

L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?

Angela Barthes, Yves Alpe

▶ **To cite this version:**

Angela Barthes, Yves Alpe. L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?. Education au développement durable. Enjeux et controverses, De Boeck, 2014, 987-2-8041-8853-5. hal-01136832

HAL Id: hal-01136832
https://hal.science/hal-01136832

Submitted on 29 Mar 2015

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

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

A. BARTHES, Y ALPE, (2015), L''éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ? ». In Diemer, A. & Marquat, C., *Education au développement durable. Enjeux et controverses*. De boeck.

L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?

Angela BARTHES, Professeure, Université d'Aix-Marseille, EA 46 71 ADEF
Yves ALPE, Professeur, Université d'Aix-Marseille, EA 46 71 ADEF

Mots clés : Education au patrimoine, Education au développement durable, Education aux territoires, Géoparcs

Résumé : Beaucoup de chercheurs se sont emparés des notions de patrimoine et de patrimonialisation, mais peu ont mis l'accent sur la double question de l'identité des territoires et de son accompagnement éducatif. Pourtant cet accompagnement éducatif est aujourd'hui considéré comme fondamental, voire nécessaire à l'émergence patrimoniale, à tel point que l'éducation au patrimoine est rapidement devenue un objectif prioritaire en France, en Europe et au niveau mondial. La présente étude vise faire un état de l'art de l'éducation au patrimoine, puis d'en étudier les modalités dans le cadre spécifique des aires territoriales protégées dans le cas des géoparcs. Les composantes éducatives des Géoparcs alpins sont investiguées avant d'en discuter les convergences et les divergences avec les modalités classiques de l'éducation au développement durable, telles que définies par les prescriptions onusiennes. L'éducation au patrimoine peut être considérée comme une dimension de l'EDD, en ce sens qu'elle en adopte, pour une part les intentionnalités de diffusion de valeurs universelles et les postures développementalistes. Pour autant elle en diffère nettement par au moins plusieurs éléments : une prégnance assez faible des bonnes pratiques et des dérives normatives, une moins grande prégnance pour engager le citoyen dans une démarche de consommation normalisée. Dans tous les cas cependant, le recul critique et les postures alternatives ne sont pas favorisés, ni la dimension citoyenne. Mais l'éducation au patrimoine implique un appui sur le territoire et des éléments concrets disciplinaires, lesquels autorisent une plus grande marge de manœuvre quant aux finalités éducatives que pour l'éducation au développement durable.

Introduction : l'éducation au patrimoine, état de l'art

Beaucoup de chercheurs se sont emparés des notions de patrimoine et de patrimonialisation, mais peu ont mis l'accent sur la double question de l'identité des territoires et de son accompagnement éducatif (Allieu-Mary, Didier Frydman, 2003). Pourtant cet accompagnement éducatif est aujourd'hui considéré comme fondamental, voire nécessaire à l'émergence patrimoniale, à tel point que l'éducation au patrimoine est rapidement devenue un objectif prioritaire en France, en Europe et au niveau mondial (Musset, 2012). Elle répond à l'article 27 de la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO, qui stipule que *« 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 ».*

Au-delà des textes législatifs convergents (Unesco, 1972, 2003), la notion de patrimoine reste ambiguë, le terme est ancien et a des acceptions changeantes selon l'époque et ses

dépositaires. Sa définition ne fait pas l'objet d'un consensus, de même que l'identité reste un concept très largement débattu (Girault, Galangau Quérat, 2011). La diversité des définitions qui en sont données tendent néanmoins à assimiler le patrimoine à une mémoire collective et, plus précisément, à une mémoire partagée propre à un groupe et à un territoire. Le patrimoine se réfère à l'expérience d'une communauté, avec l'idée qu'il s'ancre dans un passé et qu'il organise une capacité d'action. La convention cadre du Faro (2005) considère le patrimoine comme « *un ensemble de ressources héritées du passé que des personnes considèrent, par-delà le régime de la propriété des bien, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution* ». Thierry Link (Link, 2012) précise que dans la mesure où la mémoire collective est mobilisée pour affirmer la position de chacun et de tous dans le temps, dans la société, vis-à-vis de la nature, et donc pour produire l'histoire, cette mémoire collective ne peut pas être neutre. La notion de patrimoine est ainsi indissolublement liée à celle de pouvoir et la façon dont elle est constituée et définie, et donc appropriée par un groupe social, en constitue un enjeu de premier plan. Cette position se retrouve dans les problématiques de développement des territoires (Link, 2012) et de l'expographie des patrimoines naturels et culturels (Girault, Galangau Quérat, 2012).

Il est alors possible de souligner toute l'importance et les enjeux des apprentissages qui sous-tendent les processus d'appropriation collectives, de mise en commun de valeurs partagées pour un groupe social, incluant les savoirs locaux, les valeurs, les représentations sociales, des rituels ainsi que de l'organisation des connaissances d'une société. Depuis peu, ces apprentissages incluent l'idée d'une construction patrimoniale des territoires, considérés comme des nouvelles ressources de développement. Le patrimoine peut alors être vu comme une ressource territoriale spécifique révélée. (Landel, 2006 ; Landel, Sénil, 2013). Les liens entre territoires, identités et patrimoine contiennent donc une approche économique du patrimoine, et renvoient également aux théories économiques de la qualification (Requier-Desjardins, 2009). Il est à noter aussi que les stratégies dominantes de mise en patrimoine constituent un des modes de réponse aux politiques publiques de développement durable, et en adoptent partiellement les modalités (Barthes, 2013).

L'éducation au patrimoine se situe dans ce cadre, et présente aussi, d'un point de vue éducatif une spécificité par là même qu'on peut poser l'hypothèse d'une approche très territorialisée de l'éducation (Barthes, Champollion, 2012) et donc une idée de partenariat entre l'éducation formelle et la sphère locale, souvent associative, quelquefois institutionnelle impliquant un questionnement éthique (Bruxelle, 2006). Elle constitue une dimension spécifique de l'intelligence territoriale (François, 2008), elle est une dimension de l'éducation au développement durable, et présente un certain nombre de similitudes, enjeux et prolongements, quoi qu'elle diffère aussi dans ses approches. En complément, nombre d'institutions ou associations liées au développement local s'approprient les dimensions éducatives liée à la patrimonialisation de leurs territoires, et mettent en place leur propre dispositif éducatif en relation ou non avec la sphère formelle.

