



L'importance et problématiques de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des aires protégées : l'exemple des “ Géoparcs ”

Angela Barthes, Yves Alpe, Guy Martini

► To cite this version:

Angela Barthes, Yves Alpe, Guy Martini. L'importance et problématiques de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des aires protégées : l'exemple des “ Géoparcs ”. Colloque francophone international cultures, territoires et développement durable, Université Blaise Pascal, Apr 2014, Clermont Ferrand, France. <hal-01139391>

HAL Id: hal-01139391

<https://hal.science/hal-01139391v1>

Submitted on 4 Apr 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.



HAL Authorization

Référence : A. BARTHES, Y. ALPE, G. MARTINI (2014), L'importance de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des territoires : l'exemple des « Géoparc »? Colloque francophone international cultures, territoires et développement durable, 14-15 avril, Université Blaise Pascal

L'importance et problématiques de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des aires protégées : l'exemple des « Géoparc »

Angela BARTHES, Maître de conférences, Université d'Aix –Marseille, EA ADEF

Angela.barthes@univ-amu.fr

Yves ALPE, Professeur, Université d'Aix –Marseille, EA ADEF

Guy MARTINI, Expert Unesco Projets Géoparks, Directeur de la Réserve Naturelle Géologique de Haute Provence

Résumé

Les parcs naturels, les réserves géologiques ou de biosphère, ou les géoparc sont autant d'illustrations des stratégies de patrimonialisation sur lesquels s'appuient les processus de (re)construction des territoires ruraux. La labellisation de ces territoires passe nécessairement par l'émergence de formes éducatives locales menant à l'identification des spécificités locales. L'éducation au patrimoine, qui se développe en France depuis peu, peut constituer un élément stratégique dans les processus de patrimonialisation locaux. Cet article a pour objectif de montrer l'importance de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des territoires dans leurs différentes phases du développement : protection, valorisation, labellisation internationale. Il s'appuiera sur l'étude d'un cas emblématique, celui de la Réserve Naturelle Géologique de Haute Provence, à l'origine du concept de « Géoparc Unesco » et discutera d'une part la place de l'éducation comme composante et moyen de valoriser une ressource et d'autre part les problèmes posés par les « éducations à » comme outils du développement local.

Mots clés : développement local, éducation au patrimoine, éducation au développement durable, éducations à, aires protégées, patrimonialisation, territoire, géoparc

Introduction : Territoires, développement et éducation

Le développement des territoires fait l'objet d'une très abondante littérature, caractérisée par une grande diversité d'approches, que l'on retrouve dans les qualificatifs utilisés :

développement local, durable, autocentré, participatif, etc.... Toutes ont en commun de se préoccuper d'une part des ressources (humaines, matérielles et immatérielles) et des acteurs du développement avec l'idée récente d'une adhésion à une identité et une communauté de valeurs. En ce sens, elles attachent une grande importance aux dimensions éducatives associées au développement, là encore sous des formes diverses : éducation scolaire, formation professionnelle, apprentissages collectifs, voir même « territoires apprenants » (Jambes, 2001) et territoires acteurs de l'éducation (Barthes & Champollion, 2010).

Il était donc logique que les « éducations à » (Pagoni & Tutiaux, 2012) et en particulier l'éducation au développement durable puisse apparaître comme un élément des stratégies du développement local, et l'on parle couramment aujourd'hui du « développement local durable des territoires », délimitant ainsi un champ d'investigation assez précis.

