



HAL
open science

L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires ?

Angela Barthes, Yves Alpe, Sylviane Blanc-Maximin

► To cite this version:

Angela Barthes, Yves Alpe, Sylviane Blanc-Maximin. L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires ?. Revue francophone du développement durable, 2016. hal-02471993

HAL Id: hal-02471993

<https://amu.hal.science/hal-02471993>

Submitted on 9 Feb 2020

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.

L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires ?

Angela Barthes, professeure des universités, Yves ALPE, Professeur émérite,
Sylviane BLANC-MAXIMIN, docteure, Université d'Aix –Marseille, EA 4671 ADEF

Résumé

Les parcs naturels, les réserves de biosphère, ou les Géoparcs sont autant d'illustrations des stratégies de patrimonialisation sur lesquels s'appuient les processus de (re)construction des territoires ruraux. Les labellisations des territoires sont des outils des politiques de développement durable des territoires, lesquelles passent nécessairement par l'émergence de formes éducatives spécifiques menant à l'identification des spécificités locales. L'éducation au développement durable et l'éducation au patrimoine, avec leurs similitudes et leurs spécificités, constituent un élément du processus de labellisation des territoires. Cet article a pour objectif de montrer l'importance de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies d'identification des spécificités locales menant à la labellisation. Il s'appuiera sur l'exemple du label « Géoparc » mis en place par l'Unesco et discutera la place de l'éducation comme composante et moyen de valoriser une ressource. Il soulève également les problèmes posés par l'instrumentalisation de la sphère éducative comme outil du développement local.

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

Introduction :

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 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 puissent 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.

De la labellisation des territoires à la mobilisation de la sphère éducative

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 (Barthes, Alpe, Martini, 2014), dans lequel les ressources sont souvent limitées et doivent donc 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, surtout dans les espaces d'arrière pays ruraux et souvent anciennement agraires, mis à l'écart des grands flux de capitaux et de marchandises.

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 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 ».

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 a pour but de démontrer l'importance internationale de son patrimoine géologique, son principal objectif est « *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 prérequis de tous les Géoparcs mondiaux est de développer des programmes d'éducation à différents niveaux afin d'atteindre les objectifs cités ci-dessus.

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.

Des outils éducatifs qui s'adaptent aux contextes économiques vers une éducation aux patrimoines

Face aux besoins des économies libérales et des territoires, l'éducation s'adapte. Vers les années 1980, se dessine une conception de plus en plus utilitariste de l'éducation, fondée sur l'employabilité future, qui s'accompagne de la montée en puissance du modèle des compétences inspiré de l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994). Dans les années 90, on voit en France l'émergence des « éducations à » dont certaines sont par la suite appuyées par l'UNESCO, comme c'est le cas avec la mise en place de la décennie onusienne du développement durable (2004-2014).

