

Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable: le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO

Angela Barthes, Ouidad Tebbaa

► **To cite this version:**

Angela Barthes, Ouidad Tebbaa. Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable: le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO. Éducation relative à l'environnement: Regards - Recherches - Réflexions, Centr'ERE 2019, 15 (1). hal-02466892

HAL Id: hal-02466892

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02466892>

Submitted on 4 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.

Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable : Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO

Angela Barthes et Ouidad Tebbaa



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/3657>

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Angela Barthes et Ouidad Tebbaa, « Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable : Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 1 | 2019, mis en ligne le 15 octobre 2019, consulté le 28 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3657>

Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable : Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO

Angela Barthes et Ouidad Tebbaa

- 1 Il existe plusieurs façons d'analyser les jeux d'acteurs qui sous-tendent des enjeux de reconfigurations politiques locales, en référence à de nombreux travaux de géographes ou d'anthropologues. Nous faisons l'hypothèse que les jeux de pouvoirs peuvent être analysés par l'intermédiaire des savoirs en jeu, la façon dont ils sont hiérarchisés puis transmis entre autres par l'éducation. Nous mobilisons les méthodes curriculaires et d'analyses de transmission des savoirs telles qu'elles sont abordées habituellement par les sciences de l'éducation (Barthes et Alpe, 2016). Nous les adaptons aux contextes du développement des territoires européens et nord-africains, ici dans le cadre des dispositifs éco-orientés des Géoparcs mondiaux UNESCO. Autrement dit, il s'agit d'analyser les trajectoires des savoirs tels qu'ils se formalisent dans les milieux d'éducation, et cela permet de saisir ce qui se joue dans les restructurations des relations de pouvoir local lors de la structuration d'un dispositif, ici le Géoparc mondial UNESCO. Nous explicitons dans un premier temps la place des savoirs et de l'éducation comme angle d'analyse des situations locales dans les milieux ruraux. Nous replaçons cette analyse dans le contexte actuel de transfert de plus en plus fréquent des situations d'éducation relative à l'environnement vers des situations d'éducation au développement durable. Puis enfin, nous étudions ce qui se passe dans le cas des dispositifs des Géoparcs mondiaux UNESCO à l'échelle de l'Europe et de l'Afrique du Nord

Du « tri » institutionnel des savoirs aux enjeux de pouvoirs locaux

Les savoirs sont des enjeux de pouvoirs

- 2 Les savoirs de toute nature n'existent que parce qu'ils sont socialement constitués, mais ils transcendent les individus ou les groupes qui les produisent, les utilisent et les font circuler, ce qui les distingue des connaissances rattachées à un individu ou un groupe d'individus (Lange et Barthes, 2017). Les savoirs constituent un capital symbolique (Bourdieu, 1993) et leur maîtrise est l'enjeu de luttes incessantes. Il existe en effet de nombreuses formes de savoirs disponibles dans la société, et ces savoirs sont au cœur des processus de socialisation et définissent les hiérarchisations de pouvoirs. Par exemple, en contexte de mondialisation, maîtriser l'anglais est considéré comme plus utile qu'apprendre un dialecte régional. Certains acteurs ont de plus tendance à revendiquer certains savoirs comme leur étant spécifiques, car ils les considèrent comme constitutifs de leur identité, et de leur place dans la société. Cette situation entraîne deux conséquences fondamentales. D'une part, les acteurs sociaux mettent en place des stratégies de diffusion et de transmission des savoirs, parce qu'ils sont indispensables à la socialisation de leurs membres, mais ils déploient aussi des stratégies de protection d'une partie de ces savoirs qu'ils considèrent ne pas devoir révéler, en totalité ou en partie, ou ne diffuser que sous conditions. Donnons à ce propos les exemples emblématiques des savoirs liés aux territoires comme les produits de terroirs (Michon, Berriane, Romagny, Alifriqui, 2017) ou les labels IGP (indications géographiques protégées) (Romagny, 2009). Mais il ne faut pas perdre de vue que la coexistence à l'intérieur d'un ensemble social d'une grande variété de savoirs, insérée dans des rapports de pouvoir, rend inévitable l'existence de conflits de savoir, qui sont eux-mêmes des indicateurs de relations de domination.
- 3 Au-delà de ces considérations, maîtriser puis définir les savoirs à transmettre dans une société devient un enjeu politique. L'aboutissement est la hiérarchisation des savoirs : tous n'ont pas la même valeur sociale, tous n'apportent pas les mêmes avantages sociaux, comme en témoigne la relation fondamentale entre la capacité à maîtriser les savoirs (les assimiler, les produire, les valider) et les pouvoirs que cette position sociale confère. Tous n'ont pas la même validité en fonction de la façon dont ils se sont construits, ni le même niveau en fonction de leur complexité supposée ou de leur caractère cumulatif. Ces hiérarchies évoluent dans le temps au sein des arènes politiques locales (De Sardan, 1995) et elles sont évidemment à la fois l'objet et la résultante de stratégies de pouvoir.
- 4 Partant de ces bases épistémologiques, nous examinons ce qui se passe dans les espaces ruraux, et plus spécifiquement dans les dispositifs des Géoparc mondiaux UNESCO, par le prisme des jeux de transmission des savoirs. Il s'agit d'identifier les acteurs et les jeux de pouvoirs-savoirs associés qui les définissent. Il s'agit de décrire les acteurs et les catégories de savoirs qu'ils portent, d'identifier leur place les uns par rapport aux autres, afin de comprendre les relations de hiérarchisation ou de domination qui s'instaurent. Quelles sont les catégories de savoirs qui dominent et se transmettent dans les mises en place des dispositifs des Géoparc mondiaux ? Quelles sont celles qui bénéficient de canaux de transmission légitimés par les différentes institutions et, en

contrepartie, quels sont les savoirs - et les acteurs qui les possèdent - qui perdent de l'influence sur l'arène politique locale (au sens de la définition de Sardan,1995) ?

- 5 Il s'agit d'examiner les transformations des jeux de transmissions des savoirs qui s'opèrent lors de l'arrivée de dispositifs type UNESCO dans les milieux ruraux, via les dispositifs d'éducation relative à l'environnement, d'éducation au développement durable et d'éducation au patrimoine.

La légitimité institutionnelle des savoirs

- 6 Au-delà des acteurs locaux, il est utile de rappeler que deux grands systèmes de production des savoirs sont aujourd'hui en place et ont une fonction de légitimation institutionnelle puissante : les sciences, parce que la modernité s'est construite sur un postulat rationaliste, et les institutions éducatives, parce qu'on leur a confié la mission de transmettre de façon systématique des savoirs politiquement validés et hiérarchisés, qui complètent, se différencie et parfois contestent d'autres formes de savoirs (transmis par la famille, le contexte culturel...). Ces savoirs sont fondés sur des systèmes de tri et d'exclusion. D'une part, tous les savoirs ne sont pas scientifiques et tous les savoirs ne sont pas considérés comme transmissibles par l'éducation : seule une petite partie relève de ces deux sous-ensembles. D'autre part, ces systèmes de production des savoirs sont de puissants réorganiseurs des hiérarchies de pouvoirs, y compris locaux. En conséquence, les arènes politiques locales (au sens de De Sardan, 1995) s'appuient largement sur leur existence pour légitimer leurs actions. De nos jours, le lien entre ces deux formes de savoirs est devenu un énorme enjeu : les savoirs scientifiques constituent en amont le garant de la validité d'une grande partie des savoirs transmis et ils sont largement utilisés dans les projets de développement afin d'assurer leur légitimation. L'éducation formelle (système scolaire et universitaire) ou non formelle (coopératives, musées, parcs naturels, associations, groupements de métiers) participent de cela.
- 7 Dans tous les cas, les savoirs concernés par les éducations formelles et non formelles entretiennent nécessairement des rapports complexes avec d'autres formes de savoirs disponibles dans la société, qualifiés d'informels. Parmi les exemples fréquemment cités, on trouve les modes de gestions ancestraux des forêts versus ce qui est enseigné dans les écoles d'agriculture dites modernes. On retrouve dans le même ordre d'idée, l'opposition entre les médecines dites traditionnelles et les médecines modernes enseignées dans les facultés. Sans prendre position, il est cependant possible d'affirmer qu'à tout instant peuvent coexister des paradigmes concurrents et non compatibles mais à terme, il y a toujours la domination d'un paradigme sur un autre. Il faut garder en tête que les savoirs transmis par l'éducation ont bénéficié d'une phase de légitimation institutionnelle par les groupes de pouvoirs dominants, souvent à l'exclusion des autres. Ce qui est enseigné dans les coopératives de production féminine au Maroc (mode de production à mettre en place, procédures institutionnelles et labels de terroirs qui définissent des valeurs et des identités de la production locale) en est un exemple. Ainsi, les savoirs formalisés par l'éducation sont hiérarchisés et conçus comme des savoirs utiles dans la société. Mais ils portent néanmoins des valeurs et une signification politique non neutre. Par exemple, les patrimoines sélectionnés sont actuellement porteurs de l'idée du potentiel touristique et de croissance économique en système normatif libéral (Barthes, 2017).

