



HAL
open science

Questions socialement vives liées au développement durable : la co-construction savoirs patrimoniaux.

L'exemple du Parc du Mercantour

Michel Floro, Alain Legardez, Agnieszka Jeziorski

► To cite this version:

Michel Floro, Alain Legardez, Agnieszka Jeziorski. Questions socialement vives liées au développement durable : la co-construction savoirs patrimoniaux. L'exemple du Parc du Mercantour. Revue francophone du développement durable, 2015. hal-01794786

HAL Id: hal-01794786

<https://amu.hal.science/hal-01794786v1>

Submitted on 17 May 2018

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.

**Questions socialement vives liées au développement durable :
la co-construction savoirs patrimoniaux.
L'exemple du Parc du Mercantour**

Floro, M. – Legardez, A.- Jeziorski, A., ADEF – EA471

Résumé :

Aujourd'hui, une grande partie des débats de société oppose les sphères scientifiques et sociales. Le système éducatif dépend de cette évolution de la relation entre les sciences et la société. En France, l'intégration des questions controversées dans l'éducation est portée par le courant des Questions Socialement Vives (QSV). Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une problématique didactique et sociale qui consiste d'abord à situer l'analyse par rapport aux savoirs (Charlot, 1997 ; Chevallard, 1989,1992 ; Legardez, 2004). Elle repose sur une distinction de trois genres de savoirs. Les savoirs de référence, savants (ou scientifiques) ou qui se réfèrent à des pratiques sociales et professionnelles ; les savoirs sociaux des acteurs des situations éducatives, constitués entre autres de représentations sociales, de savoirs locaux, de savoirs pratiques ancrés dans un territoire, dont la culture et le patrimoine font partie ; les savoirs scolaires formels et de formation, transmis, inscrits dans des programmes prescrits, reconstruits par les enseignants ou des experts de la formation, en relation avec les deux autres genres de savoirs. Certaines questions vives telles que l'éducation au développement durable soulignent les rapports souvent conflictuels entre ces savoirs, et la transformation des modes de transmission qui en découlent, notamment par l'utilisation du débat.

Introduction

Le contexte socio-scientifique des sociétés contemporaines, marqué par des questions vives, interpelle les citoyens, interrogeant les processus d'éducation. Ainsi l'Education au développement durable (EDD) réinterroge les rapports entre l'homme et son milieu, questionne les liens entre les activités humaines et leur environnement, sur un temps long, dans un espace complexe, multiple, varié, associant l'ensemble des êtres vivants, mais aussi le monde matériel et minéral. Dans le cadre de l'EDD, envisagée comme question vive, cette contribution propose d'aborder la problématique conflictuelle entre divers types de savoirs,

relative en particulier à la culture et aux savoirs patrimoniaux. Dans ce processus « d'éducation à », il existe un ensemble de tensions : d'abord entre les savoirs de référence, savants ou référés à des pratiques sociales et professionnelles ; ensuite, entre les savoirs sociaux des acteurs, des savoirs locaux, endogènes, ancrés dans un territoire, dont la culture et le patrimoine font partie ; enfin entre les savoirs scolaires formels et de formation, transmis, inscrits dans des programmes, en relation avec les deux autres genres de savoirs. L'impact de ces tensions, crée des ruptures entre des savoirs locaux fondés sur une analyse des pratiques justifiées expérimentées en situation, et des savoirs issus d'une idéologie qui visent à s'opposer à ce qui est ressenti comme un mouvement d'intrusion de savoirs non démocratiques.

Cette question - illustrée par une étude territorialisée sur les conditions de mise en place de l'EDD dans le Parc Naturel du Mercantour -, interroge l'intégration de certains savoirs locaux aux modes de transmission ordinaire, sans les confondre avec ceux qui participent des croyances. Le DD comme QSV, répond à une demande sociale, ancrée dans des problématiques de la vie quotidienne hors de l'école, produisant de nouvelles représentations. L'ambiguïté de ce processus d'intégration soumis à cette nouvelle donne sociale est discutée.

Après avoir posé les éléments du problème ainsi que leurs enjeux éducatifs dans ce contexte, nous évoquons, à travers le discours des gardes du Parc, les conflits associés aux différentes natures de savoirs, centrés sur le sentiment de légitimité de leurs discours.

