

> Schéma directeur pour l'éducation dans les parcs et les centres nature

Eléments de base pour les responsables



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Office fédéral de l'environnement OFEV

> Schéma directeur pour l'éducation dans les parcs et les centres nature

Eléments de base pour les responsables

Impressum

Editeur

Office fédéral de l'environnement (OFEV)
L'OFEV est un office du Département fédéral de l'environnement,
des transports, de l'énergie et de la communication (DETEC).

Auteurs

Bruno Scheidegger, ZHAW IUNR
Yvonne Christ, Tania Hoesli, ZHAW IUNR

Accompagnement à l'OFEV

Beat Bringold, Daniela Jost: division Communication, section
Education à l'environnement
Daniel Arn: division Espèces, écosystèmes, paysages (EEP), section
Qualité du paysage et services écosystémiques
Ulf Zimmermann: division Espèces, écosystèmes, paysages (EEP),
section Qualité du paysage et services écosystémiques

Référence bibliographique

OFEV (ed.) 2012: Schéma directeur pour l'éducation dans les parcs et
les centres nature. Eléments de base pour les responsables. Office
fédéral de l'environnement, Berne. Connaissance de l'environnement
n° 1220: 72 p.

Traduction

Gaëlle Retureau, Deuil-La Barre (F)

Graphisme, mise en page

Karin Nöthiger, Niederrohrdorf

Photo de couverture

Andreas von Gunten, Mühlethurnen

Commande de la version imprimée et téléchargement au format PDF

OFCL, Diffusion des publications fédérales, CH-3003 Berne
Tél. +41 (0)31 325 50 50, fax +41 (0)31 325 50 58
verkauf.zivil@bbl.admin.ch
Numéro de commande: 810.300.128f
www.bafu.admin.ch/uw-1220-f

Cette publication est également disponible en allemand.

© OFEV 2012

> Table des matières

Abstracts	5	5 Programme d'éducation	45
Avant-propos	7	5.1 Du schéma directeur à la prestation éducative	45
Résumé	8	5.2 Principes didactiques	45
<hr/>		5.3 Conception didactique	51
1 Introduction	10	5.3.1 Facteurs déterminants et méthodes	51
1.1 Un schéma directeur: pourquoi?	10	5.3.2 Groupes cibles	54
1.2 Un schéma directeur: pour qui?	11	5.3.3 Objectifs éducatifs	55
1.3 Un schéma directeur: pour quoi faire?	11	5.3.4 Thématiques	57
1.4 Plan du schéma directeur	12	5.3.5 Dispositifs didactiques	57
1.5 Comment utiliser le schéma directeur?	13	5.3.6 Supports et phénomènes	59
<hr/>		<hr/>	
2 Fondements	14	Annexes	60
2.1 Contexte	14	A1 Niveaux d'intervention didactiques	60
2.1.1 Besoin social d'éducation	14	A2 Développement cyclique des prestations éducatives	62
2.1.2 Acteurs	15	A3 Potentiels éducatifs exploités et inexploités	64
2.1.3 Cadre juridique	16	<hr/>	
2.2 Fondements éducatifs	19	Bibliographie	66
2.2.1 Conception de l'éducation	19	Répertoires	69
2.2.2 Education à l'environnement moderne	21	Glossaire	70
2.3 Synthèse pour la pratique	24	<hr/>	
<hr/>		<hr/>	
3 Parcs et centres nature comme lieux	25		
3.1 Points communs et différences	25		
3.2 Potentiels et chances	26		
3.2.1 Potentiels éducatifs	26		
3.2.2 Chances exploitées et inexploitées	27		
3.3 Objectifs opérationnels	28		
3.4 Missions éducatives	30		
3.5 Perspectives	32		
<hr/>			
4 Cadre institutionnel	33		
4.1 Remarques préalables	33		
4.2 Gestion de l'éducation	33		
4.3 Groupes cibles et champs d'action pour l'éducation	35		
4.3.1 Signification	35		
4.3.2 Exemples	36		
4.4 Assurance et développement continu de la qualité	41		

> Abstracts

This publication in the FOEN series «Umwelt Wissen» (Environmental Studies) describes the principles and current theoretical approaches in contemporary environmental education. It is intended as an instrument for planning, working and reflection for persons working in environmental education in parks and nature centres and any other interested persons. It provides a conceptual framework for encouraging innovation and generating a more professional approach to environmental education in our parks and nature centres.

Die vorliegende Publikation in der BAFU-Reihe Umwelt Wissen beschreibt die Grundlagen und aktuellen theoretischen Bezüge zeitgemässer Umweltbildung. Für Umweltbildungsakteure in Parks und Naturzentren sowie weitere Interessierte dient sie als Planungs-, Arbeits- und Reflexionsinstrument. Als Rahmenkonzept gibt sie Anstoss zu Innovationen und zur weiteren Professionalisierung der Bildung in Parks und Naturzentren.

Le présent schéma directeur, publié dans la série «Connaissance de l'environnement» de l'OFEV, décrit les fondements et les références théoriques actuelles d'une éducation à l'environnement moderne. Il servira d'outil de planification, de travail et de réflexion aux acteurs de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature ainsi qu'à toute autre personne intéressée. Il a pour but d'encourager les innovations et une plus grande professionnalisation de l'éducation dans les parcs et les centres nature.

La presente pubblicazione che esce nella collana «Studi sull'ambiente» dell'UFAM presenta le attuali basi teoriche di riferimento per un'educazione ambientale moderna. Funge da strumento di pianificazione, di lavoro e di riflessione per gli attori che operano nel settore dell'educazione ambientale in parchi e centri didattici naturalistici e per tutte le persone interessate. Si tratta di una strategia quadro che fornisce alcuni spunti innovativi, ad esempio per la professionalizzazione dell'educazione in parchi e centri didattici naturalistici.

Keywords:

Parks of national importance, Nature centres, Environmental education, Conceptual framework programme

Stichwörter:

Pärke von nationaler Bedeutung, Naturzentren, Umweltbildung, Rahmenkonzept

Mots-clés:

parcs d'importance nationale, centres nature, éducation à l'environnement, schéma directeur

Parole chiave:

parchi d'importanza nazionale, centri didattici naturalistici, educazione ambientale, strategia quadro

> Avant-propos

Les parcs et les centres nature s'imposent d'eux-mêmes comme lieux d'apprentissage de la nature, de l'environnement et du développement durable et leurs prestations touchent un large public – dont une partie n'a d'ordinaire que peu ou pas accès au système éducatif. L'éducation à l'environnement fait partie des missions essentielles incombant aux parcs et aux centres nature: leurs prestations éducatives contribuent de façon importante à la protection de la nature et de l'environnement.

L'OFEV soutient les institutions qui pratiquent l'éducation et la sensibilisation à l'environnement et développent des prestations dans ces domaines, en particulier les centres nature gérés par les organisations environnementales ou les cantons et les parcs d'importance nationale. Ce soutien se traduit par des aides financières globales accordées aux cantons (pour la création et la gestion des parcs et pour l'exploitation des centres nature) et par la conclusion de contrats d'aide financière avec les organisations.

Force est cependant de constater que les stratégies éducatives actuelles et les prestations proposées ne s'adressent souvent qu'à un nombre restreint de groupes cibles (par ex. aux enfants et adolescents) et prennent insuffisamment en compte les découvertes les plus récentes de la recherche en éducation à l'environnement. Le présent schéma directeur entend contribuer à combler ces lacunes et permettre aux responsables de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature de faire évoluer leurs stratégies et prestations éducatives.

Le schéma directeur pour l'éducation dans les parcs et les centres nature se fonde sur une approche éducative moderne et veut aider les institutions à développer, réaliser et évaluer des prestations éducatives pour tous les groupes cibles. Par ce document essentiel pour la scène de l'éducation à l'environnement en Suisse, nous espérons concourir au développement de prestations innovantes et de qualité dans les lieux d'apprentissage extrascolaires.

Willy Geiger
Sous-directeur
Office fédéral de l'environnement (OFEV)

> Résumé

L'éducation à l'environnement fait partie des missions essentielles incombant aux parcs et aux centres nature en Suisse. De plus en plus nombreux, ils assument également une importance croissante comme lieux d'éducation. Leurs prestations éducatives apportent une contribution significative au développement durable et à la protection de la nature, du paysage et de l'environnement. Lieux d'apprentissage extérieurs au système éducatif formel, ils touchent un large public, et notamment des personnes que les milieux éducatifs peinent à atteindre par ailleurs.

Les structures actuelles exploitent déjà de manière exemplaire une partie de leur potentiel en tant que lieux d'éducation. L'objectif de développement durable accroît cependant les attentes vis-à-vis de l'éducation à l'environnement. D'importantes études menées en Allemagne et, dans une moindre mesure, en Suisse révèlent une professionnalisation insuffisante, notamment en matière de personnel, de stratégies éducatives et de différenciation. Le présent schéma directeur montre comment transposer les découvertes récentes de la recherche en éducation à l'environnement et mieux exploiter le potentiel des parcs et des centres nature. Il constitue une aide pour renforcer et développer les prestations existantes et pour

- > fonder des stratégies éducatives modernes,
- > légitimer le travail d'éducation,
- > encourager l'innovation et la professionnalisation.

L'éducation à l'environnement se doit de contribuer à la mise en œuvre de la protection de la nature et du paysage. L'expérience montre que la seule instruction à l'environnement n'y suffit pas. L'éducation à l'environnement doit donc viser la diffusion la plus large possible des connaissances sur la nature, le paysage et l'environnement au sein de la population. Elle doit renforcer la compréhension du développement durable et développer la disposition et la capacité à vivre cette notion au quotidien. Pour cela, elle doit s'efforcer de proposer régulièrement des prestations éducatives cohérentes, accessibles à toute la population, aussi bien les touristes que les habitants de la région, quel que soit leur âge. Par «prestations éducatives», il faut entendre ici toutes les situations spécialement créées pour favoriser l'apprentissage. Dans une conception moderne de l'éducation, en particulier de l'apprentissage extrascolaire, le public cible n'est pas seulement destinataire, il est aussi partenaire de l'apprentissage. L'éducation et l'apprentissage sont des processus individuels actifs, mais qui résultent pour l'essentiel d'échanges avec l'environnement social. Il faut donc créer des situations d'apprentissage dans lesquelles le personnel éducatif, la population et les visiteurs œuvrent ensemble pour la nature et le paysage et qui abordent dans le même temps des sujets liés au développement durable. Les formes classiques de découverte et de sensibilisation à la nature conservent toute leur importance.

Pour que l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature puisse remplir sa mission, il est nécessaire d'agir tant sur la forme que sur le fond. Les actions sur la forme toucheront le cadre institutionnel (lignes directrices, organisation, financement, personnel, infrastructures), la stratégie éducative ainsi que la définition de groupes cibles et de champs d'action clairs. Par une culture de la qualité active et authentique, on assurera le développement continu du programme éducatif en un ensemble de prestations cohérentes, susceptible de toucher toutes les couches de la population. Quant aux interventions sur le fond, elles devraient aboutir une professionnalisation des responsables et un positionnement clair des organismes concernés en tant qu'établissements éducatifs. Les prestations doivent pour leur part faire l'objet d'une évaluation de leurs champs d'action, de leur conception didactique et de leur pertinence en matière d'éducation à l'environnement axée sur le développement durable, afin d'être adaptées si nécessaire.

1 > Introduction

1.1 Un schéma directeur: pourquoi?

La Suisse compte plusieurs grands centres nature et parcs d'importance nationale gérés par de grandes organisations, et nombre de petits centres nature qui relèvent d'organisations de plus petite taille ou des cantons. Depuis la révision de la loi sur la protection de la nature et du paysage, il faut y ajouter un nombre croissant de parcs d'importance nationale constitués en institutions autonomes. Ces structures jouent ainsi un rôle de plus en plus significatif comme lieux d'éducation. Afin de remplir leurs missions, les parcs et les centres nature reçoivent des subventions, parfois substantielles, des pouvoirs publics. L'emploi de ces aides est généralement régi dans le cadre de mandats de prestations ou de la péréquation financière avec les cantons (RPT).

Les parcs et les centres nature offrent un espace idéal pour l'apprentissage de la nature, de l'environnement ou du développement durable. Leurs prestations touchent une large population, et parmi elle un public que les milieux éducatifs n'atteignent que difficilement, voire pas du tout. Par leur travail éducatif, les parcs et les centres nature apportent donc déjà une large contribution à la protection de la nature et de l'environnement et par là au développement durable. Différentes études scientifiques menées en Suisse et dans les Etats voisins confirment la diversité et la qualité de l'éducation à l'environnement dans ces institutions, mais relèvent également la professionnalisation souvent insuffisante (personnel, stratégies éducatives) (Giesel, de Haan et Rode 2002, p. 10 et 395) et le spectre trop restreint des prestations éducatives. Celles-ci ne s'adressent souvent qu'à un nombre limité de groupes cibles, leur conception méthodologique et didactique est trop traditionnelle et ne prend pas suffisamment en compte les acquis récents de la recherche en éducation à l'environnement. Les stratégies éducatives existantes sont souvent destinées aux seuls enfants et adolescents (cf. notamment Marion Loewenfeld dans Michelsen et Goldemann, 2007, p. 842), il manque des stratégies plus complètes pour un apprentissage tout au long de la vie. De nombreuses prestations reposent encore sur un paradigme instructiviste (→glossaire) alors que l'efficacité limitée d'une telle démarche est aujourd'hui reconnue et qu'il existe des approches alternatives qui ont fait leurs preuves (Giesel, de Haan et Rode 2002, p. 387 ss). Même les mesures recommandées par le rapport «Avenir Education Environnement Suisse» (FEE et CDIP 2002) dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie (→glossaire) n'ont pratiquement pas été mises en œuvre à ce jour.

Les parcs d'importance nationale offrent de nouvelles structures éducatives pour l'éducation à l'environnement et l'apprentissage tout au long de la vie. La loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN) permet à la Confédération de soutenir financièrement l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature.

Les stratégies éducatives sont encore trop lacunaires. Les fondements conceptuels d'une éducation à l'environnement en dehors du système formel (écoles primaires et secondaires, hautes écoles, formation professionnelle) font aussi largement défaut. Les découvertes scientifiques de ces vingt dernières années ont peu de répercussions dans la pratique de l'éducation extrascolaire à l'environnement.

1.2 Un schéma directeur: pour qui?

Le présent schéma directeur s'adresse en priorité à l'échelon stratégique et à l'échelon opérationnel supérieur de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature:

- > *Echelon stratégique (organismes responsables)*: associations de protection de l'environnement, associations responsables, fondations, communes, cantons;
- > *Echelon opérationnel supérieur (institutions)*: management et responsables d'éducation dans l'organisation des parcs et des centres nature.

Dans un deuxième temps, il s'adresse aux autorités d'exécution de la Confédération et des cantons et aux personnel éducatif des institutions (voir à l'Annexe A1 une description des différents niveaux d'intervention didactiques).

Echelon stratégique et échelon opérationnel supérieur des parcs et des centres nature

1.3 Un schéma directeur: pour quoi faire?

Le présent schéma directeur remplit différentes fonctions. Il met à la disposition des acteurs de l'éducation à l'environnement un outil de planification, de travail et de réflexion. Aux personnels et responsables d'éducation, au management des institutions, aux organismes responsables et aux services fédéraux impliqués, il fournit un cadre de discussion objectif quant aux buts et à la conception de l'éducation dans les parcs et les centres nature.

Outil de planification, de travail et de réflexion pour les acteurs de l'éducation à l'environnement

Il poursuit en particulier les objectifs suivants:

- > fonder les stratégies éducatives,
- > légitimer le travail d'éducation,
- > encourager l'innovation et la professionnalisation.

Le schéma directeur pour l'éducation dans les parcs et les centres nature:

- > *renforce l'efficacité des prestations actuelles dans le domaine de l'éducation à l'environnement*. Les organismes responsables et les acteurs de terrain, en particulier dans les centres nature, assument depuis de nombreuses années une responsabilité en matière d'environnement, de nature et de paysage. Le présent schéma directeur leur apporte une aide dans leur travail éducatif sous la forme d'un outil de planification et de réflexion.
- > *crée un cadre scientifique* de réflexion sur les prestations existantes et leur développement, qui sert de fondement à des stratégies éducatives modernes (fig. 2).
- > *propose des perspectives et des moyens d'action* pour faire évoluer les programmes d'éducation existants, tant du point de vue du contenu que de la structure ou des groupes cibles.
- > fournit aux responsables de l'éducation dans les parcs et les centres nature un *argumentaire* pour étayer leurs prestations éducatives auprès des organismes responsables et des autorités d'exécution.
- > sert de *cadre de référence* aux autorités fédérales d'exécution pour la définition des conditions d'octroi d'*aides financières*.

Fonder les stratégies éducatives

Légitimer le travail d'éducation

- > encourage la *professionnalisation* de l'éducation à l'environnement. Sans remettre en cause la signification du bénévolat comme fondement de cette activité, la professionnalisation est essentielle pour accroître la portée et la reconnaissance publique du travail éducatif extrascolaire des institutions.
- > soutient les *innovations* par l'élargissement de la conception de l'éducation, la prise en compte de nouveaux groupes cibles et l'ouverture de nouveaux champs d'action pour l'éducation extrascolaire à l'environnement.
- > définit une norme qui servira de *point de départ au débat technique* entre les personnes impliquées et concernées (créanciers, responsables, institutions, personnel éducatif) et au développement de l'éducation à l'environnement en Suisse.

Encourager l'innovation et la professionnalisation

Le présent schéma directeur s'appuie sur l'idée d'un développement cyclique (cf. Annexe A2): avec le temps, les institutions de Suisse ont mis en place des prestations d'éducation à l'environnement nombreuses mais peu coordonnées. Elles ont pour cela bénéficié en partie du soutien de l'Etat mais pour l'essentiel de l'engagement d'organisations non-gouvernementales (Pro Natura, ASPO/Birdlife Suisse, etc.). Le présent schéma directeur a pour objectif d'encourager le développement et le recentrage des prestations sur le principe du développement durable en pointant les perspectives et les possibilités d'action à moyen et long terme. Cet outil n'impose *aucune* directive en matière de prestations éducatives mais définit un cadre destiné à promouvoir des processus cycliques d'évaluation, de développement et d'innovation garantissant l'actualité et la qualité des prestations.

Développement cyclique et mise en réseau des prestations d'éducation à l'environnement existantes et nouvelles

1.4

Plan du schéma directeur

- > Chapitre 1: Introduction
- > Chapitre 2: Fondements
 - Explication des composants du système et des fondements théoriques nécessaires à la compréhension et à la conception d'une éducation à l'environnement moderne.
- > Chapitre 3: Parcs et centres nature comme lieux d'éducation
 - Origine des missions éducatives; description des particularités et des potentiels des parcs et des centres nature comme lieux d'éducation vers une société durable, tournée vers l'avenir.
- > Chapitre 4: Cadre institutionnel
 - Instructions et perspectives de développement pour les organismes responsables et le management des parcs et des centres nature.
- > Chapitre 5: Programme d'éducation
 - Indications et points de repère pour les personnes chargées de planifier l'éducation dans les institutions.
- > Annexes: compléments théoriques
- > Index des sources, Bibliographie et lectures recommandées
- > Glossaire

1.5 Comment utiliser le schéma directeur?

Le présent schéma directeur a été conçu comme un outil de travail et propose différents points de repère permettant une lecture rapide ou une recherche ciblée:

- > Les titres de chapitres, les titres marginaux et les textes en caractères gras facilitent le repérage des contenus.
- > Lorsque jugé utile ou nécessaire, les chapitres s'achèvent par une synthèse des points clés essentiels pour la mise en œuvre de la théorie considérée.
- > Pour faciliter l'utilisation de ce document comme ouvrage de référence et l'accès direct à certains chapitres, le texte comporte des renvois aux chapitres consacrés à un thème connexe.
- > Le glossaire définit certains termes cités dans le document afin de faciliter le débat technique entre les acteurs de l'éducation dans les parcs et les centres nature.

Une liste de lectures recommandées sur différents thèmes a été compilée à l'intention des praticiens ainsi que toute ceux souhaitant approfondir le sujet. Elle figure devant la bibliographie.

2 > Fondements

2.1 Contexte

2.1.1 Besoin social d'éducation

L'aspiration des êtres humains à un niveau élevé de qualité de vie entre de plus en plus en contradiction avec les problématiques écologiques, sociales et économiques liées à la croissance démographique mondiale et aux nuisances qui en découlent pour les écosystèmes. Face à ce constat, la communauté internationale s'est accordée sur le **modèle du développement durable**. En Suisse, le principe de développement durable a été introduit dans la Constitution fédérale en 1999 et s'est depuis imposé comme «idée régulatrice» dans la politique et l'administration fédérales et cantonales.

Le développement durable suppose des changements structurels profonds et permanents dans l'économie et la société. Pour qu'il puisse s'imposer, l'être humain devra se montrer apte et prêt à relever le défi et à gérer de façon positive les processus de changement. Il en résulte un important **besoin social d'éducation**. L'éducation ne suffit certes pas à déclencher des changements sociaux, mais elle est jouée un rôle crucial dans l'accompagnement des processus de changement, rôle que la Commission suisse pour l'UNESCO formule ainsi: «[L'éducation au développement durable] a pour but de donner aux individus les possibilités de se doter d'un environnement écologiquement viable, économiquement performant et socialement équitable en tenant compte d'aspects qui concernent le monde entier.» Sur le plan politique, ce besoin d'éducation a été retranscrit dans des programmes internationaux et dans des stratégies nationales. Tant la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du développement durable (2005–2014) que le Plan de mesures 2007–2014 correspondant de la Suisse (EDK–CDIP–CDPE–CDEP 2007) ou encore la Stratégie pour le développement durable 2008–2011 de la Suisse (ARE 2008) placent au premier plan l'**intégration de l'éducation au développement durable dans tous les aspects de l'enseignement**. Il est probable que ce besoin restera d'actualité au-delà de ces différentes périodes de planification.