Entre l'éducation relative à l'environnement et les dispositifs d'éducation au développement durable : quels savoirs formalisés ?

L'antériorité de l'ERE dans les milieux ruraux

- 8 Avec la renaissance rurale en France (Kayser, 1990), les savoirs environnementaux prennent progressivement de l'importance dans les années 70. L'esprit militant qui règne alors s'appuie sur une forme de contestation des modèles urbains et prône un retour à la nature. Dans la foulée des conférences de Belgrade (1972) puis de Tbilissi (1977) constituant les premières esquisses de l'éducation relative à l'environnement (Giordan, 2017), s'installent progressivement des réseaux associatifs qui les prennent en charge (REN, ULAMIR, CPIE, etc.). Les différents courants d'ERE qui s'expriment vont porter des finalités et des valeurs différentes, parfois complémentaires, parfois contradictoires, comme le montrent les typologies de Sauvé (2017) et de Girault, Zwang et Jeziorski (2013). Les premières politiques éco-orientées orchestrées par la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR) en 1964-65 en faveur de parcs naturels qui se mettent progressivement en place, s'appuient sur les réseaux associatifs existants du monde rural. Ce monde associatif va donc développer son expertise de formation au-delà de l'esprit militant (pour la sauvegarde environnementale) essentiellement naturaliste qui règne alors (Toupet, 2018). Se profile progressivement une professionnalisation des réseaux associatifs d'éducation relative à l'environnement. Ceux-ci répondent de plus en plus aux financements liés aux dispositifs de développement durable et d'éducation associés. Les réseaux « pionniers et charismatiques » pour reprendre l'expression de Joy Toupet (2018), vecteurs de nouveaux savoirs et d'une nouvelle pédagogie environnementale, dérivent aussi petit à petit vers l'aide à l'institution dans l'application des politiques publiques de développement.

Convergence des dispositifs des politiques publiques et des dispositifs éducatifs : l'exemple du développement durable et du patrimoine.

- 9 Ce n'est donc pas par hasard que se développent de manière de plus en plus prégnante les politiques éducatives qui permettent en retour d'épauler celles du développement. Ainsi l'UNESCO organise les dispositifs publics de valorisation des territoires et indique aussi qu'il est l'organisme clé de la promotion de l'éducation pour le XXI^e siècle. Par exemple, les politiques mondialisées de développement durable s'accompagnent de l'instauration de la décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) de l'UNESCO, puis de la feuille de route 2015-2030 pour une éducation aux objectifs du développement durable (Lange, 2017). Les politiques éducatives autour du patrimoine se déclinent quant à elles via les conventions internationales du patrimoine mondial (1972), du patrimoine immatériel (2003) et de Faro sur le patrimoine culturel (2005), et empruntent aux institutions leurs valeurs et modes de pensées dominants :

L'éducation transforme les vies et elle est au cœur de la mission de l'Unesco qui est de bâtir la paix, éradiquer la pauvreté et promouvoir le développement durable. (...)

L'Organisation (...) a pour mission de traiter de l'éducation sous tous ses aspects. Elle a reçu le mandat de conduire le Programme mondial Éducation 2030 par l'intermédiaire de l'objectif de développement durable 4. [...]. L'Unesco agit comme chef de file mondial et régional en matière d'éducation, œuvre à renforcer les systèmes éducatifs partout dans le monde et relève les défis planétaires contemporains par l'éducation. (UNESCO, 2015)

- 10 Au-delà des textes, les moyens d'actions de l'UNESCO sont considérables, puisqu'ils induisent des réformes curriculaires dans tous les systèmes éducatifs formels et non formels nationaux, via les dispositifs tels que la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2004-2014) (Girault et Sauvé, 2008 ; Girault et Barthes, 2016), prolongé par l'Agenda mondial 2030 en vue des Objectifs de développement durable, dont le quatrième traite d'éducation (Lange, 2017).
- 11 En contrepoint, tous les textes internationaux qui traitent du développement ou promeuvent des dispositifs portent une attention de plus en plus prégnante à l'éducation. De ce fait, l'éducation joue un rôle davantage proactif, elle est de plus en plus promue dans les structures associatives, les musées, les territoires et les programmes à destination des écoles. Par exemple, de la Convention du patrimoine mondial de l'UNESCO (1972) à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine immatériel (2003), il ne s'agit plus seulement de renforcer l'attachement des peuples aux patrimoines, mais de développer le patrimoine par l'action éducative. Enfin, la convention de Faro (2005) précise que les milieux éducatifs formel et non formel se doivent d'accompagner ces injonctions supranationales, qu'il s'agit d'« *une obligation éthique et d'une nécessité politique* ». Le patrimoine est clairement présenté comme une ressource que les citoyens doivent faire émerger, et l'éducation s'impose comme un acteur majeur du développement local (Barthes et blanc-Maximin, 2017 ; Barthes 2017).
- 12 Les politiques éco-orientées, de leur côté, sont de mieux en mieux structurées et l'on voit apparaître nombre de dispositifs éducatifs pour les accompagner. Aux parcs naturels, par exemple, viennent s'ajouter les labels Réserves de biosphère de l'UNESCO (1971) puis Géoparcs (1991) qui deviendront géoparcs mondiaux UNESCO en 2015.

De l'éducation relative à l'environnement à l'éducation au développement durable

- 13 Ainsi, entre une éducation relative à l'environnement (ERE) militante initiale et l'injonction à l'éducation pour le développement durable (EDD) plus récente, est introduit un changement de modèle à la fois dans les réseaux qui se professionnalisent, mais aussi dans l'affectation des finalités éducatives (Figure 1). Si les anciens réseaux s'appuyaient sur une visée de protection de la nature, parfois même de déprise des rapports de domination, voire une remise en question de l'économie prédatrice sur la nature, les modèles professionnels - voire gestionnaires - sont plutôt centrés sur des visées comportementalistes (Barthes et Alpe, 2012) et développementalistes (Barthes et Blanc-Maximin, 2017).



Figure 1 : Évolution des réseaux d'éducation relative à l'environnement vers le développement durable

- 14 Par ailleurs, si les dispositifs sont pensés au niveau international, les adaptations locales diffèrent en fonction des acteurs, des contextes culturels politiques et associatifs locaux. Entre antériorité de l'éducation relative à l'environnement sur les territoires et injonctions actuelles autour de l'éducation au développement durable et au patrimoine, que se passe-t-il en réalité ?

Cas du dispositif de labélisation des Géoparc mondiaux de l'UNESCO

- 15 Le label Géoparc, dont la naissance remonte à la Charte de Digne de 1991, vient compléter le label Réserve de biosphère de l'UNESCO, né en 1971. Il est orienté vers les patrimoines géologiques d'intérêt international. Nous ne rentrons pas ici dans les détails de l'historicisation du processus et renvoyons pour cela aux sites institutionnels correspondants. Nous précisons cependant que le dispositif vise à définir des politiques locales de développement dit durable à partir d'une base de protection/valorisation/touristification des zones à intérêts patrimoniaux géologiques (Gonzalez-Tejada et coll., 2017). Ces dispositifs interviennent généralement dans des milieux ruraux qui peinent à s'imposer dans la sphère économique mondialisée. Ce sont en général des arrière-pays qui tentent de se reconstruire après un siècle de déstructuration de leurs sociétés anciennement agricoles, ou encore des espaces anciennement agricoles devenus péri-urbains sans requalification économique claire, et qui tentent de valoriser à la fois les nouveaux rapports à la ville et les aménités paysagères dont ils disposent vers un tourisme de spécification.
- 16 Nous partons de l'hypothèse que si les jeux de pouvoirs se jouent localement, les stratégies de diffusion des savoirs légitimes sont définies en amont par les dispositifs normatifs des géoparc d'une part et d'autre part, par les politiques d'éducation au développement durable et au patrimoine de l'UNESCO (Barthes, 2017). Signalons que cette affirmation est très discutée dans la bibliographie consultée et une position inverse est déjà présentée dans les articles reçus pour ce numéro thématique. Par ailleurs, cette affirmation ne gomme évidemment pas les processus d'adaptation locale qui réagissent différemment aux injonctions internationales d'un lieu à l'autre.