Quoi qu'il en soit, l'éducation au patrimoine prend aujourd'hui trois formes : dans la première forme, elle s'intéresse à l'éducation le plus souvent formelle, mais pas exclusivement et elle concerne les connaissances « sur » les contenus patrimoniaux. Elle prend place dans les manuels scolaires à l'école, au collège et au lycée et est de plus en plus présente dans les curriculums de l'enseignement supérieur. En France par exemple, la charte 2002 pose les jalons de l'éducation formelle au patrimoine suivi du socle commun des connaissances et des compétences de 2006. Puis l'intégration dans les programme scolaires de l'histoire de l'art en

2008 à l'école primaire et en 2009 au collège, et enfin l'enseignement d'exploration sur les langues et cultures de l'antiquité au lycée en 2009 viennent compléter le tableau.

La deuxième forme de l'éducation au patrimoine, est plus une éducation « par » qu'une éducation « sur ». Elle vise à susciter une communauté de valeurs et d'identification à des spécificités territoriales par le biais d'une culture commune émergente partagée, mais elle poursuit également, dans les écoles, les associations, ou les populations des objectifs éducatifs spécifiques. Si les bases de l'éducation par le patrimoine sont posées par la « convention concernant la protection du patrimoine mondial » de l'UNESCO en 1972, depuis peu, cette communauté de valeurs repose aussi sur les notions de patrimoines immatériels, tels qu'ils sont définis par la « convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel » (2003). Les populations sont ainsi de plus en plus sollicitées à la fois dans l'émergence patrimoniale, et dans la transmission de valeurs dites de « bien commun ». Elles sont considérées comme un jalon majeur de la mise en place d'une culture commune. Elles participent à ce titre, aux programmes locaux ou mondiaux de patrimonialisation, qui comprennent toujours un volet éducatif, même s'ils ne sont pas explicités en tant que tels comme une éducation au patrimoine.

La troisième forme, est une éducation « pour » le patrimoine. Si les objectifs sont clairement semblables, c'est-à-dire susciter une communauté de valeur, la formulation « pour » indique clairement une posture « utilitariste » de l'éducation. La posture se place dans un cadre plus vaste d'éducation pour le territoire (Partoune, 2012) et de processus de patrimonialisation épousant alors la nouvelle gouvernance territoriale, telle qu'elle a été envisagée dans l'éducation au développement durable. Les objectifs pédagogiques ne sont pas toujours explicites, mais les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont parfaitement énoncés.

Par-delà des formes éducatives d'éducation au patrimoine, se profile, une idée plus ou moins partagée que l'éducation au patrimoine est une éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000) voire une éducation aux choix. Elle suppose évidement une problématisation des savoirs mobilisés pouvant aller jusqu'à une visée délibérative (Fortin-Debart, C., Girault Y., 2006) ou critique (Robottom et Hart, 1993). Marie Musset (2012), a noté que l'éducation au patrimoine va plus loin que la réflexion sur le patrimoine (définition, conservation) et repose sur des démarches transversales d'éducation à la tolérance, prévention des conflits, cohésion sociale. La convention cadre de Faro (2005), repose sur l'idée que la connaissance autour du patrimoine est un aspect du droit du citoyen (Branchesi, 2007). Dolff-Bonekaemper (2008), avance que le droit au patrimoine, c'est le droit de participer à la vie culturelle, y compris dans sa diversité. Meyer-Bisch (2009) explique qu'il s'agit aussi d'un droit de prise en compte toute forme de connaissances, savoirs et savoirs faires humains.

La présente étude vise à étudier les curricula prescrits de l'éducation au patrimoine dans les Géoparks alpins, et de porter une analyse d'intentionnalité éducative avant d'en discuter les convergences et les divergences avec les modalités classiques de l'éducation au développement durable, telles que définies par les prescriptions onusiennes. Cette étude se place dans un cadre plus large de recherche sur l'éducation au patrimoine dans les aires protégées et dans la présente étude la deuxième étape va consister à analyser les curricula réels des Géoparcs, de voir quels écarts ils présentent avec les curricula prescrits, et quelles modalités éducatives ils adoptent. Pour effectuer cette première analyse, nous procédons en deux étapes, la première consiste à brièvement analyser les intentionnalités éducatives

onusiennes des Géoparcs, avant de s'intéresser aux prescriptions curriculaires des Géoparks alpins.

1. Quelle éducation au patrimoine dans les aires protégées ? Le cas des Géoparcs : une fonction éducative centrale d'intentionnalité onusienne

Pour reprendre les propos de l'Unesco (http://www.unesco.org), un Géoparc est un espace territorial présentant un héritage géologique d'importance internationale. Cet héritage permet aux populations de « *prendre conscience et de trouver les clés pour répondre au contexte géodynamique de la planète sur laquelle nous vivons tous* ». Un grand nombre de Géoparcs aident à prendre conscience des risques géologiques encourus tels que les risques volcaniques, séismes et tsunamis et dans ce cadre élaborent des stratégies d'atténuation de ces risques au sein des communautés locales. Les Géoparcs conservent les dossiers relatifs aux changements climatiques survenus ces dernières années. Ils sont de véritables éducateurs pour les changements qui surviennent actuellement et permettent d'adopter de bonnes pratiques environnementales en favorisant l'utilisation des énergies renouvelables et du «tourisme vert». Les Géoparcs informent sur le besoin et l'utilisation durable des ressources naturelles exploitées et extraites tout en faisant la promotion du respect de l'environnement et de l'intégrité du paysage.

Si un Géoparc doit démontrer l'importance internationale de son patrimoine géologique, son principal objectif est avant tout « *d'explorer, de développer et de célébrer les liens entre cet héritage géologique et tous les autres aspects du patrimoine naturel, culturel et immatériel. Il s'agit de reconnecter l'Humanité à tous les niveaux de la planète "notre maison", et de mettre en relief la façon dont elle a façonné les aspects de nos vies et de nos sociétés* ». Le pré-requis de tous les Géoparcs mondiaux est de développer des programmes d'éducation à différents niveaux afin d'atteindre les objectifs sus-cités. Beaucoup de Géoparcs mondiaux proposent aux écoles primaires des programmes d'enseignement officiels ou encore des activités spécifiques pour les enfants telles que les "Kids Clubs" (clubs d'enfants) ou les "Fossil Fun Days" (journées de divertissement avec les fossiles). Plusieurs Géoparcs mondiaux offrent des formations à la fois formelles et informelles pour les adultes ou plus ciblées pour les seniors. D'autres, encore, assurent la formation des populations locales qui peuvent, à leur tour, enseigner aux autres.