L'apprentissage tout au long de la vie prend essentiellement deux formes: l'apprentissage adaptatif (→glossaire) et recentrage identitaire, qui interviennent à l'âge adulte, en dehors du système d'éducation formel. Dans sa Stratégie pour le développement durable, la Confédération mentionne pour la première fois de façon explicite l'éducation non formelle et l'éducation informelle (→glossaire) et élève le renforcement de celles-ci au rang de ses priorités. Principaux vecteurs de l'éducation à l'environnement extrascolaire (cf. Giesel, de Haan et Rode 2002, p. 167), les parcs et les centres nature constituent des lieux d'éducation autonomes et peuvent à ce titre contribuer pour une large part à la couverture du besoin social d'éducation.

Du modèle de développement durable découle un important besoin social d'éducation. En Suisse, ce besoin est reconnu par le monde politique.

«Par leur manière d'agir, les individus génèrent des modèles d'organisation et d'action qui peuvent s'étendre à l'ensemble de la société. En modifiant leur comportement, ils peuvent donc aussi changer ces modèles. Dans ce contexte, l'éducation à toutes les étapes de la vie joue un rôle central...» (Wachter 2009)

Le besoin d'éducation concerne tous les secteurs de l'éducation formelle et de l'éducation extrascolaire. Les parcs et les centres nature offrent des lieux d'éducation permettant de couvrir une partie de ce besoin.

2.1.2 Acteurs

Le travail éducatif dans les parcs et les centres nature fait appel à des acteurs très divers. Le rôle et la marge de manœuvre de ces derniers diffèrent, mais tous participent à l'accomplissement d'une mission sociale commune.

L'Etat apporte en premier lieu un *soutien financier* (bailleur de fonds). Il peut lui-même proposer des prestations, dans le domaine de l'enseignement par exemple, ou soutenir le développement d'initiatives du secteur privé et de la société civile (→glossaire) par la distribution de fonds publics. Les principaux acteurs étatiques sont l'Office fédéral de l'environnement (OFEV), chargé de l'exécution de la législation fédérale, et les cantons, responsables de l'éducation et de la protection de la nature. Leurs missions et leur marge de manœuvre sont définies par le cadre juridique (chap. 2.1.3). La Confédération encourage le développement de l'éducation à l'environnement en créant des conditions favorables. Elle soutient les institutions et organismes concernés et facilite la coordination et la mise à disposition d'outils (par ex., schéma directeur).

L'Etat comme bailleur de fonds

Les associations de protection de l'environnement jouent un rôle central comme *promoteurs* et prestataires de formations, de même que les associations, fondations, communes et cantons qui exploitent des parcs et des centres nature. Ces organismes appliquent leurs propres lignes directrices dans ces structures et exécutent des mandats partiellement financés par l'Etat. Les organisations non-gouvernementales (ONG) à but non lucratif remplissent une fonction particulière. Elles «... *possèdent une expérience, une compétence et des capacités solides et diverses dans des domaines qui présentent un grand intérêt pour l'application et le suivi de programmes de développement durable écologiquement rationnels et socialement responsables...*» (Agenda 21, chap. 27, ONU DAES 1992). Dans leurs centres nature et par leurs actions dans les parcs d'importance nationale, Pro Natura, ASPO/BirdLife Suisse et d'autres ONG apportent une contribution essentielle à l'éducation à l'environnement. Leur mission consiste à envisager leur thème de prédilection dans une perspective systémique et globale et à pointer les erreurs et les faiblesses, même celles des politiques publiques. Leur capacité à proposer des solutions innovantes et leur participation aux processus de réforme en tant que partenaire de négociation permettent à ces organisations de dépasser les stratégies politiques dans leurs domaines thématiques et donc de jouer pleinement leur rôle de précurseur social et de moteur de l'innovation.

Les organismes publics et privés comme promoteurs
Les organisations non-gouvernementales comme moteurs de l'innovation

Les parcs et les centres nature sont des institutions autonomes agissant en qualité de véritables prestataires de formations. Ils sont responsables devant leurs organismes responsables et leurs bailleurs de fonds, disposent cependant d'une marge de manœuvre importante dans l'organisation et la mise en œuvre de leurs programmes d'éducation à l'environnement.

Les parcs et les centres nature comme prestataires de formations

2.1.3 Cadre juridique

Tab. 1 > Bases juridiques au niveau fédéral

Niveau fédéral	Principaux articles/chapitres
Loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN, RS 451)	Art. 1 (But), art. 13 (Aides financières pour la conservation d'objets dignes de protection), art. 14 (Subventions accordées à des organisations), art. 14a (Recherche, formation, relations publiques), art. 23e à 23m (Parcs d'importance nationale)
Ordonnance sur les parcs (OParcs, RS 451.36)	Art. 1 (Objet et principe) Art. 21, al. c, art. 24, al. a (Promotion des services et mesures dans le domaine de l'éducation à l'environnement) Art. 28 (Collaboration et transfert de connaissances entre parcs et avec les parcs à l'étranger) Art. 29, al. 4 (Promotion)
Publication UV n° 1105: Manuel sur les conventions-programmes dans le domaine de l'environnement	Partie 4, Explications spécifiques à la convention-programme dans le domaine des parcs d'importance nationale
Publication UV n° 0802: Parcs d'importance nationale. Lignes directrices pour la planification, la création et la gestion des parcs	Objectif stratégique: Sensibilisation, éducation à l'environnement et recherche Objectif stratégique: Management, communication et garantie territoriale

La mission éducative des parcs et des centres nature découle de la loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN) et de l'Ordonnance sur les parcs (Oparcs). Les art. 14 et 14a de la LPN offrent en particulier à la Confédération la possibilité d'accorder des subventions à des organisations d'importance nationale qui se vouent à la protection de la nature, à la protection du paysage ou à la conservation des monuments historiques, pour les frais occasionnés par les activités d'intérêt public qu'elles exercent, ainsi que de soutenir financièrement des projets de recherche, la formation et le perfectionnement de spécialistes et les relations publiques. Les *centres nature* font partie de ces organisations. Les subventions sont allouées par voie de décisions individuelles ou dans le cadre de conventions-programmes entre la Confédération et les cantons.

Les conditions d'octroi des aides financières aux *parcs* d'importance nationale sont énumérées à l'art. 23k de la LPN. L'Oparcs concrétise la procédure et les modalités de promotion de la création, de la gestion et de l'assurance de la qualité des parcs d'importance nationale.

Depuis la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) en 2008, les objectifs environnementaux (objectifs stratégiques) et les subventions allouées pour la réalisation de ces objectifs sont définis conjointement dans le cadre de conventions-programmes entre la Confédération et les cantons. Ces contrats fondés sur l'art. 23k de la LPN font l'objet d'explications détaillées dans le «Manuel sur les conventions-programmes conclues dans le domaine de l'environnement» (OFEV 2011). Les consignes déterminent les champs d'action et les conditions générales à créer dans les parcs. Des catégories de prestation et des séries d'indicateurs de la qualité de ces prestations ont été élaborées. La valeur de ces indicateurs détermine le montant des subventions accordées.

La loi sur la protection de la nature et du paysage permet à la Confédération de soutenir l'éducation dans les parcs et les centres nature.

Les Lignes directrices pour les parcs (OFEV 2008) présentent les objectifs stratégiques issus des conventions-programmes et déclinés en objectifs opérationnels. Pour chaque catégorie de parcs, elles fixent un cadre pour ces objectifs: *«Le cadre des objectifs expose les consignes contraignantes définies dans l'ordonnance sur les parcs de telle manière qu'elles soient utiles aux responsables de la planification dans les régions concernées, aux responsables de l'appréciation des projets dans les cantons et au sein de l'OFEV ainsi que pour le monitoring et la communication.»* Si la réalisation des objectifs stratégiques et opérationnels est obligatoire, les moyens de les atteindre ne sont pas prescrits. Les responsables d'éducation des parcs conservent ainsi une grande liberté s'agissant de la création de prestations originales et du positionnement et du renforcement de leur institution.

Lorsqu'une thématique sociale est reprise dans la Constitution, dans différentes lois, ordonnances, stratégies fédérales, etc., et même dans des conventions internationales, cela prouve qu'elle est officiellement reconnue. Le besoin d'éducation lié aux questions d'environnement et de développement durable est évoqué dans de nombreux textes juridiques (cf. tab. 2 et tab. 3). Ceux-ci n'octroient certes pas de mandat dans ce domaine aux parcs ou aux centres nature, mais ils appuient et légitiment leur action de membres de la société civile (→ glossaire).

Les initiatives volontaires de la société civile peuvent s'appuyer sur un grand nombre de sources juridiques pour légitimer leur engagement dans le domaine de l'environnement et du développement durable.

**Tab. 2 > Autres références sur ce thème:
lois, ordonnances, lignes directrices et plans de mesure au niveau fédéral**

Niveau fédéral	Principaux articles/chapitres
Constitution fédérale (RS 101)	Art. 19 (Droit à un enseignement de base), art. 20 (Liberté de la science), art. 61a (Espace suisse de formation), art. 67, al. 2 (Encouragement des enfants et des jeunes), art. 73 (Développement durable)
Loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN, RS 451)	Art. 23f (Parc national): 1 Un parc national est un vaste territoire qui offre un milieu naturel préservé à la faune et à la flore indigènes et qui favorise l'évolution naturelle du paysage. 2 Dans ce cadre, il a pour objet: a. d'offrir un espace de délasserement; b. de promouvoir l'éducation à l'environnement (...).
Loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN, RS 451)	Art. 23g (Parc naturel régional) 1 Un parc naturel régional est un vaste territoire à faible densité d'occupation qui se distingue par un riche patrimoine naturel et culturel et où constructions et installations s'intègrent dans le paysage rural et dans la physionomie des localités. 2 Il a pour objet: a. de conserver et de mettre en valeur la qualité de la nature et du paysage; b. de renforcer les activités économiques axées sur le développement durable (...) et d'encourager la commercialisation des biens et des services qu'elles produisent.
Loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN, RS 451)	Art. 23h (Parc naturel périurbain) 1 Un parc naturel périurbain est un territoire situé à proximité d'une région très urbanisée, qui offre un milieu naturel préservé à la faune et à la flore indigènes et des activités de découverte de la nature au public. 2 Dans ce cadre, il sert aussi à promouvoir l'éducation à l'environnement.

Niveau fédéral	Principaux articles/chapitres
Loi sur les forêts (LFo, RS 921.0)	Art. 29 (Tâches de la Confédération dans le domaine de la formation professionnelle) Art. 31 (Recherche)
Loi sur la protection de l'environnement (LPE, RS 814.01)	Art. 39, al. 2, let. e (Accords internationaux en matière de recherche et de formation), art. 49 (Formation et recherche), art. 53 (Coopération internationale en faveur de la protection de l'environnement)
Loi fédérale sur la politique régionale (RS 901.0)	Art. 2 (Principes), art. 4 (Encouragement d'initiatives, de programmes et de projets), art. 5 (Encouragement des organismes de développement régional, des secrétariats régionaux et des autres acteurs régionaux)
Publication UV n° 0924: Parcs d'importance nationale: label Produit	Chap. 3 Exigences nationales du label Produit; 3 C Activités d'animation et de loisirs, excursions, éducation à l'environnement
Stratégie 2002 pour le développement durable, Conseil fédéral suisse, 2002	Chap. 3.3 Domaine d'intervention 3: formation, recherche et technologie Chap. 3.5 Domaine d'intervention 5: santé Chap. 3.6 Domaine d'intervention 6: environnement et ressources naturelles (stratégie incitative en faveur de la nature et du paysage) Chap. 3.10 Domaine d'intervention 10: méthodes et instruments (Suivi du développement durable et Evaluation de la durabilité) Chap. 4.3 Financement (redistribution au profit du développement durable) Chap. 4.4 Processus participatifs et communication
Stratégie pour le développement durable: lignes directrices et plan d'action 2008–2011, Conseil fédéral suisse, 2008	Chap. 2 Les lignes directrices de la politique de développement durable (points 2.2 et 2.5) Chap. 3.3 Thématiques transversales (formation, recherche, innovation; en particulier mesure 10.2 Renforcement de la formation non formelle et informelle au développement durable)
Paysage 2020: Commentaires et programme, OFEFP 2003	Champ d'action 5: L'homme dans le paysage: perception et vécu Champ d'action 6: Participation
Lehrplan 21 (en cours d'élaboration) Plan d'études romand (PER), adopté par les cantons romands et en phase d'introduction	Plan d'études intégrant l'éducation au développement durable

Tab. 3 > Autres références sur ce thème: conventions internationales

Convention de l'UNESCO pour la protection du patrimoine mondial culturel et naturel (RS 0.451.41)	VI. Programmes éducatifs, art. 27, al.1 (s'applique aux réserves de biosphère de l'UNESCO situées en Suisse: biosphère de l'Entlebuch (LU), biosphère de Val Müstair – Parc National Suisse (GR), Haut lieu tectonique Sardona (SG))
Convention sur la diversité biologique (RS 0.451.43)	Art. 12 (Recherche et formation), art. 13 (Education et sensibilisation du public)
Convention alpine (RS 0.700.1)	Art. 2 (Obligations générales en particulier l'al. 2, let. a «(...) encouragement de la compréhension mutuelle et des relations de collaboration entre la population des Alpes et des régions extra-alpines» et l'al. 2, let. i «Tourisme et loisirs»)
Convention européenne du paysage (non encore ratifiée par la Suisse)	Chapitre II, art. 6: Mesures particulières Sensibilisation Formation et éducation

2.2 Fondements éducatifs

2.2.1 Conception de l'éducation

La conception de l'éducation formule des postulats sur ce qu'est l'éducation, son fonctionnement, ses effets et, par conséquent, sur la façon d'élaborer des prestations éducatives efficaces. Au cours des trente dernières années, la conception de l'éducation a profondément évolué du fait de l'importance croissante prise par la formation des adultes et grâce aux avancées de la neurobiologie et de la neuropsychologie. Tandis que les découvertes des neurosciences conduisent à un rapprochement mutuel des théories didactiques en étayant les approches constructivistes, la formation des adultes a mis en lumière les conditions dans lesquelles se produit l'apprentissage. L'émergence des organisations et régions apprenantes a en outre accéléré la prise de conscience quant à l'importance de l'apprentissage collectif (cf. Kyburz-Graber et Halder 2001, p. 7 ss).

La conception de l'éducation présentée succinctement ci-après est *centrée sur le travail éducatif dans les parcs et les centres nature*. Elle ouvre de nouvelles perspectives au développement de prestations éducatives destinées aux principaux acteurs, actuels et futurs, de la société.

L'éducation est un processus permanent, qui ne s'achève donc pas à l'issue du parcours scolaire. Les mutations économiques ou sociales, les évolutions technologiques et les avancées scientifiques nous obligent à renouveler constamment nos connaissances et à actualiser nos compétences (*apprentissage adaptatif*). Tous ces changements, auxquels s'ajoutent les aléas du parcours biographique, imposent à chaque individu au cours de sa vie de réévaluer en permanence sa place dans le monde (*recentrage identitaire*). Ces processus d'apprentissage se produisent en tous lieux, aussi bien dans les espaces de formation structurés du système éducatif formel que dans des situations moins structurées d'apprentissage au quotidien. L'Union européenne définit l'apprentissage tout au long de la vie comme «toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.» (Commission des communautés européennes 2001). Chaque personne peut ainsi choisir parmi un très large éventail de ressources pédagogiques celles qui répondent le mieux à ses besoins.

Les écoles constituent un groupe cible important, facilement accessible et généralement intéressé par des prestations complémentaires en dehors du système scolaire. Les *adultes* sont plus difficiles à atteindre en dehors des écoles et forment un groupe cible beaucoup plus hétérogène, pour lequel l'apprentissage est souvent une démarche volontaire. Ils forment néanmoins un groupe cible important. Par les choix qu'ils font dans les urnes, dans les assemblées communales, sur leur lieu de travail, à leur domicile ou dans leurs loisirs, ils déterminent la viabilité du modèle de développement durable.

La conception de l'éducation formule des postulats sur ce qu'est l'éducation et sur son fonctionnement.

L'éducation est un processus permanent qui peut intervenir partout.

En 1997, Eurostat, l'UNESCO et l'OCDE classaient l'apprentissage tout au long de la vie en trois catégories suivant son degré d'institutionnalisation: l'enseignement formel (école obligatoire, formation professionnelle, degré secondaire, hautes écoles), l'enseignement non formel (toutes les formes d'enseignement en dehors du système éducatif formel) et l'enseignement informel (un objectif d'apprentissage explicite mais pas de relation enseignant-élève) (Borkowsky et Zuchuat 2006). Dans la formation des adultes, l'apprentissage informel est souvent subdivisé en formation informelle (apprentissage «en passant») et autoformation (apprentissage géré de façon autonome par la personne). Pour une délimitation plus précise de ces termes, se référer au glossaire.

Au vu de la multiplicité des formes que peut prendre l'éducation, la frontière entre ces quatre catégories n'est pas toujours très nette; ces catégories sont néanmoins utiles pour développer des champs d'action complémentaires dans les parcs et les centres nature. Pour des raisons d'ordre pratique, le présent schéma directeur s'appuie donc sur ces quatre catégories.

L'éducation est le résultat du *développement* conscient et inconscient de *compétences* qui permettent à l'individu d'affronter les exigences de la vie de façon autonome. Les compétences se fondent sur l'apprentissage. L'éducation et l'apprentissage sont des processus individuels. Ne peut être appris que ce qui peut être rattaché à des connaissances, des aptitudes ou des attitudes préexistantes. Par ailleurs, le cerveau en tant qu'organe ne saisit et n'enregistre pas des réalités objectives mais construit à partir de perceptions sensorielles et de leur traitement ses *propres mondes subjectifs*. Ce qui a été appris n'est donc pas forcément équivalent à ce qui a été enseigné mais correspond plutôt à ce qui fait sens dans la logique propre de l'individu. En dépit de la nature autoréférentielle des processus d'apprentissage, l'éducation résulte pour une part décisive de l'interaction sociale. Les valeurs, normes et attitudes se forment *dans les échanges* avec l'environnement social immédiat. De même, notre perception, notre langage, nos modes de pensée, nos schémas émotionnels et nos modèles d'action sont acquis et modifiés dans la confrontation avec le monde et les autres.

L'éducation ne peut être «créée», «provoquée» ni «produite» d'aucune manière; elle exige de l'«élève» qu'il soit dans de bonnes dispositions, ouvert, actif et motivé. Les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie doivent donc considérer leurs destinataires comme des *acteurs et partenaires dans le processus d'apprentissage*. Ce que l'on peut créer, ce sont des *prestations éducatives* capables de donner une impulsion, d'éveiller la curiosité et d'offrir des occasions d'apprentissage là où la volonté d'apprendre existe.

L'apprentissage *change* la façon de se comporter, de penser et de percevoir. Il n'est généralement pas possible d'identifier l'élément précis qui a déclenché un tel changement. La socialisation (→ glossaire), l'apprentissage inconscient au quotidien et l'apprentissage conscient dans le cadre de prestations éducatives se recourent et interagissent pour produire le résultat d'apprentissage. L'impact de ces offres est donc toujours indirect et ne peut pas être entièrement mesuré. La plus forte probabilité d'efficacité des prestations s'obtient par un panachage méthodologique de situations d'apprentissage qui se complètent ou se recourent. Un bon dispositif didactique met l'*accent sur les démarches*. Il est conçu pour permettre la transposition de l'apprentis dans le

L'élaboration de différents champs d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie peut recourir à quatre formes d'organisation: l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle, l'autoformation.

Est éduqué tout individu qui a la compétence de mener sa vie personnelle de façon responsable et autonome tout en participant activement à la vie en société.

L'éducation et l'apprentissage sont des processus individuels et actifs, régis pour l'essentiel par l'interaction sociale.

L'impact des prestations éducatives est toujours indirect et ne peut pas être entièrement mesuré.

quotidien. Compte tenu de l'impact indirect des prestations, les *résultats* éducatifs doivent être *évalués* régulièrement en vue de prendre, le cas échéant, des mesures de correction adaptées.

Les prestations éducatives ne se limitent pas aux expositions, aux visites guidées ou aux formations. Le vaste besoin d'éducation engendré par le modèle de développement durable et l'apparition de la notion d'éducation tout au long de la vie appellent une conception nouvelle, élargie, de l'éducation, selon laquelle toutes les situations spécialement conçues pour permettre un apprentissage constituent des prestations éducatives. Celles-ci dépassent donc les formes classiques de transmission du savoir, pour inclure par exemple toutes les activités de conseil, les campagnes, les manifestations, les projets participatifs (par ex. entretien du patrimoine naturel et culturel) ou la promotion et le soutien d'initiatives émanant de la population. Si elles font l'objet d'une planification didactique attentive, ces prestations peuvent influencer de façon significative les façons de penser, de percevoir et d'agir des destinataires. A condition de formuler des objectifs éducatifs et de favoriser leur réalisation en concevant systématiquement la prestation en fonction du groupe cible. L'éducation dans les parcs et les centres nature doit inclure toutes les types de dispositifs didactiques – prestations informelles, non formelles et formelles – et soutenir l'autoformation.

Dans cette conception de l'éducation, la transition entre communication et prestation éducative est fluide. La distinction est particulièrement difficile pour l'éducation informelle, qui concerne probablement le public le plus important. La seule délimitation justifiée est celle qui exclut les formes d'intervention ayant pour unique but d'influencer le comportement immédiat des destinataires, sans impact durable sur leur disposition (→ glossaire). La distinction entre *éducation* et *sensibilisation*, telle qu'elle est notamment utilisée dans le cadre des objectifs pour les parcs d'importance nationale, est également imprécise. N'étant pas d'une grande utilité pour la délimitation des champs d'action du travail d'éducation, la sensibilisation n'est utilisée dans le présent schéma directeur que comme intention (imprécise) (cf. chap. 4.3).

L'action didactique (→ glossaire) en matière d'apprentissage tout au long de la vie constitue aujourd'hui une spécialité autonome et complexe. Elle propose un vaste savoir d'orientation et d'action validé par l'expérience, issu des deux grands sous-domaines que sont la pédagogie scolaire et la formation des adultes. Elle fournit en outre des réponses professionnelles à la question du traitement responsable de thèmes sensibles sur le plan éthique, souvent abordés dans le cadre de l'éducation au développement durable (par ex. débat sur les valeurs, sujets idéologiques, politiques et religieux).