Méthodologie

- 17 Mais quels rapports de pouvoir s'instaurent entre une éducation relative à l'environnement et une éducation au développement durable au sein des Géoparc mondiaux UNESCO ? Afin de répondre à cette question, nous examinerons ce qui se

passé au niveau local. Mais puisque les systèmes de justification qui les sous-tendent relèvent des politiques internationales, nous avons cherché les régularités à travers un grand nombre de données. Nous avons ainsi constitué une base de données Europe-Afrique des 113 géoparcs existants en 2016.

- 18 La base de données constituée d'informations récoltées entre janvier et décembre 2016 comprend l'ensemble des sites internet, les documents touristiques, éducatifs et commerciaux produits par les géoparcs. À cela ont été ajoutés les documents administratifs mis à notre disposition, notamment les rapports d'activité des conseils scientifiques et des services éducatifs, et les demandes de labellisation quand nous avons pu les obtenir. Le Tableau 1 identifie les champs que nous avons retenus.

Tableau 1. Les champs considérés dans notre base de données

<p>Généralités: Nom ; État membre ; Région/localisation ; Date de création ; Gestionnaire du Géoparc ; Directeur du Géoparc ; Contact ; Nombre de communes intégrées ; Nombre d'habitants dans la zone ; Superficie du Géoparc ; Site phare et géosites ; Caractéristique du territoire</p>	<p>Actions menées: Développement local ; Éducation ; Préservation et Conservation de l'environnement ; Publics de formation visés ; Partenariats</p>
<p>Activités : Activités proposées; Formes de tourisme</p>	<p>Communication : Finalité, Valeurs, Objectifs, Slogan, Promotion, Communication ; Évènements et manifestations</p>

- 19 La base de données a constitué un préalable à l'extraction de renseignements concernant les stratégies de transmission des savoirs opérées par les géoparcs, les curriculums prescrits au sens de Forquin (2008) et les valeurs et finalités éducatives au sens de Zwang et Girault (2012). Du point de vue curriculaire, une comparaison entre le curriculum prescrit par les textes de l'UNESCO et les curriculums réels locaux a été effectuée afin d'identifier les différences entre les adaptations locales des textes prescriptifs (Barthes, 2015).
- 20 Plus spécifiquement, ont été ensuite relevés les indicateurs des flux de savoirs c'est-à-dire ceux qui définissent le sens de la transmission des savoirs prescrits. Si la réalité est complexe en raison des phénomènes d'hybridations des savoirs (Barthes, 2017), nous avons cherché des indicateurs d'intentionnalités à partir des documents dont nous disposons dans la base de données. Ces matériaux constituent à nos yeux un élément du curriculum prescrit. À titre d'exemple classique, une phrase du type « un objectif est de permettre aux communautés locales de se réapproprier le patrimoine de leur territoire » (géoparc *Parco del Beiga*, Italie) indique une stratégie de transmission de savoirs par le géoparc vers les habitants. Pour des raisons de simplification de l'expression, nous dirons alors que le sens de la transmission des savoirs est de type « de haut en bas ». Le géoparc explique alors aux populations locales quels sont les savoirs, les valeurs, les éléments de cohérence qui composent leurs territoires. À l'inverse, un document indiquant une consultation des populations locales dans l'objectif de réaliser un inventaire patrimonial par exemple, indique une intentionnalité de transmission de savoirs du bas vers le haut, que nous qualifierons de « de bas en haut ». Il s'agit donc, à partir de la masse de données récoltées dans la base que nous avons constituée, d'obtenir des indications les plus robustes possible sur les

intentionnalités éducatives des géoparcs. Ces indications sur les flux concernant les Géoparcs mondiaux UNESCO et les populations locales sont ensuite exprimés en pourcentages relatifs puis rapportés au nombre de géoparcs. L'ensemble des résultats ont été consignés dans les figures de synthèse 3 et 4.

- 21 Ces données sont destinées dans un premier temps à comprendre le système de justification des politiques internationales des Géoparcs UNESCO et comment ces politiques s'appliquent au niveau local. Puis nous recherchons spécifiquement ce qui se passe au niveau local. Cela donne lieu à la seconde partie de la méthodologie, laquelle se décline en une étude des représentations sociales des populations, une série d'entretiens auprès des acteurs des géoparcs et des observations de terrain afin de saisir les conflits de savoirs. Nous avons opéré sur trois Géoparcs mondiaux UNESCO différents situés de part et d'autre de la Méditerranée dans le cadre d'un programme européen¹. Sans rentrer dans les détails - nous renvoyons aux sites internet et à la Figure 2 pour leur localisation - nous avons investigué celui de la Catalogne centrale (Espagne) (Figure 2), celui de la Haute-Provence (France) (Figure 3) et celui de M'goun (Maroc) (Figure 4).