Comme on le voit la fonction éducative des Géoparcs est centrale, avec quatre objectifs principaux :

- Faire prendre conscience des risques et des changements climatiques,
- Adopter les bonnes pratiques environnementales en particuliers concernant les énergies renouvelables, le tourisme vert et l'exploitation des ressources naturelles,
- Célébrer les liens entre l'héritage géologique et tous les autres aspects du patrimoine naturel, culturel et immatériel (diffusion de valeurs universelles),
- Edifier « notre maison » commune en référence aux objectifs du développement durable.

A la lecture de ces intentionnalités, les objectifs affichés des Géoparcs sont bien de relayer localement les politiques publiques de développement durable des territoires, et à ce titre les principes énoncés cadrent avec ceux du rapport Brundtland, texte fondateur du développement durable. Dans ce cadre la fonction première des Géoparcs est de structurer les démarches éducatives locales afin de promouvoir une identité territoriale, de se démarquer et de révéler les ressources territoriales dans un cadre de diffusion des valeurs universelles. En ce sens, l'éducation aux patrimoines naturels semble prendre une dimension utilitariste, dans

le sens où elle est surtout mise au service des territoires et des principes onusiens du développement durables.

2. Quels Curricula dans les Géoparcs Alpins ?

Au-delà des principes universels affichés et des intentionnalités onusiennes, les réalités de terrains se conforment plus ou moins aux exigences diffusées par les réseaux Géoparcs. Les terrains investigués pour appréhender ce qui se passe au niveau local, concernent les cinq Géoparcs labellisés ou en cours de labellisation qui sont répertoriés aujourd'hui dans les Alpes Françaises. Du sud au Nord, nous avons le Géoparc du Lubéron, le Géoparc de Haute-Provence précurseur en la matière (centre à Digne), le Géoparc des Alpes Cottiennes, le plus grand de tous, qui traverse la frontière et couvre une partie de la province de Turin, des Hautes-Alpes et de la Savoie (Centre côté français à Briançon), le Géoparc du Chablais, et enfin celui des Bauges.

Les documents récoltés pour cette étude sont les dossiers de candidature au réseau des Géoparcs européens, les documents de communication (sites internet, plaquettes), les programmes et calendriers de formations, d'éducation ou d'enseignements, les conventions de partenariats signées autour des programmations éducatives, les supports pédagogiques disponibles des cinq géoparcs concernés. Les informations suivantes ont ensuite été extraites et synthétisées : les objectifs éducatifs principaux affichés (finalités éducatives), les thématiques éducatives réelles traitées par ordre d'importance, le public visé, les modalités d'organisation des formations, les outils pédagogiques développés, les liens avec les partenaires pour la programmation éducative.

A. Des champs éducatifs intentionnels larges et orientés autour des valeurs

A la lecture des résultats d'investigation, la première remarque concerne l'importance accordée à la dimension éducative, qui apparaît le plus souvent en troisième point sur les documents après la protection du patrimoine et la valorisation des ressources. L'éducation au patrimoine est considérée comme constitutive des Géoparcs et apparaît comme un point central de la construction territoriale. L'appropriation des valeurs et la connaissance des ressources locales par les populations s'intègrent dans le processus identitaire prôné par les réseaux Géoparcs et relayé localement par les processus de qualification.

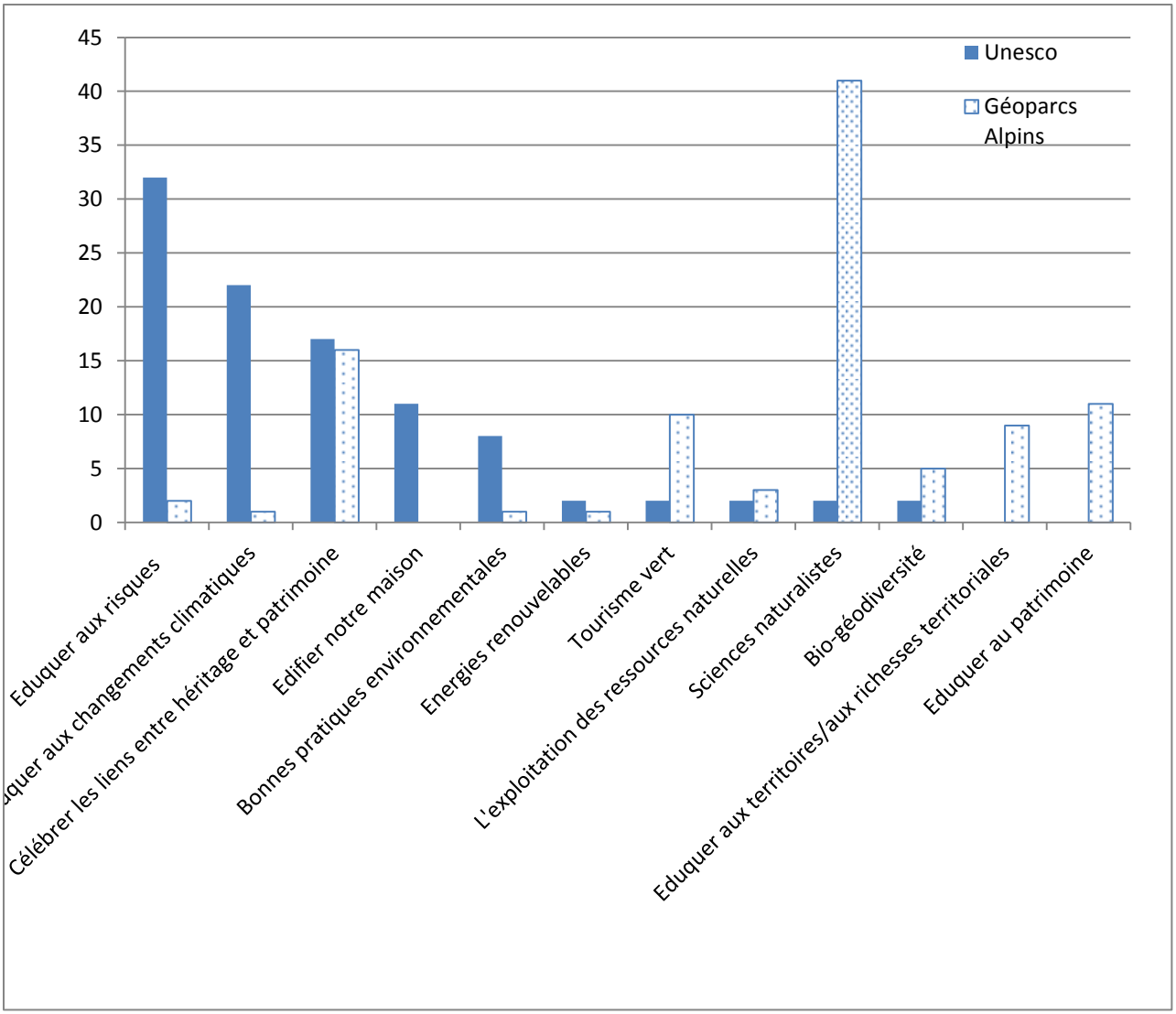
Pour autant, l'analyse des programmes d'actions éducatives montre en premier lieu que les finalités éducatives prescrites sont multiples et renvoient à des notions très distinctes selon les lieux. On note :
-Eduquer aux richesses des territoires (Lubéron)
-Découvrir la mémoire de la Terre et mieux comprendre notre environnement géologique (Haute Provence)
-Développer chez les enfants leur sensibilité face à l'environnement, en éveillant un respect, une responsabilité et un désir de protection de leur patrimoine naturel (Haute Provence)
-Vulgariser des connaissances scientifiques grâce à divers médias d'interprétation pour promouvoir les géo-sites et un tourisme doux (Bauges)
-Eduquer aux territoires (Bauges)
-Eduquer la population aux valeurs géopatrimoniales, au territoire et à l'environnement, pour faire des citoyens des ambassadeurs (Chablais)
-Former et développer la recherche scientifique en sciences de la terre (Chablais)