2.2.2 Education à l'environnement moderne

La définition de l'éducation à l'environnement et les espoirs et attentes qu'elle suscite ont beaucoup évolué au cours des trente dernières années. En 2010, la Fachkonferenz Umweltbildung (conférence nationale des spécialistes en éducation à l'environnement) a résumé l'état actuel des débats et souligné les tendances qui se dégagent dans une prise de position écrite. Le présent schéma directeur s'appuie sur cet état des lieux (Fachkonferenz Umweltbildung 2010).

Toute situation spécialement conçue pour permettre un apprentissage constitue une prestation éducative.

Les frontières entre communication, sensibilisation et prestation éducative ne sont pas clairement définies.

L'éducation est une spécialité à part entière, qui propose un savoir-faire professionnel pour l'action didactique dans l'apprentissage tout au long de la vie.

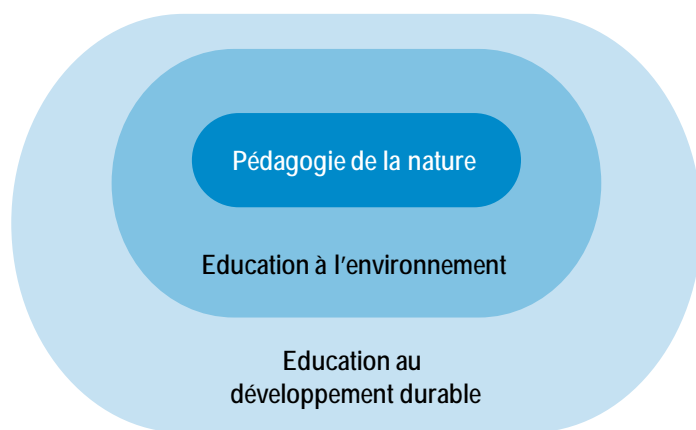
Définition: «L'éducation à l'environnement se préoccupe de la relation entre l'Homme et l'environnement. Elle met l'accent sur la volonté d'agir de l'être humain et sur sa capacité à traiter les ressources naturelles avec respect, dans un contexte de conflits d'intérêts entre l'individu et la société, entre l'économie et l'écologie. En ce sens, l'éducation à l'environnement doit favoriser la perception et l'expérience personnelle et doter l'apprenant d'outils pour gérer des situations contradictoires. Une approche globale et contextualisée de l'apprentissage, des expériences vécues dans et avec la nature, l'acquisition de connaissances, la formulation de pistes d'actions, la construction active de son propre espace de vie constituent des éléments centraux de l'éducation à l'environnement.

L'éducation à l'environnement est à la fois le processus et l'aboutissement d'un développement conscient et inconscient de compétences qui permettent à l'être humain de gérer les exigences de la vie sur un plan personnel comme collectif et d'endosser une responsabilité partagée pour son environnement social, culturel et naturel. L'éducation à l'environnement met l'accent sur le maintien des écosystèmes. Elle contribue de manière essentielle à une éducation en vue du développement durable.» (Fachkonferenz Umweltbildung, 2010)

L'articulation entre la pédagogie de la nature, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable (EDD) est représentée dans la figure 1: la pédagogie de la nature est un sous-domaine de l'éducation à l'environnement, qui est elle-même un sous-domaine de l'EDD. Les trois domaines se distinguent par l'étendue de leur éventail thématique, leur degré de complexité et l'importance de leur interconnexion avec les questions sociales; les transitions de l'un à l'autre sont souvent fluides. D'un point de vue méthodologique, une délimitation n'est ni possible ni utile.

Fig. 1 > La pédagogie de la nature est un sous-domaine de l'éducation à l'environnement, qui toutes deux relèvent de l'éducation au développement durable.

Les trois domaines se distinguent par leur degré de complexité et d'interconnexion avec les questions sociales.



L'éducation à l'environnement s'intéresse à la relation entre l'homme et l'environnement. Elle favorise les compétences permettant d'appréhender la limitation des ressources naturelles et de participer de façon consciente et solidaire à la gestion du milieu naturel et de la société en tant que membre de la communauté (FEE 2011).

Les objectifs de l'éducation à l'environnement et de l'**éducation au développement durable** se recouvrent en grande partie. Ils se distinguent par l'accent mis sur les aspects écologiques du développement durable. L'éducation à l'environnement se fonde sur le modèle de la durabilité forte (→glossaire), car sans ressources naturelles intactes il ne peut y avoir de développement économique et social.

La **pédagogie de la nature**, point de départ historique du développement de l'éducation à l'environnement moderne (cf. FEE et CDIP 2002), demeure une préoccupation centrale. La connaissance et l'expérience de la nature facilitent la compréhension des écosystèmes mondiaux et favorisent l'acceptation de la protection de la nature, de l'environnement et du paysage (Bögeholz 1999). La pédagogie de la nature constitue une approche intégrée et fondée sur l'expérience, qui ouvre la voie à des questions plus abstraites liées au développement durable, telles les notions de cycles, d'interconnexion ou de complexité.

L'évolution de la pédagogie de la nature vers l'EDD et les expériences menées depuis de nombreuses années avec différentes approches ont élargi les perspectives didactiques de l'éducation à l'environnement. Celle-ci se définit aujourd'hui comme une mission éducative interdisciplinaire intégrant la complexité de son sujet. Les grandes évolutions dans la conception de l'éducation peuvent se résumer comme suit (FEE et CDIP 2002; Nagel U. 2008):

Avant	Après
Paradigme instructiviste Pensée mécaniste/sectorielle	→ Paradigme constructiviste Pensée systémique/réticulaire
Accent sur le contenu (input) Transmission de savoirs	→ Accent sur les résultats (outcomes) Approche par compétences
Education à l'environnement à dominante scientifique	→ Education à l'environnement socio-écologique
Perception, connaissances, expérience (vécu)	→ Elargissement par le traitement des émotions, de l'égard, de la disposition, de la volonté
Orientation aux déficits Orientation sur les problèmes	→ Orientation aux ressources Orientation vers l'avenir et la créativité
Attention portée aux changements individuels de comportement	→ Attention portée à la recherche de solutions sociales aux problématiques environnementales

L'éducation à l'environnement n'est pas un instrument pour imposer des intérêts politiques particuliers, mais pour susciter une réflexion responsable et constructive sur des défis complexes. Bien que le modèle de développement durable poursuive un objectif normatif, une éducation à l'environnement de conception moderne ne saurait apporter des solutions clés en main. Elle se doit plutôt de proposer des réponses transparentes, tournées vers l'avenir, à des problématiques politiques, éthiques ou écologiques complexes. Les *stratégies de résolution, modes de comportement et valeurs* ne sont pas assésés comme des dogmes mais sont examinés *dans le contexte du développement durable*.

Des points de vue thématique, méthodologique et didactique, l'éducation à l'environnement se définit aujourd'hui comme une mission interdisciplinaire intégrant la complexité et la transversalité de son sujet.

L'éducation à l'environnement n'apporte pas des solutions clés en main, mais des réponses transparentes, tournées vers l'avenir, à des questions complexes.

Le rôle de l'éducation dans les changements sociaux est analysé de façon plus objective par les spécialistes de l'éducation que par les politiques ou les médias: l'éducation n'est qu'un élément des processus de changements sociaux, un facteur parmi d'autres sur la voie d'un développement écologiquement durable. Le rôle de moteur de l'incontournable mutation sociale qui lui est parfois attribué la dépasse. L'éducation est cependant un amplificateur essentiel des processus de changement.

L'éducation à l'environnement n'est pas le moteur de la mutation sociale, mais elle est un amplificateur et un soutien indispensable des processus de changement.

2.3

Synthèse pour la pratique

- > L'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature sert le développement durable. Elle englobe des thèmes écologiques, sociaux et économiques.
- > La coopération des acteurs impliqués, selon leurs fonctions et rôles respectifs, est la condition d'une éducation à l'environnement efficace.
- > L'éducation a une action indirecte. Elle aura d'autant plus de chances d'atteindre son but que les prestations éducatives sont cohérentes, permanentes, se recourent et visent tous les publics et toutes les étapes de la vie.
- > Une conception unidimensionnelle, instructive, de l'éducation manquera son objectif. Pour produire des effets (la gestion durable des ressources, par ex.), il est nécessaire d'adopter des approches éducatives complexes, qui favorisent l'émergence de modes de vie durables et d'un contexte économique, politique et social favorable.

3 > Parcs et centres nature comme lieux

3.1 Points communs et différences

Les parcs et les centres nature présentent des potentiels similaires en tant que lieux d'éducation, bien que leurs missions et leurs structures diffèrent en partie. Le terme de «parcs» recouvre les parcs nationaux, les parcs naturels périurbains et les parcs naturels régionaux ainsi que les réserves de biosphère de l'UNESCO et les régions inscrites sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO. Le législateur a attribué des trois catégories de parcs et les sites UNESCO des missions différentes, qui toutes incluent l'éducation à l'environnement, quoique avec une priorité plus ou moins grande. Les centres nature – aménagements fixes en relation avec une zone de protection de la nature ou du paysage – poursuivent généralement la mission d'éducation à l'environnement de l'organisme dont ils dépendent. La pédagogie de la nature y occupe le premier plan, les interactions avec les domaines écologiques, sociaux et économiques étant pris en compte chaque fois que possible.

Ces différentes structures partagent toutes des valeurs naturelles importantes et, à des degrés divers, une mission de protection de la nature et du paysage. Toutes sont intégrées à une région dont ils influencent l'évolution à travers leur impact sur le territoire: les parcs naturels régionaux conformément à leur mission stratégique, les autres structures de par leur présence et leur action sur le plan local. La réussite de toutes ces structures est conditionnée à une bonne intégration régionale et à une attitude globalement positive de la part de la population locale. Comme le montre la comparaison réalisée par Leng (2009) entre diverses institutions en Suisse et à l'étranger, les activités et les prestations éducatives des différents types de structures (parc national, réserve de biosphère, parc naturel) ne divergent pas fondamentalement. Les différences sont souvent plus grandes à l'intérieur d'une même catégorie qu'entre structures de catégories différentes. Ainsi, le programme éducatif est davantage influencé par la philosophie de l'organisation et la personnalité des responsables d'éducation que par les dispositions juridiques applicables. La similitude des conditions justifie un schéma directeur commun, sur la base duquel chaque institution pourra construire un programme d'éducation adapté à ses exigences spécifiques.

Les parcs et les centres nature diffèrent dans leurs missions et dans leurs structures, mais présentent un potentiel comparable en matière d'éducation à l'environnement.

3.2 Potentiels et chances

3.2.1 Potentiels éducatifs

Les parcs et les centres nature assument une fonction d'intermédiaire entre la nature et la société. Leurs prestations éducatives contribuent de façon importante à la protection de la nature, de l'environnement et du paysage et donc au développement durable en Suisse. Le potentiel éducatif de ces lieux est cependant largement sous-exploité. Différentes études sur l'identité et la pratique éducative des institutions et le traitement théorique de cette question par la littérature scientifique permettent de tirer une série de constats suivants synthétisés ci-après (pour une présentation plus détaillée voir l'Annexe A3).

- > La valeur naturelle, culturelle et paysagère exceptionnelle de ces lieux permet des expériences de grande qualité au contact direct de la nature (rencontres originales, découvertes, expériences multiples). Elle est au centre de la pédagogie de la nature et de l'éducation à l'environnement dispensées.
- > Les activités en rapport avec des «phénomènes» originaux et des situations authentiques offrent une porte d'accès aux thèmes transversaux de l'éducation à l'environnement. Des processus abstraits et des relations complexes deviennent ainsi accessibles, car découlant directement d'expériences sensorielles concrètes.
- > Lorsqu'on parle de nature «intacte», il s'agit aujourd'hui le plus souvent de paysages cultivés. Ces exemples de développement durable prouvent que biodiversité et activités humaines ne sont pas nécessairement incompatibles.
- > Grâce à la présence de spécialistes sur place, les parcs et les centres nature sont en mesure de proposer au système éducatif formel, en particulier aux écoles obligatoires, des prestations extrascolaires incluant la compétence d'experts et souvent même des salles de cours et laboratoires.
- > Comme lieux d'éducation, les parcs et les centres nature proposent des prestations complémentaires à l'éducation formelle (école obligatoire, formation professionnelle, degré secondaire, hautes écoles) et des structures nouvelles à tous les secteurs de l'éducation extrascolaire (éducation non formelle, éducation informelle et auto-formation).
- > L'apprentissage dans les parcs et les centres nature a souvent une connotation positive auprès du public. Les prestations touchent en outre un large public, ce qui, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, permet d'accéder à de nouveaux groupes cibles et de mettre en place de nouvelles structures éducatives.
- > Les personnes habitant la région, porteuses de savoirs et d'un modèle de référence authentique, peuvent contribuer à faire découvrir une vie proche de la nature. Elles connaissent pour l'avoir vécue la dualité de la nature, à la fois fragile et dangereuse.
- > Se fondant sur leur mission, les parcs et, dans une certaine mesure, les centres nature peuvent renforcer le développement durable dans leur région à travers des prestations destinées à la population locale.

Les parcs et les centres nature disposent d'un grand nombre de possibilités pour développer des prestations d'éducation à l'environnement originales.

Le potentiel éducatif est cependant largement sous-exploité.

Concernant en particulier les parcs naturels régionaux:

- > Grâce à la lisibilité de leur histoire et de leur structure, la culture et l'économie locales fournissent de multiples points d'ancrages pour l'éducation au développement durable (EDD). Les dimensions «local / mondial» et «passé / présent / avenir» sont plus faciles à appréhender qu'en milieu urbain, ce qui fait apparaître plus clairement la possibilité de concevoir l'avenir comme interaction entre tendances mondiales et engagement personnel.
- > En raison de leur volonté de concrétiser un développement régional durable, les régions de parcs peuvent jouer un rôle de précurseur et d'exemple.

3.2.2 Chances exploitées et inexploitées

Potentiels largement exploités

Les prestations des institutions considérées donnent la priorité à la transmission des connaissances et à la sensibilisation, à travers des expositions, des sentiers didactiques, des imprimés, des conférences et des visites guidées. Le contenu de ces prestations met l'accent sur des problématiques écologiques. Les questions économiques et socioculturelles sont généralement évoquées sous l'angle de leur interdépendance avec la dimension écologique. Le créneau des rencontres originales est lui aussi très populaire. Le travail éducatif dans la nature tire profit de l'expérience immédiate, à ce qui peut être vu, étudié, découvert, vécu. Les expériences au contact direct de la nature et la prise de conscience sont privilégiées. Une place importante est par ailleurs accordée à la relation au vécu, à la possibilité de transposer les connaissances et expériences acquises dans son propre quotidien.

Potentiels insuffisamment exploités

Dans une conception moderne de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature, les potentiels suivants peuvent être davantage exploités:

- > Généralités
 - Renforcement des démarches existantes et éprouvées (cf. «Potentiels largement exploités»)
 - Innovation par l'ouverture à de thématiques encore inexploitées et par la conquête de nouveaux groupes cibles grâce à des méthodes inédites.
- > Objectifs et thèmes éducatifs
 - Rapprochement de phénomènes locaux et mondiaux (spatiaux, écologiques, économiques, politiques, culturels)
 - Développement de compétences personnelles et sociales
 - Débat sur les valeurs et développement de la capacité de jugement
 - Possibilité de façonner l'avenir
 - Connaissances et conscience de l'EDD, en priorité chez les agents multiplicateurs et le personnel des institutions

Les potentiels suivants mériteraient en particulier d'être davantage exploités.

- > Méthodologie
 - Approche par compétences (cf. chap. 2.2.2)
 - Diversité des dispositifs didactiques (apprentissage participatif, actif, communicatif, biographique, autoformation)
 - Technologies de l'information
- > Groupes cibles et champs d'action
 - Population régionale, région apprenante
 - Institution en tant qu'organisation apprenante (formation continue, évaluation)
- > Contexte
 - Recherche appliquée
 - Réseaux spécialisés
 - Relations avec d'autres prestataires de formations régionaux
 - Diffusion des expériences et résultats dans le cadre du développement régional durable (rôle de modèle)

Différentes enquêtes, recueils d'exemples et études scientifiques montrent que, dans l'ensemble, une éducation à l'environnement moderne, telle qu'elle est souhaitée ici, est non seulement réalisable, mais déjà pratiquée dans les parcs et les centres nature (Löhne, Friedrich et Kiefer 2009; Bögeholz, Bittner et Knolle 2006). Le management et les responsables d'éducation dans les institutions jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de cette éducation. Selon des études concordantes, ils influencent davantage l'orientation du travail éducatif que ne le fait le type de structure (parc national, parc naturel, centre). Le management pilote le travail éducatif en élaborant la philosophie et les stratégies de l'institution. Les responsables d'éducation ont le plus souvent une grande liberté dans la fixation des objectifs, des contenus et de la méthodologie.

Il est possible de concevoir l'éducation à l'environnement comme une approche interdisciplinaire intégrée fondée sur les particularités culturelles et régionales.

3.3 Objectifs opérationnels

Les objectifs opérationnels de l'éducation définissent les changements économiques, sociaux et environnementaux auxquels doivent contribuer le travail éducatif. Contrairement aux objectifs éducatifs, qui visent un changement dans la disposition et le comportement des destinataires, les objectifs opérationnels décrivent l'impact escompté des prestations sur le monde.

Les objectifs opérationnels décrivent l'impact recherché des prestations éducatives sur la société, l'économie, l'environnement.

Les objectifs opérationnels de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature découlent du besoin social d'éducation. Leur réalisation est mesurée à l'aune de la préservation de la capacité de renouvellement de la nature, dans l'esprit de la Constitution fédérale. Cet objectif général est décliné en objectifs spécifiques à des fins de didactisation (transposition vers une conception pédagogique, mise en œuvre dans les prestations éducatives, cf. chap. 5). L'éducation à l'environnement vise les objectifs opérationnels généraux suivants:

Objectifs opérationnels généraux de l'éducation à l'environnement

- > orienter la politique, l'économie et la société vers un *développement durable* (p. ex. mise en œuvre de la société à 2000 watts),
- > *enrayer et résoudre* des problèmes environnementaux locaux et mondiaux.

La réalisation de ces objectifs passe par:

- > la promotion de *modes de vie* capables d'offrir aux générations actuelles et futures une vie digne, épanouie et satisfaisante, tout en étant équitables,
- > l'établissement de *valeurs éthiques* dans la société, qui permettent un développement écologiquement durable,
- > la reconnaissance de la *valeur de la nature*, même en dehors de son intérêt comme source de ressources exploitables,
- > le développement d'une *communauté apprenante* qui s'entendrait sur les valeurs et objectifs essentiels et rechercherait des solutions dans une démarche de débat.

Sur la base des textes juridiques, les objectifs généraux des parcs et des centres nature peuvent être complétés comme suit:

- > L'éducation dans les parcs et les centres nature favorise la *mise en œuvre de la protection de la nature, de l'environnement et du paysage* dans le cadre du développement durable.
- > Elle soutient *sur le plan régional* la préservation et la valorisation des richesses particulièrement importantes de la nature et du paysage.
- > Elle contribue *sur le plan suprarégional* à la préservation d'une nature et d'un paysage diversifiés en confiant à la population régionale la coresponsabilité d'espèces et de milieux particulièrement rares.
- > L'éducation dans les parcs naturels régionaux et dans les réserves de biosphère encourage une *économie régionale fondée sur le principe du développement durable*.

Conformément aux stratégies politiques actuelles, les conventions-programmes conclues dans le domaine de l'environnement fixent des priorités pour l'octroi d'une aide financière de la Confédération. Des objectifs généraux relatifs aux produits et aux prestations formulés dans les conventions-programmes découlent les objectifs opérationnels suivants pour le travail éducatif:

- > informer les autorités et le public de la signification, de l'état et des possibilités de préservation et de développement durable de la biodiversité et du paysage (en réf. à l'art. 14a, LPN),
- > assurer l'acceptation des mesures correspondantes par la population (cf. objectif de programme 2, en réf. à l'art. 14a, LPN),
- > confier l'exécution de la LPN à des spécialistes bien formés (en réf. à l'art. 14a, LPN),
- > assurer la garantie territoriale à long terme de la valeur universelle exceptionnelle des sites inscrits sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO, en impliquant la population et les acteurs locaux (en réf. à l'art. 13, LPN; formulé non pas de façon explicite comme objectif opérationnel, mais de manière indirecte à travers les prestations requises et les indicateurs),
- > préserver et renforcer durablement l'importante valeur naturelle et paysagère dans les régions des parcs (en réf. à l'art. 23k, LPN),
- > créer des prestations adaptées aux différents groupes cibles et garantir la qualification suffisante des organisateurs et animateurs (en réf. aux art. 23f à 23h, LPN),
- > permettre à la population de s'identifier au parc (en réf. aux art. 23f à 23g, LPN).

Objectifs opérationnels spécifiques de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature

Objectifs prioritaires conformes aux conventions-programmes 2011 dans le domaine de l'environnement

D'autres objectifs opérationnels peuvent être formulés en complément des priorités définies par les conventions-programmes dans le domaine de l'environnement et en conformité avec les objectifs politiques nationaux et internationaux. On trouvera à cet effet des points de référence dans l'ordonnance sur les parcs, dans les cadres des objectifs de l'OFEV pour les différentes catégories de parcs, dans les stratégies de la Confédération et dans les documents d'accords internationaux. Le «Manuel sur les conventions-programmes conclues dans le domaine de l'environnement» publié en 2011 cite expressément comme plans de mesure la «Conception Paysage Suisse», les lignes directrices «Paysage 2020», le Réseau écologique national (REN) et la stratégie pour la biodiversité. D'autres sources constituent des références valables, comme la Stratégie pour le développement durable de la Confédération et, le cas échéant, des cantons, le système d'indicateurs Monet (Confédération suisse), les objectifs d'Aichi pour la biodiversité (Confédération suisse 2011), l'Agenda 21 (ONU DAES 1992), l'étude «Du bien-être des nations» de l'OCDE (2001), etc.