1. Questions socialement vives (QSV), éducation au développement durable et savoirs locaux

1.1 Les QSV : définitions et enjeux

Qu'est-ce qu'une QSV ?

Dans ce champ de recherche récent (Legardez et Simonneaux, 2006, 2011), une « question socialement vive » prend ou est amenée à prendre une « forme scolaire » (Monjo, 1998) (ou de formation) et possède les caractéristiques suivantes :

- *elle est vive dans la société* : elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires ou de formation (dans et hors d'une institution) et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des disputes aux conflits) ; elle fait souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires ou de la formation en ont, même sommairement, connaissance. *Sa production sociale dans la société la rend donc "vive" dans un premier sens.*

- elle est vive dans les savoirs de référence : il existe des débats (des controverses) entre spécialistes des champs disciplinaires (qu'elles ressortent des sciences sociales ou des sciences « dures ») ou entre les experts des champs professionnels. De plus, les références sont également souvent à chercher dans des pratiques sociales, culturelles, locales, politiques, en un mot, « patrimoniales » dans le sens où elles sont produites par des modes de pensée hérités de nos « pères ». De ce fait ces savoirs de référence sont au cœur de débats (souvent des polémiques) dont sont issues certaines des références explicites ou implicites des savoirs scolaires ou de formation. *Sa production sociale dans des milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc "vive" dans un second sens.*

La question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires ou de formation qu'elle renvoie à une « double vivacité » dans les deux autres niveaux de savoirs.

Quels sont les enjeux ?

La double nature de la question vive dans la société et dans les savoirs de référence, pose une question délicate : celle de la distinction entre information et savoir, même s'il ne s'agit pas toujours à proprement parler de questions d'actualité. Certaines de ces questions peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société ; nous qualifions ces questions de « potentiellement socialement vives ». C'est ainsi que l'on parle de la question sociale qui traverse l'histoire contemporaine, de la question de la laïcité en France, de la question des rapports entre l'homme et son environnement naturel.

De telles questions pénètrent dans le champ scolaire ou de la formation de plusieurs manières : l'actualité sert de référence avec par exemple, le terrorisme, l'écologie, la citoyenneté ; ou bien la demande sociale (celle des parents, des syndicats, des politiques, des associations ou des intellectuels mobilisés par ces questions), sert de déclencheur ; mais ses modes de diffusion restent souvent opaques ; enfin, l'institution scolaire elle-même les intègre dans les programmes.

Des questions socialement vives ne sont pas toujours présentes dans les curricula sous forme de questions. Il s'agit le plus souvent d'objets d'enseignement scolaire ou de formation qui renvoient à des questions vives dans les références et/ou dans les savoirs sociaux, mais qui ne se présentent donc pas sous une forme problématisée. Les processus de didactisation ont pu leur faire perdre l'apparence d'une question sociale et controversée pour en faire un objet d'enseignement ou de formation neutralisé, au risque d'une perte du sens du savoir et d'apprendre. Les différents acteurs de la formation peuvent craindre de réchauffer ces questions dans la sphère de l'enseignement-apprentissage (Legardez, 2006). C'est ainsi

qu'aborder la question du loup dans des classes de lycées agricoles pose aux enseignants certains problèmes (Barthes, Chalando, Floro, 2014).

L'étude de ces questions dans la formation est presque toujours pluri- ou transdisciplinaire. C'est ainsi que, au sein du système éducatif français, on peut repérer trois modalités différentes. Soit l'étude de thèmes liés à des questions vives est proposée au sein d'une même discipline scolaire qui fait alors appel à plusieurs éclairages dans les savoirs de références, soit leur étude nécessite la collaboration de deux ou plusieurs disciplines ; c'est le cas de nombreux thèmes étudiés à l'école primaire où les enseignants sont polyvalents. Soit encore sa dévolution n'a pas pris une forme disciplinaire ; c'est le cas des « éducations à ... » (la citoyenneté, l'environnement, les risques, la santé, les médias ...). Dans le domaine des éducations non scolaires ou parascolaires, la transdisciplinarité est plus souvent la règle, et il n'est pas rare que des savoirs locaux et patrimoniaux y soient associés. C'est l'un des enjeux de la prise en compte de ces types de savoirs.