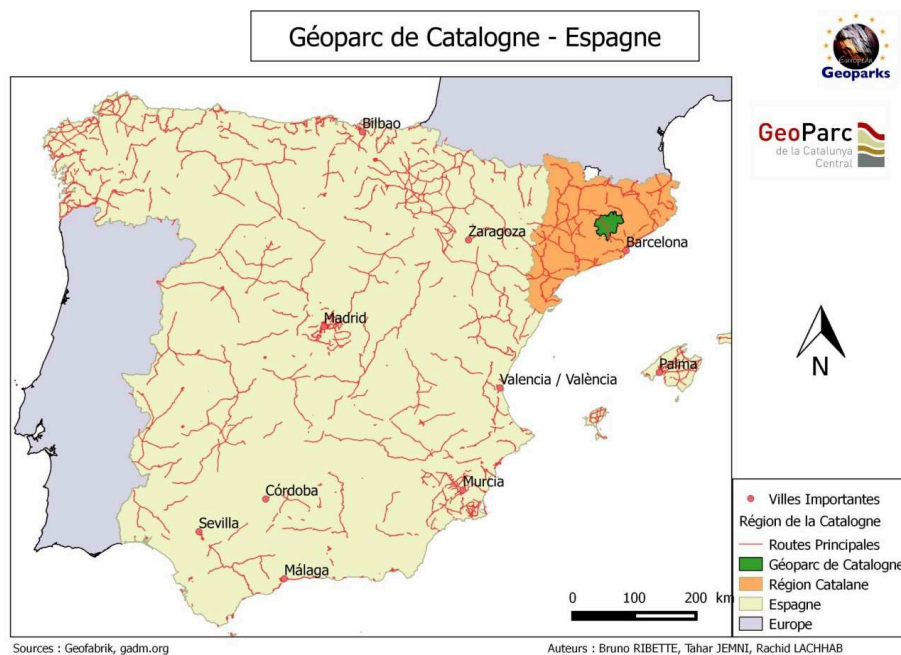


Figure 2 : Localisation du géoparc de Catalogne centrale

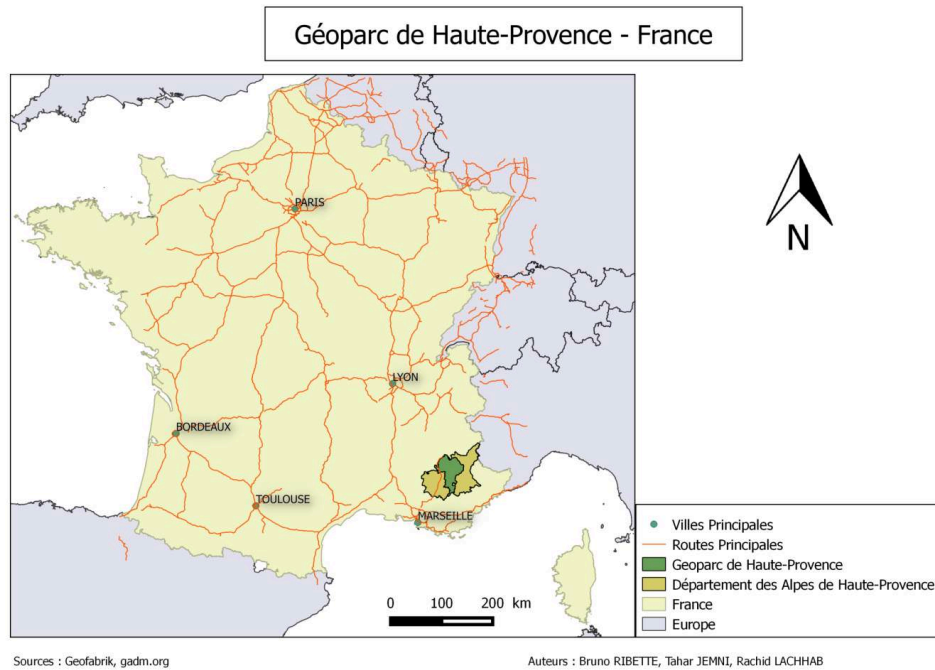


Figure 3 : Localisation du géoparc de Haute Provence

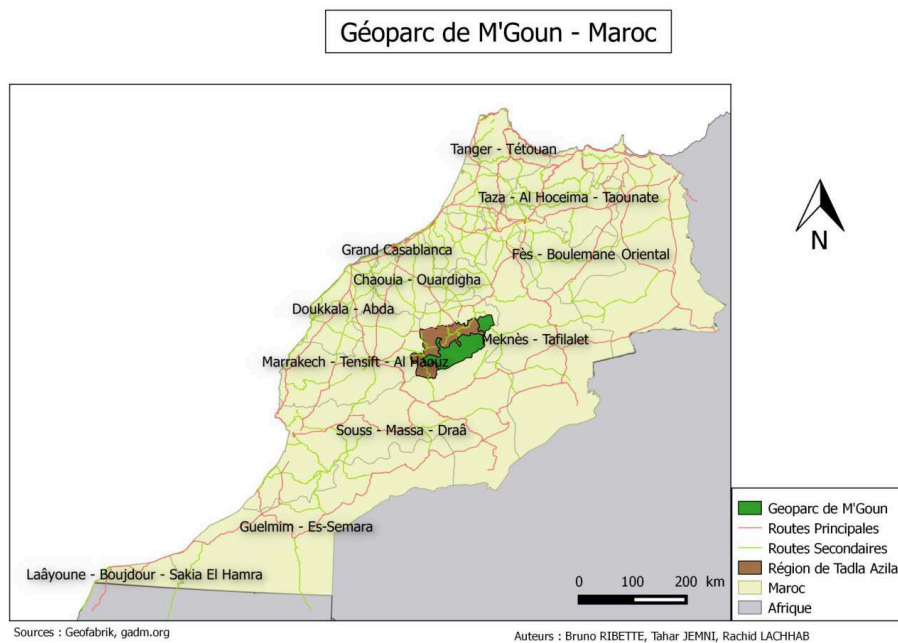


Figure 4 : Localisation du géoparc de M'goun

- 22 Nous avons donc procédé dans un premier temps à trois enquêtes sur les représentations sociales des populations résidentes dans les géoparc locaux afin de comprendre les degrés d'adhésion et les comportements des populations locales face aux dispositifs des Géoparc UNESCO. Au total 408 personnes ont été interrogées dans le géoparc de Haute-Provence (France) en mars 2015, sur les marchés à proximité du siège du géoparc ; 193 personnes, dans le géoparc de M'goun (Maroc) en octobre 2016 ; 127 personnes, dans le géoparc de Catalunya (Espagne) centrale en janvier 2017. Nous

avons veillé à ce que l'échantillon final soit représentatif de la structure de la population de la zone concernée par le géoparc, tant en ce qui concerne les catégories socioprofessionnelles, que celles du genre et des âges. Seules les réponses des résidents de la commune ont été conservées. La méthodologie d'enquête sur les représentations sociales s'est opérée par l'intermédiaire d'une question d'évocation spontanée de type « Quels mots ou phrases vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler du géoparc ? ». Un classement des réponses a été réalisé, en tenant compte des fréquences lexicales ainsi que du rang de citation des mots. La méthodologie complète de recueil et d'analyse des représentations sociales est disponible dans l'ouvrage de Barthes et Alpe (2016).

- 23 Puis nous avons complété l'investigation par des entretiens auprès de 28 acteurs de géoparc : 3 responsables de géoparc, 3 maires et 6 acteurs politiques locaux, 3 responsables de l'enseignement pour les géoparc, 5 membres de conseils scientifiques ou de développement, 3 formateurs ou enseignants impliqués, 2 personnels de direction des géoparc, 3 artisans directement impliqués dans les Géoparc mondiaux UNESCO. L'objectif de ces entretiens complémentaires était de comprendre les différents jeux d'acteurs.
- 24 Enfin, un relevé de terrain a été mené avec l'objectif de saisir la réalité de la transmission des savoirs non formels et informels, c'est-à-dire ceux qui ne bénéficient pas de canaux de transmission légitimés. Pour cela, nous avons cherché à identifier des zones de tensions ou des conflits liés à la présence du Géoparc. Nous avons formulé l'hypothèse que ces tensions ou conflits pourraient découler des processus de sélection des savoirs opérés par les besoins du dispositif de labélisation du géoparc.

Résultats

Des savoirs qui s'organisent à travers le jeu d'acteurs

- 25 À partir des informations obtenues, nous avons identifié schématiquement 6 groupes d'acteurs qui participent, d'une manière ou d'une autre, au tri des savoirs locaux vers leur formalisation en éducation. Chaque groupe d'acteurs a une fonction dans le projet de développement : il porte des savoirs et les transmet. Nous les décrivons succinctement.
- 26 Le ou les courtiers en développement : il s'agit de la personne ou du groupe de personnes qui s'appuient sur les politiques du programme des Géoparc mondiaux UNESCO. Ils installent et font vivre un géoparc et tirent localement des avantages sociaux de leur position centrale dans le projet. Les courtiers en développement s'entourent généralement de deux entités distinctes, si le système est complet : le conseil scientifique et le conseil de développement. Chaque groupe d'acteurs porte des savoirs qui le définissent. Ainsi les courtiers en développement possèdent les savoirs liés aux politiques et aux valeurs internationales, qu'ils sont chargés de transmettre aux différentes parties et sont, à ce titre, relativement polyvalents. Ils doivent *aminima* connaître la nature et la dynamique de production des savoirs scientifiques et des savoirs locaux afin d'établir une médiation. En général, ils sont à cet effet adéquatement diplômés et bien insérés localement.
- 27 Le conseil scientifique trie, inventorie et valide les savoirs socialement utiles. Ses membres sélectionnent et gèrent l'information scientifique, donnent de la validité au

projet de développement par la production scientifique. Ils s'occupent de la transmission des savoirs considérés comme utiles au projet de développement. Ils sont donc un courroie de transmission entre les savoirs utiles sélectionnés pour le territoire du géoparc. Plusieurs formes éducatives sont alors mobilisées. Au premier chef, l'éducation formelle de l'école à l'université. Mais nous trouvons aussi en bonne place l'éducation non formelle comme par exemple, les formations auprès des métiers du tourisme (guides, restaurateurs) et auprès de la population via les associations ou les musées. Les membres du comité scientifique occupent donc une place centrale dans la légitimation des savoirs dominants. Ils sont rattachés en général eux-mêmes à une institution, le plus souvent à une université.