Par ailleurs, le caractère « local » du développement a amené depuis longtemps les décideurs, les gestionnaires et les aménageurs à prendre en compte les dimensions idéelles, au-delà des dimensions productives. Cela amène à mobiliser « le patrimoine » sous toutes ses formes (naturel, culturel, immatériel...) comme une ressource spécifique, avec l'idée qu'il peut être vecteur de la construction d'une identité territoriale et de la mobilisation des acteurs autour d'un bien collectif. Aujourd'hui, l'ensemble des acteurs de l'éducation (formelle ou non, scolaire ou non) ajoute donc à sa panoplie une autre orientation, celle de l'éducation au patrimoine, qui a fait son entrée dans le système éducatif français ces dix dernières années (Musset, 2011 ; Barthes & Alpe, 2012). Cela est particulièrement évident lorsque des espaces sont qualifiés, voire labellisés, par des procédures de protection/conservation/valorisation précisément fondées sur les richesses patrimoniales : toutes les aires protégées en font partie, et cette communication tente d'explorer le lien entre l'éducation et les constructions patrimoniales des territoires, et par extension le développement local durable des territoires. Le cas emblématique des dispositifs récents de labellisation « Géoparc UNESCO », sert à explorer et cerner le champ problématique des relations entre éducation et territoires, l'objectif étant de comprendre les modalités des dimensions éducatives au développement local durable d'un territoire et d'analyser à quelles conditions et comment ces éducations contribuent à un développement local durable des territoires.

I. Contextes des stratégies de développement local et les aires protégées et importance de la dimension éducative

1) Du développement local à la protection des espaces

Le succès de la notion de développement local trouve son origine dans trois grands courants d'analyse.

La première approche se développe dans les années 50, à partir de l'analyse critique des théories du « sous-développement ». Pour proposer un modèle alternatif à celui des grandes puissances, certains auteurs vont proposer le concept de « développement endogène » (Stöhr & Taylor, 1981) ou de « développement autocentré » (Amin, 1973).

Dans les deux cas, il s'agit d'une approche volontariste, axée sur un territoire restreint, qui conçoit le développement comme une démarche partant du bas, privilégiant les ressources endogènes. Ces modèles s'opposent à la vision néolibérale de la mondialisation et de la croissance portée par l'internationalisation des échanges.

Dans les années 60-70 en France, on assiste avec la montée en puissance de la DATAR, à l'émergence d'une conception de l'aménagement du territoire (Greffé, 2002) qui s'interroge sur les territoires restés « à l'écart », qu'il s'agit de faire entrer dans le processus de modernisation de la société (et donc, dans le processus de croissance économique..). La question de la « durabilité » du développement n'est pas posée.

Plus récemment, la crise économique globale a amené à « penser global, agir local » selon le slogan des altermondialistes : il s'agit de refonder le développement sur un projet d'acteurs autour d'un territoire. Dans ce contexte, le développement doit d'abord être local pour pouvoir être durable, car c'est la condition de la « co-construction » des projets de développement qui deviennent progressivement des stratégies de développement durable portées par les politiques publiques. Toujours avec l'idée centrale que le développement local s'insère avant tout dans un processus de croissance économique et de concurrence accrue entre les territoires mais avec l'idée que les ressources peuvent être limitées et doivent être mobilisées au service d'une appropriation collective locale.

Il n'existe donc, dans ces trois orientations, aucune définition a priori du « local » : il réside dans l'espace de l'action sociale tel qu'il est approprié par les acteurs. L'application concrète la plus évidente se trouve en France dans la Loi Voynet, (Loi n° 99-533 du 25 juin 1999 d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire) qui crée les « Pays », avec leurs « conseils de développement », censés représenter les acteurs de la société civile et leur offrir de nouveaux modes de participation à l'émergence et l'appropriation de ressources locales. Et dans ce contexte, les questions relatives à la protection des espaces, à la préservation et la mise en valeur du patrimoine ont fait l'objet de nombreuses démarches portées par les acteurs locaux, d'autant plus dans les espaces d'arrière pays ruraux et souvent anciennement agraires, mis à l'écart des grands flux de capitaux et de marchandises.

2) De la protection des espaces à leur valorisation : rôle de la « labellisation » des territoires

Les débats sur la protection ou la préservation des richesses naturelles sont très anciens, et les premières mesures concrètes ont été proposées dès le début du XIX^e siècle aux Etats-Unis par G. Catlin en 1832 puis par John Muir, qui se battra pour obtenir la protection du Yosemite (Californie, USA) en 1864. En France, il faudra attendre la loi de 1960 pour préciser la définition des parcs nationaux, mais les premiers espaces protégés sont plus anciens, soit sous l'appellation « parc » (parc du Pelvoux, 1913) soit sous celle de « réserve naturelle » (Réserve de l'archipel des Sept Iles, 1913), dont la définition est plus restrictive.

