

## **Pedagogy and Interpretation in the Valorization of the Patrimony** **Pédagogie et interprétation dans le cadre de la valorisation du patrimoine**

Michèle GELLEREAU  
*Laboratoire en communication GERIICO*  
*Université de Lille3*

### **Abstract**

This article suggests some reflections on the methods used in educating, informing, reaching and developing the public participation in improving life conditions. To meet this objective, the authors present a research conducted by the GERIICO laboratory, whose objective was finding the right instruments for interpreting the patrimony, which would enable the evolution of pedagogical undertakings in contrast to the theoretical ones, grounded on the hermeneutical theories from the area of cultural mediation, which admit the process of engaging the inhabitants.

L'éducation au patrimoine se développe en France en direction des publics d'adultes, notamment dans la volonté de mettre en valeur les ressources patrimoniales pour favoriser le développement culturel et permettre aux citoyens de participer à l'évolution du territoire.

Cette éducation est souvent prise en charge par les musées, les services de l'animation du patrimoine dépendant du Ministère de la culture, mais aussi par d'autres organismes. Le Ministère de la culture, en liaison avec les collectivités, favorise la création d'équipements de proximité, entre autres des Centres d'Interprétation de l'Architecture et du Patrimoine, notamment dans le cadre du Réseau des Villes d'Art et d'histoire. D'autre part, dans le cadre des politiques de décentralisation qui renforcent l'action des communes, des régions et des départements (collectivités territoriales), les questions de l'urbanisme et de l'architecture, le respect et la valorisation du patrimoine urbain et paysager incitent les collectivités à développer une éducation patrimoniale pour que les habitants puissent devenir acteurs de ce développement. C'est pourquoi les conseils d'architecture, d'urbanisme et d'environnement (CAUE) se sont donné pour mission de sensibiliser les jeunes et les adultes à l'architecture et aux évolutions de la ville. Le CAUE du Nord, par exemple, assure les missions de service public au profit de la qualité architecturale, urbaine et environnementale. Dans ses missions figure la formation des professionnels mais aussi l'éducation, l'information, la sensibilisation et le développement de l'esprit de participation du public à l'amélioration du cadre de vie.

C'est dans ce contexte que je propose une réflexion sur les méthodes utilisées pour cette sensibilisation. Mon propos n'est pas celui d'un spécialiste en éducation, mais d'un chercheur qui réfléchit aux outils de la médiation culturelle. La question que je souhaite poser dans cette communication est celle des modèles éducatifs de référence pour sensibiliser et éduquer les populations au patrimoine, et de leurs enjeux en termes de démocratisation et d'engagement réel des citoyens. En effet, dans cette volonté d'éduquer des publics, les modèles éducatifs sont souvent calqués sur ceux de l'enseignement et des pratiques de la pédagogie scolaire qui mettent ceux qui "savent" (guides, animateurs, architectes) en position d'apprendre à lire la ville aux "habitants", dans des situations qui parfois infantilisent les publics et ne correspondent pas au contexte ni aux objectifs de cette éducation. Cette tradition résulte du transfert des méthodes employées pour les publics scolaires, nombreux à fréquenter les lieux patrimoniaux ou de la volonté de faire pénétrer les conceptions des spécialistes dans le grand public.

Pour traiter cette question, la communication rend compte d'un travail de recherche-action effectué par des chercheurs du laboratoire GERIICO avec le CAUE du Nord, pour un projet INTERREG Nord Ouest Européen, "*Septentrion, De la ville forte à la ville durable*" de constitution d'un Centre d'Interprétation, auquel nous avons participé (Da Lage, Gellereau, 2005). Notre projet a été de rechercher des outils de d'interprétation du patrimoine qui permettent de faire évoluer les démarches pédagogiques vers des démarches inspirées des théories de l'interprétation dans le domaine des médiations culturelles, permettant l'implication des habitants. Nous avons en effet constaté que de nombreux programmes éducatifs permettent aux habitants de connaître leur histoire et de comprendre son évolution, mais, y compris dans des méthodes de la pédagogie active, opèrent davantage sur le mode performatif, (comprendre ce que **doit** être la ville durable) que sur le mode participatif (inciter les habitants à valoriser leurs propres formes d'interprétation). Or cette implication est nécessaire d'une part pour que l'éducation au patrimoine devienne active, mais aussi pour que les architectes et autres experts prennent en compte les besoins des habitants. Nous appuyant sur les théories de l'expérience de Dewey (1947), et de l'interprétation de F. Tilden (1957), nous avons donc proposé d'expérimenter une démarche de "parcours d'interprétation interactive" dont les objectifs sont de construire des outils d'interprétation qui ne soient pas uniquement ceux des "experts", mais fassent aussi intervenir le point de vue des habitants et *prennent en compte leur expérience culturelle globale*.