- 28 Le conseil de développement - appelé parfois conseil d'orientation - définit les grandes orientations locales menées pour le développement du géoparc et de la zone concernée ; par exemple, il prend les décisions concernant les modes de gestion, les grandes foires, les liens avec les différentes branches professionnelles, l'instauration des labels, etc. Il assure les liens avec les acteurs politiques locaux. Ses membres possèdent de nombreux savoirs locaux mais ils sélectionnent surtout ceux qui sont utiles au projet de valorisation économique. À titre d'exemple, ils connaissent les légendes et contes anciens, mais seuls ceux qui peuvent donner lieu à une politique de valorisation vont être sélectionnés.
- 29 Les acteurs politiques locaux ou institutions locales qui servent de support ou abritent le projet, les maires par exemple, ont pour but avant tout le développement local² et la valorisation touristique de leur zone. En général les projets de géoparc se trouvent dans des arrière-pays dont le dynamisme économique peine à émerger. Ce type d'acteurs possède également de nombreux savoirs locaux.
- 30 Les acteurs internationaux, qui appartiennent au réseau des Géoparc mondiaux UNESCO, s'appuient sur les courtiers en développement local. Leurs objectifs sont avant tout de promouvoir les politiques internationales du patrimoine, et de diffuser les valeurs internationales de croissance économique libérale et de développement durable dans toutes sphères de la vie civile. Leurs objectifs premiers sont de former les différents acteurs chargés de projets, lesquels relayeront ensuite localement les valeurs internationales.
- 31 Les acteurs de l'éducation, enseignants et formateurs qui opèrent dans les écoles, collèges, lycées mais aussi dans les offices de tourisme, les chambres des métiers, etc. sont fortement encouragés à participer au projet de Géoparc mondial UNESCO. Enfin, les habitants des lieux sont, si possible, impliqués dans le développement du tourisme. Les résidents sont impliqués parfois dans la récolte d'informations scientifiques, parfois dans les projets de développement corollaires aux géoparc, mais ils sont, le plus souvent, étrangers au projet, comme le montrent les enquêtes locales réalisées. En effet, dans les Alpes de Haute Provence, seulement 8 % de la population semble connaître l'existence d'un dispositif Géoparc mondial UNESCO, tandis que ce pourcentage tombe respectivement à 5 % et 3 % en Catalogne centrale et au Maroc. Dans tous les cas, il semble que d'autres dispositifs tels que des parcs naturels nationaux ou régionaux, réserves géologiques, ou sites patrimoniaux remarquables viennent occulter la visibilité des dispositifs des Géoparc mondiaux UNESCO.
- 32 Les populations locales (qu'elles connaissent ou non le dispositif) portent des savoirs sur leurs territoires qui forment un ensemble hétéroclite. Ils sont censés posséder un savoir traditionnel que l'instance doit faire émerger et qui légitime les actions du

géoparc dans un souci d'authenticité et d'identité locale, en fabriquant une sorte de roman local. Ces savoirs, souvent qualifiés d'informels, sont ainsi l'objet de sélection en vue d'un projet d'usage politique de patrimonialisation au service de la « touristification ». Ainsi ce qui est transmis par le géoparc relève principalement de ce projet d'usage. De ce fait, il existe, sur les territoires une « re-fabrication » de l'histoire. Les professionnels, tels que les artisans, possèdent, de leur côté, des savoirs techniques en lien ou pas avec le territoire, mais auxquels on tente autant que possible, d'accrocher une légitimité ancrée dans celui-ci. Les artisans locaux s'appuient alors souvent sur une identité supposée du territoire, qu'ils en relèvent ou non. En effet, ce sont eux qui produisent de l'image locale via leur activité économique qui bénéficie au développement du tourisme. Il convient alors de raccrocher leur production, via des événements tels que les foires ou des labels, à leur territoire d'inscription. Les sculpteurs de bois ou les tisseuses de tapis marocains, tout comme les ferronneries d'arts ou les potiers français, participent à cette dynamique, même s'ils sont totalement néoruraux et formés à extérieurs la plupart du temps.

- 33 Au-delà de ces constats, les études sur les flux, finalités et contenus éducatifs viennent compléter les informations disponibles.

Des flux de savoirs essentiellement « de haut en bas »

- 34 Nous présentons maintenant les résultats de l'étude effectuée sur les intentionnalités éducatives des géoparcs d'après les documents de notre base de données - comme indiqué précédemment - tant en ce qui concerne l'éducation formelle (Tableau 2) que l'éducation non formelle (Tableau 3). Signalons qu'il est difficile de comprendre la nature des informations présentées dans ces tableaux et ce, d'autant que les niveaux scolaires retenus n'existent pas dans tous les pays où se trouvent des géoparcs et ne sont pas du tout similaires au système français.

Tableau 2 : Flux de savoirs des géoparcs vers l'éducation formelle

Éducation formelle	Flux « de haut en bas » des géoparcs vers l'éducation formelle (en % de géoparcs)	Flux « de bas en haut » de l'éducation formelle vers les géoparcs (en % de géoparcs)
Primaire	100	0
Collège, Lycée	65	0
Maternelle	37	0
Université	20	9 (collaboration recherche)
Enseignants	15	0

- 35 On constate que 100 % des géoparcs ont des actions avec les écoles primaires et les flux sont « de haut en bas » ; 29 % des géoparcs ont une action avec les universités, dont 20 % sont « de haut en bas » et 9 % « de bas en haut ».
- 36 À titre indicatif, 35 % des Géoparcs mondiaux UNESCO ont des programmes éducatifs en direction des écoles pré-élémentaires, la quasi-totalité en primaire, 65 % au collège et au lycée. Des programmes éducatifs « spécial enseignants » sont dispensés dans 15 % de ces géoparcs. Le cas des universités est plus complexe : 20 % des géoparcs ont un partenariat réel avec les universités et il s'agit souvent plus d'échanges de savoirs que

de flux unidirectionnels, ou de collaborations autour de la production et diffusion de savoirs, mais il est considéré que 9 % des géoparcs ont un partenariat de recherche avec une université (qui n'est pas nécessairement la plus proche).

Tableau 3 : Flux de savoirs des Géoparcs mondiaux UNESCO vers l'éducation non formelle

Éducation non formelle	Flux « de haut en bas » des géoparcs vers l'éducation non formelle (en % de géoparcs)	Flux « de bas en haut » des savoirs locaux et de l'éducation non formelle vers les géoparcs (en % de géoparcs)
Habitants	65	3
Touristes	100	0
Publics à besoins particuliers (chômeurs, personnes en situation de handicap et autres)	3	0
Professionnels (guides, entreprises locales, producteurs, acteurs politiques)	49	0

- 37 Du côté des stratégies de diffusion des savoirs via l'éducation non formelle des courtiers et ses conseils scientifiques vers les acteurs locaux, là aussi on constate dans la quasi-totalité des cas, des différences marquées. L'intérêt pour les habitants eux-mêmes est patent dans 2/3 des cas, avec parfois des intérêts spécifiques pour un type de population particulière (108 chômeurs sont formés en 2000 par exemple par le Lesvos Petrified Forest en Grèce pour l'accueil des visiteurs et la promotion du géoparc (rapports d'activité 2000). Les touristes sont également une cible privilégiée explicite dans tous les cas, conformément aux injonctions, mais les modalités et finalités éducatives entre les habitants et les touristes diffèrent. Dans le premier cas, il s'agit souvent de les impliquer dans une démarche plutôt normative pour qu'ils deviennent à leur tour ambassadeurs, dans le second cas, il s'agit de diffuser de l'information et de les amener à consommer (musées, produits géoparcs, guides, etc.). Les transferts de savoirs vers les professionnels concernent à l'heure actuelle à peu près la moitié des géoparcs (guides locaux, entreprises locales, coopératives de producteurs, acteurs politiques).
- 38 Dans seulement 3 % des cas, les flux de savoirs sont générés dans les territoires, en dépit des références internationales qui se multiplient sur la participation citoyenne, les sciences citoyennes ou la reconnaissance des savoirs locaux des habitants du géoparc. Nous les qualifierons de « bas en haut ». Il s'agit souvent de tentatives de mise en place de comités consultatifs, qui correspondent surtout aux besoins d'inventaires et qui font appel ponctuellement aux populations.
- 39 De cette dynamique, ressortent finalement les savoirs dominants sélectionnés par les géoparcs. La similitude des types de savoirs sélectionnés dans les géoparcs permet de saisir le poids des politiques internationales dans les arènes locales (De Sardan, 1995), en même temps que leur différence montre aussi le poids des adaptations des géographies et des sociologies locales dans l'histoire éducative (par exemple, celle de l'éducation relative à l'environnement dans les structures concernées).