La création de ces espaces est depuis l'origine prise entre deux tendances :

- celle de la « préservation », illustrée au départ par J. Muir, qui veut protéger la

- nature pour sa valeur intrinsèque, d'un point de vue éthique, culturel, esthétique, sans considération de l'utilité ;
- celle de la conservation, dont on peut trouver l'origine dans les propositions de G. Pinchot (contemporain, d'abord ami puis adversaire de J. Muir) qui milite pour une utilisation rationnelle des ressources naturelles.

Ce clivage se retrouve d'ailleurs dans les débats actuels sur la préservation de la biodiversité (Girault & Alpe, 2001). Dans une certaine mesure, il est illustré aussi par la différence de conception entre les « réserves naturelles (qui relèvent principalement de la préservation) et les Parcs Naturels, qui incluent dans leurs chartes des préoccupations socio-économiques plus larges liées à des exigences de développement, comme on peut le voir pour les parcs naturels régionaux (PNR) : « *La charte du parc détermine pour le territoire du parc naturel régional les orientations de protection, de mise en valeur et de développement et les mesures permettant de les mettre en œuvre. Elle comporte un plan élaboré à partir d'un inventaire du patrimoine indiquant les différentes zones du parc et leur vocation...* » (Article L. 333-1 du code de l'environnement). La notion de labellisation des territoires en parcs intègre donc aussi cette idée de développement local, basé sur l'émergence et la mobilisation des ressources, avec une base territoriale patrimonialisée.

En effet, dans tous les cas, ces pratiques ont en commun l'identification et la volonté de protection d'un « patrimoine » qui possède une valeur de « bien public », caractérisé à priori par les principes de non-rivalité (la consommation par un usager n'en prive pas les autres) et de non-exclusion (dès lors qu'il existe, tout le monde peut en profiter), et ne pouvant donc avoir un prix de marché.

Ce patrimoine mobilisé peut recevoir diverses définitions (patrimoine naturel, mais aussi immatériel, renvoyant aux us, coutumes et savoirs locaux...) mais dans tous les cas il lui est reconnu une valeur à la fois intrinsèque plus ou moins reconstruite et utilitaire, dans la mesure où il est supposé pouvoir constituer un support du «développement local ».

3) Un exemple récent de labellisation des territoires : la mention « Géoparc » et sa dimension éducative

La mention « Géoparc » constitue l'aboutissement d'une procédure de labellisation des territoires qui s'insère dans ce cadre, mais qui a aussi la particularité de répondre aux objectifs des politiques publiques de développement durable impulsées par les instances internationales. Il existe aujourd'hui une centaine de Géoparcs, issus de la labellisation portée par l'UNESCO, répartis sur trente pays dans le monde. 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 des principes des Géoparcs est de viser à faire prendre conscience des risques géologiques encourus tels que les risques volcaniques, séismes et tsunamis et dans ce cadre ils élaborent des stratégies

d'atténuation de ces risques au sein des communautés locales – un peu sur le modèle des approches du risque climatique à l'échelle mondiale, mais s'adressant ici à des problématiques plus locales. En ce sens, les Géoparcs conservent les dossiers relatifs aux changements climatiques survenus ces dernières années. Ils se définissent comme de véritables éducateurs pour les changements qui surviennent actuellement et incitent à adopter de bonnes pratiques environnementales en favorisant l'utilisation des énergies renouvelables et du «tourisme vert». Les Géoparcs se positionnent comme informateurs 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 prend pour base de 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 »*. Ce régime discursif s'insère dans les valeurs diffusées par le développement durable. 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.