Le champ couvert est donc à la fois très large et très imprécis mis présente des similitudes. Le lien au territoire et au patrimoine naturel est central dans ces propositions, mais les contenus de savoir mobilisés par les thématiques proposées ne sont jamais précisés : ce sont les « valeurs » qui apparaissent au premier plan. Il s'agit donc d'une éducation « militante », dont le but est de faire contribuer les apprenants à la protection et la valorisation du patrimoine. On retrouve à ce titre beaucoup de phrases à double orientations, avec l'idée dominante de l'éducation « pour » (pour faire des citoyens des ambassadeurs, pour promouvoir un tourisme doux, pour responsabiliser des enfants…etc…). Comme souvent dans cette forme éducative de l'éducation au patrimoine, les objectifs pédagogiques ne sont pas explicites, mais les objectifs identitaires et participatifs autour d'une valorisation territoriale sont parfaitement énoncés. On ne retrouve pas non plus l'idée d'une éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000) voire une éducation aux choix (Fortin-Debart, C., Girault Y., 2006) ou critique (Robottom et Hart, 1993). Pour autant, il est noté au moins dans le Chablais, une volonté de faire coopérer les objectifs « pour » et la recherche scientifique, donnant une dimension un peu différente des autres sites.

B. Des décalages importants entre les intentionnalités onusiennes et les curricula locaux prescrits

Si l'on prend, maintenant de façon plus précise, les occurrences (en pourcentages relatifs) dans les textes relatifs à l'éducation au patrimoine à l'Unesco et dans les textes relatifs aux Géoparcs alpins, il est possible de voir qu'ils révèlent d'importants décalages entre les intentionnalités onusiennes et les curriculum des géoparcs..

Figure 2 : Occurrences des intentionnalités éducatives dans les Géoparcs (en % relatifs)

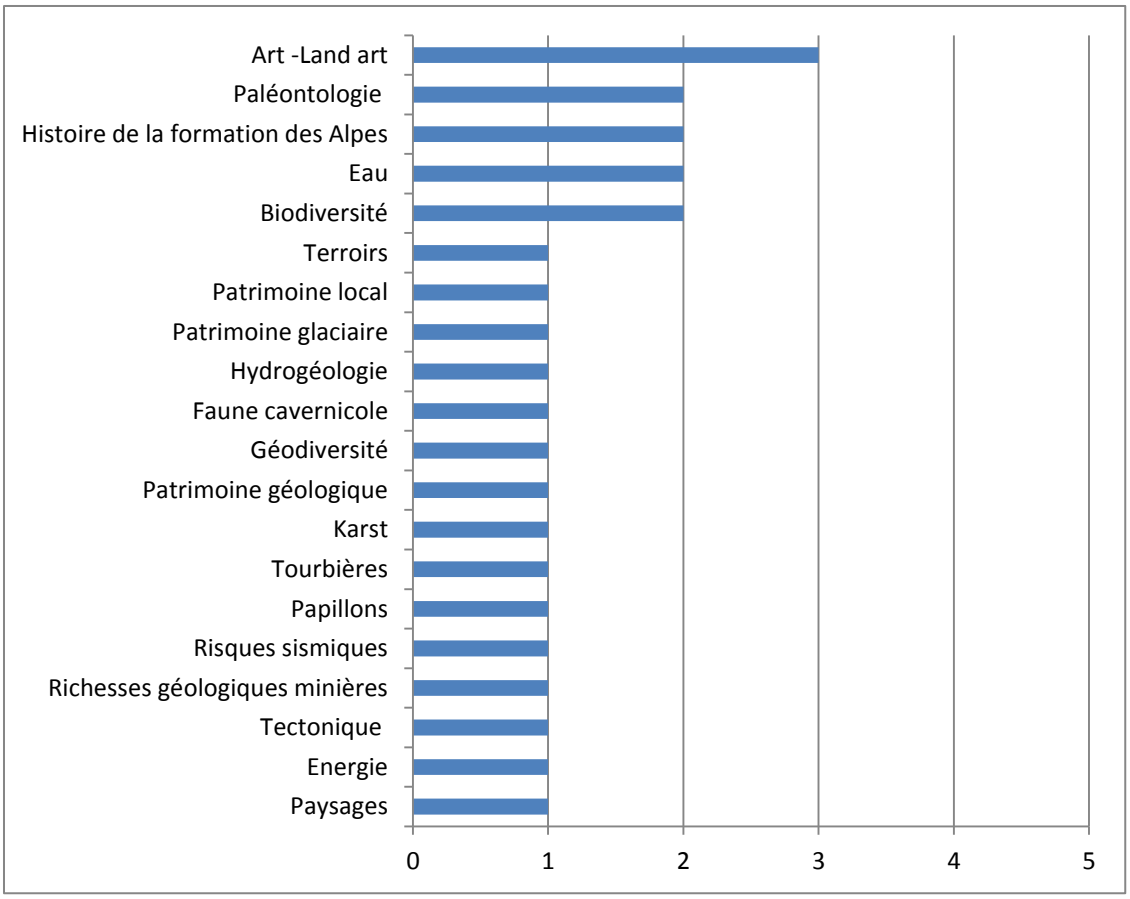


L'éducation aux risques naturels et aux changements climatiques dominent dans les programmes UNESCO (1er et 2nd rangs) mais sont très peu présent localement. Sur les territoires la prééminence est accordée aux sciences naturelles (1errang) plus facile à mettre en œuvre en regard aux compétences locales issues le plus souvent des sciences de la terre. Assez loin derrière, on retrouve l'éducation au patrimoine (2nd rang) et l'éducation aux territoires dans une dimension de valorisation des ressources exprimées en tant que telles (4eme rang) puis le tourisme vert (3eme rang) qui correspondant à des préoccupations locales fortes. Edifier « notre maison » reste un « slogan » global typiquement onusien qui relève des valeurs du développement durable comme les bonnes pratiques environnementales, et ces deux dimensions des intentionnalités éducatives sont peu reprises à l'échelon local. De façon assez étonnante eu égard aux débats actuels, les thématiques de la bio-géodiversité occupent une très faible place (6ème rang).