Sources complémentaires
pour les objectifs opérationnels

- > A partir des objectifs opérationnels, il est possible de définir des groupes cibles, des contenus éducatifs, des compétences et attitudes visées, et de transposer ceux-ci dans une conception didactique (cf. chap. 5).
- > Trente années d'expérience dans le domaine de l'éducation à l'environnement ont montré que les objectifs opérationnels spécifiques ne pouvaient être atteints qu'à condition d'encourager parallèlement la réalisation des objectifs opérationnels généraux. Seule une telle démarche peut créer un environnement favorable à un développement régional durable.

Synthèse pour le travail éducatif

3.4

Missions éducatives

Des objectifs opérationnels (chap. 3.3) et des potentiels existants (chap. 3.2) découlent diverses missions éducatives que les parcs et les centres nature peuvent assumer au vu du besoin social d'éducation (chap. 2.1.1). Ces missions s'articulent autour de deux pôles: le contenu et la structure. En proposant des opportunités d'apprentissage sur les thèmes essentiels aux principaux groupes cibles, les parcs et les centres nature contribuent au développement écologiquement durable. Au niveau institutionnel, ils créent des conditions générales favorables à un travail éducatif coordonné, efficace et moderne.

Missions en matière de contenu
et de structure

La Confédération peut, dans le cadre des dispositions légales, soutenir financièrement une partie de ces missions. Les *parcs* d'importance nationale se voient confier des missions éducatives légales, différenciées selon les catégories de parcs (cf. chap. 2.1.3, tab. 2). Les missions éducatives des *centres nature* sont définies par l'organisme responsable en adéquation avec ses statuts et ses lignes directrices. Dès lors qu'elles contribuent aux objectifs opérationnels visés à l'article 14a, LPN, elles peuvent bénéficier de subventions versées par la Confédération. Indépendamment du soutien financier de la Confédération, les parcs et les centres nature ont la possibilité d'assurer des missions éducatives plus larges, correspondant à leur profil et à leur orientation spécifique. Ces acteurs de la société civile (→glossaire) sont en mesure d'apporter une précieuse contribution au développement durable en Suisse à condition d'exploiter tout le potentiel de leurs lieux d'éducation.

Missions éducatives légales
et privées et sociétales

Conformément à la conception de l'éducation et à la définition de l'éducation à l'environnement (chap. 2.2), les missions éducatives recouvrent plusieurs domaines thématiques: la pédagogie de la nature, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable. Les contenus et les priorités du travail éducatif dépendent des missions éducatives spécifiques et du profil choisi par chacune des institutions.

L'éducation à l'environnement doit s'adresser à l'ensemble de la population. Le travail d'éducation dans les parcs et les centres nature peut être différencié selon deux types de groupes cibles. D'une part, il doit agir vers l'intérieur, en aidant la population régionale, principale actrice du développement, à utiliser durablement ses ressources. D'autre part, il cible l'extérieur en proposant des prestations attrayantes visant à donner une image positive et en participant à l'économie régionale durable. Dans son cadre des objectifs pour les parcs, l'OFEV opère cette même distinction entre publics «dans le parc» et «en dehors». Les missions éducatives pour chaque type de groupes cibles diffèrent considérablement et nécessitent de ce fait des programmes différents.

Dans les *deux cas*, la mission éducative consiste à permettre la diffusion la plus large possible de connaissances sur la nature, le paysage et l'environnement au sein de la population, tant locale qu'extérieure. Quels que soient les groupes cibles, l'objectif est de leur proposer des occasions d'apprentissage attrayantes, capables de renforcer la prise de conscience environnementale et d'encourager la volonté et la capacité d'agir de façon durable au quotidien.

En ce qui concerne les «groupes cibles extérieurs», l'accent est mis principalement sur les objectifs et contenus de la pédagogie de la nature, auxquels s'ajoute la transmission des valeurs culturelles dans les parcs naturels régionaux. Des phénomènes régionaux typiques peuvent être l'occasion d'aborder des thèmes plus généraux dans une optique d'éducation à l'environnement, afin d'éclairer des processus complexes et des interactions locales, régionales et mondiales tout en intégrant toujours les implications économiques et sociales. La mission éducative consiste à traiter ces thèmes de façon attrayante et à les proposer sous une forme adaptée au public ciblé: *edutainment* (fusion de l'éducation et du divertissement), prestations de formation continue pour les spécialistes, soutien aux travaux de recherche, etc.

En ce qui concerne les «groupes cibles intérieurs», la mission éducative consiste en premier lieu à toucher toutes les catégories de la population régionale, car chacune d'entre elles a une influence plus ou moins directe sur le développement des parcs et des centres nature. L'objectif est de convaincre ces acteurs sociaux de soutenir, par leur participation active, les préoccupations et les objectifs du parc ou de la réserve naturelle. En second lieu, la mission éducative consiste à promouvoir un savoir régional, une culture régionale du dialogue et des modèles régionaux d'organisation sociale orientés vers le développement durable. L'éducation «vers l'intérieur» correspond à la notion de région apprenante (→glossaire). Avec les «groupes cibles intérieurs», l'accent est mis sur l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable. Pour que l'éducation ait lieu en tant que processus individuel et communautaire, il est nécessaire de créer des situations stimulantes, cohérentes et authentiques permettant l'apprentissage (cf. chap. 5).

Thématiques:
pédagogie de la nature, éducation à l'environnement, éducation au développement durable

Types de groupes cibles:
«groupes cibles intérieurs»,
«groupes cibles extérieurs»

Diffusion de connaissances sur la nature, le paysage et l'environnement
Encouragement de la volonté et de la capacité d'agir de façon durable au quotidien

Priorité à la pédagogie de la nature et à l'éducation à l'environnement

Priorité à la région apprenante et à l'éducation au développement (régional) durable

Pour remplir leurs missions éducatives, les institutions doivent disposer de formes d'organisation appropriées (gestion de l'éducation, intégration au plus haut niveau stratégique et opérationnel) et d'instruments appropriés (p. ex. une stratégie éducative étroitement coordonnée avec le plan de communication, cf. chap. 4).

Création de structures favorables

- > Les missions éducatives sont axées sur deux pôles, la structure et le contenu:
 - *structure*: créer les conditions générales permettant d'assurer le travail éducatif,
 - *contenu*: créer des prestations éducatives pour les thèmes essentiels (cf. chap. 5.3.4) et les principaux groupes cibles (cf. chap. 4.3).
- > Les missions éducatives doivent être déterminées par chaque institution en tenant compte des spécificités locales.
 - Les tâches portant sur la structure découlent du cadre juridique, organisationnel et institutionnel.
 - Les tâches portant sur le contenu découlent du besoin social d'éducation, des objectifs opérationnels et du potentiel éducatif existant.
- > Sur la plan du contenu, la mission éducative consiste à diffuser le plus largement possible les connaissances sur la nature, le paysage et l'environnement au sein de la population, aussi bien les gens de la région que les hôtes de passage. L'objectif est d'offrir des possibilités d'apprentissage attrayantes qui renforcent la conscience environnementale ainsi que la volonté et la capacité d'agir durablement dans la vie quotidienne.

Synthèse pour le travail éducatif

3.5

Perspectives

Les parcs et les centres nature peuvent apporter une importante contribution au développement durable en Suisse s'ils exploitent au maximum le potentiel de leurs lieux d'éducation. Les régions ne peuvent pas toutes s'orienter complètement vers l'EDD, mais si toutes se contentent de prestations en pédagogie de la nature, leur contribution au développement durable en Suisse sera faible. Si, en revanche, chaque institution ouvre sa palette d'activité à des acteurs sociaux aussi divers que possibles, en s'appuyant sur ses particularités régionales pour se profiler clairement, la couverture géographique sera large et les effets de synergie se répercuteront sur l'ensemble de la population ainsi que sur les modèles d'organisation et d'action de la société.

La mise en place d'une éducation à l'environnement performante est un long processus, qui nécessite un fort enracinement dans la région et la concertation de tous les acteurs. L'objectif d'un parc est atteint lorsque le public perçoit que la gestion du paysage, des milieux naturels et du sol y est plus soignée qu'ailleurs et que la population locale est impliquée dans le développement durable de sa région.

4 > Cadre institutionnel

4.1 Remarques préalables

Les conditions générales et procédures décrites dans ce chapitre doivent être considérées comme un but à atteindre et un cadre d'orientation pour l'organisation d'une éducation à l'environnement efficace dans les parcs et les centres nature. Les nouveaux parcs et centres nature n'ont souvent pas les moyens de proposer dès leur ouverture un programme d'éducation étoffé, et les institutions existantes disposent parfois d'une marge de manœuvre limitée pour développer leurs prestations. Les lignes directrices énoncées au chapitre 4 indiquent donc la direction vers laquelle doit tendre le développement cyclique des programmes d'éducation et du cadre institutionnel. Ce processus de développement est piloté par une stratégie éducative et par des cycles d'évaluation réguliers et structurés (cf. chap. 4.4). Il convient donc d'adapter les lignes directrices à la taille et aux moyens d'action de l'institution.

Le présent schéma directeur définit un but à atteindre et un cadre d'orientation pour le développement du travail d'éducation.

4.2 Gestion de l'éducation

Le cadre institutionnel est déterminant pour la faisabilité des prestations et le degré d'efficacité du travail éducatif. Il influe sur la possibilité de poursuivre des objectifs d'éducation et d'efficacité globaux à long terme. L'aménagement du cadre institutionnel permet aux organismes responsables – le niveau stratégique le plus élevé – de garantir en concertation avec le management de l'institution des activités éducatives ciblées et de grande qualité.

Les conditions énoncées ci-après constituent des facteurs de réussite et méritent donc d'être définies avec sérieux et adaptées à la taille de l'institution:

Dans les **statuts** ou dans les **lignes directrices** de l'institution sont inscrits les orientations en matière de développement durable, la reconnaissance du rôle d'établissement éducatif et les objectifs opérationnels généraux des activités éducatives. Les lignes directrices permettent à l'institution de définir son image vis-à-vis de l'intérieur et de l'extérieur et de se positionner sur le marché. Ses richesses naturelles, culturelles et paysagères confèrent à l'institution son profil unique, tandis que ses thématiques prioritaires, son infrastructure et la qualité de ses prestations lui permettent de se différencier des autres.

Statuts / lignes directrices

Les **compétences** dans le domaine du travail éducatif sont réglées à tous les niveaux d'organisation. La perspective éducative est prise en compte dans l'ensemble des décisions stratégiques et opérationnelles importantes (p. ex. domaine d'éducation, infrastructure, relations publiques, marketing). Les compétences et responsabilités liées au travail éducatif sont clairement établies.

Organigramme

Les **ressources financières** nécessaires à la planification, à la réalisation et au développement du programme d'éducation, au recrutement d'un personnel éducatif compétent et à l'entretien de l'infrastructure sont disponibles.

Finances

L'institution dispose d'un **personnel éducatif** compétent. Le personnel chargé de la gestion, de la mise en place et du développement des prestations ainsi que de la formation et de la formation continue internes a reçu une formation à la méthodologie et à la didactique. La promotion des collaboratrices et collaborateurs dans le cadre de leurs activités est assurée tant sur les plans de la pédagogie et des contenus que sur les plans méthodologique et didactique. L'ensemble du personnel est familiarisé avec le modèle de développement durable.

Personnel

Le travail éducatif dispose d'une **infrastructure** appropriée telle que locaux, matériel (épuisettes, loupes, microscopes, etc.), supports (livres, vidéos, maquettes, objets, etc.) et aménagements utilisables à des fins éducatives (postes d'observation, sentiers thématiques, expositions, plateformes Internet, etc.). L'infrastructure vient appuyer les différents dispositifs didactiques (apprentissage formel, non formel ou informel, auto-formation).

Infrastructure

La **stratégie éducative** permet de piloter, de coordonner et de développer les prestations éducatives. Elle constitue un instrument interne à l'intention de l'ensemble des parties prenantes. Elle décrit le contexte général, le cadre institutionnel, l'orientation stratégique ainsi que le contenu et la méthodologie des prestations éducatives. Elle permet ainsi de poursuivre des objectifs à long terme et garantit la conformité des activités éducatives avec les objectifs stratégiques de l'institution. La stratégie éducative est coordonnée avec le plan de communication et le plan qualité de l'organisme – à moins que ceux-ci ne lui soient incorporés. Elle est régulièrement révisée et mise à jour.

Stratégie éducative

Mission des organismes responsables et du management des institutions:

Synthèse pour le travail éducatif

- > créer et maintenir un cadre institutionnel qui permette d'atteindre les objectifs stratégiques et opérationnels du travail éducatif,
- > élaborer une stratégie éducative comme base pour le programme d'éducation, les activités éducatives et leur développement.
 - Dans les petites institutions, la stratégie consiste en une description structurée des prestations existantes (programme éducatif). Les dispositifs didactiques et les thèmes doivent être cohérents avec le profil et les objectifs opérationnels et éducatifs de l'institution.
 - Les grandes institutions élaborent une stratégie globale, précisant le contexte, le cadre institutionnel, l'orientation stratégique ainsi que les contenus et méthodologies des prestations éducatives.

4.3 Groupes cibles et champs d'action pour l'éducation

4.3.1 Signification

C'est à l'échelon stratégique des institutions que sont définis les domaines, les thèmes et les groupes cibles visés par les prestations éducatives. La réalisation des objectifs opérationnels nécessite des prestations cohérentes, permanentes, qui se recoupent et visent tous les publics et toutes les étapes de la vie. Malgré les nombreuses exigences à prendre en compte, toutes sortes de combinaisons restent possibles. Pour rappel, voici les exigences déjà citées dans les chapitres précédents:

- > s'adresser à des groupes cibles «intérieurs» et «extérieurs»,
- > satisfaire aux objectifs de la pédagogie de la nature, de l'éducation à l'environnement et de l'éducation au développement durable (EDD),
- > recourir à des dispositifs d'apprentissage formels, non formels et informels,
- > assurer la communication, la formation, le conseil, la fonction de modèle,
- > travailler en réseau avec les structures de communication et d'éducation régionales existantes,
- > travailler en réseau avec des organisations nationales et internationales,
- > susciter l'innovation,
- > mettre en place une organisation apprenante.

Pour élaborer un programme d'éducation réalisable à partir de cette multitude de possibilités, il est utile de regrouper les prestations en champs d'action.

Un champ d'action est un ensemble de tâches liées, une unité organisationnelle, qui se définit par son objectif opérationnel et par un ensemble de groupes cibles (liés entre eux). Il se distingue des champs d'action voisins par ses exigences organisationnelles et didactiques particulières. Les champs d'action sont toujours multidimensionnels. Plusieurs champs peuvent par conséquent se recouper sur certains points (p. ex. groupes cibles, thèmes). La délimitation des champs d'action permet de réduire la complexité de la mission éducative, d'assurer une gestion ciblée et efficace des ensembles de tâches et de faciliter la communication interne et externe.

Les groupes cibles et les champs d'action sont étroitement liés. Les missions éducatives diffèrent en effet fortement suivant les groupes cibles auxquels elles s'adressent (cf. chap. 3.4). Ainsi, les objectifs éducatifs, les contenus et les dispositifs didactiques relatifs à l'objectif opérationnel «Informer le public sur la signification et l'état de la biodiversité» destiné aux visiteurs extérieurs diffèrent de ceux relatifs à l'objectif opérationnel «Accroître l'acceptation des mesures de protection de la nature» destiné à la population régionale. Les conditions imposées pour les groupes cibles du système éducatif formel (p. ex. plan d'études et mission éducative, scolarité obligatoire, relation élève-enseignant définie) n'existent pas pour les groupes cibles extérieurs au système formel. Un champ d'action de l'éducation non formelle ou informelle fait donc appel à du personnel éducatif, à des approches didactiques et à un cadre organisationnel différents.

Les champs d'action réduisent la complexité de la mission éducative et permettent une gestion ciblée et efficace des prestations.

Chaque champ d'action est orienté vers des groupes cibles particuliers et nécessite un cadre organisationnel et didactique spécifique.

Chaque institution possède des atouts et un potentiel propres, sur lesquels elle fonde ses champs d'action et ses activités éducatives. Elle met l'accent sur des prestations consacrées à des thématiques qui lui permettent de se différencier et de se positionner sur le marché, ou sur des prestations qui créent un environnement social favorable à la réalisation des objectifs opérationnels. Sont visés des champs d'action complémentaires permettant de proposer des prestations éducatives diversifiées au plus grand nombre possible de groupes cibles. Rappelons ici la conception de l'éducation énoncée au chapitre 2.2.1: «Toute situation spécialement conçue pour permettre un apprentissage constitue une prestation éducative». Les principes didactiques (chap. 5.2) de la mise en œuvre doivent être intégrés assez tôt dans la planification car ils déterminent largement le cadre organisationnel.

Groupes cibles et champs d'action reposent sur les atouts et le potentiel d'une institution.

4.3.2 Exemples

Afin d'illustrer le propos, les chapitres suivants présentent une structuration possible du travail éducatif dans les parcs et les centres nature en quatre domaines: éducation formelle, tourisme et loisirs, région apprenante, autres. Chaque domaine comprend une sélection de groupes cibles et de champs d'action caractérisés par des exigences similaires en termes d'organisation et de didactique. Une stratégie éducative prenant en compte ces quatre domaines permet d'escompter une large portée des activités éducatives.

Des champs d'action complémentaires assurent aux activités éducatives un large impact.

Education formelle

Le domaine de l'éducation formelle, contrairement aux trois autres, s'intéresse en priorité à l'*éducation au sens strict*. Les prestations ne s'adressent pas à des personnes isolées mais à des groupes entiers. Les groupes cibles et les champs d'action qui en découlent pour les parcs et les centres nature sont nombreux, parmi eux:

- > les écoles obligatoires, les écoles post-obligatoires (cf. exemple ci-dessous),
- > la formation et la formation continue du personnel enseignant,
- > la formation et la formation continue professionnelles (p. ex. cours spécialisés axés sur le métier et le développement durable pour les écoles professionnelles; Atelier Forêt de montagne; prestations de formation continue pour métiers verts avec les associations professionnelles),
- > les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles supérieures.

Principales caractéristiques du domaine: les écoles ont pour *mission légale* de préparer les jeunes à réussir leur vie en société. Les prestations des parcs et des centres nature élaborées conjointement avec les écoles s'intègrent dans un contexte éducatif plus large et permettent donc de traiter également des *thèmes complexes* en collaboration avec les enseignants. L'éventail couvre la pédagogie de la nature, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable. Les écoles constituent un groupe cible *facilement accessible*, l'un des plus importants pour les centres nature. Les prestations destinées aux écoles permettent de s'adresser à des classes entières. La fréquentation de l'école est *obligatoire* dans le primaire, caractère qu'elle conserve plus ou moins dans les niveaux supérieurs. Pour une charge organisationnelle relative-

ment réduite, l'on obtient un *effet multiplicateur important*. Les groupes cibles régionaux et externes peuvent par ailleurs se voir proposer les mêmes prestations.

Exemple: dans le parc X, Madame Bolomey est responsable du champ d'action «écoles». Elle est en contact avec les écoles de la région, conduit des programmes de coopération avec les établissements scolaires, propose des sorties scolaires thématiques adaptées au niveau des classes et gère un programme de manifestations extrascolaires. Elle est également responsable des prestations générales de l'institution destinées aux enfants et aux adolescents, et de l'aide apportée aux enseignants à travers un conseil et le prêt de ressources (classiques et web) sur des thèmes locaux et régionaux.

Pistes supplémentaires:

- > journées en coopération avec un établissement scolaire (avec ou sans participation financière): par exemple, visite de l'institution pour toutes les classes de 3^e et de 5^e,
- > animateur «nature» pouvant être réservé par les écoles,
- > lieu d'apprentissage extrascolaire: possibilité de louer l'infrastructure, si nécessaire en présence d'un spécialiste, pour les cours de biologie et de géologie,
- > semaines de projet, camps pour enfants et adolescents en coopération avec des associations professionnelles ou de protection de l'environnement,
- > partenariats avec des écoles ou des classes sur un champ d'activité choisi, des biotopes ou des espèces caractéristiques.

Tourisme et loisirs

Des quatre domaines, celui du tourisme et des loisirs est le plus axé sur *la création de valeur ajoutée*. C'est également le domaine dans lequel l'apprentissage constitue le plus manifestement une démarche volontaire. Les dispositifs didactiques de l'éducation informelle et de l'autoformation dominent. L'une des difficultés majeures dans ce domaine est la détermination des groupes cibles. Ceux-ci, de même que les champs d'action, sont très variés. Les cahiers de charges peuvent être des plus divers, par exemple:

- > préparation de thèmes locaux et régionaux pour différents supports (expositions, imprimés, information sur Internet, sentiers thématiques) et agents multiplicateurs (guides, journalistes),
- > exploitation d'un aménagement fixe (centre de protection de la nature, musée de parc naturel, parc thématique, etc.),
- > gestion d'un large segment clientèle (voyages de groupes et d'entreprise, seniors, groupes d'intérêt, population régionale, région métropolitaine voisine, etc.),
- > interventions et actions en faveur de l'environnement (collaboration avec une entreprise, p. ex. Caritas-Montagnards; construction de murs en pierres sèches, entretien de voies de circulation historiques, etc.),
- > formation et formation continue des agents multiplicateurs.

Principales caractéristiques du domaine: le tourisme et les loisirs peuvent être réunis au sein d'un même domaine car les groupes cibles concernés présentent des caractéristiques similaires en matière d'éducation. Les facteurs démographiques tels que le sexe,

l'âge et l'origine sont cependant très variables. La *motivation d'apprentissage*, qui constitue l'un des facteurs déterminants de la participation à une prestation éducative, est en revanche assez similaire pour la population régionale venant pendant ses loisirs et pour le public venant de l'extérieur. Les caractéristiques principales sont *une participation volontaire et un apprentissage relativement désintéressé*. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas liés à une application directe dans la vie professionnelle ou dans le quotidien. L'intérêt éducatif peut être secondaire par rapport à d'autres motivations. Celles-ci peuvent être d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences mais elles sont plus souvent de *vivre une expérience*, de satisfaire sa curiosité, de *tester ou confirmer* ses connaissances, attitudes et positions, sans disposition forte à apprendre ni réelle attente dans ce domaine. Des *motivations sociales* – partager quelque chose avec d'autres, faire des rencontres – ou le désir de *s'évader du quotidien* sont d'autres facteurs de motivation possibles.