Comme on le voit la fonction éducative des Géoparcs est centrale. 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 cette optique, la fonction première des Géoparcs est de structurer les démarches éducatives locales afin de promouvoir une identité territoriale, 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 la mesure où elle est surtout mise au service des territoires et des principes onusiens de diffusion des valeurs du développement durable.

Nous trouvons donc ici réunies toutes les dimensions évoquées : éducation et labellisation des territoires, patrimoine, identité et développement local. L'étude de l'exemple suivant permettra d'analyser la façon dont s'organisent ces liens.

II. Une étude de cas : le Géoparc des Alpes de Haute Provence

1) Le développement local et la genèse d'un projet de patrimonialisation par la labellisation du territoire

La Réserve Naturelle Géologique de Haute Provence (RNGHP), dans le sud est Alpin Français, constitue la base territoriale sur laquelle la première démarche de demande de labellisation française en Géoparc a été expérimentée. Cette Réserve, créée en 1984, a joué un rôle pionnier en France et a inspiré de nombreuses réalisations dans d'autres

régions ou pays¹. Elle a connu depuis sa création d'importantes évolutions.

Dans la première phase, il s'agissait avant tout de lutter contre le pillage des sites et la commercialisation « sauvage » des fossiles, très nombreux sur le territoire, et de mettre en évidence l'intérêt scientifique des gisements... L'objectif de départ est donc celui de la préservation d'une richesse naturelle. L'État soutient le projet, en accordant le statut de « réserve naturelle ». Le travail principal consiste alors à identifier les sites, les décrire et les protéger.

Dans la deuxième phase, commencée avec l'aide des programmes européens « Leader » puis « Leader + », on passe à un autre objectif : la valorisation du patrimoine géologique doit servir d'appui au développement local. La RNGHP, dans les années 1994-2000, a initié grâce à l'appui de ces programmes une politique de développement intégré et durable sur son territoire. Dans les projets portés par la RNGHP, il y a, à côté de la mise en valeur des sites d'intérêt géologique, des projets présentés par les communes (réhabilitation du petit patrimoine architectural - fontaines, moulins, fours, etc.) qui a priori ne concernent pas la conservation des sites classés, mais qui font le lien entre des ressources géologiques (gypse à Digne les Bains, puits salés à Moriez, etc.) et des pratiques anciennes d'exploitation et de mise en valeur aujourd'hui disparues. C'est une phase de développement des moyens et des attributions de la RNGHP, avec une implication croissante des collectivités locales, et la montée en puissance du Conseil Général dans la gestion de la Réserve. Elle s'accompagne d'une évolution des domaines d'intervention : la fonction géologique et scientifique (avec les inventaires des sites, identification des stratotypes, les publications scientifiques et la fréquentation du territoire par de nombreux chercheurs) est complétée par un rôle d'acteur multitâches sur son territoire d'intervention : aménagements touristiques et culturels, promotion du « Land Art » et de l'art contemporain...

La troisième phase est marquée par des difficultés de fonctionnement et de financement, qui conduisent les collectivités territoriales² à s'interroger sur les finalités de la structure... et sur ses retombées en matière de mise en valeur du territoire. Émerge alors une conception nettement plus utilitariste, centrée autour de projets de « mise en tourisme » du territoire, essentiellement portés par le Conseil Général, et qui suscitent d'importants débats internes.

Aujourd'hui, la redéfinition des fonctions s'oriente vers la mise en place de trois pôles : la réserve naturelle proprement dite, qui bénéficie de la part de l'État de financements ciblés, le pôle muséal, qui concerne essentiellement la ville de Digne (lieu d'implantation d'un « Musée Promenade » et propriétaire des infrastructures) et un pôle « Territoire », support du nouveau projet Géopark, qui vise une promotion régionale, nationale et internationale du territoire et un repositionnement de la RNGHP comme territoire de

1

La Charte de l'Unesco sur la protection du patrimoine géologique est appelée « Charte de Digne », parce qu'elle a été promulguée sur le site de la RNGHP.