A partir de l'exposé de cette recherche expérimentale, la communication propose une réflexion plus globale sur l'approche des médiations culturelles dans l'éducation des citoyens au patrimoine.

### **Bilan d'expérience: pédagogie et interprétation**

La transmission du patrimoine culturel repose sur des processus de compréhension de l'environnement et des pratiques communes de la ville. C'est l'idée de base qui a amené au développement d'un projet transfrontalier dans le cadre du programme *Septentrion*, dont un des volets envisage l'ouverture de Centres d'Interprétation des villes du "bas-pays", comme des espaces d'éducation, d'action et de diffusion culturelle. Les acteurs du projet (organismes, collectivités, de France, de Belgique, des Pays-Bas engagés dans ce programme) appuient, entre autres, l'idée d'identité culturelle transfrontalière sur l'éducation à la lecture des éléments qui structurent l'espace urbain, notamment les anciens remparts, les espaces de limites des villes, et invitent à réfléchir aux évolutions de la ville.

## Une analyse des outils pédagogiques

Les Centres d'Interprétation ne sont pas des lieux d'apprentissage, orientés vers le savoir, mais des lieux d'information et de débat sur les projets d'urbanisme. Leurs méthodes devraient donc se penser en fonction de leur objectif: comprendre pour intervenir. Cependant la démarche reste ambiguë, car, de manière assez déterministe, le projet établit un lien entre une structure urbaine et des sentiments d'appartenance à une même région; l'ambiguïté réside dans le fait que l'éducation à la lecture de la ville devrait "révéler" chez le citoyen un sentiment d'appartenance à une région dont il ne serait pas suffisamment conscient.

Soucieux de faire évoluer les valeurs et les attitudes des citoyens, le CAUE du Nord nous a demandé d'évaluer des outils pédagogiques déjà existants, axés sur la compréhension de la ville par des démarches de pédagogie participative visant à "faire adhérer à un type de réflexion sur la ville" pour les faire évoluer vers des outils d'interprétation qui permettent une ouverture et une prise en compte des identités vécues par les habitants dans le projet. Ce qui fait que, plutôt qu'une proposition d'outils, nous avons d'abord travaillé la **démarche**.

Un premier travail était d'améliorer un dispositif existant, sensé être fondé sur les théories de l'interprétation de F.Tilden (1957), théories fréquemment citées dans les milieux des musées depuis quelques années. Pour Tilden, "l'interprétation est une activité éducative qui veut dévoiler la signification des choses et leurs relations par l'utilisation des objets d'origine, l'expérience personnelle et des exemples plutôt que la seule communication de renseignements concrets", (Tilden, 1957, p.249). Dans cet esprit, une expérience a été forgée par le CAUE à Lille, dans des formations pour les scolaires, enseignants ou agents territoriaux, "Indices dans la ville", activité qui consiste, pour un groupe piloté par un animateur architecte, à partir d'une grille de questions auxquelles il faut répondre en prenant une photo, sur un parcours défini, pour créer une sorte d'album photographique commenté; l'activité est suivie d'un moment pédagogique de restitution collective, où chacun justifie ses choix. Envisagé d'abord comme projet éducatif à destination des scolaires ou d'adultes en formation, cet outil est réinvesti pour inciter les habitants à "comprendre les évolutions de la ville pour participer au développement durable".