Finalités, valeurs éducatives et contenus éducatifs dans les géoparcs entre ERE et EDD

- 40 Si les dispositifs sont mobilisés pour des raisons entre autres de légitimité politique, leur mise en œuvre n'est pas si évidente, car les préoccupations et contextes locaux diffèrent de l'approche globale de l'UNESCO. Par exemple, on retrouve des énoncés tels que « *Il faut façonner l'avenir en utilisant l'instrument de développement régional plutôt que d'être soumis à la mondialisation et aux politiques métropolitaines* » (Site internet du Vulkaneifelgéopark, Allemagne, 2016³), tandis que de telles thématiques ne sont pas présentes à l'échelle globale, où l'on parle plus volontiers de célébrer les liens entre héritage et patrimoine par exemple.
- 41 D'une manière générale, les thématiques d'éducation aux risques et aux changements climatiques ou encore la question de l'édification de « notre maison commune⁴ » qui font explicitement référence aux politiques de développement durable sont peu traitées localement, tandis que reviennent les enseignements naturalistes ou liés à l'environnement biophysique. Les paysages locaux sont prépondérants, sans doute liés aux compétences anciennes, à l'histoire et au poids des associations relatives à l'environnement dans les zones concernées. Les « bonnes pratiques environnementales » allant du tri des déchets à l'insertion dans les projets de trames vertes et bleues (Luberon par exemple) gagnent du terrain localement depuis une décennie, même si elles n'atteignent pas le niveau de prescription de départ. Certains thèmes comme le développement du sentiment d'appartenance à un territoire, ou encore des éléments de compréhension de la valeur du territoire concerné apparaissent sans qu'une prescription n'ait été formulée réellement en ce sens. Par exemple, les slogans éducatifs du *parco nazionale del cilento e vallo di Diano* (Italie) sont centrés sur l'idée d'« *aider les jeunes à comprendre la valeur du territoire dans lequel ils vivent* » (Site internet du Géoparc del Cilento e Vallo di Diano, 2016⁵) ou encore, de comprendre les systèmes socio-écologiques, de donner des informations sur le patrimoine géologique et de souligner les liens entre les processus géologiques et la société.
- 42 Quant à l'analyse de la nature de ce qui est transmis, il convient de préciser que les prescriptions curriculaires définies par l'UNESCO (Figure 5, en bleu) concernent surtout des éléments de valeurs (édifier notre maison commune ; célébrer les liens entre héritages et patrimoines) et sont des relais pratiques des politiques du développement durable (risques, bonnes pratiques, énergies, tourisme, exploitation des ressources), tandis que dans les géoparcs, la réalité est bien différente.
- 43 D'une part, les sciences naturalistes y sont surreprésentées au regard des prescriptions de l'UNESCO. Selon nous, cela tient au fait que les géoparcs sont des constructions politiques mais leur justification s'appuie sur la présence d'éléments géologiques. Les sciences de la Terre les décrivent et les inventorient et les savoirs scientifiques deviennent alors une raison d'être du géoparc. D'autre part, la présence d'enseignants disciplinaires dans l'enseignement formel et de formateurs salariés des géoparcs issus des formations universitaires disciplinaires rendent les savoirs scientifiques plus aisés à transmettre que les savoirs vernaculaires qui sont au final très peu représentés, ou que les valeurs de l'UNESCO qui sont une émanation « de haut en bas ». Par ailleurs, les savoirs vernaculaires (traditionnels, autochtones, indigènes) que l'on voit apparaître spécifiquement dans la catégorie « patrimoines locaux et archéologie » montrent une

seule dimension, ce qui laisse supposer l'exclusion d'un grand nombre de ces savoirs (par exemple les savoirs et pratiques culturelles anciennes, les savoirs productifs anciens et autres). Au final, ceux-ci sont très peu représentés et sélectionnés pour un projet d'usage spécifique, c'est-à-dire le développement du tourisme. Apparaissent également une éducation relative à l'environnement local et aux paysages qui renvoie à des formes d'ERE se focalisant sur le territoire perçu en tant que rapports d'appropriation entre une société et un espace géographique (Girault et Barthes, 2016). Cette ERE est relayée par les initiatives visant à stimuler un sentiment d'appartenance ou la compréhension du territoire, et à promouvoir le développement local. On observe ici un besoin de se démarquer des autres territoires pour faire face à la compétition libérale des avantages comparés entre les lieux, en général peu favorables aux arrière-pays ruraux.

- 44 La figure 5 montre les prescriptions UNESCO et les adaptations qui en sont faites dans les Géoparcs.

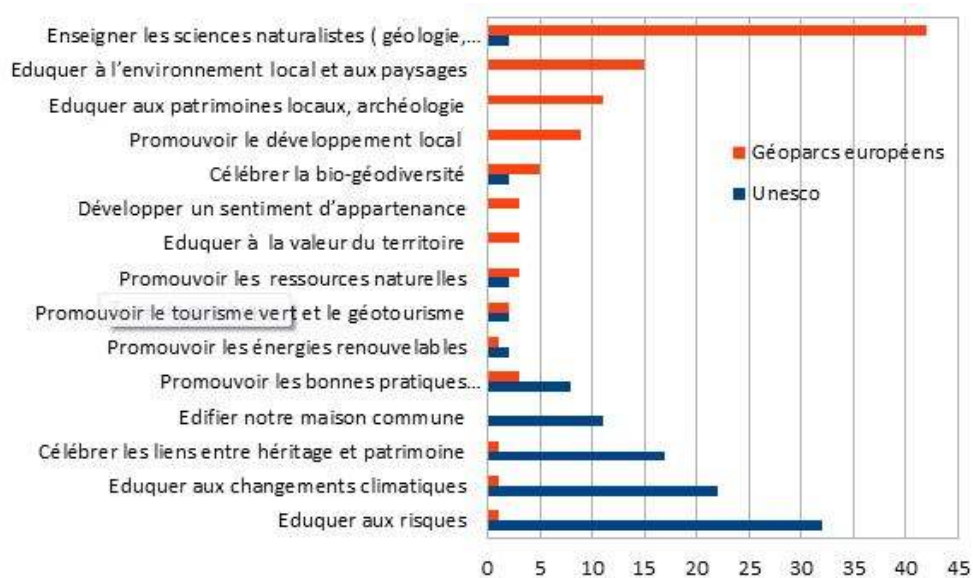


Figure 5 : Résultats de l'analyse des finalités et valeurs éducatives des géoparcs (en % d'occurrences totales d'après la base de données des 113 géoparcs européens)

Indicateurs de conflits d'usage des savoirs

- 45 Le premier indicateur concerne la non-reconnaissance des actions mises en œuvre par le Géoparc mondial UNESCO. Celles-ci donnent lieu au mieux à de l'indifférence, mais elles peuvent aussi susciter des attitudes plus ou moins respectueuses pouvant aller jusqu'au vandalisme. Nous avons noté par exemple, que dans le géoparc de haute-Provence, les œuvres d'art mises en place grâce aux subventions européennes et présentées comme du Land-art de stature internationale, ont servi de cibles aux chasseurs. Les panneaux signalétiques vandalisés, dans le géoparc M'goun (Figure 6) l'ont aussi été de manière volontaire et redondante.



Figure 6 : Panneaux signalétiques vandalisés dans le géoparc M'goun (Maroc)

- 46 Signalons toutefois que si les actions ne plaisent pas et induisent une réaction, elles ne sont pas toujours identifiées comme émanant du géoparc spécifiquement : on observe une confusion fréquente entre les initiatives qui relèvent des différentes structures (parc naturels, réserves géologiques, eaux et forêts, communautés de communes, etc.). Par ailleurs, selon nos enquêtes auprès des populations, la non-reconnaissance des actions mises en œuvre va de pair avec la méconnaissance de celles-ci. On remarque entre autres que les symboles des géoparcs sont souvent peu connus ou peu familiers pour la population. L'exemple de la faille catalane, censée symboliser le géoparc du même endroit et qui serait porteuse d'une légende locale en est un exemple flagrant. De la même manière, les labels commerçants « géoparcs » ont, à ce jour, très peu d'impact si ce n'est pour conférer une lisibilité au géoparc lui-même, au sein des produits touristiques proposés.
- 47 Mais au-delà de l'indifférence qui domine largement au sein de la population, quelques attitudes posent problème car elles viennent contrarier les valeurs d'au moins un groupe local constitué, suscitant au mieux de l'incompréhension et de l'inconfort, au pire une hostilité affichée, comme nous l'avons évoqué. Nous avons noté par exemple, le désintérêt relatif de la sphère éducative locale pour les actions proposées par les géoparcs. Si les dispositifs existent et s'ils sont dispensés régulièrement, au final, les enquêtes montrent que peu d'écoles se déclarent intéressées réellement par le processus que ce soit en France, en Espagne ou au Maroc. Nous formulons l'hypothèse que les finalités éducatives entre les géoparcs dont l'objectif est avant tout de promouvoir les territoires, et celles de l'éducation formelle, centrées sur certains apprentissages prescrits pour les élèves ne sont pas toujours convergents.
- 48 Concernant les conflits d'exclusion des lieux ou des processus donnant lieu à des mécontentements locaux, nous avons noté ceux liés aux fermetures de zones

auparavant ouvertes au public, ce qui suscite l'hostilité locale. Notons par exemple la fermeture du « lieu de promenade du dimanche » de la cascade de Tuf de Dignoise (France) (Figure 7), devenu payant, ou celle de lieux où se trouvent les traces de pas de dinosaures, autrefois réservés au pâturage (Maroc).