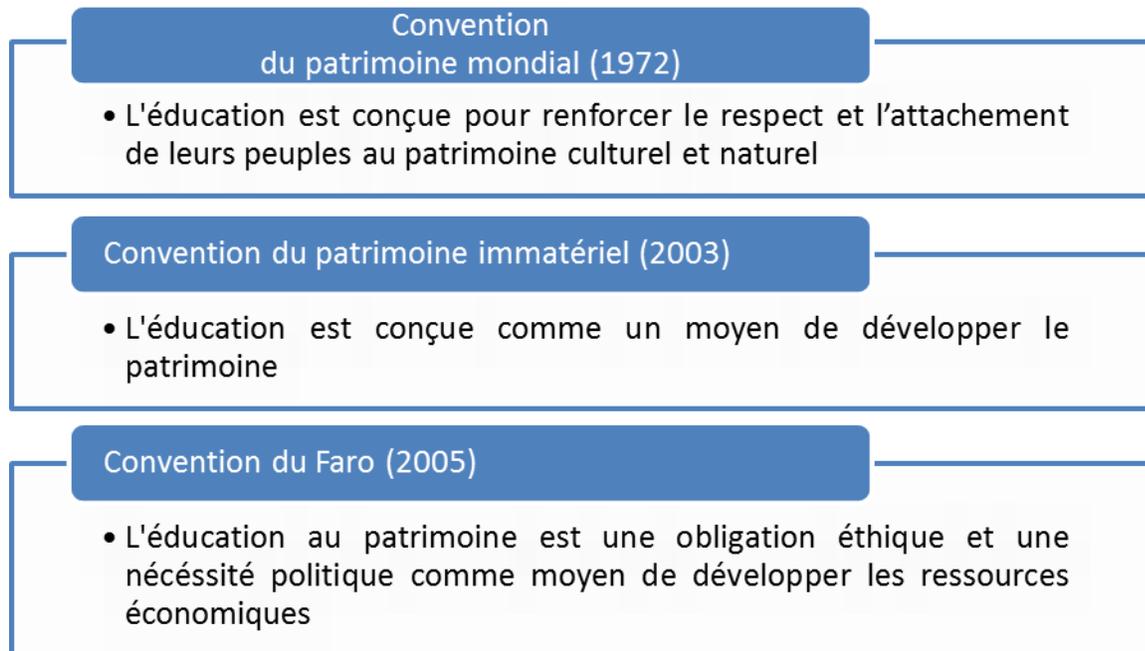
Parmi ces « éducations à », certaines sont directement en prise avec leurs contextes territoriaux, en particulier l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine, l'éducation aux territoires. Outre que ces « éducations à » remettent partiellement en question le partage entre la fonction d'instruction, centrée sur les savoirs, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre, la question ancienne de l'éradication des particularismes locaux laisse aujourd'hui la place à la prise en compte des spécificités locales pour appuyer les « éducations à » au point que les chercheurs signalent que les territoires peuvent apparaître comme médiateurs des processus éducatifs (Floro, 2013) ou encore peuvent devenir de véritables acteurs de l'éducation (Barthes & Champollion, 2012).

L'éducation au patrimoine suit quasiment le même schéma, comme le montrent les conceptions de l'éducation développées dans les conventions de 1972, 2003, et 2005. En effet, l'article 27 de la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO (1972) pose déjà les jalons du rôle important qui va être conféré à l'éducation en lien avec les construits patrimoniaux qu'elle formalise. Elle stipule, en effet, 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 ». Le cadre supranational de l'éducation au patrimoine est posé. Au travers de la convention concernant le patrimoine immatériel (2003), un nouveau pas est franchi. Elle marque un bouleversement majeur qui va influencer sur les pratiques éducatives. Les populations locales se voient conférer une légitimité considérable pour définir ce qu'est leur patrimoine. L'article 14 indique en outre que « *les états doivent mettre en place un développement de l'éducation en faveur du patrimoine* (art. 14). Ce qu'il faut retenir ici, c'est qu'il ne s'agit donc plus ici seulement de renforcer l'attachement des peuples aux patrimoines, mais il s'agit de développer le patrimoine par l'action éducative.

Les conventions de 1972 et 2003 définissent la nature des « objets patrimoniaux » à inventorier et identifier leur « valeur » ; celle de 2003 avance l'idée de la participation des populations et à la mobilisation de l'éducation à la définition du patrimoine, mais celle de 2005 s'intéresse plus précisément, outre les aspects bien connus liés au respect de la diversité culturelle, à la façon dont la valorisation patrimoniale pourra être menée, et donc à son insertion dans le système économique marchand actuel en Europe.

Très précisément, la convention du Faro (2005) fixe le rôle des citoyens et indique que cette participation est à la fois « *une obligation éthique et une nécessité politique* », elle pose le patrimoine comme une « *ressource à mobiliser par les citoyens* » et place l'éducation comme un moyen central pour y parvenir. Cette fois, la convention du Faro propose un double mouvement : le milieu éducatif formel et informel se doit d'accompagner ces injonctions supranationales, puisqu'il s'agit d'une obligation éthique et d'une nécessité politique, mais le patrimoine est aussi clairement présenté comme une ressource que les citoyens doivent faire émerger, et l'éducation est alors un moyen central mobilisé pour y parvenir. Ainsi, dans le cadre de la convention du Faro, la fonction utilitariste de l'éducation au service de l'émergence d'une ressource est clairement énoncée.

Figure 1 : l'évolution de la conception éducative du patrimoine dans les conventions internationales



L'étude du cas des Géoparc alpins va préciser comment s'opère cette évolution de la conception éducative des patrimoines.

