009), *L'argan : l'huile qui cache la forêt domestique. De la valorisation du produit à la naturalisation de l'écosystème*, Autrepart.

Sinclair A., Byrom E.(2006), *Understanding ecosystem dynamics for conservation of biota*, Journal of Animal Ecology Vol.75.

Sire M. A. (2005), *La France du Patrimoine : Les choix de la mémoire*, Paris : Gallimard.

Smith Joshua D. (2003), *Making room for heritage education: A heritage curriculum unit designed for upper middle and high school students*, Muncie : Ball State University.

Smith M. K. (2001), *Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice*, Milton Keynes : Open University Press.

Smyth J. C. (1996), *Environmental values and éducation*, Values in education and education in values. Routledge: Abingdon.

Stanford D. (2008), *« Exceptional Visitors » : Dimensions of tourist responsibility in the context of New Zealand,* Journal of Sustainable Tourism.

Steffen W., Richardson K., Rockström J., Elisabeth Cornell S., Sörlin S. (2015), *Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet*, Science.

Sutherland S. (2017), *Burns & Grove's the Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence,* Elsevier, St. Louis.

Tardif J. (2003), *Écotourisme et développement durable.* VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement.

Tarrier M., Benzyane M. (2003), *L'arganeraie marocaine se meurt : problématique et bio-indication,* Revue électronique Sécheresse.

Tawil, S., Cerbelle S., Alama A. (2010), *Éducation au Maroc analyse du secteur*, UNESCO.

TEASDALE G. R. (2004), *Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones*, Pédagogies et pédagogues du sud. Paris : L'Harmattan.

Todorov T. (2004), *Les Abus de la mémoire*, Paris : Arléa.

Tolstoy V. (2009), *Heritage and dialogue,* Heritage and Beyond. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Tomkins L., Ulus E., (2016 *), « Oh, was that "experiential learning"?! » Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle*, Management Learning.

Toomey T. L., Lenk K. M., Erickson D. J., Horvath K. J., Ecklund A. M., Nederhoff D. M., Hunt S. L., Nelson T. F. (2017), *Effects of a hybrid online and in-person training program designed to reduce alcohol sales to obviously intoxicated patrons*, Journal of Studies on Alcohol and Drugs.

Toulemonde B. (2009), *Le Système éducatif en France*, Paris : La Documentation française.

Touzard J. M., Vandame R. (2009), *La coopérative comme outil du développement durable : le cas des coopératives d'apiculteurs au Mexique et au Guatemala*, Revue internationale de l'économie sociale : recma. https://doi.org/10.7202/1020922ar

Tutiaux-Guillon N. (2017), *Education au patrimoine*. In Barthes, Lange, et Tutiaux-Guillon (dir.). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à, L'Harmattan, Paris.

UNESCO : www.unesco.org/fr/ (sur l'institution) et le programme « Man and Biosphère » : www.unesco.org/mab/, rubrique « réserve de biosphère (en anglais).

UNESCO (1969), *Politiques culturelles : études et documents*..., Paris : UNESCO.

UNESCO (1970), *Les Droits culturels en tant que droits de l'homme*, Paris : UNESCO.

UNESCO (1971), *International co-ordinating council of the programme on Man and the Biosphere (MAB), First session, UNESCO-MAB report series No.1*, Paris, France.

UNESCO (1972), *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel, Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture du 17 octobre au 21 novembre*, Paris : UNESCO

UNESCO (1979), *L'éducation esthétique à l'école et hors l'école : enquête internationale*, Paris : UNESCO.

UNESCO (1990), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. New York & Paris : UNESCO. http ://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/ JOMTIE_F.PDF

UNESCO (2000), *Solving the puzzle: The ecosystem approach and biosphere reserves*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2002), *L'éducation pour tous*. New York & Paris : UNESCO http ://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/index.shtml

UNESCO (2003), *Cultural landscapes: The challenges of conservation, World Heritage Papers 7,* Paris: UNESCO World Heritage Centre.

UNESCO (2003), *Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, 32e Conférence*, Paris : UNESCO.

UNESCO (2004), *plateforme d'échange sur l'éducation non formelle*, New York & Paris : UNESCO http ://portal.unesco.org/education/fr/

UNESCO (2007), *Meeting of the Bureau of the International Coordinating Council: Final report,* UNESCO Headquarters, Paris.

UNESCO (2007)*, World Heritage in young hands: An educational resource kit for teachers*, UNESCO World Heritage Centre : http://whc.unesco.org/education/kit.kitengfl/ accessed 26 March 2007.