Figure 7 : Cascade de Tuf du géoparc de Haute-Provence aujourd'hui promenade payante

- 49 Le site d'Iwaridène dans lequel se trouvent des fossiles de pas de dinosaures est un bon exemple du décalage entre les différentes finalités assignées au site, ce qui donne lieu à des conflits d'usage (Barthes, 2018) (Figure 8). Il apparaît que la clôture installée sur cette parcelle afin de protéger le site de la pression du pâturage et permettre sa valorisation touristique ne résulte pas du choix du propriétaire mais de la décision de l'administration, et que cette installation fait suite à de nombreuses réunions conflictuelles. Le directeur du géoparc explique que « le site d'Iwariden pose problème : installer une clôture a pris plusieurs années et une cinquantaine de réunions avec près de 200 personnes » (Krupka, 2015, p. 78). Des événements de ce type s'inscrivent en outre dans un climat de tension entre les habitants et le service des Eaux et Forêts concernant la mise en défense d'espaces naturels. Un membre de l'APPGM⁶ évoque quant à lui des rivalités entre habitants riverains, censés se réunir en association de géosites. Selon lui, les associations locales ne fonctionnent pas à cause de conflits internes, de conflits de leadership par exemple, car seuls leurs représentants peuvent ouvrir les barrières et faire payer les touristes qui passent. Ajoutons à cela le fait que les populations locales ne croient pas en l'existence des dinosaures. De ce fait, ce patrimoine est peu pris en compte par la population localement, laquelle considère les dinosaures comme un sujet de science-fiction.



Figure 8 : Le site d'Iwaridène : traces de dinosaures sur des espaces autrefois pâturés

- 50 Concernant les conflits de valeurs ou projets d'usage des savoirs, outre la question des traces de dinosaures dont nous venons de parler, nous relevons également une mauvaise interprétation des significations du tourisme. Est fréquemment citée par exemple la restauration du grenier d'Ibaqliwin (Naji, 2006) (Figure 9). En effet, toujours selon les entretiens, cette restauration a été conflictuelle. D'après les locaux, elle n'a pas respecté les coutumes locales et plus précisément, la relation au passé et à la mémoire collective. Le projet d'usage de ces greniers évolue d'une sauvegarde collective des biens précieux de la communauté à une fonction touristique sans réelle concertation. Selon Oiry (2014, p. 306) :

Les associations locales reprochent au Géoparc et au CERKAS de n'avoir réalisé qu'une partie de la façade extérieure du grenier tandis que l'intérieur, en ruine, n'a pas été restauré ; la fonction et la signification symbolique du grenier n'ont pas été respectées, les cloisons qui séparaient les différents espaces appartenant aux familles du village, dans lesquels on stockait les denrées alimentaires, ont été abattues. Les associations y voient les limites d'un projet réalisé sans vision à long terme et sans véritable consultation des associations, alors que celles-ci ont des propositions à faire concernant la valorisation socio-économique du grenier.



Figure 9 : Greniers dont la restauration pose des problèmes entre fonctions touristiques et sauvegarde collective des biens précieux de la communauté (Maroc)

- 51 Les responsables du Géoparc mondial UNESCO et ceux du CERKAS insistent quant à eux, sur la faiblesse des relais locaux, la légitimité de l'association villageoise étant minée par ses relations conflictuelles avec les associations des hameaux voisins, et ils reprochent aux artisans bâtisseurs d'avoir mal fait le travail. Quant aux responsables de l'ONG Tetraktys, ils voient dans ces conflits la confrontation entre différentes visions du patrimoine, entre les différents acteurs.
- 52 Notons également les conflits de valeurs couplés à des promesses non tenues créant des attentes qui restent sans réponse, notamment vis-à-vis certaines associations au Maroc. Mentionnons l'*Association des Enseignants des Sciences de la Vie et de la Terre (AESVT)* par exemple, ou encore les associations rurales des artisans d'arts (tapis ou sculptures en bois entre autres) qui se sont mobilisées pour un besoin spécifique du géoparc, le temps du montage d'un dossier ou pour servir de vitrine lors d'une foire touristique. Ces organisations ont été abandonnées à leur sort alors qu'elles étaient en attente d'un suivi de la part des responsables du géoparc. On retrouve cette même dynamique, bien que dans une moindre mesure, en France et en Espagne. Enfin, concernant l'instrumentalisation des savoirs locaux, il est possible de signaler entre autres, l'exemple de l'utilisation du provençal comme affichage d'une identité locale, alors qu'en réalité, la langue réactivée n'a jamais été parlée dans ce territoire : « C'est la langue du dominant de Marseille » explique l'un des enquêtés.

Conclusion

- 53 L'examen des savoirs formalisés sur un territoire permet de comprendre les relations de pouvoir qui s'y nouent. Ce qui se joue à travers l'instauration de nouveaux dispositifs éco-orientés comme les géoparc témoigne bien d'une nouvelle hiérarchisation des savoirs. Nous avons vu qu'en dépit des discours, les jeux de savoirs s'inscrivent essentiellement dans une dynamique « de haut en bas ». En effet, les injonctions internationales viennent opérer un changement de modèle interprétatif et stratégique. Ce changement de modèle entraîne la perte des pouvoirs / savoirs locaux, qui se manifestent, en marge, par diverses formes de conflits.

- 54 Ainsi le curriculum d'éducation au développement durable dans les territoires est révélateur d'évolutions sociétales en cours dans les milieux ruraux, ce dont témoignent les dispositifs éco-orientés qu'ils accueillent, comme les Géoparc UNESCO. En effet, si la visée émancipatrice de l'éducation portée par la figure du militant naturaliste semble s'atténuer, en revanche, les éducations à visée comportementale puis développementaliste (qui se manifeste par l'émergence de la visée touristique de la mise en valeur du patrimoine) ne trouvent pas complètement leur place à l'heure actuelle. Si elles sont aussi indicatrices de la montée en puissance des modèles gestionnaires dans les politiques éco-orientées, les adaptations locales montrent que les relations de pouvoirs sont plus nuancées que ne pourrait le prévoir le modèle.
- 55 Au-delà de cette étude de cas portant sur le dispositif des Géoparc mondiaux UNESCO, nous souhaitons montrer comment les questions relatives à la transmission de savoirs et plus largement, à l'éducation peuvent servir d'angle d'analyse d'une situation sociétale – ici dans le cadre du développement des territoires ruraux.
- 56 Barthes, A. (2015). L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ? ». Dans Diemer, A., *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. (p. 323-340). Bruxelles : De Boeck.
- 57 Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Éducatives*, Vol 17 (1), Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE, 25-40. Consulté sur : <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>.
- 58 Barthes A. (2017). Éducation au patrimoine. Dans Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (p. 182-191). Paris : L'Harmattan.
- 59 Barthes, A. (2018). Exemple d'étude quantitative des rapports aux savoirs, cas d'éducation aux patrimoines au Maroc. Dans Larini, M. *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation*. Série Éducation. (p. 231-240). Londres : ISTE Edition Ltd.
- 60 Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale, Revue de recherche en éducation*, 50, p. 197-209.
- 61 Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
- 62 Barthes A. et Blanc-Maximin S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 85-115.
- 63 Bourdieu P. (1993). Esprits d'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96(1), 49-62.
- 64 Barthes, A. (2017). *Les éducations à et les territoires : vers une hybridation de l'éducation formelle et non formelle*. Congrès de l'ACFAS. Communication présentée au colloque « L'émergence des éducations à : entre continuités et ruptures ». Mai 2008, Université Mc. Gill, Montréal
- 65 Baudelle, G., Guy, C. et Merenne-Schoumaker, B. (2011). *Le développement territorial en Europe. Concepts, enjeux et débats*. Presses Universitaire de Rennes.
- 66 De Cock, L. (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone, 2e édition.