Le cas des Géoparc Alps

Les enquêtes menées sur les composantes éducatives des géoparc alpins dans le cadre d'une réflexion pluridisciplinaire portant sur l'éducation au développement durable (Diemer, A. & Marquat, C., 2015) et présentés précisément par les auteurs (Barthes et Alpe, 2015) dans l'ouvrage de référence sont reprises ici pour en porter une analyse synthétique. Elles concernent les cinq Géoparc labellisés ou en cours de labellisation qui sont répertoriés aujourd'hui dans les Alpes Françaises. Du Sud au Nord, sont implantés 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. L'analyse précise des contenus des publics visés, des contenus, des savoirs mobilisés et des valeurs portées par les actions éducatives, montre que, si dans la première phase des géoparc, il s'agissait avant tout de lutter contre le pillage des sites et de mettre en évidence l'intérêt scientifique des gisements, il s'opère graduellement un glissement vers la valorisation des patrimoines géologiques, qui s'étend vers tout type de patrimoines- y compris immatériels, lesquels doivent servir d'appui avant tout au développement local – le rôle de l'éducation étant de faciliter ce passage.

Concernant le Géoparc de Haute Provence par exemple, l'idée du développement du territoire appuyée sur le patrimoine s'est accompagnée de l'obtention de programmes européens « Leader » puis « Leader + » appuyant la mise en valeur des sites d'intérêt géologique, mais aussi 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. Ces stratégies débouchent plus tard sur l'implémentation assez importante d'aménagements touristiques et culturels et sur la promotion du « Land Art » et de l'art contemporain... Dans cette dynamique, l'idée dominante était celle d'un territoire ouvert et à construire, porteur d'une identité elle aussi à construire. Pour que ce projet puisse réussir, l'implication de la population est requise, et plus précisément celle des acteurs du territoire.

De ce fait, l'éducation, on l'a vu, prend une place centrale dans les démarches de labellisation du territoire, par les instances internationales, mais ses expressions locales prennent partout des modalités adaptatives distinctes des intentionnalités politiques supranationales. Par exemple, pour la Réserve géologique de Haute Provence, premier support du projet Géoparc, le patrimoine est « à protéger, à valoriser, à partager » et l'éducation est un moyen au service de cette mission. Ici, les actions éducatives locales concrètes sont 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, avec une attention particulière portée au patrimoine immatériel 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...). De plus, bénéficiant de forts apports

financiers des institutions externes, la mise en évidence de la coexistence de différentes échelles temporelles – anthropique, géologique – est vue comme une entrée possible vers des valeurs universalistes.

On retrouve ce genre de raisonnements dans les Bauges par exemple, mais il y a des sites dont les orientations diffèrent notamment dans leur rapport soit au tourisme (Lubéron), soit aux savoirs scientifiques (Chablais). Dans le Lubéron, il s'agit avant tout d'éduquer aux richesses des territoires et l'on retrouve une forte proportion d'actions éducatives tournées vers les acteurs du tourisme. Dans le Chablais, il s'agit de former et développer la recherche scientifique en sciences de la terre et de nouer des relations suivies avec les universités. Enfin, concernant les valeurs universalistes, plusieurs dimensions se profilent, et l'on retrouve, outre celle qui est présentée en amont, celle plus classique développée habituellement par l'éducation au développement durable : faire des citoyens des ambassadeurs, trier ses déchets pour construire « notre maison commune »... etc....

Au-delà de ces positionnements éducatifs locaux des géoparcs, se pose en filigrane la question de l'éducation au patrimoine comme outil de développement local.

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

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 par des actes de patrimonialisation (Davallon, 2006).

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, pouvant être doté d'une valeur monétaire (même si elle est parfois difficile à définir) et pouvant générer (directement ou indirectement) des revenus. La préservation du patrimoine permet alors de conserver dans le futur cette ressource potentielle. 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 » (Costanza et al., 1997) 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 ce service 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 date ? 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 à consonance 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. Les projets éducatifs autour des territoires peuvent 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 critiques ont été 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.