2

11 cantons, 50 communes dans les Alpes de Haute Provence, avec le soutien du Conseil Général et de la Région PACA

référence internationale des Géoparcs UNESCO³. Les trois pôles se positionnent au service d'un développement local du territoire en complémentarité.

La RNGHP a joué un rôle très important dans l'identification et la valorisation d'un patrimoine local, auparavant ignoré ou méprisé, et dans la prise de conscience de l'intérêt que peut représenter le patrimoine géologique pour le développement d'un territoire qui a par ailleurs peu d'atouts, surtout en terme d'identité : il s'agit essentiellement d'un territoire de moyenne montagne sur lequel la fonction économique agraire a fortement décliné au cours du siècle précédent, et dont le seul point d'intérêt remarquable (les gorges du Verdon) se trouve en limite. Il n'y a donc à priori pas de saillances patrimoniales fortes qui structure le territoire. Ce qui a été fait ne relève pas d'un modèle principalement muséographique (même s'il existe un « musée promenade »), dans la mesure où l'idée dominante était celle d'un territoire ouvert et à construire... De ce fait, les richesses sont données à voir sans retour sur investissement évident, au moins du premier abord, et sans chiffrage économique de l'activité. Pour ses détracteurs, la valorisation du territoire reste largement symbolique, et les relations avec les populations locales sont très faibles et/ou indirectes (par l'intermédiaire des élus locaux ou par l'action volontariste de présence sur le terrain des personnels de la RNGHP).

2) La place de l'éducation au patrimoine dans la labellisation du territoire

L'éducation, on l'a vu, prend une place centrale dans les démarches de labellisation du territoire, mais ces expressions locales prennent des modalités distinctes des intentionnalités politiques supranationales. Pour la Réserve géologique des Alpes de Haute Provence, le patrimoine est « à protéger, à valoriser, à partager » : c'est ainsi qu'est structuré son plan de gestion, et ce sont par ordre de priorité les objectifs de sa charte. L'éducation est un moyen au service de cette mission. De plus, les actions éducatives locales concrètes sont ici limitées au patrimoine géologique, et depuis quelques temps à la biodiversité. Il n'y a que peu de spécificité territoriale, puisque le but est de montrer que le patrimoine géologique est un « bien mondial », qui transcende les territoires. D'où l'insistance mise sur le « patrimoine immatériel » (histoire de la terre et des hommes, « Route du Temps », Land Art, etc...), qui prend petit à petit plus de poids que l'inventaire géologique local et sa valorisation. On entre là dans le champ de l'économie de la connaissance, destiné à structurer les trames cognitives puis à modifier les logiques et usages des processus d'identification collectives à un territoire.

Dans cette optique, la patrimonialisation du territoire apparaît comme le moyen de faire le lien entre des savoirs locaux, dont il s'agit d'affirmer la reconnaissance – et les valeurs universalistes liées à l'idée de « patrimoine commun de l'humanité », que l'on retrouve dans de nombreux programmes de l'Unesco ou de l'ONU. De ce fait, l'éducation au patrimoine devient un objectif prioritaire.

A la Réserve Géologique, il y a bien une démarche d'éducation au patrimoine (au moins dans les textes). Mais elle n'a que peu à voir avec les objectifs directs de construction patrimoniale locale, et est plus large que son objet. Par contre, son action est orientée sur l'hypothèse selon laquelle une protection efficace du patrimoine passe par la reconnaissance par les acteurs de terrain, les communes, les enfants scolarisés, des acteurs du tourisme... de la valeur de ce patrimoine.

L'orientation n'est pas seulement géologique - même si l'obtention du label suppose l'existence d'un patrimoine géologique identifié et protégé, dont la valeur scientifique a été reconnue. Le « patrimoine immatériel » fait l'objet d'une attention particulière, dans la mesure où il est censé constituer la base de liens sociaux horizontaux (sociabilité, esprit de communauté) et verticaux (reconnaissance du passé comme socle de valeurs communes, histoire du territoire et des paysages...), et surtout, bénéficiant de forts apports financiers des institutions externes, la coexistence de différentes échelles temporelles – anthropique, géologique – est vue comme une entrée possible vers des valeurs universalistes. Les aspects sensibles et affectifs du territoire sont aussi pris en compte et les démarches de labellisation du territoire peuvent s'appuyer sur ces deux dimensions.