Cependant, il nous a semblé que le lien entre éducation et expérience, ainsi que la théorie de l'interprétation, étaient souvent utilisés de manière restrictive par l'animateur architecte dans l'objectif de faire "ressentir" spontanément ou "découvrir par soi-même" ce que l'animateur veut faire comprendre. Le cadre des questions et le parcours sont proposés par l'animateur qui veut faire prendre la bonne photo pour que le "visiteur" expérimente lui-même le lieu. Le fait de demander de prendre une photo pour interpréter l'espace est conçu comme possibilité de dégager cette sensibilité, mais le groupe se comporte comme dans un jeu de piste, en ne s'intéressant à rien d'autre qu'au but: trouver la bonne réponse. La formulation injonctive des questions fait craindre l'erreur et la comparaison des réponses obtenues dans l'ensemble montre que les photographies et les réponses sont stéréotypées. Le parcours imposé contient en principe les éléments à trouver (par exemple la plus ancienne inscription de date) et oblige donc à regarder des éléments précis, et non à choisir soi-même des éléments jugés significatifs.

Les commentaires décrivent la photo ou la raison pour laquelle on répond avec cette photo à la question. Finalement, on aboutit à un exercice qui fait découvrir, par induction, la vision de l'animateur et se révèle donc pauvre du côté de la formation, tant du point de vue de l'habitant qui, focalisé sur ses devinettes, n'apprend pas grand chose de ce que l'architecte pourrait apporter, que du point de vue de l'architecte qui n'a pas accès à l'imaginaire des adultes sollicités. Par ailleurs, le moment de restitution collective des photos après la promenade reste centré sur les questions de structure urbaine, et l'architecte-animateur y apparaît comme un professeur, qui s'adapte au niveau de connaissances de ses élèves pour bâtir ses phases d'éducation. L'animation de forme injonctive est centrée sur la lecture et l'historique des espaces, et ne permet pas de créer les conditions d'expression d'un point de vue "citoyen" qui corresponde au projet. Ainsi, la question de l'usage des lieux par l'habitant n'est pas posée et des thèmes qui préoccupent les habitants (circulation, vie quotidienne, dégradation...) ne peuvent apparaître.

Bref, le cadre proposé reste entièrement celui d'une *lecture* selon un cadrage centré sur l'architecture, et non la pratique de la cité. Or, il nous semble qu'interpréter la ville, ce n'est pas seulement "lire" l'espace, dans une vision normalisée par l'expert, mais aussi interpréter ses propres usages et pratiques au regard d'une connaissance plus globale des évolutions urbaines. Il fallait donc sortir du modèle scolaire pour rechercher une démarche éducative spécifique au Centre d'Interprétation.

Nous avons donc proposé de saisir pleinement la question de la participation des habitants, en *sortant du cadre*, et en partant d'une hypothèse: si l'on veut que les habitants participent réellement à la construction des centres d'interprétation, il faut comprendre leurs modes d'appropriation de la ville, leurs pratiques, selon leurs propres cadres et passer à une autre démarche, qui intègre les pratiques culturelles du public dans l'activité éducative: quels thèmes souhaitent-ils faire apparaître? mais surtout, puisque notre recherche est de trouver des outils de communication, quels outils, quelles formes sont les plus appropriés à une interprétation par les habitants et peuvent être produits en collaboration avec eux? L'idée est d'entrer dans un autre cadre, adapté à l'objectif citoyen: comprendre la structure de la ville pour participer à son évolution, et donc reconsidérer les places des acteurs concernés: chacun est citoyen mais avec des compétences et des pratiques différentes de la ville.

Nous avons donc proposé une démarche expérimentale, qui s'est appelée "Chemins de traverses".

## Espace éducatif/espace public

Au lieu de tenter de fusionner par l'induction le point de vue de l'architecte ou de l'urbaniste et celui des habitants, il s'agirait de scinder les deux, en invitant chacun à partir de *sa place* dans l'espace public et social. Pour la philosophe Hannah Arendt, le mot *public* "signifie d'abord que tout ce qui paraît en public, peut être vu et entendu de tous, jouit de la plus grande publicité possible" et "en second lieu, le mot «public» désigne le monde lui-même en ce qu'il nous est commun à tous et se distingue de la place que nous y possédons individuellement." (Arendt, 1983). C'est dans la possibilité de