- 67 Gasse S. (2017). Éducation non formelle. Dans Barthes, A., Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (p.399-404). Paris : L'Harmattan.
- 68 Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- 69 Giordan, A. (2017). Éducation à l'environnement. Dans Barthes, A., Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (p. 121-131). Paris : L'Harmattan.
- 70 Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances*. ASTER, 46, 7-30.
- 71 Girault Y., Zwang A. et Jeziorski A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. *Éducation Relative à l'Environnement - Regards - Recherches - Réflexions*, 11, 61-80.
- 72 Zwang A et Girault Y. (2012) Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 2012, 50, 181-195.
- 73 Girault, Y. et Barthes, A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires- *Éducation Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 13(2), 25-43.
- 74 Gonzalez-Tejada, C., Du L., Read, M. et Girault, Y. (2017). From nature conservation to geotourism development ; Examining ambivalent attitudes towards Unesco directives with the global geopark network. *International Journal of Geoheritage*, 5, 1-20.
- 75 Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 76 Kayser, B. (1990). *La Renaissance rurale*. Paris : A. Colin.
- 77 Krupka, P. (2015). *Jeux d'acteurs et population locale dans la construction du géoparc marocain*. Mémoire de Master. Université Montpellier 3. Récupéré sur : https://www.researchgate.net/publication/319256962_
- 78 Lange J-M. (2017). Éducation au développement durable. Dans Barthes, A., Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (p. 82-92). Paris : L'Harmattan.
- 79 Lange, J-M. (2017). Curriculum. Dans Barthes, A., Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (p.351-359). Paris : L'Harmattan.
- 80 Lange, J-M. et Barthes, A. (2017). Savoirs. Dans Barthes, A. et Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (p.557-564). Paris : L'Harmattan.
- 81 Michon, G., Berriane, M, Romagny, B., et Al Ifriqui M. (2017). Agriculture de terroir et changement climatique dans les arrière-pays méditerranéens : les savoirs locaux peuvent-ils inspirer des solutions adaptatives ? *Hespéris-Tamuda*. 52 (1), 319-356.
- 82 Naji, S. (2006). *Greniers collectifs de l'Atlas. Patrimoines du Sud marocain ?* Casablanca, Aix-en-Provence : La Croisée des chemins – Edisud.
- 83 Olivier De Sardan, J-P. (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : Karthala-APAD. (34-48)

- 84 Oiry, M. (2014). *Quand le tourisme recompose les identités collectives. Etudes de projets touristiques alternatifs dans les Atlas marocains*. Thèse de doctorat. Université de Genève. Récupéré sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39568>
- 85 Romagny, B. (2009). L'IGP Argane, entre patrimonialisation et marchandisation des ressources. *Maghreb-Machrek*, 4 (202), 85-114.
- 86 Sauvé, L. (2017).  ducation à l'environnement. Dans Barthes, A. et Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des  ducatons à...* (p. 113-124). Paris : L'Harmattan.
- 87 Toupet, J. (2018). *Les traducteurs du changement : de l'intégration des jeunes ruraux à l'intégration de la nature*. Thèse de doctorat. Université de Rennes 2. Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01710164/document>
- 88 Unesco (2016). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 - Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Paris : Unesco,  ducation 2030. Récupéré sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

NOTES

1. Programme européen H2020 Rise Géoparc (2015- 2018) sous la direction d'Yves Girault, professeur au Museum national d'histoire naturelle (Paris).
 2. Le « développement local » est ici considéré tel que les maires se le représentent : il consiste essentiellement en un développement d'activités économiques à l'échelle locale, notamment, dans les zones de géoparcs, par le tourisme. Il n'est pas considéré ici dans sa dimension complexe, tel qu'on peut le trouver dans Baudelle et coll. (2011).
 3. www.geopark-vulkaneifel.de/en/
 4. La maison commune, est définie puis citée 87 fois dans le *Rapport Brundtland* (1987). La construction de la maison commune est considérée comme un élément fondamental du développement durable. Cette notion a été relayée au niveau des prescriptions des Géoparcs mondiaux UNESCO, mais peu au niveau local.
 5. http://www.europeangeoparks.org/?page_id=561
 6. APPGM : Association des Plaisanciers du Port de la Grande Motte.
-

RÉSUMÉS

Nous proposons une méthode d'analyse des  ducatons formelles, non formelles et informelles comme mode de lecture des processus de développement des territoires. Nous positionnons la transmission des savoirs comme un enjeu de pouvoir et considérons l'institution comme un

puissant légitimateur de sélection de savoirs sur les territoires. Dans les milieux ruraux, les savoirs environnementaux occupent une position centrale, mais il s'opère un changement de modèle entre éducation à l'environnement, injonctions actuelles d'éducation au développement durable, et positionnement des sciences. Nous proposons d'examiner sous cet angle, le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO. Nous avons constitué une base de données sur 113 Géoparcs européens, puis ciblé trois de ces géoparcs de part et d'autre de la Méditerranée (France, Espagne, Maroc) pour étudier les systèmes de transmission des savoirs, y compris dans leur dimension conflictuelle. Les résultats montrent d'une part, un fort décalage entre les intentionnalités curriculaires du programme des Géoparcs mondiaux de l'UNESCO, centrées sur les valeurs et les pratiques de développement durable, et les curriculums locaux, davantage centrés sur les sciences naturalistes et l'identité locale. Nous montrons que les flux de savoirs et les jeux d'acteurs sont essentiellement « de haut en bas » avec une réduction et une instrumentalisation des savoirs vernaculaires.

We propose a method of analysis of formal, non-formal and informal educations as a way of reading territorial development processes. We position the transmission of knowledge as an issue of power, and consider the institution as a powerful legitimator of selection of knowledge on the territories. In rural areas, environmental knowledge occupies a central position, but there is a change of model, between environmental education, current education injunctions for sustainable development, and positioning of science. We propose to examine in this light the case of eco-oriented UNESCO schemes. We have compiled a database of 113 European Geoparks and then targeted three of these geoparks on both sides of the Mediterranean Sea (France-Spain-Morocco) to study the systems of transmission of knowledge, including in their conflicting dimension. The results show, on the one hand, a strong discrepancy between the curricular intentions of UNESCO Global Geoparks program, centered on values and practices of sustainable development, and local curricula, which are more centered on naturalistic sciences and local identity. We show that knowledge flows and actors' games are essentially "top down" with a reduction and an instrumentalisation of vernacular knowledge.

INDEX

Keywords : knowledge, power, education, environmental education, education for sustainable development, protected areas, UNESCO Global Geoparks.

Mots-clés : savoir, pouvoir, éducation, éducation relative à l'environnement, éducation au développement durable, aires protégées, Géoparcs mondiaux UNESCO.

AUTEURS

ANGELA BARTHES

Professeure des universités à Aix-Marseille, Angela Barthes enseigne dans le domaine de l'environnement. Elle effectue ses recherches en éducation dans le développement des territoires ruraux. Elle s'intègre dans les réseaux nationaux et internationaux des éducations à (développement durable, patrimoine, citoyenneté, territoires.....). Elle est coordinatrice du "dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à" avec Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon ou de l'ouvrage "permanences et évolution des relations complexes entre éducation et territoires" avec Pierre Champollion et Yves Alpe. (Courriel : angela.barthes@univ-amu.fr)

QUIDAD TEBBAA

Professeure des universités à Caddi Ayyad (Marrakech), doyenne de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines pendant plusieurs années, elle est actuellement la chef de la direction régionale de l'Agence universitaire de la Francophonie en Asie-Pacifique (DRAP- AUF). Elle a participé à plusieurs conseils et comités d'expert, en tant que membre du Conseil d'orientation stratégique de l'Institut de recherche pour le développement (IRD) ou actuellement du conseil scientifique des Unités mixtes des instituts français de recherche à l'étranger (UMIFRE). Ses recherches portent actuellement sur les questions patrimoniales dans le développement des territoires. Courriel : o.tebbaa@uca.ma)