III. La dimension éducative patrimoniale, un outil pour le développement local : discussion et positionnement critique

1) La dimension éducative dans le développement local et l'éducation au patrimoine, un moyen de valoriser une ressource ?

Il existe un point commun très fort dans toutes les approches du développement local : elles font la part belle aux « acteurs locaux », faisant l'hypothèse qu'ils détiennent des compétences et des motivations sans lesquelles le développement local est impossible. Il est donc logique de s'intéresser à leur formation, et l'éducation (sous des formes très diverses) apparaît comme une composante centrale de beaucoup de stratégies en la matière. Le développement local implique des apprentissages à la fois individuels et collectifs et des stratégies de partenariat, ainsi que l'émergence ou le renforcement de réseaux sociaux, (Mercklé, 2004). La conjonction de ces trois phénomènes produit de l'« intelligence territoriale » (Girardot, 2010), qui accompagne le processus de co-construction du développement local.

Dans ces conditions, il est évident que l'éducation au patrimoine peut jouer un grand rôle, sur l'identification des ressources patrimoniales, et sur leur appropriation. Elle ouvre donc la porte à des stratégies de valorisation initiées ou soutenues par des acteurs locaux. Le patrimoine est donc convoqué à la fois pour construire (ou reconstruire) du lien social, et pour permettre la création de richesses locales.

Si l'éducation au patrimoine apparaît comme un moyen de valoriser une ressource

patrimoniale ou territoriale, elle peut très facilement intégrer des préoccupations économiques. De ce fait, il existe une double ambiguïté. La première tient à la notion même de patrimoine, qui possède une dimension économique évidente : il s'agit alors d'un stock d'actifs, doté d'une valeur monétaire (même si elle est parfois difficile à définir) et pouvant générer des revenus. La préservation du patrimoine permet alors de conserver dans le futur cette ressource potentielle (Costanza et al., 1997). Cette logique se retrouve par exemple dans le passage du concept de biodiversité (ou d'écosystème) à la notion de « services rendus par les écosystèmes », dont la valeur est souvent définie par le « coût de compensation » (Chevassus-au-Louis, Salles & Pujol, 2009) : c'est ce que l'on devrait payer pour maintenir à notre profit ces services si les écosystèmes sont détériorés.

Dans ce cas, la valorisation du patrimoine – qu'il soit matériel ou immatériel – relève bien d'une stratégie de développement, fondée sur l'exploitation raisonnée d'une richesse locale.

La seconde provient de l'assimilation du territoire à une ressource. Landel parlera alors de « ressource territoriale » ou encore de « ressources spécifiques révélées » lesquelles se fondent « sur la différenciation des territoires ». De même, Landel et Senil (2009), explicitent le territoire en tant que ressource en indiquant que « les ressources ne sont pas également réparties dans l'espace, mais tous les espaces ont “potentiellement” des ressources... à condition de les faire émerger et les valoriser au mieux ». Si l'on constitue le territoire comme ressource (par exemple parce qu'il est porteur d'un patrimoine identitaire), c'est donc pour le faire entrer dans le jeu de la concurrence entre territoires. Dès lors, le soupçon existe : les ressources territoriales / patrimoniales créent-elles des richesses, où ne font-elles que les déplacer ? A quel profit et pour qui ?