rendre visible et sensible son point de vue, que l'on crée l'espace d'appartenance à un monde commun, et les Centres d'Interprétation peuvent être considérés comme des lieux de visibilité et valorisation du patrimoine, partagés par tous. Dans ce cas, ils doivent présenter des points de vue diversifiés, et pas seulement celui de spécialistes de l'architecture. "Car si le monde commun offre à tous un lieu de rencontre, ceux qui s'y présentent y ont des places différentes, et la place de l'un ne coïncide pas plus avec celle d'un autre que deux objets ne peuvent coïncider dans l'espace. Il vaut la peine d'être vu et entendu parce que chacun voit et entend de sa place, qui est différente de toutes les autres. Tel est le sens de la vie publique." (Arendt, 1983). Placer le projet d'éducation au patrimoine dans le registre de l'espace démocratique du partage invite donc à rechercher d'autres démarches où chacun apporte sa spécificité. Refusant par ailleurs la démagogie, le dispositif que nous avons proposé articule une visite guidée par le spécialiste de l'urbanisme ou du patrimoine, qui pilote un groupe d'habitants d'un quartier ou d'une ville et parle donc clairement de "sa" place d'expert dans son domaine et ensuite, non pas restitution ou débat, lesquels obligent à partir des cadres proposés par l'expert, mais *création* de visite par l'habitant-amateur-de-son-quartier. Les rôles sont alors inversés et les habitants proposent leur propre parcours, fondé sur leur pratique dans la ville et deviennent les guides des "experts"; ils racontent et photographient leur vision de la ville; ces parcours sont enregistrés et publiés ensuite sous la forme d'un récit photographique ressemblant un peu à une bande dessinée ou un récit illustré. Le projet global deviendrait alors de constituer pour le Centre, une banque de données, construite collectivement et dont chacun pourrait s'emparer, qui soit également évolutive et largement diffusable (par exemple grâce à internet).

Ainsi, le dispositif "Chemins de traverses" en permettant la multiplication des points de vue permet de ne pas céder à la fiction de la création d'une mémoire commune à laquelle les habitants ne s'identifieraient que partiellement, mais bien de permettre le partage de mémoires individuelles en respectant leurs logiques tout en évitant de les cristalliser. L'articulation des deux temps de la visite permet de créer un lien entre des données historiques, architecturales et les mémoires des habitants, qui ouvre à une question: comment, entre histoire et mémoire, je m'imagine appartenir à un territoire ou une communauté.

Par contraste avec une approche où l'on demande de "remplir des cases" ou de répondre à des questions, le médiateur cherche à faire émerger les cadres que pose l'habitant. La demande d'un *récit* d'accompagnement de la visite nous paraissait intéressante car la narration est une pratique discursive courante et permet d'introduire deux dimensions: celle des pratiques quotidiennes, souvent oubliées dans une démarche intellectuelle de "lecture", dans les mots et les images utilisés par les habitants, et celle d'une cohérence donnée au parcours pour mettre en intrigue ses propres habitudes, comme processus d'appropriation des lieux. En effet, le développement du récit personnel, fondés sur sa pratique de la ville, accompagnant un travail de prise de photos de lieux significatifs permet de raconter, de faire vivre des personnages, de rappeler des souvenirs, de faire entrer les "petites histoires" privées dans le collectif, et non seulement de produire une image de la ville mais aussi de se mettre en scène et de créer une communauté imaginée (Anderson, 1996), de dévoiler la construction d'une relation au patrimoine.

### **De l'interprétation à la médiation: les parcours comme "objet intermédiaire"**

Cette expérimentation réalisée dans trois villes (Lille, Aire, Bruxelles) reste encore à l'état expérimental, mais permet d'ouvrir une discussion sur les modalités de constitution de ces centres d'interprétation.

### **Penser les médiations**

Cette position demandée à l'habitant d'endosser pour un temps le rôle du guide est une reconnaissance de son statut "d'amateur du quartier", mobilisant des registres de connaissances importants qui mêlent attachement affectif, démarche d'enrichissement et d'approfondissement pour participer à un projet. Le terme "amateur" nous paraissait en effet plus apte à rendre compte des compétences multiples dont faisaient preuve les habitants. "Loin d'être l'agent manipulé de forces qu'il ignore, l'amateur est un virtuose de l'expérimentation esthétique, sociale, technique, corporelle et mentale" (Hennion 2003). Cette vision permet de prendre en compte l'expérience culturelle de la vie urbaine dans son ensemble, et de reconsidérer l'éducation au patrimoine non plus comme fin en soi, mais comme élément pour participer à l'évolution des territoires.