C. Une forte dispersion des thématiques éducatives réelles

Au-delà de ces finalités affichées, on note une relative dispersion des thématiques éducatives locales des Géoparcs alpins.

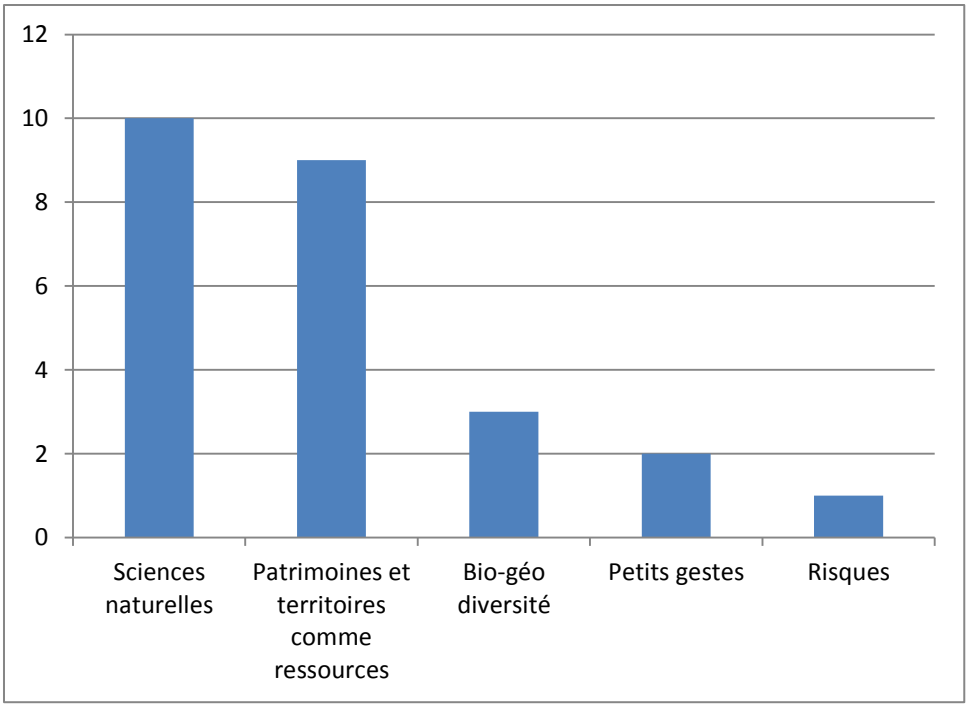
Figure 3 : Thématiques éducatives des Géoparcs Alpins (En nombre de Géoparcs traitant la thématique)



La très grande dispersion des thématiques montrent qu'il existe un nouveau décalage entre les intentionnalités locales et leur traduction réelle. Pour beaucoup de ces thématiques, leur genèse est liée, bien sûr au contexte territorial (paléontologie, histoire de la formation des Alpes..), mais surtout aux acteurs présents qui se sont mobilisés sur une thématique en particulier avec une compétence spécifique ou « ressource territoriale » que l'on fait émerger. C'est ainsi qu'on se retrouve localement avec des thématiques « papillons » (haute Provence), « tourbières » (Bauges) ou « terroirs » (Chablais), à priori des thématiques assez peu liées avec les raisons d'être du Géoparc ou ses spécificités territoriales. On note également une forte composante « Art » liée, entre autres, à la mise en place de programmes européens transversaux (Leader par exemple) qui ont généré des « routes d'art » qui passent par les géoparks, mais qui dénote aussi la volonté pour les Géoparc de relayer ces politiques, fussent-elles sans ancrage territorial. Les géoparcs apparaissent ainsi comme outils d'émergence de la ressource et ses composantes éducatives sont considérées comme centrales dans ce processus.

En raison des dispersions thématiques traitées, nous avons regroupé les termes, pour en saisir les grandes orientations. Toutes les thématiques qui se rapportent aux sciences naturelles représentent 10 thèmes sur 26 dont 7 ayant trait à la géologie. Deux thématiques se rapportent dans leur traitement à la question des bons gestes (eau et énergie)…Neuf se rapportent à l'idée de patrimoine et du territoire comme ressource, trois concernent la bio-géo diversité, une aux risques.

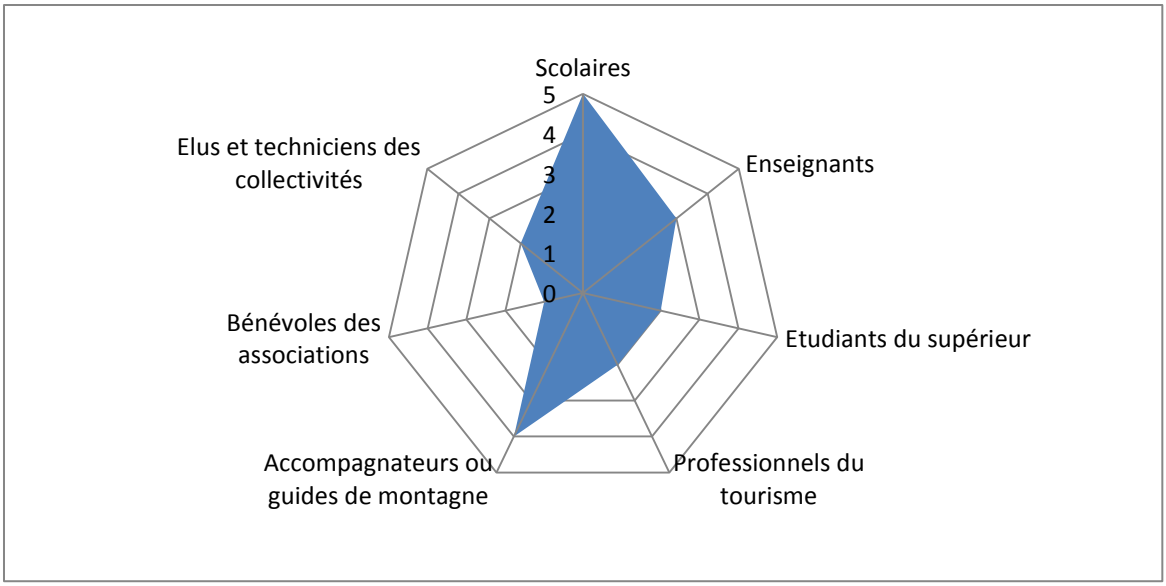
Figure 4 : Composantes éducatives des Géoparcs alpins (en nombre d'occurrence)