Barthes (2013), va plus loin et avance l'idée que « la dimension éducative du développement territorial constitue un enjeu majeur des politiques publiques actuelles de développement durable des territoires et plus précisément d'activation des ressources territoriale ». L'idée éducative autour des territoires peut alors prendre très rapidement une dimension utilitariste avec l'idée dominante de donner une lisibilité sociale dans le processus d'activation de la ressource territoriale à visée d'efficacité économique. Ces dimensions du territoire comme ressource et de l'éducation aux territoires comme révélation d'une ressource ne sont pas sans rappeler les finalités de l'éducation au développement durable telles que définies dans le cadre de la décennie onusienne de l'éducation au développement durable (2004-2014), dont les postures critiques largement développées (Girault & Sauvé (2008) ; Jickling & Wals, 2008 ; Barthes, Zwang & Alpe (2013), Barthes & Alpe, 2014).... Au-delà de ces postures, les « éducations à », ici au patrimoine, se présentent comme un moyen de diffuser des valeurs communes, et donc de créer un réseau de trames cognitives susceptibles de générer un savoir idéal puis une identification à un territoire patrimonialisé, en un mot, un système de ressources à exploiter. En ce sens, l'éducation présente un enjeu majeur de construction de l'appropriation collective.

2) Problèmes posés par les « éducations à » comme piliers du développement local :

L'éducation au développement durable, largement étudiée par la communauté

scientifique, comme l'éducation aux patrimoines plus récente ont des points communs. Dans ces « éducations à », il y a une dominante thématique, ce n'est pas une discipline scolaire, ni un enseignement au sens propre : 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 » ou « formateur », (ce qui pose encore d'autres problèmes...), celui qui est volontaire pour le devenir, puisqu'il n'y a aucune validation a priori des contenus et de leur champ épistémologique. 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, 1995), pas de constitution paradigmatique du champ, dont la base constitutive est d'être l'objet de confrontations conceptuelles, entre spécialistes pour en définir les champs et l'orientation dominante.

Ceci étant posé, concernant ce qui est donné à voir dans les Géoparc 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.

Par ailleurs, la notion de « bonne pratique », si elle est présente en marge, est loin d'être dominante, et cela constitue une différence majeure avec l'éducation au développement durable, laquelle reste principalement centrée sur les dites « bonnes pratiques » (tris des déchets...etc..) comme injonction moralisatrice.

Dans l'éducation au développement durable, comme dans l'éducation au patrimoine, qui s'extraient de la construction paradigmatique des sciences, se pose la question du « recul critique », généralement considéré comme indispensable à toute éducation citoyenne. Il est 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. 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.

Du 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 liées 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, ni du sens de l'appropriation collective.

3) Une adhésion aux valeurs patrimoniales à priori « indiscutables »

L'éducation au patrimoine, s'il elle diffère de l'éducation au développement durable, présente des avantages considérables. Le patrimoine s'intègre dans un système de valeurs à priori présentées comme « indiscutables ». 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 (en arts et lettres, histoire, etc.), 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.

Dans l'éducation au patrimoine, l'idée de faire de l'apprenant un ambassadeur des valeurs du territoire est très prégnante et remplace l'idée de citoyenneté (qui intègre l'idée de l'implication de 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.

La question est de savoir si elle constitue pour autant un élément stratégique pour le développement local lui-même. Et là, il y a une difficulté, que l'on rencontre d'ailleurs assez souvent dans les pratiques éducatives. En effet, la patrimonialisation s'appuie avant tout sur le caractère local (et non délocalisable...) des ressources à mettre en valeur – et c'est en ce sens qu'elle peut apparaître comme un outil du développement local durable. Or, dans le même temps, les tenants de l'éducation au patrimoine soulignent avec force le caractère universaliste des valeurs qu'elle porte – et cette posture se retrouve très largement dans les propositions contenues dans les projets des Géoparc. S'il n'y a pas d'incompatibilité absolue entre ces deux approches, il reste que la mise en valeur économique des actifs patrimoniaux s'inscrit nécessairement dans un schéma de concurrence des territoires, qui peut très vite dériver sur une forme de préférence locale et vers une conception étroite, « éconimiciste » de la valeur du patrimoine, ramenée à sa capacité à produire de la croissance, et ainsi conduisant au déni des valeurs universalistes préconisées par ailleurs. Ce mécanisme pervers peut se rencontrer ailleurs, par exemple lorsque la prise en compte de la valeur de la biodiversité (Alpe et Girault, 2011) conduit finalement à l'approche comptable des « services rendus par les écosystèmes ».