Ces récits créés par les habitants sont autant de supports au développement d'un imaginaire de la ville, et peuvent être aussi saisis par des visiteurs ou des touristes. A partir de ces indices, les habitants élaborent des intrigues et des récits, sollicitent des précisions... Dans les formulations des habitants, il est possible de ressentir ce besoin non simplement de "savoir" ou "d'apprendre" des éléments susceptibles de répondre à leurs interrogations, mais aussi de se laisser porter vers l'imagination, d'enchanter en quelque sorte leur mémoire et leur savoir de la vie passée conçue aussi comme un réservoir d'intrigues et de récits (des voyages...). En produisant leur propre récit, complémentaire à la visite de l'animateur du patrimoine, les habitants ou visiteurs enrichissent aussi les conceptions des spécialistes.

Je souhaiterais élargir la réflexion construite dans cette expérience en m'appuyant sur d'autres exemples pour proposer des pistes de démarches destinées à promouvoir des méthodes de médiation adaptées à l'éducation citoyenne au patrimoine.

Certaines réflexions sur les médiations dans le domaine des musées invitent à se saisir de cette question de l'objectif communicationnel de ces formes d'interprétation. Le but des centres n'est pas l'apprentissage du patrimoine, mais l'action pour le développement urbain, et l'éducation au patrimoine entre dans ce cadre. Il est donc important de saisir la notion de médiation, non comme forme ascendante de transfert de connaissance mais dans une vision circulaire où chacun est producteur de connaissances. L'éducation au patrimoine peut en effet se décliner à partir de deux conceptions différentes de la culture. La médiation patrimoniale peut être conçue comme un service rendu par celui qui détient la culture architecturale pour instruire les publics (conception verticale de la médiation) ou comme une activité de médiation qui incite à promouvoir d'autres types de relation à la culture (conception circulaire). Les relations entre experts et amateurs peuvent donc s'établir à deux niveaux: non seulement intégrer les réactions et l'avis des publics mais aussi les

créations, les pratiques amateurs en considérant que les acteurs du développement culturel ne sont pas les seuls experts du domaine.

Il est néanmoins important de s'éloigner de la dérive démagogique en effaçant les responsabilités engagées dans l'interprétation. Les spécialistes de l'architecture et de l'animation du patrimoine ont un rôle d'expert essentiel à jouer, mais comme acteurs de la construction d'un centre de ressources et non comme "professeurs" dispensant un savoir à des élèves. La présence de médiateurs, susceptibles d'aider à produire une diversité de points de vue et capables d'articuler les divers types de connaissances et d'expériences peut être utile dans ce type de situation, pour que le patrimoine puisse se constituer, dans un développement durable, comme bien communautaire (De Varine, 2002) et non affaire de spécialistes.

### Une expérience d'intervention culturelle

Au delà de la démarche, qu'en est-il dans ce cas des outils? La production des habitants à l'issue des différentes visites peut s'apparenter à un véritable objet intermédiaire tel que le définit Hubert Cukrowicz dans une recherche portant sur l'expression de la mémoire urbaine dans la commune de Oignies dans le Pas-de-Calais. Cette recherche avait abouti à la création d'une exposition *Oignies, de la mémoire à l'invention, des habitants à l'œuvre*, organisée dans un cadre associatif, avec l'aide d'anthropologues et mobilisant 150 habitants de la commune; le patrimoine n'est pas fossilisée dans le passé ni dans les strictes limites des lieux, mais parle de la mémoire des gens, dont l'espace vécu et habité déborde largement le territoire: les immigrations, la guerre; chaque étape est traduite par des mémoires individuelles où des traditions culturelles étrangères co-existent avec la culture médiatique et les traditions locales. C'est la *subjectivité* du territoire qui se raconte ici et les récits de vie proposés sous des formes très diverses (écrits, photos, vidéos, expositions d'objets, maquettes d'une ville idéale) produisent des objets qui montrent combien le patrimoine d'une ville est diversifié.