Exemple: dans le parc naturel régional X, Monsieur Calame dirige le champ d'action «tourisme et loisirs». Sa mission consiste à diffuser les connaissances sur la nature, le paysage et l'environnement de la région, en particulier celles qui se rapportent aux thèmes prioritaires du parc. Elle consiste en outre à sensibiliser davantage le public aux questions environnementales et à développer sa volonté et sa capacité d'agir durablement au quotidien. Parallèlement à son propre programme d'éducation, le parc gère un réseau d'acteurs touristiques de la région, qui permet à Monsieur Calame de proposer des thèmes d'actualité, d'encourager les échanges et d'offrir son soutien le cas échéant. La formation et la formation continue des agents multiplicateurs favorisent le développement de nouvelles prestations. Une place d'apprentissage permet à des jeunes de découvrir un champ professionnel passionnant; elle est attribuée chaque fois que possible à une candidate ou un candidat de la région. Monsieur Calame a été engagé dans le but d'enrichir les prestations avec des approches didactiques innovantes (paradigme constructiviste, aspects socio-écologiques, cf. chap. 2.2.2). Il est un pédagogue de la nature et possède un diplôme en formation des adultes.

Région apprenante

Dans le domaine de la région apprenante, l'accent porte sur la *participation* et sur les compétences nécessaires à la mise en œuvre du modèle de développement durable. Il s'agit de s'adresser à la population locale à travers des prestations ciblées et d'inciter celle-ci à participer à la réalisation des objectifs opérationnels. Ce but ne peut être atteint par une démarche instructive extérieure mais passe par une information transparente, des processus de négociation ainsi que *la stimulation et l'encouragement des forces endogènes présentes*. Les motivations de la population locale ne résident pas tant dans l'apprentissage en lui-même que dans *l'utilité directe des acquis dans leur vie professionnelle, sociale ou privée quotidienne*. Les champs d'action possibles pour atteindre et impliquer ces groupes cibles sont les suivants:

- > relations publiques et information (travail médiatique, campagnes, prises de parole lors de réunions, manifestations officielles),
- > formation (agents multiplicateurs, formation continue spécialisée, etc.),

- > exemplarité en matière de développement durable (modes de construction et d'exploitation préservant les ressources, vente et utilisation de produits régionaux, saisonniers ou biologiques, remise d'un prix annuel du développement durable, etc.),
- > conseil (assistance technique d'entreprises et de particuliers, coaching d'initiatives privées dans le domaine du développement durable, etc.),
- > participation (possibilités d'échange et de discussion, exploitation de toutes les occasions de participation démocratique directe à tous les niveaux, promotion des activités locales (cf. Museen Graubünden 2005) dans les institutions, animations socioculturelles, mise en réseau d'initiatives privées, etc.).

Principales caractéristiques du domaine: l'implantation dans la région *facilite l'accès* aux groupes cibles. Comme dans le domaine du tourisme et des loisirs, les *motivations sociales* de participation sont importantes, au-delà de l'apprentissage au sens strict. La délimitation des groupes cibles s'effectue principalement en fonction des intérêts, et moins sur la base de facteurs démographiques. Les *dispositifs didactiques* possibles sont très divers et dépassent la conception éducative classique de la relation élève-enseignant. Il faut des formes de prestations fondées sur les principes didactiques de l'approche par compétences et de l'apprentissage actif, communicatif et coopératif (cf. chap. 5.1). Le *rôle du personnel éducatif* se caractérise par des activités d'animation, de modération et de coordination. Les principaux *groupes cibles* sont les écoles (cf. chap. 4.3.2), les membres de pouvoirs publics et les personnels d'encadrement ainsi que les agents multiplicateurs autochtones et résidents. Les membres des pouvoirs publics sont des personnes clés pour les processus de participation et souvent des leaders d'opinion régionaux. Les agents multiplicateurs résidents jouent un rôle particulier comme porteurs de savoirs. Ils représentent et imprègnent la conscience régionale de la nature et de la culture autochtones. De la même façon que, dans l'apprentissage individuel, l'application des savoirs et savoir-faire conduit au renforcement et à l'approfondissement des compétences, la transmission de connaissances sur la nature, la culture et l'histoire conduit au renforcement et à l'approfondissement de ces connaissances au sein de la population. Dans le domaine de la région apprenante, *les mesures éducatives et les mesures de développement économique se recouvrent* largement: les emplois dans les centres nature permettent d'éveiller chez les employés des attitudes favorables à la protection de la nature. Les emplois dans les parcs renforcent l'identification avec le projet du parc. L'engagement professionnel ou volontaire en faveur d'un projet ou d'une institution a un effet éducatif non négligeable.

Exemple: Madame Diserens gère le champ d'action «région apprenante» dans le centre nature Y. Son but est de créer un contexte favorable aux préoccupations du centre en matière de protection de la nature. Son groupe cible est la population résidente. Ses instruments sont un outil de communication avec les autorités régionales, des articles réguliers dans les médias locaux (conjointement avec les autres domaines d'éducation), l'attribution de mandats d'entretien dans la réserve naturelle à des entreprises locales et le contact avec l'association locale d'entretien des haies et la section régionale de l'Association suisse pour la protection des oiseaux. Avec les autres domaines d'éducation (champs d'action) du centre, Madame Diserens organise chaque année une manifestation publique au cours de laquelle une association ou une entreprise régionale expose sa relation avec la réserve naturelle, le centre ou un thème prioritaire commun. Elle participe régulièrement à différentes manifestations publiques

dans la région. Le centre nature et ses environs sont aménagés de façon naturelle et servent de lieu de formation à l'architecture paysagère écologique pour les étudiants en architecture de la haute école spécialisée voisine.

Autres

Trois autres champs d'action sont décrits par les études comme importants mais insuffisamment exploités: la coopération, l'identité d'organisation apprenante et la recherche appliquée. Dans ces trois domaines, l'institution n'agit pas en premier lieu comme prestataire de formations mais crée un contexte professionnel pour les prestations d'éducation à l'environnement. Selon l'environnement et le profil de l'institution, il est possible de combiner ces trois champs de différentes façons et de réaliser des effets de synergie.

Dans le domaine de la **coopération**, les auteurs de différentes études recommandent d'analyser les mécanismes d'éducation et d'apprentissage dans la région afin de s'en inspirer. L'impact des activités éducatives peut être renforcé par la mise en place d'un réseau de prestataires régionaux de formations. Dans les zones d'influence des parcs et des centres nature, on trouve un grand choix de prestataires de formations, auprès desquels la population et les visiteurs sélectionnent les prestations qui les intéressent (Kölsch et Lucker 2009). La coopération en réseau avec des organisations de protection de la nature et de l'environnement, des musées et d'autres établissements similaires permet l'échange professionnel et renforce l'éducation à l'environnement de manière générale (Löhne, Friedrich et Kiefer 2009).

Toutes les évaluations importantes de structures d'éducation à l'environnement – (Giesel, de Haan et Rode 2002), (Löhne, Friedrich et Kiefer 2009), (Leng 2009) – concluent à la nécessité de renforcer l'exploitation de l'**identité d'organisation apprenante**. Celle-ci deviendrait ainsi un champ d'action à part entière de l'éducation à l'environnement. Les prestations éducatives axées sur le développement durable et fondées sur les principes didactiques correspondants (chap. 5.2) ne peuvent fonctionner que grâce à des agents multiplicateurs ayant une compréhension approfondie du principe de développement durable et capables de transposer les principes didactiques dans la pratique. Ces agents doivent donc posséder non seulement des connaissances techniques et méthodologiques mais aussi des connaissances générales sur les processus et la planification de l'éducation. La formation et la formation continue du personnel sont donc l'élément clé de ce domaine. Elles peuvent prendre la forme de cours internes et externes, de cercles de qualité, de stages, d'intervision et de recherche-action (cf. chap. 4.4 et Wilhelm et Schäfli 2009).

La **recherche appliquée** sur l'éducation dans les parcs et les centres nature constitue un autre champ d'action possible. Le potentiel de développement est particulièrement important dans les domaines de l'EDD extrascolaire, de la région apprenante, de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'élaboration de méthodes et de dispositifs adaptés aux principes didactiques et aux groupes cibles. Les hautes écoles sont généralement intéressées par une coopération dans le domaine pratique et les bailleurs de fonds privés et publics souvent prêts à soutenir des projets de coopération appliquée.

Mission stratégique du management:

- > Le management doit assurer une approche large des groupes cibles. En fonction des atouts, du potentiel et des objectifs opérationnels de l'institution:
 - détermination des principaux groupes cibles,
 - définition de champs d'action complémentaires et des cadres organisationnels correspondants.
- > La marge de manœuvre en matière de décisions stratégiques est grande. Elle doit être utilisée dans un esprit créatif et innovant.
- > La définition de groupes cibles et de champs d'action permet à un parc ou à un centre nature de se démarquer par rapport aux autres institutions et prestataires de formations.

Conclusion pour les activités d'éducation

4.4 Assurance et développement continu de la qualité

Une éducation à l'environnement moderne n'est jamais terminée car elle doit évoluer parallèlement aux mutations du contexte social et politique. Dans l'enseignement scolaire, l'assurance et le développement de la qualité sont aujourd'hui un thème d'actualité à tous les degrés de formation. En conclusion de leur vaste étude réalisée en Allemagne, Giesel, de Haan et Rode (2002, p. 404) réclament pour l'éducation à l'environnement extrascolaire des programmes d'évaluation et d'autoévaluation au moins conformes aux normes du secteur scolaire. Dans l'économie et l'administration, la gestion et la garantie des processus par des cycles d'évaluation standardisés se sont aujourd'hui imposées. Le contrôle et le développement continu des prestations d'éducation à l'environnement apparaissent donc comme une nécessité, ne serait-ce qu'au vu du contexte et de la thématique. L'objectif est triple:

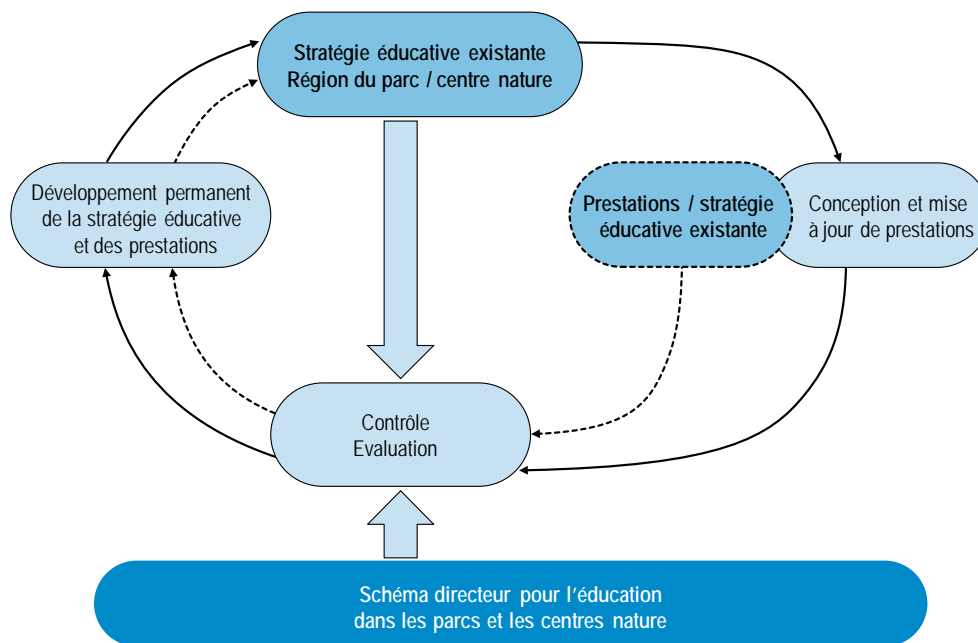
- > assurer et développer la qualité des prestations éducatives,
- > se maintenir sur le marché et se démarquer de la concurrence,
- > suivre le modèle dynamique du développement durable.

Les mêmes auteurs font le constat (p. 400) d'une attitude craintive vis-à-vis de la qualité dans les milieux de l'éducation à l'environnement. Cet état de fait est imputé au manque notoire de ressources des organismes responsables d'une part, et à une réflexion insuffisante sur cette question d'autre part. Le fait est que les dépenses d'une institution peuvent être très variables suivant sa conception de la qualité et l'instrument de contrôle utilisé. Mais il existe, comme le montrent Wilhelm et Schäfli (2009), des instruments adaptés aux institutions de différentes tailles, même s'ils ne sont pas toujours faciles à trouver.

L'évaluation régulière des prestations, des prestataires et du contexte est aujourd'hui indispensable.

Il existe des instruments d'évaluation adaptés aux institutions de différentes tailles.

Fig. 2 > Représentation cyclique du développement des prestations d'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature



Le présent schéma directeur s'appuie sur le principe d'un développement cyclique ou en spirale des prestations d'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature (cf. fig. 2 et Annexe A2). En règle générale, les prestations sont élaborées à partir de la pratique, puis développées au moyen d'améliorations constantes. Lorsqu'une institution souhaite améliorer continuellement la qualité de ses prestations et couvrir largement un domaine d'éducation, elle regroupe ses prestations au sein d'une stratégie éducative en leur attribuant une finalité générale. Si l'on veut garantir l'actualité et la grande qualité de l'éducation à l'environnement, c'est ce processus de développement qu'il faut en premier lieu amorcer et entretenir. Dans la figure 3, les flèches tracées en continu indiquent le processus d'évaluation proprement dit et celles tracées en pointillé les entrées possibles dans le processus.

Au niveau du schéma directeur, les exigences posées aux institutions sont les suivantes:

- > Mener une *réflexion permanente sur les questions de qualité*, afin de garantir l'actualité des prestations, en rapport avec l'objectif triple (voir ci-dessus). Les principales mesures doivent être documentées.
- > Mettre en place des *évaluations structurées* et les documenter, en faisant au moins référence aux priorités stratégiques. La stratégie d'évaluation doit être décrite dans la stratégie éducative ou le plan qualité.
- > S'interroger régulièrement sur *les tendances sociales et les impératifs du développement durable*. Les résultats majeurs seront intégrés dans le développement des prestations.

Exigence envers l'institution:
amorcer et entretenir le
processus de développement

Des évaluations structurées et documentées participent à l'assurance de la qualité, mais elles ne garantissent pas la qualité. Une procédure d'évaluation trop lourde peut même entraver le développement de la qualité. L'important est de mener une réflexion permanente sur la question sous différents angles. Cela passe par une culture de la qualité vécue au quotidien et la conscience d'être une organisation apprenante. Le recours à des évaluations externes peut ouvrir de nouvelles perspectives. L'assurance de la qualité peut aussi contribuer à rationaliser des procédures internes, à préserver les ressources et donc à accroître la flexibilité.

Une culture de la qualité vécue au quotidien au sein d'une «organisation apprenante»

Conditions d'une évaluation efficace

La planification d'évaluations structurées nécessite de se poser au moins les questions suivantes: QUI (interne, externe), QUAND (moment, fréquence), QUOI (objet) et COMMENT (instruments, mode de transposition). Les processus d'évaluation importants d'un point de vue stratégique et opérationnel devraient être documentés dans la stratégie éducative. La transposition des résultats de l'évaluation dans la pratique doit également être assurée. Les résultats, les objectifs de mise en œuvre et le calendrier des mesures sont à documenter dans des procès-verbaux ou des rapports.

Exigences relatives aux évaluations: structurées et documentées

QUI L'*autoévaluation* dans le cadre de l'exécution des prestations fait partie de la démarche professionnelle du personnel éducatif. Le développement des prestations et le contrôle de la stratégie éducative peuvent donner lieu à une *évaluation interne ou externe*. La mise en place d'un projet d'autoévaluation interne permet de libérer les plages de temps nécessaires et d'apporter la distance professionnelle nécessaire.

QUAND Fixer des moments consacrés à l'évaluation renforce le caractère obligatoire de celle-ci dans un emploi du temps bien rempli. Il n'est cependant pas nécessaire d'évaluer chaque processus à chacune de ses exécutions. L'évaluation portera en général sur un nouveau processus ou une nouvelle prestation *après une première exécution*, afin d'optimiser les suivantes. S'ensuivent plusieurs répétitions durant une période de *consolidation, avant que de nouvelles évaluations ne soient opportunes*.

QUOI Pour l'assurance de la qualité et le développement de l'éducation à l'environnement, quatre domaines sont à surveiller (cf. tab. 4): l'institution (*prestataire*), la *prestation*, l'*impact* et le *contexte*. Des critères et des indicateurs sont définis pour chaque domaine selon trois perspectives temporelles: «changements effectués *jusqu'à aujourd'hui*», «*situation actuelle*» et «changements attendus / prévus à l'avenir (*tendances et projets*)». Les objectifs de qualité sont différents selon le domaine observé et les critères. Le tableau 4 propose un exemple de classement des domaines, perspectives et objectifs qualitatifs pour l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature. Afin de conserver une ampleur raisonnable à l'évaluation, il est possible d'en tirer pour chaque processus une série d'indicateurs qui prennent en compte les différents domaines de façon pondérée en fonction du problème posé.

Tab. 4 > Objets d'évaluation pour le développement de la qualité de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature

Domaines observés (perspective temporelle)	Critères	Objectifs qualitatifs
Prestataire (jusqu'à aujourd'hui, situation actuelle, tendances et projets)	Cadre institutionnel Transposition des résultats de l'évaluation dans la pratique	Organisation fonctionnelle, ciblée, appropriée
Prestation (jusqu'à aujourd'hui, situation actuelle, tendances et projets)	Accès aux groupes cibles	Large approche des groupes cibles régionaux / suprarégionaux
	Qualité didactique (cf. Annexe A1 niveaux d'action didactiques de C à E)	Contribution plausible au développement durable ou aux objectifs opérationnels
Impact (jusqu'à aujourd'hui)	Sur les espaces naturels	Partie non mesurable: plausibilité
	Sur la société	Partie mesurable: preuve d'efficacité
Contexte (situation actuelle, tendances et projets)	Clients	Réaction rapide
	Marché	Innovation en temps utile
	Société / développement durable	

COMMENT Evaluer signifie relever et apprécier de façon méthodique les processus et résultats en vue d'en contrôler l'efficacité, de les piloter et de permettre une réflexion. L'évaluation ainsi considérée est *structurée (moment, critères, procédure) et documentée (objectifs, méthode, résultats, mesures)*. Qu'il s'agisse de l'évaluation continue de la démarche didactique par le personnel éducatif ou de l'évaluation des priorités stratégiques par le management, les outils disponibles sont nombreux: des simples *listes de contrôle aux systèmes certifiés de gestion de la qualité*, en passant par les *journaux et procès-verbaux ou les inspections réciproques et l'intervision*. Wilhelm et Schäfli (2009) proposent un aperçu actuel, spécialement adapté à l'éducation à l'environnement.

Note: les systèmes certifiés de gestion de la qualité, de même que les conventions-programmes dans le cadre de la RPT, imposent des exigences spécifiques en matière d'assurance de la qualité, qui peuvent diverger de celles présentées ici.

Mission opérationnelle du management:

- > garantir l'assurance de la qualité et le développement des prestations, si possible sur la base de l'évidence de l'organisation apprenante,
- > définir les processus et les instruments et les documenter dans le stratégie éducative ou dans un plan qualité distinct,
- > prendre en compte de façon appropriée les quatre domaines à observer lors des évaluations.

Synthèse pour le travail éducatif

5 > Programme d'éducation

5.1 Du schéma directeur à la prestation éducative

Le cinquième chapitre fait un premier lien entre le présent schéma directeur et les prestations éducatives. Il est intitulé «Programme d'éducation» car il repose sur l'idée qu'une seule prestation ne suffit pas pour réaliser les objectifs opérationnels. Il incombe au responsable d'éducation d'opérer un choix fondé.

Le développement de prestations éducatives efficaces est toujours une entreprise complexe. Il n'existe pas de recette universelle pour cela, comme en témoigne l'abondante littérature à ce sujet. Le présent schéma directeur ne doit pas et ne peut pas remplacer cette dernière. Il peut présenter d'importants *principes de conception didactique* (chap. 5.2) et mettre en lumière les *facteurs d'influence* (chap. 5.3) dont il faut tenir compte lors de la création des prestations.

Il n'existe pas de recette universelle pour développer des prestations éducatives efficaces. C'est pourquoi le présent schéma directeur définit des principes didactiques et relève les principaux facteurs d'influence.

5.2 Principes didactiques

Les principes didactiques de l'éducation dans les parcs et les centres nature découlent des réponses aux questions suivantes: «Comment fonctionne l'éducation?», «Qu'est-ce qu'une éducation à l'environnement contemporaine?» et «Qu'est-ce qu'une éducation applicable dans les parcs et les centres nature?» Ils guident les décisions didactiques (chap. 5.3) et assurent la mise en œuvre de la conception de l'éducation (chap. 2.2.1) dans les activités éducatives pratiques. Les principes didactiques sont des théories didactiques condensées en idées directrices. Ils peuvent comporter des indications sur la méthodologie, le choix des contenus, les lieux et les moments de l'apprentissage et d'autres conditions à l'aménagement des processus d'apprentissage. Tous les principes ne trouvent pas d'application dans chacune des prestations d'un programme d'éducation, mais une seule et même prestation peut tout à fait réunir plusieurs principes didactiques.

Les principes didactiques fournissent des idées directrices pour la conception de processus d'apprentissage.

De la multitude de principes didactiques décrits dans la littérature correspondante, six ont été retenus ici sur la base des trois questions posées plus haut. Ces six principes peuvent être précisés ou complétés en fonction des champs d'action et des groupes cibles. Les principes essentiels des activités éducatives dans les parcs et les centres nature sont l'apprentissage actif et l'expérience vécue.