UNESCO (2008 b), *How can biosphere reserves be used for learning, governance and adaptive management approaches for sustainable development of land/seascapes? 3rd World Congress of Biosphere Reserves. 4-9 February 2008*, Madrid, Spain.

UNESCO (2008 c), *Message by the Secretary of the MAB International Co-ordinating Council (ICC). 3rd World Congress of Biosphere Reserves. 4-9 February 2008*, Madrid, Spain.

UNESCO (2008a), *Biosphere reserves: Reconciling the conservation of biodiversity with economic development*, UNESCO, Paris http://www.unesco.org/mab/BRs.shtml

UNESCO (2009), *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Rapport mondial*, Luxembourg : UNESCO.

UNESCO-PNUE (1987), *Projet de rapport final de la conférence de Moscou*, UNESCO

UNESCO, Centre du patrimoine mondial (2002), *Le patrimoine mondial entre les mains des jeunes : connaître, aimer, agir : kit éducatif à l'usage des enseignants*, UNESCO.

Uzzell D., Ballantyne R. (2008), *Heritage that Hurts: Interpretation in a postmodern world,* The heritage reader. Londres : Routledge.

VanSledright B. (2008), *Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history éducation,* Review of Research in Education.

Velly R. L. (2009), *Quel commerce équitable pour quel développement durable ?* Innovations.

Vermersch P. (1996), *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

Veyret Y. (2005), *Le développement durable : approches plurielles*, Paris, Hatier, Collection « Initial ».

Vincent G. (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.

Vincent G. (2019), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon.

Wagner P. (2000), *From monuments to human rights: Redefining 'heritage' in the work of the Council of Europe, .* Forward planning: the function of cultural heritage in a changing Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Wagner R. C., (2000), *Musique de l'énergie*, Paris : Nestiveqnen.

Wallerstein I. (2006), *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México: Siglo XXI.

Wang X. (2019), *Une frontière ouverte à tous les vents : la construction de l'identité collective de l'île de Kinmen*, Situ.

WENGER E. (1998), *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.

Wijayanti A., Damanik J., Fandeli C., Sudarmadji S. (2018), *Analysis of Educational Tourism Management at Smart Park, Yogyakarta, Indonesia*, MIMBAR : Jurnal Sosial dan Pembangunan.

Wilson E. (2015), *Practice what you teach: Teaching sustainable tourism through a critically reflexive approach*. Education for sustainability in tourism. A handbook of processes, resources, and strategies. Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Wilson E. O. (1988), *Biodiversity*, Washington, DC : National Academy of Sciences.

World Tourism Organization (UNWTO) (2013), *Un Tourisme durable pour le Développement Guide – Renforcement des capacités pour un tourisme durable pour le développement dans les pays en voie de développement*, World Tourism Organization (UNWTO). https://doi.org/10.18111/9789284415502

Worthington B. E. (1964), *Nature Conservancy*, Worthington's 'Day Book' as Deputy Director-General (Scientific). Comprises letters from Worthington only.

Wunder S. (2005), *Payments for environmental services: some nuts and bolts*, CIFOR Occasional Paper.

Wunder S., Albán M. (2008), *Decentralized Payments for Environmental Services: The Cases of Pimampiro and PROFAFOR in Ecuador*, Ecological Economics.

Wunder S., Engel S., Pagiola S. (2008), Taking Stock: A Comparative Analysis of Payments for Environmental Services Programs in Developed and Developing Countries, Ecological Economics.

Wyatt C., Bartoszek E.M., Yaksi E. (2015), *Methods for studying the zebrafish brain: past, present and future*, The European journal of neuroscience.

Yeşilbursa C. C., Barton K. (2011), *Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies,*. Journal of Social Studies Education Research.

Yilmaz H. I., Kaymaz A. (2014), *Kurumsal bir risk unsuru : Mobbing (is¸yerinde psikolojik taciz)*, Denetisim.

Younghoon H. (2019), *Practice of Elementary School Cultural Heritage Learning Through Alignment of Curriculum-Instruction-Evaluation: as an example*, Stud History Educ. https://doi.org/10.16976/kahe.2019.33.211

Yuan J., Dai L., Wang Q. (2008), *State-Led Ecotourism Development and Nature Conservation: a Case Study of the Changbai Mountain Biosphere Reserve, China*, Ecology and Society.

Zaoual H. (2006), *Développement, organisations et territoire : une approche Sud-Nord,* Innovations.

Zerguef A. (2001), *Un espace montagnard et une société en crise au cœur de l'Anti-Atlas : la contrée d'Igherm,* Thèse de doctorat-Université de Nancy.