QSV et développement durable

Les questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006) éclairent le développement durable sous un jour nouveau. Il porte les germes d'une transformation de points de vue sur le monde et les perspectives sociales actuelles. Son caractère laisse des marges de liberté à une interrogation de la société. Les échelles de temps et d'espace qui le constituent, l'engagent dans un débat social dont les enjeux sont contenus dans l'énoncé de l'acte de fondation, celui du rapport Brundtland¹. Si ce rapport prêche pour une économie équitable, une société viable, un environnement vivable, le débat est d'autant plus vif que le problème opposait, - et oppose encore -, par exemple, les tenants d'une économie libérale fondée sur la croissance, et ceux qui cherchent les solutions dans la décroissance.

Une des questions que pose le Développement durable est celle de l'adhésion réelle et entière des individus à un socle fondamental de valeurs susceptible de garantir une entente minimale à partir de laquelle une société peut advenir et être viable (Serres, 1992). Cette viabilité est en rapport avec la nature que nous avons toujours pris en compte, mais jamais comme « sujet » et encore moins comme « sujet de droit ». Homme est Nature sont à l'aube d'une déclaration universelle de droits de la nature (Serres, 1992). Ces forces sous jacentes et antagonistes, qui ne permettent pas encore d'établir un socle commun de savoir inscrit dans une

¹ Rapport Brundtland 1987, intitulé « Notre avenir à tous » vise un développement économique viable, une société équitable, un environnement vivable.

vision commune, ont cependant l'avantage de faire vaciller aujourd'hui les certitudes et les paradigmes éducatifs relatifs à notre rapport au monde.

De ce fait l'éducation au développement durable atteint les champs d'une culture, à la fois singulière et collective. Car c'est bien parce que l'homme est un animal culturel et politique comme le pense Aristote, que la culture devient centrale dans le processus d'éducation (Bruner, 1990, 1997, 2000), car elle donne forme à l'esprit, enseigne à penser le monde, à le reconstruire en permanence, à le mettre en débat. Le développement durable comme « question vive », et l'éducation au développement durable comme « éducation à-interroger-le-monde-autrement », entrent de plein pied dans cette démarche. Cette dimension culturelle qui n'apparaît pas dans le rapport Brundtland, l'extrait d'une vision réductrice et autocentrée. Il devient possible de questionner le monde en termes de synchronie, selon une pluralité de points de vue, de conceptions, de représentations humaines. En même temps il devient possible de l'interroger en diachronie, pour prendre en compte ce que les générations précédentes, - constituant une communauté humaine particulière -, ont accumulé en termes de savoir faire, de pratiques sociales, de connaissances, d'institutions, de valeurs de symboles, sur le sujet.

1.2 Les savoirs endogènes locaux, appuis ou obstacles éducatif ?

Cette double approche dans le temps et dans l'espace représente une difficulté pour les formateurs. L'héritage collectif de « nos pères », ne peut plus se laisser circonscrire à un territoire unique ou enfermer dans les frontières d'une nation. Le DD interroge les notions d'universalité et d'unité de la culture humaine, et montre la voie d'une nécessaire construction collective, de l'élaboration d'une mémoire humaine partagée, qui nous engage sur les chemins d'un destin commun. Dans ce sens, la nature même du DD impacte les formes de savoirs. Le premier type de savoir recouvre des *savoirs savants* ou scientifiques, issus de la recherche, ou des pratiques sociales et professionnelles de référence. Mais le DD les met en débat. Avec certains savoirs du second type, (*savoirs sociaux ou naturels*) que les acteurs construisent hors de l'école, le DD entre en contradiction. Enfin le DD rend parfois illégitimes les *savoirs scolaires ou de formation*, institutionnalisés, en relation avec les deux autres types, prescrits et transmis par les enseignants ou les experts de la formation. Il en ressort qu'on observe aujourd'hui la naissance d'un mode de résistance à l'ensemble de ces trois types de savoirs classiques sous la forme d'un type de savoir se détachant des trois précédents, les interrogeant au plan de leur légitimité, de leur validité, et des contraintes sociales qu'ils imposent. Considéré comme un savoir de référence de nature locale, ancré dans un territoire, il s'inscrit dans une logique opposant le dedans et le dehors.