Apprentissage actif

Le principe didactique de l'apprentissage actif est l'un des plus complets qui soit et probablement l'un des plus riches pour la conception de prestations éducatives dans les parcs et les centres nature. La perception, les sensations, la pensée et le mouvement sont localisés dans différents endroits de notre système nerveux mais étroitement reliés. L'apprentissage actif fait appel à l'organisme tout entier («corps et âme», «tête, cœur, main») et le stimule en conséquence. Une action réussie dans une situation réelle, authentique, n'apporte pas seulement de nouvelles connaissances, elle apporte aussi des justifications, des confirmations et révèle des lacunes. Dans l'*apprentissage par l'expérience* (Kolb 1976), le dispositif méthodologique permet de rattacher les connaissances à sa propre expérience et à son propre comportement. L'apprentissage est perçu comme un processus cyclique d'optimisation de l'action et d'élargissement des possibilités d'action.

L'apprentissage actif se fonde sur les actes effectués pendant le processus d'apprentissage, d'où l'importance particulière des dispositifs didactiques lors de la planification des prestations. Ce principe englobe différentes approches didactiques, en référence par exemple à Siebert (2003, p. 148 sqq.):

- > *Acquisition d'aptitudes.* Au premier plan figurent les processus d'apprentissage instrumentés en vue de situations d'application concrètes. Outre les aptitudes motrices dans les domaines de l'artisanat, du sport et de l'art, cette catégorie inclut l'acquisition d'aptitudes cognitives et émotionnelles acquises lors d'«actions réfléchies» (application de stratégies cognitives et émotionnelles), d'aptitudes langagières et sociales par l'«action communicative» ou d'aptitudes abstraites complexes, telles que la capacité à la résolution de problèmes.
- > *Action et expérience.* La résolution de problèmes concrets permet d'associer la pratique, la théorie et l'expérience. Pour que les processus d'apprentissage aient effectivement lieu, le dispositif didactique mise sur la curiosité des participants et sur l'association de l'expérience (dans l'action), de l'observation et de l'évaluation de l'action. Cette évaluation peut se produire de manière consciente ou inconsciente, dirigée ou autonome. L'*apprentissage par l'exploration* (Siebert 2003) permet d'élargir les sphères de réflexion et d'action et de mobiliser des dimensions de la vie insoupçonnées jusqu'alors. La *pédagogie de l'expérience* teste les ressources corporelles et psychiques et explore les limites de la pensée, de la perception et de l'action, en s'intéressant non pas aux limites existentielles mais aux limites inconscientes de l'expérience et du comportement individuels. Les dispositifs relevant de la pédagogie de l'expérience ont un effet démontré sur l'attitude des personnes concernées.
- > *Apprentissage par mise à l'épreuve de l'action.* Cette catégorie fournit un cadre défini dans lequel une action connue mais non pratiquée peut être expérimentée. Le dispositif associe la connaissance et le geste, l'action et la réflexion, et permet à la fois de consolider des connaissances et des compétences à travers une expérience positive et d'apprendre de ses erreurs. L'expérimentation est intéressante pour l'éducation à l'environnement car elle s'est révélée particulièrement efficace dans le traitement de la complexité (dynamique, relativité, incertitudes), selon Dörner (2007). Kyburz-Graber et al. (2001) jugent la capacité à manier la complexité comme l'une

L'action est un apprentissage, car «toute action est connaissance et toute connaissance est action» (Maturana et Varela, 1987, p. 32).

des compétences clés pour le développement durable. Exemples méthodologiques: logiciels de simulation, jeux de rôle, hospitalation (visites réciproques).

→ L'apprentissage actif nécessite l'organisation de contenus et d'activités. Les destinataires doivent pouvoir aborder les sujets par une pratique autonome. Les activités revêtent ainsi la même importance didactique que les contenus. Il est démontré que les dispositifs d'apprentissage fondés sur l'action et la réflexion sont ceux qui conduisent le plus rapidement à des changements de disposition (cf. chap. 5.3.5).

L'expérience vécue

L'expérience vécue est le deuxième principe didactique universel des activités éducatives dans les parcs et les centres nature. Comme pour l'apprentissage actif, l'accent est mis sur les dimensions émotionnelles et physiques de l'apprentissage. Les prestations éducatives visent à susciter des émotions, à créer la surprise, à permettre des expériences corporelles. Tant pour les visiteurs extérieurs que pour la population locale, le recours aux prestations éducatives des parcs et des centres nature est généralement une démarche volontaire. La possibilité de vivre une expérience rend ces prestations attrayantes et accroît la disposition des participants à réfléchir sur un thème.

L'expérience est la prise de conscience – parfois inattendue – du propre monde intérieur, déclenchée par un événement extérieur.

Les approches didactiques typiques sont les suivantes:

- > *Rencontre originale/découverte.* Le terme de «rencontre originale» a été forgé par le pédagogue allemand Heinrich Roth et désigne la confrontation avec des phénomènes concrets. La rencontre directe d'objets, de personnes, de lieux, d'ambiances, etc. interpelle davantage l'individu dans sa globalité que le traitement d'un sujet par l'intermédiaire d'un support. Les informations présentées sous forme de textes et d'images sont aujourd'hui chose courante. L'éducation dans les parcs et les centres nature permet au contraire de vivre des expériences authentiques et d'aborder des problématiques concrètes dans leur environnement naturel, qu'il soit d'origine ou non. Il peut s'agir d'une réflexion sur la nature dans la nature, ou d'une réflexion sur la culture à l'endroit où elle est vécue ou a été créée.
- > *Expériences sensorielles.* La perception consciente par tous les sens et la multiplicité des expériences sensorielles – écouter, voir, goûter, sentir, toucher, se mouvoir – créent des occasions de découverte et favorisent l'acquisition des apprentissages de façon avérée. Des exemples de méthodologies éprouvées, fondées sur cette approche didactique, sont fournis par le *flow-learning* de Joseph Cornell (Cornell 1998), les *accès à la nature* esthétiques, exploratoires, instrumentés et sportifs de Susanne Bögeholz (Bögeholz 1999) ou l'*écologie profonde* (Gugerli-Dolder et Frischknecht-Tobler 2011).
- > *Intérêt, curiosité, divertissement.* Les susciter constitue un bon moyen d'aborder un thème et engendre un climat favorable à l'apprentissage. La nouveauté, la surprise, les enchaînements inattendus, l'humour suscitent des émotions et avec elles parfois le désir d'une réflexion approfondie. Véritables moteurs d'une motivation intrinsèque, ils sont des éléments clés de l'éducation informelle et de l'autoformation. Les prestations éducatives doivent éveiller la curiosité, rebondir sur les centres d'intérêt des participants et aider ces derniers à résoudre leurs questions.

> *Recours aux médias.* L'expérimentation, les films, les documents sonores notamment, et, de plus en plus, les applications web, permettent de multiples approches fondées sur l'expérience. Bien employés, le recours aux médias peut accroître le potentiel d'expérience et l'efficacité de l'apprentissage. A partir de phénomènes pouvant être expérimentés, il est possible de rendre visible l'invisible, de représenter des contextes complexes ou encore d'accélérer ou de ralentir un déroulement chronologique et de rendre tangibles des évolutions historiques. Cette catégorie comprend les expositions, l'edutainment et l'infotainment, les prestations mises en scène sous forme d'aventure, les projets artistiques, les environnements narratifs, etc.

→ Le principe de l'expérience vécue exige lors de la planification un questionnement conséquent sur le contenu que l'on souhaite faire vivre au groupe cible visé. Il se concentre sur la vie intérieure des destinataires et sur la possibilité de faire naître des expériences sensorielles.

Transfert de connaissances avec référence au quotidien

L'une des missions éducatives des parcs et des centres nature est la diffusion de connaissances sur l'environnement, la nature, la culture et le paysage auprès de la population. Lorsque l'on parle de transfert de connaissances, la question se pose de savoir quelles sont les connaissances importantes et pertinentes. D'un point de vue neuropsychologique, la connaissance relève d'une construction individuelle; elle est construite par l'individu à partir des informations proposées en fonction de son vécu et de ses connaissances préalables, de façon autoréférentielle. Pour que de nouvelles informations puissent être comprises, mémorisées et assimilées de sorte à influencer la pensée et le comportement, celles-ci doivent être présentées sous une forme qui fasse référence à l'univers des participants. Le principe didactique de transfert des connaissances avec référence au quotidien consiste à formuler les connaissances non pas selon une logique scientifique mais dans un contexte accessible à tous, afin que les destinataires puissent rattacher ces connaissances à leurs expériences antérieures. Une partie de la mission éducative, en particulier dans les parcs nationaux, est dédiée à la recherche fondamentale et à la communication des résultats aux spécialistes. Les connaissances systématiques faisant partie de l'univers de ces derniers, le principe didactique est respecté.

L'on apprend efficacement lorsque les informations et les explications proposées se réfèrent à notre quotidien et à notre réalité. (Arnold 2010)

> La sélection et la réduction des contenus lors de la planification détaillée des prestations éducatives doivent se fonder sur les caractéristiques du groupe cible (chap. 5.3.1, 5.3.2 et 5.3.4), de sorte que l'information présentée puisse être rattachée à des acquis antérieurs et transformée en connaissances utiles.

- > Conseils pour la présentation d'informations:
- préférer les phénomènes observables à la systématique scientifique,
 - privilégier le général par rapport au particulier,
 - proposer des références au quotidien plutôt que des explications scientifiques.

Approche par compétences

L'éducation à l'environnement n'est pas une fin en soi mais a pour objectif d'accroître les compétences des individus. Par compétence, on entend la capacité de mobiliser des ressources personnelles pour exécuter des tâches ou résoudre des problèmes. Les compétences incluent donc l'ensemble des ressources psychiques et physiques d'un individu à un moment donné. Le principe didactique de l'approche par compétences entend promouvoir les connaissances, les aptitudes cognitives, les capacités et aptitudes pratiques, émotionnelles et sociales, les valeurs et les comportements comme des compétences de valeur équivalente (cf. chap. 2.2.2, évolution des perspectives didactiques). Lors du développement et de l'organisation des prestations, ce principe influence directement le *choix des thèmes et des contenus* de même que *les dispositifs didactiques et les méthodologies* (chap. 5.3.4 et 5.3.5). Il se caractérise en outre par une *déduction cohérente des objectifs intermédiaires et détaillés* à partir des compétences visées (objectifs, chap. 5.3.3).

La compétence est la disposition et la capacité à agir ici et maintenant.

Le principal dispositif méthodologique est l'*apprentissage par l'exploration de situation-problèmes*. R. Kyburz-Graber en fait l'idée directrice de son programme d'éducation socio-écologique à l'environnement. Elle demande que les individus acquièrent dans des processus d'apprentissage autonomes et dans des champs d'action réels la capacité de participer activement à la résolution de problèmes (Bolscho et de Haan 2000, p. 131). L'un des aspects essentiels de l'approche par compétences consiste à inclure chaque fois que possible des applications pratiques dans le dispositif didactique. Dans le contexte de l'éducation à l'environnement, il est à noter que ce principe s'applique plus facilement à des prestations complexes, organisées sur la durée, et relevant de l'éducation formelle ou non formelle. Sur les prestations de courte durée et de l'éducation informelle, qui représentent la majeure partie du travail éducatif dans les parcs et les centres nature, les répercussions de ce principe se limitent principalement au choix des thèmes et à la préparation des contenus.

→ L'approche par compétences nécessite de s'interroger, lors de la planification didactique, sur les futures applications des connaissances, aptitudes et attitudes. Sa méthodologie privilégie la mise en pratique.

Coopération et participation

Le principe didactique de la coopération et de la participation englobe plusieurs principes ou approches décrits par la littérature, dont les effets, les motivations et les applications pratiques peuvent se recouper largement: l'apprentissage coopératif, l'apprentissage social, l'apprentissage communicatif, l'approche participative, l'approche coopérative, l'apprentissage en groupe, l'apprentissage entre pairs, etc. *Les dimensions sociales de l'action* sont toujours au premier plan.

L'apprentissage actif en groupe stimule la coopération et la participation.

L'intérêt de ce principe peut se justifier à plusieurs points de vue. Du point de vue théorique, l'apprentissage est un processus certes individuel mais activé et influencé par des stimuli externes. L'apprentissage en groupe fait appel à l'apprentissage par observation (imitation) et aux interactions. Le groupe stimule la compréhension approfondie car la communication entre ses membres permet l'émergence de perspectives et

de rapports de sens différents. Dans le même temps, cet apprentissage entre pairs limite les possibilités de construction individuelle. Sous l'angle du développement durable, l'intérêt de ce principe peut se justifier ainsi: l'objectif de l'éducation au développement durable est le bon fonctionnement de la société. Le travail en groupe permet de tester à petite échelle et de fixer les formes d'un vivre ensemble réussi. Les participants peuvent s'exercer à différents rôles, endosser des responsabilités et faire l'expérience positive de leur efficacité personnelle. Le groupe offre aussi l'occasion de pratiquer des formes rationnelles de gestion des conflits dans des situations authentiques et gérables et de développer l'empathie et la tolérance à la frustration.

Le principe didactique de la participation implique de créer des dispositifs didactiques autorisant et imposant la prise de responsabilité et le partage du pouvoir. Les participants doivent expérimenter la possibilité de modeler le contexte social en s'exerçant aux différents degrés de la participation: expression, codécision, responsabilité personnelle. Les dispositifs prévoient volontairement des groupes hétérogènes sur les plans de l'âge (apprentissage intergénérationnel), du pouvoir (citoyens et décideurs), des origines (culture, milieu) et des centres d'intérêt (p. ex. agriculteurs et défenseurs de la nature).

→ Le principe didactique de la coopération et de la participation privilégie toutes les formes d'action et d'apprentissage en groupes partiellement ou totalement autogérés. Il exige de la part du personnel éducatif la compétence d'accompagner les dynamiques de groupe et d'exploiter les occasions d'apprentissage qui se présentent.

Apprentissage biographique

Le principe didactique de l'apprentissage biographique veut encourager le changement des modes de pensée et de perception qui guident les comportements. Généralement inconscients, ceux-ci influent sur nos valeurs, nos règles, nos attitudes et sur la façon dont nous interprétons nos perceptions, dont nous construisons notre propre réalité et dont nous déterminons notre vision du monde et de l'homme. Tous ces modèles et filtres psychiques sont en partie hérités, mais pour l'essentiel, le résultat de notre parcours biographique et de nos expériences. Les expériences nous aident à stabiliser notre identité, mais elles font également obstacle aux changements. Nous nous méfions, nous refusons ou nous combattons même tout ce qui contredit nos expériences antérieures. L'apprentissage biographique engendre un nouveau rapport au monde et à soi et modifie les modes de perception et de pensée, les attitudes et les valeurs. De tels changements sont toujours liés aussi à des transitions biographiques et à des ruptures d'identité plus ou moins fortes. L'apprentissage biographique *relève* ainsi, plus encore que toutes les autres formes éducatives, de *la responsabilité et de l'autodétermination individuelles*.

La mise en œuvre méthodologique de ce principe s'effectue à travers des dispositifs didactiques qui autorisent de nouvelles expériences, encouragent la réflexion sur des perspectives différentes ou portent sur les prémisses de la pensée, de la perception et de l'action individuelles. Les approches possibles sont la métacognition, les perspectives multiples et l'échange avec les autres. La confrontation à des avis différents, à des perspectives inhabituelles, à des positions dérangeantes, à ses propres limites, etc. en

L'apprentissage participatif et communicatif peut engendrer des conflits.

L'aptitude à la communication et la gestion des conflits font partie intégrante de l'apprentissage en groupe.

L'apprentissage biographique encourage le changement des modes de pensée et de perception qui *influencent sur les comportements*.

fait partie. L'apprentissage biographique est un principe clé de l'éducation à l'environnement dans la mesure où la préservation d'écosystèmes viables implique un nécessaire changement social. Dans cette perspective, l'éducation à l'environnement ne peut se contenter de n'être qu'une pédagogie du bien-être, ni échapper à la confrontation, à l'agacement et à l'opposition. Elle doit accepter d'aborder des sujets *conflictuels* et d'entretenir le débat sur ceux-ci, quitte à prêter le flanc aux critiques. Les modes de consommation sobres, les questions de genre et de diversité ou les rapports de force dans la politique régionale, dans l'économie et dans les relations Nord-Sud sont des sujets susceptibles d'activer l'apprentissage biographique. Ce dernier se démarque cependant clairement de toute forme de pédagogie moralisante (cf. notamment Siebert dans Bolscho et de Haan 2000, p. 23). *Aborder la question des valeurs et des perspectives permet en outre de recourir à une série de dispositifs didactiques à connotation positive*, à travers lesquels les modèles et les filtres de pensée et de perception peuvent être traités dans des contextes moins conflictuels. Il s'agit par exemple des ateliers du futur, de certains dispositifs de la pédagogie expérientielle ou de formations pour adultes et de missions pratiques dans un cadre religieux.

→ La planification de prestations éducatives selon le principe de l'apprentissage biographique requiert des situations susceptibles de révéler les limites de nos propres pensées, perceptions et actions et de livrer celles-ci à la réflexion et à l'échange.

5.3 Conception didactique

5.3.1 Facteurs déterminants et méthodes

Le chapitre 5.3 comporte des indications et des points de repère pour la planification à l'intention des responsables d'éducation dans les institutions. Il fournira aux spécialistes de l'éducation des pistes de discussion et aux praticiens autodidactes des incitations à approfondir le sujet. Après un aperçu des méthodes de planification (chap. 5.3.1), les cinq sous-chapitres suivants (chap. 5.3.2. à 5.3.6) apporteront un éclairage sur les principales caractéristiques et réflexions associées à quelques facteurs d'influence. Les objectifs opérationnels ont déjà été traités au chapitre 3.3 et les conditions générales évoquées au chapitre 4.

Le développement de prestations éducatives efficaces nécessite de coordonner un grand nombre de facteurs d'influence. La figure 4 montre l'exemple d'un système dans lequel les principaux facteurs sont rassemblés en champs («champs de définition»). Chaque champ comporte des consignes à respecter (*champs de conditions*) ou des décisions à prendre (*champs de décisions*). Ensemble, ils définissent le système de la prestation éducative. La figure représente le rapport qu'entretiennent les champs de définition entre eux. Ce modèle peut être transposé à tous les niveaux de planification des prestations (élaboration du programme, développement des prestations, planification des cours) moyennant quelques adaptations.

La conception didactique consiste à organiser les différents facteurs d'influence en une prestation éducative concrète.

Fig. 3 > Champs de définition des prestations éducatives

Le **champ 1** décrit le contexte à observer, tel que le cadre institutionnel, le lieu, le moment, l'aspect financier, le personnel éducatif, etc.

Le **champ 2** précise l'objectif opérationnel (chap. 3.3 et 3.2) poursuivi avec la prestation.

Le groupe cible est caractérisé dans le **champ 3** afin de permettre la création d'une prestation adaptée à ses destinataires (chap. 3.4, 4.3 et 5.3.1).

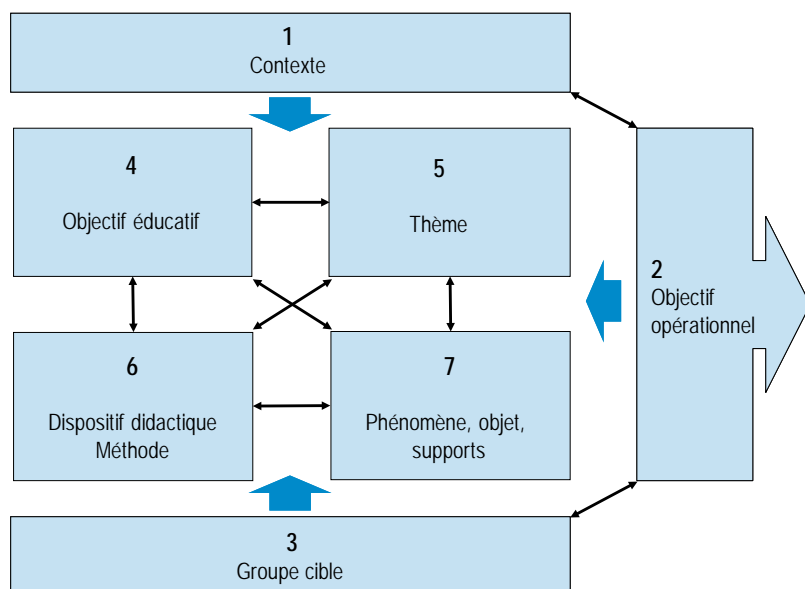
Le **champ 4** énumère les changements visés dans la disposition des participants (chap. 5.3.2).

Le thème est nommé dans le **champ 5** et organisé en contenus adaptés à l'apprentissage (chap. 5.3.3).

Le **champ 6** décrit la façon dont le thème sera abordé (chap. 5.3.4).

Le **champ 7** enfin est consacré à la définition des phénomènes ou objets qui permettront des «rencontres originales» et aux supports et outils disponibles pour le traitement du thème (chap. 5.3.5).

La **numérotation** des champs n'indique pas un ordre de déroulement de la méthode. Ce n'est qu'après analyse de tous les facteurs d'influence qu'une méthode de planification judicieuse peut être définie.



La conception didactique est toujours une tâche multidimensionnelle impliquant plusieurs solutions. Elle ne peut se résumer à une procédure linéaire. Le terme de «conception» indique qu'il s'agit d'un processus de création, consistant à «réunir» et à «synthétiser» (en latin, *concipere*) différents facteurs. Pour parvenir d'un objectif opérationnel à une prestation consacrée à un thème et destinée à un groupe cible, il faut d'abord analyser les facteurs d'influence et faire des choix. La toute première étape consiste à déterminer les champs de conditions et les champs de décisions à inclure dans le système. La méthode ultérieure peut être schématisée en trois étapes:

Pour qu'une prestation éducative soit susceptible d'atteindre son objectif, il faut des analyses, des décisions et une démarche de conception.

La méthode de planification est différente selon les composants du système.