La fonction ambiguë des « éducations à » comme piliers du développement local

L'éducation au développement durable, largement étudiée par la communauté scientifique, comme l'éducation au patrimoine, plus récente, ont des points communs. Dans ces « éducations à », il y a une dominante thématique qui n'est ni 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 finalités de l'éducation au patrimoine. Par conséquent, d'une part, il n'existe pas de validation d'une compétence à éduquer ou à former au patrimoine et, du coup, les interventions sont souvent assurées celui qui est volontaire pour le devenir. D'autre part, il n'y a aucune validation *a priori* des contenus proposés, aucune orientation sur une évaluation des savoirs acquis et sur le champ épistémologique convoqué. 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 l'objet de confrontations conceptuelles entre spécialistes pour en définir les limites 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, ne sont pas toujours évidents dans leur mise en œuvre.

Par ailleurs, la notion de « bonne pratique », si elle est présente à la 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 – et comme outil d'évaluation des résultats de l'éducation.

Dans l'éducation au développement durable, comme dans l'éducation au patrimoine, toutes deux à l'écart de la construction paradigmatique des sciences, se pose la question du « recul critique », généralement considéré comme indispensable à toute éducation citoyenne, mais souvent absent dans des éducations, où la négation de la distance (généralement reconnue comme nécessaire dans les enseignements à visée citoyenne) entre les pratiques sociales et le savoir enseigné est très fréquente, et généralement justifiée par des nécessités de « motivation » des apprenants. 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, *a priori* posées comme allant de soi et pour lesquelles il n'y aurait pas d'enjeux, ou de discussions à mener, ces identités étant indiscutablement liées à un passé qu'il convient de faire émerger dans un contexte de compétition entre les territoires supposé 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.

L'adhésion aux valeurs patrimoniales est-elle « indiscutable ? »

L'éducation au patrimoine, si elle diffère de l'éducation au développement durable, présente des avantages considérables. Le patrimoine s'intègre dans un système de valeurs *a priori* présentées comme « indiscutables ». Le patrimoine matériel est majoritairement classé, répertorié, protégé par des instances officielles, et le patrimoine immatériel, un peu moins classifiable, 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 d'y intégrer des savoirs et compétences disciplinaires (en arts, histoire, littérature, 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 délibération et de décision). Le recul critique et les postures alternatives ainsi que la dimension citoyenne ne sont pas favorisés. 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 marge de manœuvre quant aux enjeux et finalités de l'appropriation territoriale liée à l'éducation au patrimoine, ce qui n'est pas le cas pour l'éducation au développement durable. pourquoi ?

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, « économiciste » 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.

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 » ou « UNESCO » 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 quel 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 (elle peut conduire à priver les acteurs locaux de l'usage de certaines ressources), 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... **Quid alors d'un autre type d'éducation central sur le territoire français : l'éducation à la citoyenneté ?**

Références bibliographiques

AMIN, S. (1973), *Le développement inégal*, Éditions de Minuit.

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*, 50, p. 197-210.

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*, 10,

Québec, p. 36-51

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

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*, 11 – 2013 : « Rapports aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, p. 81-98.

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

BARTHES, A., ALPE, Y. (2014), 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.

BARTHES, A., ALPE, Y., MARTINI, G., (2014), L'importance et problématiques de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des aires protégées : l'exemple des « Géoparc ». Colloque francophone international cultures, territoires et développement durable, Avril, Clermont Ferrand.

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 ».

DAVALLON J. (2006).

FLORO M. (2013), Rapport au savoir et territorialisation des processus d'éducation : l'exemple d'une « question vive », l'éducation au développement durable. *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF) Montpellier, Juin*.

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.

DIEMER, A., MARQUAT, C. (2015), *Education au développement durable. Enjeux et controverses*. De Boeck.

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., SAUVE L. (2008), L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances, *ASTER* 46, p. 1-21.

GREFFE, 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*, 40, 1, p. 1-21.

JAMBES, J-P. (2001), *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*, 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*, ESF, p. 19-32.

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

MERCKLE, P. (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*, La Découverte.

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

PAGONI, M., TUTIAUX-GUILLON N. (2012), Les éducations à, Quelles recherches, quels questionnements, *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 50, Lille : Université Lille 3.

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

ROBBOTOM I., HART P. (1993), *Research in environmental Education*, Deaking University Press.

ROPE F., TANGUY L. [dir.] (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.

STÖHR W., TAYLOR, D. (eds.), (1981), *Development from Above or Below?* John Wiley and Sons Ltd.

VINCK, D. (1995), *Sociologie des sciences*, A. Colin.