Ces savoirs endogènes locaux sont localement légitimés, non institutionnalisés, non reconnus mais souvent utiles pour résoudre une tâche, (Detienne et Vernant,

1993). La question qui se pose ici est celle de la cohabitation avec les autres types de savoirs. Car ce quatrième type de savoir, produit par le pôle des savoirs sociaux, souvent méprisé par les autres champs de la connaissance, entre en conflit avec les types précédents. Ces interactions, dans un contexte territorial, témoignent des stratégies de transformation permanentes de leurs espaces de vie, - par les acteurs, pour l'améliorer. Ce processus qui se réfère au concept d'intelligence territoriale, produit des savoirs à la source de la culture locale : des savoirs « de l'intérieur », vécus comme faisant partie intégrante d'un héritage, opposés aux savoirs exogènes perçus comme des éléments d'un autre système de valeurs (Hountondji, 1994). Ces constructions sociales situées et partagées (Fourez, 2006), sont à prendre en compte sans pour autant les substituer aux savoirs savants ou enseignés (Moussavou, 2011).

Tableau 1. Types de savoirs en interaction et enjeux du débat.

Savoirs sociaux	Savoirs Sociaux	
Savoirs savants enseignés sociaux	Pratique expérience culture	Idéologique
Savoirs enseignés Institutionnels prescrits Injonction Education formelle	Enjeu du débat : Intégration d'une culture conflit de règles de normes et culturel	Enjeu du débat Intégration d'une culture conflits d'ordre politique et valeurs
Savants de référence	Conflit de légitimité des savoirs	Conflit sur les principes et les valeurs
Savoirs sociaux pratiques expérience culture		Cohérence
Savoirs sociaux idéologie	Cohérence	

L'intégration des savoirs endogènes aux processus éducatifs participe du processus de territorialisation des esprits (Bozonet, 1992), renforçant l'intelligibilité de l'action éducative, mais aussi les conflits qui opposent savoir endogènes intériorisés et exogènes venus d'ailleurs.

2. Etude territorialisée sur les conditions de mise en place de l'éducation au développement durable dans le Parc Naturel du Mercantour.

Nous proposons d'étudier la nature du débat entre des savoirs locaux territorialisés, et les autres savoirs de référence institutionnels, en se demandant quel est (ou quels sont) le (ou les) mode(s) de transmission, fondé(s) sur quelle légitimité. Les illustrations suivantes sont extraites d'un travail réalisé dans le Parc national du Mercantour par des chercheurs de l'Université d'Aix-Marseille².

² Ce travail a été réalisé par : A. Legardez, M.Floro, J. Giral, M.-C. Chamboredon, A. Jeziorski (2012).

2.1. Contexte et méthode :

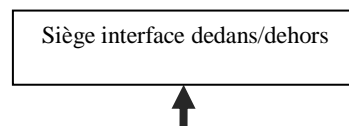
Le Parc national du Mercantour

Le Parc National du Mercantour, situé dans les Alpes du Sud au sud-est de la France, s'étend sur six vallées et deux départements : Alpes-Maritimes et Alpes-de-Haute-Provence, ce qui représente 28 communes. Adossé à la frontière du Piémont italien, il agit en étroite coopération avec le Parco naturale Alpi Marittime, dans le cadre du Plan Intégré Transfrontalier AlpiMarittime (PIT)³. Un espace transfrontalier où la diversité naturelle et culturelle est au centre du développement durable et intégré.