Ce regroupement montre que s'il y a des valeurs universalistes fortes affichées dans les intentionnalités éducatives, elles se retrouvent beaucoup moins dans les thématiques traitées réellement traitées sur le terrain, avec une forte prépondérance pour les sciences naturelles, rapidement suivie par la question du patrimoine et des territoires pris comme ressources à mobilier. Dans ce cadre, on note qu'il y a dans chaque Géoparc des spécificités locales (nécessité de différentiation territoriale). Le Géoparc des Alpes Cottiennes valorise par exemple l'histoire de l'exploitation des richesses géologiques minières, le Géoparc de Haute-Provence ses richesses paléontologiques (ichtyosaures sur site ou ammonites, ces dernières constituant un emblème de la ville d'accueil du cœur du Géoparc). Le local prédomine sur les intentionnalités onusiennes sans que cela viennent en contradiction.

D. Un large public concerné par les formations avec une forte composante scolaire

Figure 4 : Publics de formation visés (en nombre de Géoparcs)



L'effort porte essentiellement sur le public scolaire avec l'implication de la presque totalité des niveaux pris en compte des écoles maternelles aux lycées, avec un effort particulier à destination des écoles primaires, qui représentent à elles seules près de 50 % des volumes de formation. Des ateliers pédagogiques sont organisés dans les musées des Géoparcs, ou encore un intervenant organise des visites de terrains ou des ateliers dans les classes. Dans deux cas sur cinq, l'enseignement supérieur est concerné avec la présence sur le terrain de chercheurs et d'étudiants, et des enseignements spécialisés, comme la karstologie (Bauges) ou les modelés glaciaires (Chablais) en partenariat avec les universités locales.

Les enseignants locaux font l'objet d'une attention spécifique, par exemple les enseignants de SVT de 5ème bénéficient d'un programme de formation adapté aux programmes de l'éducation nationale dans les Bauges et vise à permettre aux dits enseignants d'inclure dans leurs cours les visites dans les Géoparcs. Dans les Alpes de Haute Provence, un enseignant a été détaché à mi-temps auprès de la Réserve Géologique pendant plusieurs années pour organiser des activités pédagogiques, et des productions spécifiques ont été réalisées et diffusées par le CDDP (Centre de documentation départementale pédégogique). Les professionnels du tourisme et en premier lieu les personnels des offices du tourisme et des PNR bénéficient de formations aux territoires incluant les aspects scientifiques spécialement dans les Bauges et dans le Chablais. Les accompagnateurs et guides de montagne sont spécialement sollicités et sorties pédagogiques sont programmées par les géoparks, pour être à même à reproduire les dites sorties à visée d'éducation au patrimoine local auprès des touristes et groupes scolaires sur demande

S'ajoute à cela les actions touristiques en faveur du public qui consistent essentiellement en visites muséales et sorties de terrains guidées à thèmes ou sorties « découverte ». Les panneaux d'interprétations et « géoroutes » servent à définir un fil directeur et à baliser le territoire identitaire du Géoparc. La plupart du temps, ces délimitations territoriales, et les programmes de formation, éducation, enseignement, s'appuient sur les structures préexistantes, des PNR dans les cas du Lubéron et des Bauges, des centres ou réserves géologiques dans le cas des Alpes Cottiennes ou de la Haute Provence, le syndicat intercommunal d'aménagement dans le cas du Chablais.

L'organisation des formations va du programme annuel très structuré (Lubéron), aux journées de formations et de sensibilisation groupées plus ponctuelles (Alpes Cottiennes).

Les supports éducatifs peuvent être classiques, mais un gros effort est globalement fait pour les rendre ludiques. On trouve par exemple un jeu de l'oie géant dans les Bauges, ou des ateliers pratiques d'initiation à la paléontologie (un dispositif dénommé « Géorium », avec fossiles à déterrer (Haute-Provence). Les outils pédagogiques classiques, fiches, livrets et CD sont assez peu nombreux, et ne concernent souvent que les sciences naturelles.

Enfin, l'université est impliquée dans la programmation éducative dans 2 cas sur 5, mais souvent il s'agit d'initiatives liées aux compétences présentes sur place dans les composantes organisatrices. Quelques partenariats associatifs sont présents en marge.

L'implication éducative des Géoparcs est donc bien réelle, elle constitue un axe fort de tous les projets. Malgré cela, plusieurs faiblesses apparaissent :

- La réflexion didactique – si elle existe – n'est jamais affichée, ce qui peut laisser penser que ces initiatives pédagogiques ont pour principal objectif de « donner à voir » : l'idée sous-jacente est que la découverte des richesses territoriales et patrimoniales sera le point de départ d'une éducation orientée vers la protection du patrimoine, en facilitant l'attachement au territoire et à son identité.
- Il n'existe, dans les informations fournies, aucun exemple d'évaluation des résultats de ces actions éducatives
- Enfin, la coexistence de savoirs, de valeurs et de pratiques (les « bons gestes »), inhérente aux sujets abordés, ne semble pas faire l'objet d'une réflexion épistémologique...

3. L'éducation au patrimoine dans les aires protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?

Avant de répondre à cette question, il convient de revenir sur l'éducation au développement durable et ses éléments constitutifs, et de voir en quoi les dimensions de l'éducation au patrimoine dans les Géoparcs alpins s'y apparentent ou en diffèrent nettement.

A. L'émergence de l'éducation au développement durable

L'éducation au développement durable, rappelons-le, est une réponse au programme onusien du développement durable (Sauvé, 2006). L'UNESCO agissant en tant qu'agence d'exécution de l'ONU, a mis en place une « décennie de l'EDD» (2004-2014), dont l'objectif est de stimuler les réformes des systèmes éducatifs et des curricula vers la promotion du développement durable. De ce fait, comme l'explique Lucie Sauvé : « Le développement durable devient l'objet d'un projet éducatif promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager » (Sauvé, Berryman & Brunelle, 2003). Cette posture engage donc l'EDD dans une direction résolument politique, qui part des instances internationales et se diffuse dans les universités. Laval et Weber (2002) parlent même « d'un nouvel ordre éducatif mondial ».