Conclusion

Il y a bien une dimension éducative centrale repérée dans les stratégies de labellisation des territoires, en ce sens que le développement actuel des territoires s'appuie sur les acteurs des territoires et que ceux-ci doivent construire une identité, la valoriser, adopter une identification et une communauté de valeurs. Développer une culture « ONU » promue par les politiques de développement durable des territoires constitue aussi un élément clé des stratégies de développement local des territoires. L'éducation se trouve ici au service de l'émergence d'actifs patrimoniaux dans le cadre de la labellisation des territoires et de la mise en place de valeurs idéelles sur lesquelles il est possible de s'appuyer. La question qui se pose alors est de savoir quelle est le niveau d'appropriation par les acteurs locaux de ce système de valorisation, et cette interrogation transparaît souvent dans les débats sur les espaces protégés en général. Par ailleurs, ces stratégies et les procédures qu'elles génèrent (ou sur lesquelles elles s'appuient) modifient nécessairement les pratiques et les usages des ressources : cette évolution ne peut être sans conséquences, et celles-ci sont peu étudiées aujourd'hui. Enfin, si l'on pousse un peu plus loin la question, on peut se demander dans quelle mesure de tels modes de développement local ne risquent pas, volontairement ou non, d'activer des processus d'inclusion et d'exclusion des territoires et des groupes sociaux qui y vivent, sans que leur accord soit toujours clairement sollicité....

Références bibliographiques

Amin, S. (1973). *Le développement inégal*, Paris : Éditions de Minuit.

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

Barthes, A. & Alpe, Y. (2014). Le curriculum caché du développement durable, Revue Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques, n° 36. Repéré à <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=51>

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*, n° 50, p. 197-210

Barthes, A., Zwang, A. & Alpe, Y. (2013). Sous la bannière du développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques », Revue *Education Relative à l'Environnement, Regards, Recherches, Réflexions*, vol 11 – 2013 : « Rapports aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, p. 81-98.

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

Chevassus-au-Louis, B., Salles, J-M. & Pujol J-L. (2009). Approche économique de la biodiversité et des services liés aux écosystèmes - Contribution à la décision publique, Paris : La Documentation Française, collection « Rapports et documents ».

Fortin-Debart, C., Girault Y., 2006, «État des lieux et perspectives en matière d'Éducation Relative à l'Environnement à l'échelle nationale». http://www.refere.uqam.ca/pdf/Rapports/2006_girault_yves.pdf.

Girardot, J-J. (2010). *Qu'est ce que l'intelligence territoriale ?* [En ligne] <http://www.collaboratif-info.fr/chronique/quest-ce-que-lintelligence-territoriale>.

Girault Y. & 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.

Grefre, X. (2002). *Le développement local*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube / DATAR

Jickling B. & Wals A. E. J., (2008), « Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, n° 1, p. 1-21.

Jambes, J-P., (2001), *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXI^e siècle*, Paris : L'Harmattan

Landel, P-A & Senil, N., (2009), Patrimoine et territoire, les nouvelles ressources du développement, *Dossier 12 / 2009 : Identités, patrimoines collectifs et développement soutenable*, <http://developpementdurable.revues.org/7563>

Legardez A., (2006), Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ?, in Legardez A. et Simmonneaux L.,(coord.) *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*, Paris : ESF, p. 19-32

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

Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris : La Découverte

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

Pagoni, M et Tutiaux-Guillon N., (2012), Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n°50, Lille : Université Lille 3.

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

Robbottom I., Hart P., 1993, *Research in environmental Education*, Deaking, Deaking University Press.

Stöhr W., & Taylop, D. (eds.).(1981), *Development from Above or Below?* Londres : John Wiley and Sons Ltd.

Vinck, D. (1995). *Sociologie des sciences*, Paris : A. Colin