La population étudiée

Nous présentons le point de vue des gardes du Parc de Saint-Martin de Vésubie, à partir de l'analyse thématique d'entretiens réalisés en situation, dans le contexte de leur lieu de travail. Cette présentation s'inscrit dans une enquête plus vaste⁴ conduite en France dans les autres vallées du Parc du Mercantour, et en Italie⁵ auprès d'acteurs sociaux vivant dans ces territoires, et chargés de l'éducation au développement durable. Côté français, le Parc du Mercantour est caractérisé par cinq pôles en tension (schéma 1). Les gardes du parc en contact direct avec la population : les habitants sédentaires regroupant les autochtones « historiques », qui sont là depuis plusieurs générations, les « néo ruraux » installés récemment, et l'institution scolaire. Le siège administratif du Parc situé à Nice, à la fois proche et éloigné, est l'interface entre le dedans et le dehors du territoire. Enfin les ingénieurs, vécus comme absents ; dans le discours des gardes, ils sont désignés comme les représentants d'une institution, d'un savoir savant, non issu de la pratique locale et donc considérés comme extérieurs et situés à Paris.

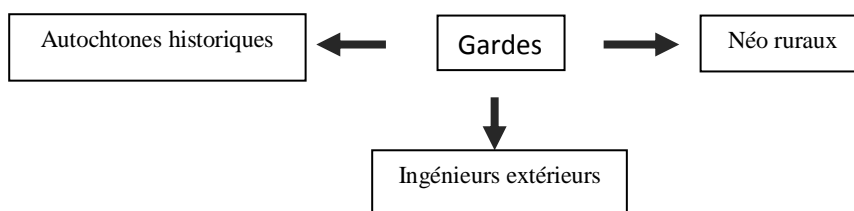
Schéma 1. Articulation de pôles en interaction des différents acteurs du territoire.



³ Plan Intégré Transfrontalier Alpi Marittime – Mercantour, financé par le programme de coopération transfrontalière franco-italien ALCOTRA 2007-2013.

⁴ Dans cette enquête, nous avons interrogé 108 acteurs en situation.

⁵ Il s'agit de : Parco Fluviale de Cuneo et Alpi Marittime.



2.2 Quelques résultats : une articulation espace - acteurs - savoirs

Les résultats révèlent un ensemble de tensions entre les acteurs, en fonction de l'origine des lieux de production des savoirs. Ils opposent, d'une part les savoirs issus de la pratique, de l'expérience, ancrés dans un espace, et d'autre part les savoirs alibis considérés par les locaux comme un moyen de désappropriation de leur espace de vie, et de leur mode de penser. Des savoirs vécus comme dangereux dans le sens où ils justifient des règles qui les contraignent à une nouvelle forme de rapport à l'environnement. Ce sentiment est particulièrement aigu chez les « historiques » qui les considèrent par ailleurs comme « trop théoriques, trop savants », et donc illégitimes, car éloignés des réalités vécues. Une transformation du rapport à leur territoire s'opère, leur donnant le sentiment qu'ils s'éloignent de leur propre culture, d'un patrimoine qui constitue leur identité, et pour lequel ils risquent de faillir dans leur devoir de transmission.

Une tension dedans/dehors : un conflit de légitimité.

Entre le *dedans* et le *dehors* du territoire, le savoir local légitimé des gardes, affronte un savoir externe, celui des ingénieurs « parisiens », considéré comme illégitime : « *Dans cadre du Grenelle de l'environnement les ingénieurs ont sortit : « couper plus pour préserver plus.*⁶ » Position illusoire de « ceux qui savent », car « ...ça ne va pas en faveur de la diversité biologique, on interrompt le cycle. On a une accélération du cycle de croissance de l'arbre c.à.d. 0-50 ans, et on interrompt le cycle au delà de 250 ans.

De la même façon le touriste, élément extérieur par excellence, est à éduquer selon des modalités qui le considèrent comme un être immature, où la méthode de la sanction est préconisée : « *Eduquer (le touriste) par la sanction, des infractions passent à l'as on n'est pas assez nombreux un vallon c'est grand, on est à la marge entre ce qu'on peut faire et qu'on ne peut pas faire*».

Une tension dans les savoirs : entre savoir pratique et savoir enseigné à l'école.