L'éducation au développement durable ne possédant pas les caractéristiques habituelles des disciplines[1] scolaires et universitaires, elle se situe en dehors de la forme traditionnelle des enseignements, et s'inscrit dans les « *éducations à* » (Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012), et à

ce titre, elles ont un statut particulier (Barthes et Alpe, 2012) : Elles sont thématiques (le développement durable, l'environnement, la santé…) et non disciplinaires, ce qui les distingue du modèle standard des contenus scolaires à caractère scientifique ; Elles s'insèrent dans la sphère éducative formelle, ou informelle, en direction des populations. Elles peuvent avoir une relation étroite avec des questions socialement vives (Legardez & Simmoneaux, 2006, 2011) parce qu'elles se focalisent sur des problèmes que se pose la société, en même temps qu'elles sont une réponse à une forme de demande sociale d'éducation. Elles peuvent être controversées ; Elles accordent une place importante aux valeurs : « L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle » (circulaire 2007-077, Ministère de l'éducation Nationale). ce titre, l'UNESCO publie un « recueil de bonnes pratiques – éducation au développement durable » qui précise (p. 7) : « l'éducation est un instrument essentiel pour faire évoluer les valeurs et les attitudes, les comportements et modes de vie en les rendant cohérents avec le développement durable ».

Les caractéristiques de l'éducation au développement durable renvoient au moins à deux questionnements distincts, dont on va tenter de comprendre comment ils s'imbriquent dans le cas de l'éducation au patrimoine des Géoparcs alpins: les questionnements concernent le champ scientifique de référence et la légitimité de ce qui est enseigné d'une part et d'autre part la nécessaire problématisation indispensable à la formation de citoyen impliquant une distanciation aux pratiques sociales, la dimension utilitariste de l'éducation.

B. L'éducation au patrimoine dans les aires protégées, une dimension de l'EDD ?

Dans le cadre de l'éducation au patrimoine dans les géoparks alpins, il est indéniable que l'on retrouve un certain nombre des caractéristiques de l'éducation au développement durable.

La première, c'est la posture développementaliste adoptée dans les Géoparcs alpins, avec l'idée affichée que l'éducation est un moyen de diffuser des valeurs universelles « célébrer les liens entre héritage et patrimoine», « édifier notre maison », « éduquer aux richesses du territoire » L'éducation au patrimoine est essentiellement une éducation « pour » avec des finalités relativement utilitaristes.

La seconde tient aux spécificités des « éducation à », et que l'on retrouve à la fois dans l'éducation au développement durable et dans l'éducation aux patrimoines. Dans les « éducations à », il y a une dominante thématique, ce n'est pas une discipline scolaire, ni un « enseignement » : il n'y a donc pas de curriculum formel. C'est clairement le cas dans les intentionnalités de l'éducation au patrimoine, par conséquent, il n'y a pas de procédure de reconnaissance des compétences à enseigner : est « enseignant EAP » (ou « formateur EAP », ce qui pose encore d'autres problèmes...) celui qui est volontaire pour le devenir, puisqu'il n'y a aucune validation a priori. Il n'y a pas non plus de programmes (tout au plus des orientations), ni d'évaluation des savoirs acquis. Dans ce cadre la légitimité scientifique des savoirs de référence ne va pas de soi. Les contenus sont constitués de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation bien définie : il n'y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences

(Vinck, 1997), pas de constitution paradigmatique du champ, celui-ci étant l'objet d'affrontements entre spécialistes pour en définir l'orientation dominante.

Ceci étant posé, concernant ce qui est donné à voir dans les Géoparcs alpins, les compétences mises en œuvre sont majoritairement liées à des disciplines scientifiques, les sciences naturelles et la géologie en premier chef, le contenu est donc légitimé par référence externe, même s'il reste à visée utilitariste. Mais les liens entre ces disciplines, et leur raison d'exister dans ce cadre, à savoir, la valorisation du patrimoine naturel dans le contexte des politiques publiques de développement durable des aires protégées, n'est pas toujours évidente dans sa mise en œuvre. De même le décalage entre la réalité, lié entre autres aux compétences disciplinaires des acteurs, et les intentionnalités onusiennes ou locales montre, qu'en réalité l'articulation entre les deux n'est pas véritablement trouvé. Enfin, si comme dans l'EDD, les postures affichées prennent la direction de l'existence supposée d'un système global de référence, de nature politico-institutionnelle et médiatique, qui tiendrait lieu de matrice conceptuelle, les réalités de terrains montrent un morcellement des thématiques traitées avec des liens pas toujours évidents entre les intentionnalités affichées, en tout cas beaucoup moins claire que dans le cadre de l'EDD avec une prééminence des sciences naturelles, censées faire le lien avec le développement local.

Par Ailleurs, la notion de « bonne pratique », si elle est présente en marge, est loin d'être dominante, et cela montre une différence majeure avec l'EDD, laquelle reste principalement centrée sur les dites « bonnes pratiques » (tris des déchets…etc..).

Dans les deux cas cependant, se pose, la question du « recul critique », généralement considéré comme indispensable à toute éducation citoyenne, lié à la négation de la distance (généralement reconnue comme nécessaire dans les enseignements à visée citoyenne) entre les pratiques sociales et le savoir enseigné. Néanmoins, cette question se pose de manière différente dans le cas de l'éducation au patrimoine et dans le cas de l'EDD. Nous allons en comprendre les similitudes et les différences. Dans les deux cas, nous faisons face à la position militante de l'intervenant : puisqu'il n'y a pas de validation de la compétence, l'intervenant et le contenu de l'intervention sont donc légitimés « par conviction » - en ce qui concerne les valeurs diffusées, s'il diffuse finalement des valeurs et non des savoirs.

Dans les deux cas également, la négation de la distance entre les savoirs et les pratiques sociales cristallise les débats autour de ce qui est un projet de mise en norme supposé être collectivement admis. En effet, le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective et tout ce qui s'y réfère apparaît alors comme indiscutablement nécessaire par la construction d'un projet de sauvegarde censé éviter la destruction d'équilibres planétaires, ils concernent les projets de territoires et l'émergence des ressources et valeurs qui les accompagne. D'une point de vue de l'éducation au patrimoine, cela concerne les identités territoriales, à priori posées comme allant de soi et pour lesquelles il n'y aurait pas d'enjeux, ou de discussion à mener, lesquelles étant indiscutablement liée à un passé qu'il convient de faire émerger dans un contexte de compétition entre les territoires supposés collectivement admis. Cette posture ne pose pas la question des groupes humains en présence et de leur représentativité.