Procédure n° 1

1. Définir l'objectif éducatif: Quel est l'objectif général à atteindre? A quel objectif opérationnel contribue-t-il?
2. Analyser les quatre domaines clés et prendre des décisions:
 - Quel est mon groupe cible? (analyse du groupe cible)
 - Quelle est ma thématique? (analyse du contenu: structure, contenu, accessibilité, etc.)
 - Quels sont les objectifs d'apprentissage réalistes que ce groupe / ces individus peuvent atteindre dans le temps imparti, au moyen des dispositifs envisageables? (analyse de l'objectif)
 - Comment les participants peuvent-ils et doivent-ils aborder le thème? (méthode, phénomènes, supports)
3. Conception didactique (→glossaire): affiner les résultats des étapes n° 1 et n° 2 et les organiser selon les principes didactiques retenus en une prestation éducative avec des objectifs d'apprentissage opérationnalisés.

Présence d'une relation élève-enseignant personnelle et d'un «contrat» pédagogique: planification didactique classique avec objectifs d'apprentissage opérationnalisés.

Les résultats des quatre analyses réalisées à l'étape n° 2 sont interdépendants. Plusieurs étapes intermédiaires (adaptations et précisions) sont nécessaires avant de parvenir, à l'étape n° 3, à la définition des quatre éléments didactiques clés que sont les objectifs d'apprentissage, les contenus, les méthodes et les supports. Pour la conception de prestations éducatives reposant sur une relation élève-enseignant classique, il est possible de se référer à l'une des nombreuses méthodes de planification proposées par la littérature.

Exemple n° 1: pour une prestation dans le domaine de la pédagogie de la nature destinée à un groupe d'adultes dans le cadre d'un congé de formation, la tâche est relativement simple. Les facteurs d'influence sont identifiables, de même que l'objectif d'apprentissage opérationnalisé. A partir de là, il est possible d'organiser une prestation didactique adaptée, motivante pour le groupe et rattachée à un objectif opérationnel.

Pour de nombreuses prestations d'éducation à l'environnement dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie (cf. conception élargie de l'éducation, chap. 2.2.1), la méthode de planification décrite n'est pas applicable du fait de différences essentielles par rapport à un dispositif de l'éducation formelle. Les caractéristiques de telles situations d'éducation peuvent être les suivantes:

- > absence de relation *élève-enseignant* personnelle (expositions, sentiers thématiques, travail de communication, rôle d'exemple, par exemple utilisation de produits locaux, etc.),
- > présence d'une relation, mais sans convention explicite ni implicite («contrat pédagogique») entre les participants sur un objectif d'apprentissage (excursions, visites guidées, stages, etc.),
- > apprentissage comme *préoccupation secondaire*, éventuellement sous-jacente, chez les participants (manifestations publiques, processus participatifs, mises en scène touristiques, etc.),
- > manifestations consacrées à l'apprentissage, mais *non centrées sur le développement durable* (groupes d'intérêt, formation continue professionnelle, etc.).

Dans tous ces cas, qui sont *souvent la règle en matière d'éducation dans les parcs et les centres nature*, la méthode de planification sera plus ouverte car les objectifs d'apprentissage ne peuvent pas être opérationnalisés, c'est-à-dire exprimés d'une manière concrète permettant la mesure du résultat d'apprentissage selon des étapes méthodologiques planifiées. La planification s'appuiera plutôt sur les *processus d'apprentissage vraisemblables*, et la *création d'un contexte d'apprentissage attrayant* remplacera le plan de cours détaillé. Cette ouverture ne doit cependant pas être interprétée comme la liberté de faire «tout en n'importe quoi». Une connaissance approfondie des processus d'apprentissage et des possibilités d'organisation de ceux-ci est indispensable.

La méthode de conception didactique sera alors construite selon les étapes suivantes:

Procédure n° 2:

1. Analyser le système et effectuer les premiers choix pour coordonner les champs didactiques
2. Quels sont les champs de conditions et les champs de décisions du système?
 - Quels processus d'apprentissage souhaite-t-on activer?
 - Quelles sont les caractéristiques du groupe cible?
 - Définir les contenus éducatifs et les rattacher aux activités (d'apprentissage), en tenant compte des principes didactiques
3. Conception didactique: coordonner les résultats de l'analyse et les décisions didactiques pour élaborer une prestation éducative complète

Absence de relation élève-enseignant personnelle, absence de «contrat pédagogique»: création d'un contexte d'apprentissage attrayant susceptible d'activer les processus d'apprentissage

Exemple n° 2: lors de l'organisation d'une manifestation publique devant contribuer à l'objectif opérationnel «Acceptation des mesures de protection de la nature dans la région», il n'est pas utile ni possible de définir des objectifs d'apprentissage concrets. On pourra néanmoins orienter le thème vers un message central (p. ex., préservation d'une orchidée comme emblème régional), décliner le message de multiples façons et le rendre ainsi accessible à différents types d'apprentissage et groupes d'intérêt à travers des dispositifs didactiques appropriés (p. ex. mesures de communication, concours, prestations d'apprentissage ludiques pour différents groupes d'âge, propositions de parrainage, récits d'expériences sur des méthodes d'exploitation anciennes et respectueuses, etc.). La conception didactique permet de mettre en forme un volume raisonnable de connaissances approfondies sur le thème pour les principaux groupes cibles et de créer des occasions de découverte et d'apprentissage (activités, rencontres originales) correspondantes. Les prestations proposées dans le cadre de la manifestation visent, dans leur globalité, un effet d'apprentissage vraisemblable dans la communauté. Cet effet peut être renforcé en inscrivant la manifestation dans une campagne concertée autour du même thème et déclinée tout au long de l'année.

5.3.2 Groupes cibles

On ne le répètera jamais assez: *une prestation éducative efficace est conçue en fonction de ses destinataires*. Les campagnes commerciales et politiques prouvent qu'il vaut la peine d'investir du temps et de l'argent dans une étude des groupes cibles.

Les prestations éducatives doivent interpeller les gens et déclencher chez eux des changements. Les processus d'apprentissage sont des processus individuels qui résultent pour l'essentiel d'une interaction sociale (chap. 2.2.1). Le groupe cible et l'individu apprenant sont à la base de toute planification de prestations éducatives. Plus l'on en sait sur *leurs motivations, leur disposition à apprendre, leurs centres d'intérêt, leur rapport au thème et leurs connaissances et expériences préalables*, mieux l'on pourra organiser une prestation adaptée (cf. exemples aux chap. 4.3.2). Les catégories «familles» ou «population» souvent utilisées par les parcs et les centres nature sont trop générales et passent sous silence certains éléments essentiels. Un découpage en fonction des centres d'intérêt et du contexte s'avèrera bien plus efficace. Dans le cas de l'exemple n° 2 ci-dessus, le groupe cible pourrait ainsi être subdivisé de la façon suivante: agriculteurs, photographes, amateurs de fleurs, propriétaires de maisons individuelles, service technique de la commune, etc. De ces catégories, il est possible de déduire un contexte commun d'éducation pour le thème des orchidées.

Les rapports consacrés à des projets réussis constituent d'importantes sources de référence et d'inspiration pour la caractérisation de nouveaux groupes cibles. Autres sources utiles: milieux sociaux (Barz et Tippelt 2004), types de découvertes naturelles (Bögeholz 1999), groupes cibles touristiques (Forster, Kappeler et Siegrist 2009), groupe cible «proche de la nature» (Siegrist et al. 2002), groupe cible «population autochtone» (Museen Graubünden 2005), groupe cible LOHAS – Lifestyle of Health and Sustainability, style de vie fondé sur la santé et le développement durable (Wenzel, Kirig et Rauch 2005).

5.3.3 Objectifs éducatifs

Les objectifs éducatifs décrivent les changements visés dans la disposition (→glossaire) des destinataires de la prestation. Ils se rapportent donc à la pensée, à la perception et à l'action. Le programme DeSeCo de l'OCDE publié en 2003 fournit un cadre conceptuel permettant d'identifier les compétences clés nécessaires à l'émergence du développement durable (Rychen et Salganik 2003). Il définit *trois catégories* de compétences transposables jusqu'au niveau des objectifs détaillés et même, en partie, des contenus éducatifs. L'émergence du développement durable suppose des activités éducatives dans trois domaines:

- > moi avec moi-même (compétence individuelle),
- > moi au sein de la communauté (compétence sociale),
- > moi dans le monde animé et inanimé (compétence scientifique et méthodologique).

Suivant le niveau de planification (développement de programmes, développement de prestations, planification de prestations), on distingue les objectifs généraux, les objectifs intermédiaires et les objectifs spécifiques, structurés de façon hiérarchique. A chaque *niveau*, les objectifs découlent de ceux du niveau précédent. Il existe des catalogues d'objectifs et des modèles pour chaque niveau, auxquels l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature peut se référer (cf. ci-après). *Sur le plan des contenus*, l'ensemble des objectifs éducatifs des parcs et des centres nature découlent d'un objectif principal formulé par Wachter (2009) et conforme au modèle de

développement durable: «sensibiliser le public à la notion de développement durable, c'est-à-dire renforcer la compréhension des interactions entre les différents aspects du développement durable dans la société et la capacité des individus à assumer la responsabilité d'un avenir durable.» (Wachter 2009).

Objectifs généraux (l'«étoile polaire», qui indique la direction mais ne constitue pas pour autant l'objectif)

Dans l'éducation moderne, les objectifs généraux sont formulés sous forme de compétences: ils décrivent de façon générale les difficultés que les participants sont capables de maîtriser à l'issue du processus d'apprentissage. Le document «Compétences EE en vue du développement durable» de la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE 2011) offre une vue d'ensemble des compétences dans ce domaine et une comparaison avec les modèles de compétences les plus courants.

Exemple découlant de l'objectif principal ci-dessus:

- > les habitants du parc partagent le projet du parc et soutiennent activement les mesures de protection et de valorisation du paysage sur le territoire de leur commune.

Objectifs intermédiaires (le «phare», qui guide la marche, mais qu'il vaut mieux éviter de viser directement)

Les objectifs intermédiaires se réfèrent aux connaissances à acquérir, aux aptitudes, aux valeurs et aux expériences possibles. Ils délimitent un champ d'activité concret à l'intérieur de l'objectif général. Cette subdivision engendre potentiellement un nombre exponentiel de perspectives et d'objectifs possibles. Le site «L'éducation au service de la Terre» en propose un récapitulatif général, repris dans le «Positionspapier der Fachkonferenz Umweltbildung» (Fachkonferenz Umweltbildung 2010) et par Jucker (2011).

Exemple découlant de l'objectif général ci-dessus:

- > les autorités communales soutiennent la délimitation de la zone protégée XY et sont en mesure de défendre cette position devant la population.

Objectifs détaillés (le «port», où l'on souhaite arriver sans encombre)

Les objectifs détaillés sont opérationnalisables, c'est-à-dire spécifiques, concrets, réalisables et si possible mesurables. Ils ne peuvent être définis qu'en fonction de la situation et des participants.

Exemple découlant de l'objectif intermédiaire ci-dessus:

- > les participants au cours de rhétorique appliquent la méthode de l'écoute active dans un jeu de rôle.

5.3.4 Thématiques

L'éventail des thèmes de l'éducation à l'environnement est large:

- > compréhension des écosystèmes (nature animée et inanimée),
- > compréhension des systèmes sociaux (vivre ensemble, économie, politique, etc.),
- > moyens d'action de l'individu et de la collectivité dans laquelle il vit pour préserver des écosystèmes viables,
- > volonté et capacité de l'individu d'exploiter ces moyens d'action.

Conformes à la conception de l'éducation à l'environnement (chap. 2.2.2) et aux principes didactiques (chap. 5.2), les prestations éducatives dans les parcs et les centres nature *s'appuient sur les phénomènes* observables localement et donnent accès aux *richesses naturelles, culturelles et paysagères*. A partir de situations d'apprentissage et d'occasions de découverte concrètes, elles explorent d'autres thématiques connexes:

- > thèmes écologiques plus généraux: *écosystèmes, biodiversité, climat, limites des ressources naturelles, impact humain sur les écosystèmes, etc.*,
- > signification de la nature, de l'environnement, du paysage pour les participants et pour l'être humain en général, à l'échelle régionale et mondiale, aujourd'hui et à l'avenir: *santé, alimentation, économie, etc.*,
- > moyens d'action de l'individu et de la collectivité: *consommation, mobilité, mode d'exploitation, style de vie, perspectives et changements, etc.*,
- > capacité et volonté de l'individu de contribuer au développement durable: *connaissances, aptitudes émotionnelles, cognitives, pratiques et sociales, valeurs et attitudes, etc.*

Le choix des thèmes tiendra compte des objectifs opérationnels ainsi que des besoins et potentiels de la région. Il constitue un élément clé pour se démarquer des autres parcs et centres nature. En faisant du choix approprié de thèmes du développement durable une priorité, les institutions peuvent aussi participer au développement de toute une région.

5.3.5 Dispositifs didactiques

Le dispositif didactique (syn.: démarche ou méthode didactique) décrit la manière dont le thème sera abordé par les destinataires de la prestation éducative. Suivant le niveau de planification, on parlera plutôt de dispositif (conception des programmes, développement des prestations) ou de méthode (conception de la prestation, planification des cours). Dans le *paradigme constructiviste*, sur lequel se fonde l'éducation à l'environnement moderne (chap. 2.2.2), *l'accent est généralement mis sur le processus*. L'on accorde donc *la même importance au dispositif didactique qu'au contenu*. Dans cette optique, les éléments typiques de l'éducation à l'environnement sont par exemple l'aptitude à la négociation (apprentissage communicatif), des réponses tournées vers l'avenir à des problématiques éthiques, politiques ou écologiques complexes (débat sur les valeurs), le travail sur les attitudes (apprentissage biographique), le développement de compétences (apprentissage actif). Même dans le domaine de la transmission des

connaissances axée sur les contenus – qui constitue une tâche importante des parcs et des centres nature –, les dispositifs didactiques renforcent l'efficacité des processus d'apprentissage. L'efficacité des prestations éducatives est ainsi déterminée par trois facteurs principaux:

- > *La durée*: plus une personne consacre de temps à un sujet, plus la probabilité est grande qu'un changement de disposition intervienne.
- > *La diversité*: les prestations qui font intervenir différentes modalités couvrent un plus grand nombre de types d'apprentissage, ce qui accroît en principe la probabilité d'efficacité chez les destinataires.
- > *L'activité*: la participation active aux processus d'apprentissage favorise l'organisation des acquis dans le cerveau et dans tout le système psychique.

La manière dont ces facteurs sont pris en compte dans les activités d'éducation des parcs et des centres nature est décrite à travers les principes didactiques (chap. 5.2). Ce chapitre traite également de façon plus approfondie de dispositifs concrets d'apprentissage. Ces dispositifs peuvent être répartis en trois catégories suivant le degré d'activité des destinataires. Toutes trois ont leur importance et contribuent à un large panachage des modalités. Attention toutefois à s'assurer que la catégorie de la participation, qui propose les dispositifs les plus complets, soit suffisamment représentée lors de l'organisation des programmes.

Le contenu, la quantité et la profondeur des informations transmises sont déterminés à l'avance. Les destinataires se contentent de recevoir et de traiter les informations. Les activités d'apprentissage sont prédéfinies. Avec ou sans relation élève-enseignant personnelle. Exemples: travail de communication, visites guidées et cours fondés sur le paradigme instructiviste, modélisation de projets, remises de prix, débats, etc.

Transmission à sens unique

L'information peut être consultée à la demande ou modifiée dans son contenu, sa quantité ou sa profondeur par le destinataire. Celui-ci a la possibilité d'obtenir des précisions ou de piloter le déroulement de l'apprentissage. Avec ou sans relation personnelle élève-enseignant. Exemples: outils d'information interactifs basés sur le Web, excursions et formations fondées sur le paradigme constructiviste, portes ouvertes, débats et forums de discussions.

Transmission interactive

Les destinataires participent activement à l'organisation des processus d'apprentissage pour ce qui concerne les objectifs opérationnels et d'éducation, les contenus, les dispositifs didactiques. L'apprentissage s'effectue dans le cadre d'une tâche ou d'une problématique concrètes, liées au quotidien. Différents degrés de participation sont possibles: expression, décision autodétermination. Avec ou sans relation personnelle élève-enseignant. Exemples: parrainages, concours, activités de surveillance (p. ex. Riverwatch), groupes de travail, cercles de qualité, débats consultatifs et prises de décisions, contribution des gens du lieu à la transmission du savoir naturel et culturel, stages incluant une responsabilité personnelle.

Participation

5.3.6 Supports et phénomènes

Le champ de définition des supports et phénomènes permet de déterminer les «objets» concrets qui peuvent être utilisés pour aborder le thème.

Prenons le thème de la géologie: toutes les roches d'un parc ne sont pas exploitables; seuls certains sites permettent d'observer, de toucher, d'étudier dans un contexte particulier certaines roches bien précises. Le champ des *phénomènes* décrit les expériences sensorielles possibles. Il en va de même des relations: les visiteurs sont initiés au monde des minéraux par une personne bien précise, originaire du lieu, avec ses compétences et sa personnalité. Cela influe sur la rencontre et donc sur la prestation éducative. Quant aux *supports*, le nombre de livres, films, images, etc. disponibles est limité. Ces supports révèlent certains aspects, mais d'autres restent cachés. Ils doivent souvent être créés pour l'occasion, les connaissances devant être organisées et restituées par le texte et l'image. Les richesses naturelles, culturelles et paysagères de même que les supports disponibles déterminent en partie le contenu des prestations et le choix du dispositif didactique. *C'est autour d'eux que les prestations peuvent être développées et organisées.* Les informations présentées sous forme de textes et d'images sont aujourd'hui chose courante. Les parcs et les centres nature offrent au contraire la possibilité d'une rencontre directe et d'une confrontation à des objets, des personnes, des lieux, des ambiances, mais aussi à des problèmes concrets ou à des questions d'actualité propres à la région. D'où l'importance des références concrètes aux lieux lors de la planification didactique. La planification de prestations *authentiques* consiste à répondre à la question fondamentale suivante: «Quel type de rencontre directe doit / peut / va se produire?» (cf. chap. 5.2, L'expérience vécue).

- > Mission des responsables d'éducation concernant la stratégie éducative et la planification de la prestation:
 - élaborer des objectifs éducatifs et des dispositifs didactiques découlant des objectifs opérationnels,
 - développer des prestations ciblées sur des thèmes et des groupes cibles en tenant compte des principes didactiques et de l'interdépendance des facteurs d'influence.
- > Le développement et la planification de prestations éducatives efficaces exigent un savoir-faire professionnel. Celui-ci peut être acquis par l'expérience et par la formation continue.

Synthèse pour le travail éducatif

> Annexes

A1 Niveaux d'intervention didactiques

Tab. 5 > Niveaux d'intervention didactiques de l'éducation formelle, non formelle et informelle et de l'autoformation

A	<p>Conditions sociales Niveau politique et administratif contrôlé démocratiquement. L'action didactique est liée à des normes et processus de décision sociaux. Définit les priorités de la société. Crée le contexte politique.</p>	<p>Articles de la Constitution, lois, ordonnances, plans sectoriels, stratégies de l'exécutif au niveau de la Confédération, des cantons, des communes. Répartition des fonds publics. Création d'institutions. Activités des ONG, initiatives populaires.</p> <p>Ex. pour les parcs et les centres nature: Constitution fédérale, art. 73 (Développement durable); loi sur la protection de la nature et du paysage (LPN); loi sur la protection de l'environnement (LPE); ordonnance sur les parcs (OParcs); ordonnances cantonales sur la protection de la nature, etc. Subventions aux parcs et aux centres nature.</p>
B	<p>Didactique institutionnelle Les mesures éducatives sont liées à des organismes responsables (institutions, organisations, initiatives privées). Ces derniers présentent des conditions générales différentes et poursuivent des objectifs distincts. Le niveau B définit le cadre institutionnel permettant la création de prestations éducatives.</p>	<p>Lignes directrices, statuts, formes d'organisation, ressources financières. Plans d'étude cantonaux, plans d'études cadres.</p> <p>Ex. pour les parcs et les centres nature: Schéma directeur sur l'éducation. Clarifie les objectifs opérationnels et d'éducation généraux par rapport au contexte social. Indique les marges de manœuvre des prestataires relatives aux tâches, aux groupes cibles, aux champs d'action. Définit les conditions générales d'une éducation et d'une assurance de la qualité modernes.</p>
C	<p>Didactique disciplinaire Définit les domaines sur lesquels portent les prestations. Etablit les conditions cadre pour l'organisation opérationnelle des prestations.</p>	<p>Stratégie éducative, développement des prestations.</p> <p>Ex. pour les parcs et les centres nature: Les exigences du schéma directeur sont transposées dans la pratique du parc. L'éventail des prestations et la description de celles-ci sont consignés dans une stratégie d'éducation à l'environnement.</p>
D	<p>Didactique événementielle Planification des enseignements (éducation formelle et non formelle). Conception de mesures éducatives dans le secteur informel.</p>	<p>Ex. pour les parcs et les centres nature: Programme des excursions, programme des manifestations, création de sentiers thématiques et de supports d'information. Proposition de prestations et de matériaux pour l'autoformation.</p>
E	<p>Didactique appliquée</p>	<p>Enseignement. Interaction dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.</p>

Dans la pédagogie scolaire traditionnelle, la notion de «didactique» est souvent réduite à une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage en cours. Or la réussite d'un cours dans le secteur formel, de même que la réussite d'une mesure éducative dans les secteurs de l'éducation non formelle ou informelle et de l'autoformation, nécessitent un travail approfondi de préparation ainsi que la présence d'un contexte favorable. En référence à des auteurs plus anciens, en particulier à Flechsig/Haller (1975), Siebert (2003, p. 7 ss) distingue donc cinq niveaux d'intervention pour la formation des adultes:

- A = conditions sociales
- B = didactique institutionnelle
- C = didactique disciplinaire
- D = didactique événementielle
- E = didactique appliquée

Cela «dans l'intention de démontrer que la didactique n'est pas le domaine exclusif des personnels enseignants (qui exercent souvent à titre secondaire). Pratiquement toutes les décisions et réglementations financières, politiques, organisationnelles ou administratives ont également une dimension didactique.» (ibidem)

Ce modèle peut être appliqué tel quel à toutes les activités de l'apprentissage tout au long de la vie (→ glossaire) impliquant l'autoformation et l'apprentissage informel, et transposé aux contextes particuliers de l'éducation à l'environnement et de l'éducation au développement durable..