Une seconde opposition aborde le rapport entre le savoir pratique des gardes et le savoir scolaire. Pour les gardes, c'est l'éducation directe qui est reconnue, celle

⁶ Les entretiens portent sur le discours de deux gardes de Saint martin de Vésubie, interrogés sur leur lieu de travail de façon individuelle et à tour de rôle. Entretiens enregistrés et retranscrits.

des anciens, appuyée sur un parcours de l'espace, alors que les savoirs présentés dans les manuels sont considérés comme valables seulement s'ils sont contextualisés et applicables au territoire : « *Pour nous, il faut être en lien avec les manuels de l'éducation nationale. J'ai souvent utilisé les manuels des cours de 6°, même de CP, en m'appuyant sur les documents et en faisant le lien directement avec le territoire* ». On aboutit donc à une forme d'auto-éducation par la pratique pour laquelle le savoir ne fait sens que dans un cadre social local : « *(...) il y a 15 ans je savais pas distinguer un pin d'Alep d'un maritime. Maintenant j'ai de sérieuses connaissances en botanique après 15 ans de pratique et le reste vient avec. Au fur et à mesure qu'on apprend la science vient, la connaissance et la connaissance globale ...* ».

D'autres lieux de diffusion des savoirs sont reconnus par les gardes, pour leur efficacité éducative et leur capacité à s'inscrire dans la nouveauté : « *L'E.E. se fait dans la mouvance associative, ... en s'appuyant sur l'agriculture*».

Des associations qui maintiennent le patrimoine et s'engagent dans une forme de résistance face au risque de disparition d'un savoir ancien : « *A ma connaissance l'Amont, une association basée sur le maintien du patrimoine, le président c'est un prof d'histoire géo ; il travaille pour la conservation du patrimoine ; il y a un musée à St Martin. Il fait la conservation des anciens métiers ça contribue à conserver les savoir faire, les anciens métiers, toute une chaîne de conservation* ». Si les gardes reconnaissent les associations, inversement ils ont besoin d'être reconnus pour leurs savoirs pratiques : « *Quand les écoles demandent je suis le premier à les accompagner c'est enrichissant pour eux comme pour nous y en a qui sont demandeurs d'autres moins* ».

Une tension dans le mode de transmission : un espace à parcourir.

Mais ils reconnaissent aussi les savoirs portés par les autochtones, et leur manière de transmettre à laquelle ils s'associent, pour retisser du lien avec le réel que les moyens modernes de communication ont rendu inconsistants. Après avoir accompagné une classe en sortie, un garde déplore que chez les jeunes la relation au monde passe par le virtuel. « *Le territoire, c'est là, où on vit, là, où on habite. Il a changé. Pour un enfant avant internet, c'était d'ici à Nice. Avant c'était la vallée plus le lien avec la principale ville. Maintenant avec internet, il est mondial...* »

Dans cette nécessité de parcourir l'espace pour l'apprendre, les grands parents avaient un rôle éducatif : « *(...) Les grands parents les accompagnaient au jardin, leurs montraient les vaches...* » ; « *(...) Il y a très peu d'enfants qui vont randonner en montagne*».

Une tension sociale : entre l'externe et l'interne.

Un quatrième point de tension entre les gardes et les habitants, les autochtones, montre un Parc vécu comme élément perturbant. Selon l'avis des gardes qui se

rangent du côté de l'institution, les relations conflictuelles liées à la présence même du Parc sont souvent fondées sur des légendes. Le loup en est un exemple. « *Il y a encore des ancêtres qui sont persuadés que c'est nous qui avons réintroduit le loup, qui n'en démordront jamais et qui ont une dent contre nous, plus que contre le loup* ».

Une articulation Parc-territoire qui révèle des contradictions au sein même de la population entre les anciens et les néo ruraux : « *Il y a amalgame entre Parc et loup. Beaucoup de nouveaux ruraux désirent vivre en osmose avec la nature, mais il y a opposition avec une « mentalité rurale » à qui on a imposé la création du Parc.* »

Des conflits internes induisent des transformations professionnelles et sociales. « *Les agriculteurs, les éleveurs sont pris en tenailles entre les modes traditionnels et l'environnement. Un souhait est émis par les professionnels de faire évoluer les activités intersaison* ». Même côté opposants « (...) *une frange a évolué, les gens liés au tourisme : hôtel, guides. C'est leur gagne pain. Ils changent de point de vue* ». « *(Les gens d'ici) ne vont plus trop à la chasse, décroissance des chasseurs des pêcheurs, en 30 ans ça a diminué de 50%, dans les Alpes Maritimes* ».