Pour H. Cukrowicz, "un objet intermédiaire sert à faire la connexion entre la subjectivité de l'acteur en situation et l'objectivité de ses conditions d'existence" (Cukrowicz, 2002) et possède des caractéristiques proches de celles de l'espace potentiel de Winnicott, c'est-à-dire qu'il autorise la répétition d'éléments repris, sans modifications, dans un ensemble réel, ici la ville. Il suscite et enregistre un certain nombre de projections de l'acteur dans sa production: des représentations (de forces sociales, de rapports entre les hommes et avec la ville), des pratiques, des usages, des relations sociales. Enfin, il nécessite pour exister une activité de création: l'objet intermédiaire anticipe ou expérimente, il fait déjà exister une transformation d'un monde donné.

Ce qui est intéressant pour nous dans cette démarche c'est bien la dimension créative et anticipative de cet objet qui nous permet de percevoir les parcours de notre propre projet comme des interprétations à partager. L'interprétation est un acte qui engage dans un futur imaginé à partir de traces et d'indices. Activité banale et quotidienne, elle nécessite toutefois un véritable art de l'utilisation du sens commun "notre seule capacité générale à interpréter nos semblables, à la condition qu'on le comprenne en termes de perspective intentionnelle" (Dennet, 1990). En effet, dans le contexte européen, pour que des individus anonymes et dispersés, mais soumis simultanément à un ensemble de facteurs communs, revendiquent un patrimoine commun, il faut qu'ils partagent aussi une perspective.

### Conclusion

Dans cette expérience de création d'objets intermédiaires d'interprétation, c'est donc essentiellement une démarche que nous avons proposée, celle d'une pluralité d'interprétation, même si nous avons ouvert des pistes sur des outils de communication possibles: visites virtuelles sur une plateforme interactive, visites organisées par les habitants... Les résultats des parcours constituent une matière brute riche en information pour celui qui veut questionner la relation des habitants à la ville forte, néanmoins, ils nécessitent un traitement préalable pour les rendre transférables et utilisables dans les centres d'interprétation ou les parcours. En tout cas, ils offrent une base pour continuer un travail de recherche spécifique aux outils de centres ouverts sur le développement. C'est en effet souvent par facilité que l'on reprend les modèles connus à l'école, pourtant il y a un véritable enjeu à construire des démarches et des outils pour ces lieux d'interprétation réellement adaptés aux projets de développement.

### Bibliographie

- Anderson, B. (1996), *L'imaginaire national réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, Paris.
- Arendt, H. (1983), *Condition de l'Homme moderne*, Calman-Lévy, Paris, 1983.
- Cukrowicz H. (2006), "Mémoires d'habitants et mémoire de ville" in S. Cousin, E. Da Lage, F. Debruyne, D. Vandiedonck (dir.), *Les espaces de l'invention culturelle, actes du colloque espaces et territoires du public à l'habitant*, Créaphis, Paris, à paraître en Septembre.
- Da-Lage, E., Gellereau, M. (2005), *Interpréter la ville, Des outils de communication pour interpréter le territoire urbain*, Rapport de recherche pour le CAUE du Nord, Programme INTERREG IIIb Septentrion, Université de Lille3/CAUE du Nord, 150p.
- Dennett, D.C. (1990), *La stratégie de l'interprète le sens commun et l'univers quotidien*, Gallimard, Paris.
- Detienne, M. (1981), *L'invention de la mythologie*, Gallimard, Paris, p. 131. Dewey, J. (1947), *Expérience et éducation*, rééd. 1968, A. Colin, Paris.
- Hennion, A. (2003), "Regards croisés sur les pratiques culturelles", Olivier Donnat (dir.), *La documentation française*.
- Tilden, F. (1957), *Interpreting our heritage*, rééd. 1977, University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Varine De, H. (2002), *Education patrimoniale, musée et développement territorial*, Intervention au Coloquio Galego de Museos, Museos: construíndo a comunidade, Santiago de Compostela - 26-28 septembre.