Table des figures

Figure 1 : Source : Noss (1990) 33

Figure 2 : les différents types de l'écosystème 36

Figure 3 : Schéma des PSE (Laurans et al., 2011 adapté par Pagiola et Platais, 2007). 38

Figure 4 : Les trois dimensions du sens du patrimoine (Schmitz et Pepe 2021). 264

Figure 5 : Learning continuum de l'éducation 273

Table des tableaux

Tableau 1 : les modifications réalisées dans les aires protégées 45

Tableau 2 : Tableau réalisé par l'auteur 240

Tableau 3 : Le rôle de l'intention et de la planification 271

Table des matières

Résumé en français 5

Résumé en anglais 7

Introduction 11

Partie 1: L'éducation, un levier essentiel vers une conservation durable du patrimoine 23

Chapitre I: La réserve de la biosphère, une histoire de conservation du patrimoine. 26

I. La réserve de la biosphère, une labélisation pour valoriser la conservation. 28

I.1 La conservation, une notion évolutive dans le temps 28

I.2 La réserve de la biosphère ; un concept lié à la nature 32

I.3 La réserve la biosphère : gardienne du service écosystémique. 35

I.4 La conservation du patrimoine dans l'histoire 38

II. Le concept des aires protégées et la conservation du patrimoine. 43

II.1 Les aires protégées 43

II.2 Les aires protégées : fonctions, objectifs et enjeux pour le futur 47

III. Entre conservation du patrimoine et développement socioéconomique 50

III.1 Une conservation en faveur du développement économique. 50

III.2 Le concept actuel de la réserve la biosphère 52

III.3 De la conservation au développement 54

III.4 La réserve la biosphère et le développement durable. 56

Chapitre II: La réserve biosphère de l'arganeraie : représentation et potentiel éducatif : 62

I. La réserve de la biosphère de l'arganeraie : un patrimoine naturel ou un territoire patrimonial ? .. 64

I.1 L'arganeraie ; d'une richesse régionale à un patrimoine international 64

I.2 Le patrimoine caché sur la réserve biosphère de l'arganeraie 67

I.2.1. Patrimoine architectural (matériel) 67

I.2.2. Patrimoine immatériel 69

I.2.3. Patrimoine naturel 72

I.2.4. Patrimoine géologique 73

I.3 Les mesures de conservation du patrimoine dans la RBA. 74

II. L'éducation ; une fonction primordiale dans les réserves de biosphère 78

II.1 Quelle éducation dans les réserves de la biosphère ? 78

II.2 Les champs éducatifs autour de la réserve de la biosphère de l'arganeraie 81

II.2.1. Décalage entre le programme de l'UNESCO et la réalité sur le terrain ; 83

II.3 La fonction éducative dans la réserve biosphère de l'arganeraie 86

Chapitre III: L'éducation ; une valeur ajoutée pour la survie du patrimoine 90

I. Le patrimoine : un support pédagogique fiable ? 93

I.1 Notion du patrimoine 93

I.2 L'éducation et le patrimoine 95

I.2.1. La valeur patrimoniale 99

I.2.2. Patrimoine mondial 101

I.2.3. Patrimoine architectural 103

I.2.4. Patrimoine naturel 105

I.2.5. Patrimoine immatériel ou culturel 107

I.2.6. Patrimoine mixte 109

II. L'éducation au patrimoine, une nouvelle orientation dans le système scolaire 110

II.1 L'éducation au patrimoine dans le système scolaire 110

II.2 Les formes d'éducation : quelle réflexion pour le patrimoine ? 114

II.3 La formation des enseignants et l'éducation au patrimoine 117

Partie 2: Le tourisme dans le système scolaire : une clé pour l'éducation durable 127

Chapitre I: le tourisme éducatif ; un moyen de sensibilisation au patrimoine 130

I. La perte du patrimoine, une alerte pour un changement stratégique urgent. 133

I.1 Crise environnementale et inflation des tourismes alternatifs 133

I.2 Le tourisme et le développement durable 135

I.3 Vers une « Stratégie durable » ? 137

II. Le tourisme un secteur à dimension éducative importante 139

II.1 Tourisme durable et patrimoine : les enjeux éducatifs 139

II.2 L'éducation à la durabilité 142

II.3 Le tourisme éducatif 145

Chapitre II: La RBA, une destination touristique éducative 150

I. L'écotourisme un premier pas pour la conservation du patrimoine 152

I.1 L'écotourisme dans la RBA 152

I.2 La situation marocaine : une politique touristique durable dans la RBA ? 157

II. Le développement durable ; une finalité primordiale pour la conservation du patrimoine 160

II.1 Entre réalité et opportunisme ; l'instrumentalisation du développement durable 160