Ces entretiens montrent que les gardes - pris en tenaille entre l'injonction institutionnelle d'éducation au développement durable de leur administration, les savoirs savants du monde scientifique affectés caricaturalement aux ingénieurs, les savoirs enseignés à l'école et les savoirs pratiques locaux -, affrontent des conflits dans le quotidien de leur activité.

Conclusion : des conflits de savoirs spatialisés, producteurs d'une dynamique territoriale.

Cependant les tensions, loin d'être totalement négatives, favorisent une dynamique culturelle et révèlent des pratiques nouvelles d'adaptation. Ces tensions entre les types de savoirs et ceux qui fondent leur légitimité, montrent que le statut du porteur-diffuseur du savoir et l'espace territorial où il se situe sont des éléments cruciaux pour comprendre les questions liées à l'éducation au développement durable et au patrimoine.

Ces conflits - envisagés comme des éléments dynamiques de la territorialité et en termes d'éducation - ouvrent un nouvel espace de travail sur la thématique des questions socialement vives. Ils interrogent l'opportunité de faire interagir les acteurs et les lieux formels et informels de diffusion des savoirs. Ils mettent en débat traditions, patrimoine, culture, environnement et conflits d'intérêt. Enfin ils sollicitent des processus d'innovation dans le sens où il devient nécessaire d'imaginer des dispositifs de formation par la pratique et d'autoformation et de co-formation hors de l'école et complémentaires aux apprentissages scolaires.

Bibliographie

Barthes, Chalando, Floro, 2014, Le loup en territoire Alpin : une Question Socialement Vive environnementale complexe à enseigner *Actes du symposium*

- « *Vivre ensemble avec le loup. Hier aujourd'hui et demain ? Etat des lieux et perspective européennes*, p.306-316, Saint-Martin-Vésubie (9-12 octobre 2013)
- Bontemps, P., Rotillon, G. 2007, *L'économie de l'environnement*. Paris, Découverte, - 119 p.
- Bozonet, 1993 *Monts et mythes : l'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. In: *Espace géographique. Tome 22 n°1*, 1993.
- Bruner J.S. 1990, *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, Paris.
- Bruner J.S. 1997, *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris.
- Bruner J.S. 2000, *Cultures et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000. 1^o Edition 1986.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. *Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. n°1*, p. 73-112.
- Détienne, M., et Vernant, J.-P., 1993, *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs*, Ed. Flammarion, collection Champs, 1993, 316 pages.
- Fourez, G. (2006). *Éduquer. Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Hountondji J. P., 1988, *L'appropriation collective du savoir : tâches nouvelles pour une politique scientifique* », *Genève-Afrique, Vol XXVI*, 1988, 1.
- Latouche, S. 1986, *Faut-il refuser le développement ?*, Paris, PUF, 1986
- Latouche, S. 1989, *L'Occidentalisation du monde : Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, Paris, La Découverte, 1989
- Legardez, A., 2007. « Eduquer au développement durable et/ou faciliter la co-construction de savoirs critiques sur l'éco-citoyenneté », In *Symposium REF « Dimensions individuelles et collectives de l'éducation au développement durable : regards croisés et perspectives critiques* », Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.
- Legardez, A. & Simonneaux, L., 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF Editeur. 246 p.
- Legardez, A. 2004, *Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives*. *Revue française de pédagogie*, 149, p. 19-27
- Legardez et Simonneaux 2011, *Développement durable et autres questions d'actualité* Collection Transversale, Educagri Editions
- Monjo, R 1998, La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie* Volume 125 Numéro 125 pp. 83-93

Moussavou, R. (2013). Savoirs endogènes en classe de sciences : points de vue d'enseignants au Gabon. *Education Relative à l'Environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 11. 141-158.

Perrot, M.-D., 2001 *Mondialiser le non sens*, L'Age d'homme, Lausanne, 2001, p. 23

Scherrer, S., 2004, *Comment évaluer les biens et services environnementaux ?* Paris, Documentation française (La), - 48 p.

Serres, M., 1992, *Le contrat naturel*, éd. Flammarion