Dans ces conditions, l'éducation au patrimoine, s'il elle en diffère, s'intègre dans la sphère de l'EDD et présente des avantages considérables. Le patrimoine s'intègre dans un système de valeurs « indiscutable ». Le patrimoine matériel est classé, répertorié, protégé, le patrimoine immatériel mobilise de très nombreux acteurs qui s'attachent à le faire connaître, à le valoriser

et à le réinvestir dans la sphère économique. En témoignent l'énorme production de documents d'intérêt local (plaquettes, revues, bulletins, etc.) et la multiplication des pratiques muséographiques (écomusées, ethnomusées...). Ensuite, il apparaît comme facilement « enseignable » : l'éducation au patrimoine est souvent très proche des pratiques ordinaires des enseignants, car elle permet de réintégrer des compétences disciplinaires, et, par l'illusion qu'elle donne de se rapprocher de la forme scolaire classique, elle est rassurante...L'éducation au patrimoine peut par ailleurs, de façon indirecte par le biais des territoires locaux qui touchent directement les acteurs du développement, diffuser des valeurs universelles supposées être collectivement admises, sans qu'il puisse véritablement y avoir un recul critique.

Conclusion

L'éducation au patrimoine émerge au niveau des établissements scolaires et universitaires, de même qu'elle est de plus en plus présente au niveau des constructions territoriales, à l'exemple des Géoparcs alpins. Indiscutablement l'éducation au patrimoine peut être considérée comme une dimension de l'EDD, en ce sens qu'elle en adopte, pour une part les intentionnalités de diffusion de valeurs universelles et les postures développementalistes. Pour autant elle en diffère nettement par au moins plusieurs éléments : une prégnance assez faible des bonnes pratiques et des dérives normatives (genre : cours de morale privilégiant le politiquement correct : triez vos déchets), une moins grande prégnance pour engager le citoyen dans une démarche de consommation normalisée pour le mettre à contribution dans une démarche de construction territoriale (qui reste néanmoins normalisée et empreinte de valeurs universelles). Dans l'éducation au patrimoine, la notion de devenir ambassadeur des valeurs du territoire est très prégnante et remplace l'idée de citoyenneté (qui intègre la population dans les processus de décisions). Dans tous les cas cependant, le recul critique et les postures alternatives ne sont pas favorisés, ni la dimension citoyenne. Mais la construction d'une base territoriale implique des enseignements disciplinaires, et un appui sur des éléments concrets, qui permet aussi aux populations une éventuelle plus grande marge de manœuvre quant aux enjeux et finalités de l'appropriation territoriale liées à l'éducation au patrimoine, qu'elle ne l'est pour l'éducation au développement durable.

Bibliographie

Allieu-Marie N., Frydman D., (2003), L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves, http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire-et-education-prioritaire/articles/lenseignement-du-patrimoine-et-la-construction-identitaire-des-eleves.html

Audigier F. (2000), Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship, Strasbourg, Conseil de l'Europe, cultural cooperation,

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

Barthes A., Alpe Y., (2012), Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, Revue Spirale, n° 50, Les éducations à… : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ? 2012. pp. 197-209. (http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114)

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

Branchesi L., (2007), Heritage education for Europe: outcome and perspectives, Roma, Armando Editor

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

Dolff-Bonekaemper G., (2008), Sites of memory and sites of discord. Historic monuments as a medium for discussing conflicts in Europe. In the heritage reader. London routledge.

Fortin-debart C., Girault Y., (2006), État des lieux et perspectives en matière d'Éducation Relative à l'Environnement à l'échelle nationale, refere, uquam, Montréal

François L., (2008), (dir.), Intelligence territoriale, Lavoisier

Girault et Sauvé L. (2008). « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances » ASTER n° 46, p. 1-21.

Girault Y., Galangau Quérat F. (2011) Identités culturelles et Patrimoines : Perspectives muséologiques. In Rodrigues Barbosa C., Alvarenga L., Abrantes Baracho R. M. (EDS).II seminário Internacional Ciência e Museologia : Universo Imaginário. Université Fédérale de Minaïs Géraïs, Brésil, pp 7/21, 120p.

Girault Y., Galangau Quérat F. (2012) : Problématiques et enjeux de l'expographie du patrimoine cultuel et proto-industriel dans les musées de la route des chefferies au Cameroun Séminaire international, Processus problématiques, enjeux du patrimoine industriel juin 2012 à Baia-Maré (Roumanie)

Landel P.A., (2006), « Invention de patrimoines et construction des territoires », in : Gumuchian H., Pecqueur B. (dir.), La ressource territoriale, Paris, L'Harmattan, pp. 149-157.

Landel P.A., Senil. N., (2013), « Patrimoine et territoire, les nouvelles ressources du développement », Développement durable et territoires [En ligne], Dossier 12 | 2009, mis en ligne le 20 janvier 2009, consulté le 05 juillet 2013. URL : http://developpementdurable.revues.org/7563 ; DOI : 10.4000/developpementdurable.7563

Laval C. & Weber L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Éditions Nouveaux Regards et Éditions Syllepse.

Legardez A., (2006), Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ?, in Legardez A. et Simonneaux L., L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives, ESF éditeurs,

Legardez A., Simonneaux L, (2011), Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Educagri. Dijon.

Linck T., (2012), Économie et patrimonialisation, Développement durable et territoires [En ligne],Vol. 3, n°3 | Décembre 2012

Meyer Bisch, (2009), On the right to heritage, an innovative approach of the Faro Convention. In Heritage and Beyond, Conseil de l'Europe

Musset M., (2012), Education au patrimoine, mémoire, histoire et culture commune, Dossier d'actualité Veille et analyse, n°72 mars

Pagoni M. et Tutiaux-Guillon N., (2012), Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, Spirale n°50

Partoune C., (2012), Développer une intelligence commune du territoire, Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions, n°10, Québec, pp.36-51

Requier-Desjardins D., (2009), « Territoires – Identités – Patrimoine : une approche économique ? », Développement durable et territoires [En ligne], Dossier 12 | 2009,

Robotom I., Hart P., (1993), Research in environmental Education, Deaking, Deaking University Press.

Sauvé L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie, 72, Décembre 2006, p. 33-41.

Sauvé L., Berryman T. & Brunelle R. (2003). « Environnement et développement : la culture de la filière ONU ». In Sauvé, L. et Brunelle, R. [dir.] Environnements, Cultures et Développements. Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions, 4, p. 33-55

Vinck D. (1997) Sociologie des sciences. Paris : A. Colin

2 http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001812/181270f.pdf