II.2 L'éducation, vecteur manquant pour le tourisme durable 166

II.3 Développement du tourisme durable et l'importance de l'implication de la population autochtone. 169

II.4 Le tourisme autochtone 172
II.5 Le tourisme autochtone et l'éducation au patrimoine ;..... 175

Partie 3: L'éducation au patrimoine : un défi pour la conservation du patrimoine de l'humanité 180

Chapitre I: L'éducation formelle au patrimoine : le premier chemin à parcourir pour la conservation du patrimoine..... 183

I. Le patrimoine entre éducation et conservation..... 185
I.1 L'histoire de la forme scolaire..... 185
I.2 L'UNESCO : premier législateur de l'éducation au patrimoine 186
I.3 « L'éducation au patrimoine » dans les textes de loi 188
II. Le patrimoine : une notion à éduquer 191
II.1 Une inévitable pédagogie du patrimoine 191
II.2 « Le patrimoine » : une notion expédiée dans les classes 194
II.3 Les visées éducatives d'une intégration du patrimoine dans le système scolaire 196
II.4 La pédagogie Freinet, une éducation nouvelle..... 198
III. L'école sous un nouveau regard..... 200
III.1 La patrimonialisation : le rôle des institutions scolaires..... 200
III.2 Quelle intégration du patrimoine dans le système scolaire ? 202
III.3 L'éducation au patrimoine : une (éducation à…) ?..... 205
III.4 La forme scolaire face à l'éducation au patrimoine..... 209
III.5 Une éducation au patrimoine cachée dans les disciplines scolaires..... 213
III.6 L'éducation au patrimoine ; une combinaison des (éducations à…) 215
IV. L'informel au service du formel..... 217

Chapitre II: L'introduction de l'éducation informelle au patrimoine dans le système scolaire 221

I. L'éducation informelle un pilier pour l'éducation au patrimoine..... 224
I.1 L'éducation informelle au patrimoine..... 224
I.2 Le patrimoine : un espace d'apprentissage informel 225
I.3 L'éducation informelle : un FUTUR au détriment du non formel ?..... 227
II. L'étude de cas..... 230
II.1 Mon Maroc, Mon Patrimoine..... 231
II.1.1. Description de l'étude de cas : « Mon Maroc, Mon Patrimoine ». 231
II.1.2. Le terrain de recherche : 232
II.1.3. Le matériel méthodologique : 234

II.1.4. Le déroulement du projet 235
II.1.5. Méthodes d'analyse des données 235
II.1.6. L'échantillon retenu 236
II.1.7. Les résultats 236
II.1.8. Constat 244
II.2 L'arbre d'argan, une culture à découvrir 247
II.2.1. Le terrain 248
II.2.2. Un patrimoine immatériel victime de la mondialisation 251
II.2.3. Les projets éducatifs, une bouée de secours pour le patrimoine immatériel. 251
II.3 Méthodologie de recherche 252
II.4 Les résultats 253
II.5 Le patrimoine et la mondialisation 258
II.5.1. Le patrimoine : Le conserver à tout prix ? 261
II.5.2. L'identité et la conservation du patrimoine 265
II.6 Une nouvelle pédagogie à tester 268
II.6.1. Le jeu de rôle 268
II.7 L'éducation composite au patrimoine 274
III. Le tourisme, un moyen pour éduquer au patrimoine ? 280

Chapitre III: Les autochtones, des éducateurs malgré eux ? 284

I. Les savoirs autochtones : un patrimoine à risque de disparition 286
I.1 Les autochtones et les savoirs autochtones 286
I.2 L'histoire des savoirs « Autochtones » 287
I.3 Les savoirs autochtones : une création de bases de données serait-elle un moyen de conservation ? 289
I.4 La transmission des savoirs autochtones 291
II. L'école et la culture autochtone 295
II.1 Une culture étouffée par l'arrivée des écoles 295
II.2 Vers une réconciliation des autochtones avec l'école 298
II.3 L'autochtonisation : une proposition pour la réconciliation 301
II.4 La survie des savoirs autochtones : un rôle imposé à l'école ? 303
III. La conservation du patrimoine : un devoir partagé 306
III.1 La première voix vers la conservation 306
III.2 La conservation du patrimoine, un levier du développement durable 308
III.3 Les savoirs autochtones : sont-ils vraiment valides ? 311

Conclusion 318

Annexes ***325***

Bibliographie ***354***