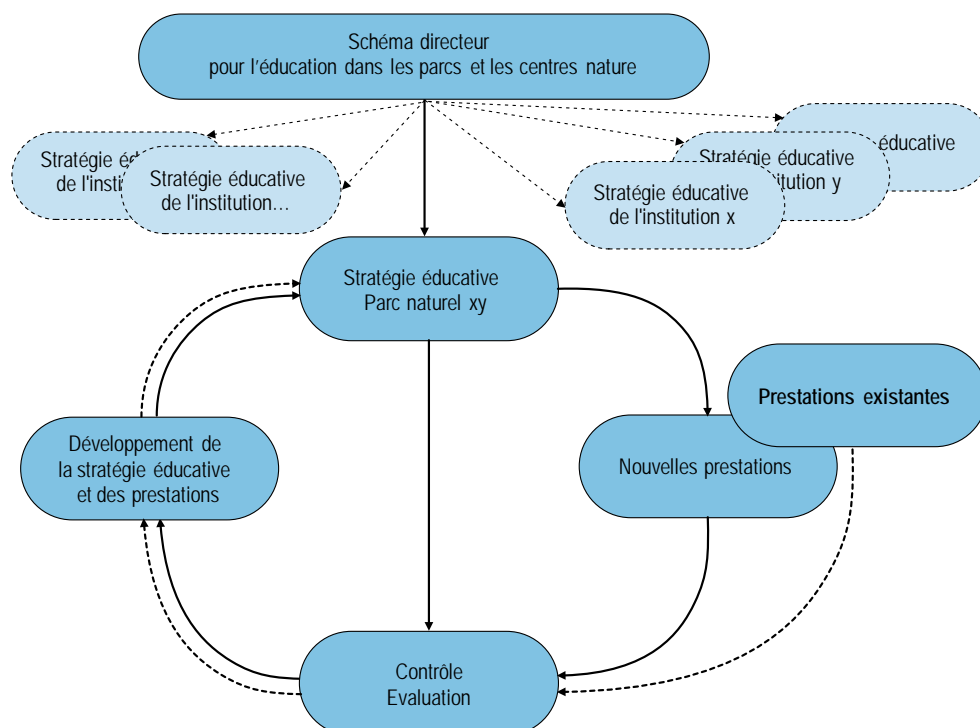
A2 Développement cyclique des prestations éducatives

Les prestations éducatives dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie (→ glossaire) sont généralement élaborées selon une approche ascendante, à partir de la pratique. Les institutions proposent une série de *prestations* (niveaux d'intervention didactiques D et E, cf. Annexe A1). Ce qui fait ses preuves est conservé, le reste est abandonné. Lorsqu'une institution souhaite améliorer continuellement la qualité de ses prestations et couvrir largement un domaine d'éducation, elle regroupe ses prestations au sein d'une stratégie éducative en leur attribuant une finalité générale (niveau d'intervention didactique C). Elle peut ainsi piloter le développement des prestations, mieux identifier les lacunes et étendre son engagement éducatif au moyen de prestations complémentaires. L'impact de prestations coordonnées au sein d'une stratégie éducative est supérieur à la somme de leurs effets individuels.

Approche ascendante et tout supérieur à la somme des parties

Dès lors que l'éducation suscite un intérêt public et qu'elle est soutenue par des fonds publics, il semble logique de clarifier les conditions générales au niveau d'action didactique supérieur afin de créer un contexte favorable au développement (niveau d'intervention didactique B, *schéma directeur*). Cela permet à d'autres institutions de contribuer à l'objectif social commun au travers des groupes cibles qui leur sont accessibles. Là encore, le tout est supérieur à la somme des parties.

Fig. 4 > Education à l'environnement dans les parcs et les centres nature



Un nouveau secteur d'éducation suivra généralement le principe de la croissance avec un développement cyclique en spirale ascendante (*bottom-up*). Contrairement au système éducatif, l'apprentissage tout au long de la vie n'est soumis à aucune autorité de contrôle officielle et légitime, susceptible de piloter l'ensemble du processus de haut en bas (*top-down*). Celui-ci repose plutôt dans ce cas sur l'entente, l'engagement et la participation du plus grand nombre possible d'acteurs sociaux.

A partir d'un certain degré de développement cependant, la coordination par le haut, l'aide publique et la création de bases légales sont nécessaires pour que l'offre éducative puisse déployer l'effet social nécessaire.

A3 Potentiels éducatifs exploités et inexploités

Résumé effectué à partir des travaux de Leng 2009; Dietz 2001; Giesel, de Haan et Rode 2002; Fondation SILVIVA 2009; Réseau des parcs suisses 2011.

Potentiels éducatifs des parcs et des centres nature **fréquemment exploités**

- > La priorité est donnée à la transmission des connaissances et à la sensibilisation à travers des expositions, des sentiers didactiques, des imprimés, des conférences et des visites guidées.
- > L'accent est mis sur les problématiques écologiques. Les questions économiques et socioculturelles sont généralement évoquées sous l'angle de leur interdépendance avec la dimension écologique.
- > Les activités éducatives dans la nature sont rattachées à une expérience immédiate, à ce qui peut être vu, étudié, découvert, vécu. Les expériences au contact direct de la nature et la prise de conscience sont privilégiées.
- > Une place importante est par ailleurs accordée à la relation au vécu, à la possibilité de transposer les connaissances et expériences acquises dans son propre quotidien.

Potentiels éducatifs des parcs et des centres nature **rarement exploités**

- > L'interdépendance des phénomènes locaux et mondiaux et la perspective d'un avenir ouvert et modelable ne sont que rarement traitées.
- > La promotion des compétences normatives est insuffisante. Leng (2009) définit celles-ci comme «la capacité de faire la distinction entre connaissances techniques et jugements, dans le but de discerner ses propres jugements de valeur, de les faire connaître, de les justifier et de les soumettre au débat».
- > La pertinence sociale et éducative des compétences d'évaluation, de jugement et de décision est reconnue, mais ces dernières ne sont que rarement encouragées de façon explicite.
- > L'importance des jugements de valeurs est reconnue, mais ceux-ci sont traités dans des modes et à des niveaux très différents.
- > D'autres potentiels inexploités résident dans le domaine de la promotion de compétences clés pour le développement durable:
 - recherche commune de solutions (créativité, capacité de négociation, gestion des conflits, solidarité),
 - processus participatifs (autodétermination, codétermination, participation),
 - compétences personnelles (engagement, capacité de jugement, gestion des émotions, culture de l'attention).
- > Les institutions dont les activités éducatives sont entièrement centrées sur l'EDD ne sont pas mentionnées dans les études à ce jour, bien qu'elles existent (Grün Stadt Zürich 2008). Le plus souvent, une éducation axée sur le développement durable se limite à en transmettre quelques facettes.
- > La durée de plupart des prestations étudiées n'excède pas une journée. L'effet de renforcement qu'amène une extension sur plusieurs jours semble encore peu exploité.
- > L'importance de la population régionale comme groupe cible des activités éducatives est encore insuffisamment perçue, et ce bien que, dans toutes les régions concernées, le développement des parcs de ces dernières années n'ait été possible que

grâce à un grand nombre de processus d'apprentissage individuels et collectifs. Les mesures des initiateurs régionaux (communication, animation socioculturelle, diffusion de connaissances, mise en réseau et coaching) sont des formes d'activités éducatives mais ne sont pas reconnues comme telles.

La nécessité d'orienter l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature vers le développement durable est comprise et acceptée par les institutions. Dans les structures étudiées cependant, certaines thématiques n'ont été que rarement abordées tandis que la promotion de compétences utiles au développement durable faisait généralement défaut. L'approche par compétences comprend toujours également une dimension active, une dimension sociale et une dimension personnelle. Celles-ci doivent être intégrées dans la conception didactique des prestations au moyen de dispositifs et de méthodologies appropriées.

> Bibliographie

Lectures recommandées

Education en général / formation des adultes

Laugier S. 2001: L'éducation des adultes comme philosophie morale. In: Education et didactique, 5.3, 135–144.

Perrenoud p. 1998: La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences.

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html (consulté le 25.05.2012).

Vergnaud G. 1992: Approches didactiques en formation d'adultes. In: Education permanente, n°11.

Education à l'environnement / communication sur le développement durable / EDD

Andreux C. et al. 2007: Chemins de formateurs. Réseau école et nature.

De Vecchi G., Pellegrino J. 2008: Un projet pour ... éduquer au développement durable. Delagrave.

Giordan A., Souchon C. 2008: Une éducation pour l'environnement vers un développement durable». Delagrave.

Girault Y., Sauvé L. 2008: L'éducation à l'environnement ou au développement durable – Quels enjeux pour l'éducation scientifique? INRP/Aster.

Nagel, U. et al. 2008: Contributions à la définition de compétences et de standards pour l'éducation en vue du développement durable. Recherche de la Haute école pédagogique de Zurich. www.globaleducation.ch

Pellaud F. 2011: Pour une éducation au développement durable. QUAE éditions.

Puech M. 2010: Développement durable: un avenir à faire soi-même. Le Pommier.

Sauvé L. 2001: L'éducation relative à l'environnement: école et communauté: une dynamique constructive. Editions Hurtubise.

Pratique de l'éducation à l'environnement et exemples

Bazin D., Vilcot J.-Y. 2007: Vers une éducation au développement durable – démarches et outils à travers les disciplines. CRDP.

Espinassous L. 2010: Pour une école buissonnière. Editions Hesse.

Serre N. 2006: L'agenda 21 pour un établissement éco-responsable. Hachette Education.

Vaquette p. 1996: Le guide de l'éducateur nature. Souffle d'or.

Wauquiez S. 2008: Les enfants des bois – Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants. Book on demand.

Bibliographie

ARE (éd.) 2008: Stratégie pour le développement durable: lignes directrices et plan d'action 2008–2011. Berne: Office fédéral du développement territorial (ARE).

Arnold R., Nolda S., Nuisli E. (éd.) 2010: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. Lien consulté le 4.12.2011: www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch

Barz H., Tippelt R. (éd.) 2004: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Volume 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Beyersdorf M., Michelsen G., Siebert H. 1998: Umweltbildung, Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Bögeholz S. 1999: Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen: Leske + Budrich.

Bögeholz S., Bittner A., Knolle F. (2006): Der Nationalpark Harz als Bildungsort. Gaia 15/2: p. 135–143.

Bolscho D., de Haan G. (éd.) 2000: Konstruktivismus und Umweltbildung (vol. 6). Opladen: Leske + Budrich.

Borkowsky A., Zuchuat J.-C. 2006: Apprentissage tout au long de la vie et formation continue – Etat des lieux de la diversité des indicateurs internationaux et sélection de résultats. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).

Commission des communautés européennes 2001: Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie.

Commission suisse pour l'UNESCO 2011: Portail suisse de l'UNESCO. Lien consulté le 1.7. 2011: www.unesco.ch/fr/themes/education-au-developpement-durable.html

Confédération suisse 2011: Projet Stratégie Biodiversité Suisse. Berne.

Confédération suisse 2011: Système d'indicateurs MONET. Lien consulté le 19.12.2011: www.monet.admin.ch

Cornell J. 1992: Les joies de la nature. Saint-Julien-en-Genevois: Jouvence.

- Cornell J. 1997: Vivre la nature avec les enfants. Saint-Julien-en-Genevois: Jouvence.
- Cornell J. 1998: Sharing Nature with Children – The Classic Parents and Teachers Nature Awareness Guidebook. Etats-Unis: Dawn Publications.
- Dietz U. 2001: Stand der Umweltbildung in den Naturparks und Biosphärenreservaten Deutschlands. Conférence EUROPARC, nov. 2001.
- Dörner D. 2007: Die Logik des Misslingens: strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fachkonferenz Umweltbildung. 2010: Umweltbildung: Positionspapier der Fachkonferenz Umweltbildung. Parution en français été 2012. Berne: Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE).
- FEE 2011: Compétences EE en vue du développement durable. Berne: Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE).
- FEE et CDIP 2002: Avenir Education Environnement Suisse – La contribution de l'éducation à l'environnement au développement durable. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Fondation SILVIVA 2009: Entwicklung von Umweltbildung in Parks von nationaler Bedeutung. Zurich: Fondation SILVIVA.
- Forster S., Kappeler A., Siegrist D. 2009: Création de valeur ajoutée dans les parcs naturels par le tourisme – Un guide pratique. Berne: Secrétariat d'Etat à l'Economie (SECO).
- Giesel K., de Haan G., Rode H. 2002: Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im ausserschulischen Bereich. Berlin et Heidelberg: Springer Verlag.
- Grün Stadt Zürich 2008: Konzept Grünes Wissen. Ville de Zurich.
- Gugerli-Dolder B., Frischknecht-Tobler U. 2011:
- Jucker R. 2011: ESD between Systemic Change and Bureaucratic Obsfucation. Journal of Education for Sustainable Development, 5(1): p. 51–59.
- Kolb D. 1976: The Learning Style Inventory – Technical manual. Boston.
- Kölsch O., Lucker T. 2009: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der informellen Natur- und Umweltbildung. Natur und Landschaft, 03: p. 113–117.
- Kyburz-Graber R., Halder U.H. 2001: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven. Münster/New York/Munich/Berlin: Waxmann, série Umwelt – Bildung – Forschung, vol. 7.
- Kyburz-Graber R., Kunz M. 2006: Kompetenzen für die Zukunft: nachhaltige Entwicklung konkret. Berne: h.e.p.
- Kyburz-Graber R., Nagel U. 2010: Handeln statt hoffen. Zug: Klett und Balmer (paraît en français en août 2012 chez Ediplus).
- Leng M. 2009: Bildung für nachhaltige Entwicklung in europäischen Großschutzgebieten. Möglichkeiten und Grenzen von Bildungskonzepten. Hambourg.
- Löhne C., Friedrich K., Kiefer I. 2009: Natur und Nachhaltigkeit – Innovative Bildungsangebote durch botanische Gärten, Zoologische Gärten und Freilichtmuseen (collection Naturschutz und Biologische Vielfalt, vol. 78). Bonn – Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz (BfN), Schriftenreihenvertrieb im Landwirtschaftsverlag.
- Maturana H., Varela F. 1994: L'arbre de la connaissance. Paris: Addison-Wesley.
- Mayer M., Breiting S., Morgensen F. 2005: Critères de qualité pour les établissements scolaires éco-responsables. www.ENSJ.org
- Mayer M., Tschapka J. 2009: Impliquer les jeunes dans le développement durable. www.ENSJ.org
- Michelsen G., Goldemann J. 2007: Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. Munich: oekom Verlag.
- Museen Graubünden 2005: Handbuch Einheimischenarbeit – Einbindung der Einheimischen Bevölkerung in Kulturbetrieben der ländlichen Alpenregion. Ardez: Museen Graubünden.
- Nagel U. 2008: L'évolution de l'EE dans le contexte social. In: éducation environnement ch, 2/2008, Berne: Fondation suisse d'Education pour l'Environnement (FEE).
- OCDE (éd.) 2001: Du bien-être des nations – Le rôle du capital humain et social. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- OFEFP 2003: Paysage 2020 – Commentaires et programme. Synthèse réalisée pour les principes directeurs «Nature et Paysage» de l'OFEFP. Berne: Office fédéral de l'environnement, de la forêt et des paysages.
- OFEV (éd.) 2008: Parcs d'importance nationale. Lignes directrices pour la planification, la création et la gestion des parcs. L'environnement pratique n° 0802: 112 p. Berne: Office fédéral de l'environnement.
- OFEV (éd.) 2011: Manuel sur les conventions-programmes conclues dans le domaine de l'environnement. Communication de l'OFEV en tant qu'autorité d'exécution. L'environnement pratique n° 1105: 222 p. Berne: Office fédéral de l'environnement.
- ONU DAES 1992: Division for Sustainable Development; Agenda 21. Lien consulté le 14.8.2011: www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_27.shtml

Réseau des parcs suisses 2011: Arbeitshilfe für die Erstellung von Bildungskonzepten in Schweizer Pärken. Berne: Réseau des parcs suisses.

Rychen D., Salganik L. 2003: Key competencies for a successful life and well-functioning society. Göttingen: Hogrefe et Huber.

Siebert H. 2003: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (Grundlagen der Weiterbildung, vol. 5. version révisée). Augsburg: Ziel Verlag.

Siebert H. 2006: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Siegrist D. et al. 2002: Naturnaher Tourismus in der Schweiz. Angebot, Nachfrage und Erfolgsfaktoren. Rapperswil/SG: Hochschule für Technik.

Wachter D. 2009: Kompaktwissen: Nachhaltige Entwicklung – Das Konzept und seine Umsetzung in der Schweiz. Zurich/Coire: Rüegger Verlag.

Wenzel E., Kirig A., Rauch C. 2005: Zielgruppe LOHAS. Wie der grüne Lifestyle die Märkte erobert. Kelkheim: Zukunftsinstitut.

Wilhelm S., Schäfli B. 2009/09: Processus qualité en éducation à l'environnement. Berne: Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE).

> Répertoires

Figures

Fig. 1 La pédagogie de la nature est un sous-domaine de l'éducation à l'environnement, qui toutes deux relèvent de l'éducation au développement durable.	22
Fig. 2 Représentation cyclique du développement des prestations d'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature	42
Fig. 3 Champs de définition des prestations éducatives	52
Fig. 4 Education à l'environnement dans les parcs et les centres nature	62

Tables

Tab. 1 Bases juridiques au niveau fédéral	16
Tab. 2 Autres références sur ce thème: lois, ordonnances, lignes directrices et plans de mesure au niveau fédéral	17
Tab. 3 Autres références sur ce thème: conventions internationales	18
Tab. 4 Objets d'évaluation pour le développement de la qualité de l'éducation à l'environnement dans les parcs et les centres nature	44
Tab. 5 Niveaux d'intervention didactiques de l'éducation formelle, non formelle et informelle et de l'autoformation	60

> Glossaire

action didactique

Toute action visant à créer, organiser, soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage

Agenda 21

Programme international adopté lors de la Conférence des Nations Unies à Rio en 1992, structuré en 40 chapitres décrivant en détail les domaines d'intervention et les moyens d'action destinés à enrayer la dégradation de la situation, tant pour l'homme que pour l'environnement, et à garantir une exploitation durable des ressources naturelles. Conformément à l'Agenda 21, il incombe en première ligne aux gouvernements des différents Etats de planifier, à l'échelle nationale, la mise en œuvre du développement durable sous la forme de stratégies, de programmes nationaux et de plans d'action nationaux. Les organisations non-gouvernementales et autres institutions doivent être impliquées dans cette démarche.

apprentissage adaptatif

Apprentissage tourné vers le renouvellement des connaissances et l'actualisation des compétences, imposé par les mutations économiques ou sociales, les évolutions technologiques et les avancées scientifiques

apprentissage informel

→ éducation informelle

apprentissage tout au long de la vie

Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie. L'idée sous-jacente est que, dans un monde en perpétuelle mutation, l'apprentissage doit avoir lieu au moment où il est utile et nécessaire, même au-delà du cursus scolaire. L'apprentissage tout au long de la vie s'appuie également sur le constat que les contenus d'apprentissage sont assimilés plus efficacement lorsqu'ils se réfèrent directement à une situation ou un questionnement immédiats.

autoformation

Apprentissage autonome volontaire, effectué au sein ou en dehors d'institutions éducatives, dont l'individu définit lui-même les objectifs et l'organisation en fonction de ses intérêts. Synonyme: autodidaxie.

centre nature

Institution éducative dédiée principalement à la pédagogie de la nature et à l'éducation à l'environnement, généralement rattachée à une réserve naturelle ou à un autre espace naturel de grande richesse

champ d'action

Partie restreinte d'un domaine présentant des possibilités d'action, unité d'organisation dédiée au traitement d'un ensemble multidimensionnel de tâches

Dans le domaine de l'éducation dans les parcs et les centres nature: un champ d'action est un ensemble de tâches liées, une unité organisationnelle, qui se définit par son objectif opérationnel et par un ensemble de groupes cibles (liés entre eux). Il se distingue des champs d'action voisins par ses exigences organisationnelles et didactiques particulières. Les champs d'action sont toujours multidimensionnels. Plusieurs champs peuvent par conséquent se recouper sur certains points (p. ex. groupes cibles, thèmes). La délimitation des champs d'action permet de réduire la complexité de la mission éducative, d'assurer une gestion ciblée et efficace des ensembles de tâches et de faciliter la communication interne et externe.

compétence

Capacité d'action subjective d'une personne, aptitude à mobiliser ses ressources personnelles pour résoudre les problèmes et défis de la vie. Ces ressources résultent de la → disposition de la personne.

conception didactique

Elaboration, mise-en-scène et organisation de situations produisant un apprentissage efficace

constructivisme

Théorie de la connaissance selon laquelle le cerveau humain construit en permanence sa propre vision du monde. Fondé sur des travaux en neurobiologie, ce courant de pensée s'impose dans l'éducation à l'environnement après 1993. Pour le constructivisme, il n'y a pas de réalité objective qui serait ou pourrait être appréhendée par simple répliation ou intériorisation de celle-ci. Par conséquent, les prestations éducatives peuvent servir à l'autoformation. Ces dernières ne garantissent cependant pas le résultat de l'apprentissage.

développement durable

Développement devant permettre de «satisfaire les besoins actuels de tous les êtres humains sans compromettre la capacité des générations futures à couvrir leurs propres besoins». Il implique que toute action prenne simultanément en compte les exigences de solidarité sociale, d'efficacité économique et de responsabilité écologique.

didactique

Science des processus d'enseignement et d'apprentissage; médiation entre la logique factuelle d'un thème et la logique intérieure (psychologie) de l'apprenant. La logique factuelle recouvre la connaissance des structures et relations inhérentes au thème; la psychologie correspond à la prise en compte des structures d'apprentissage et de motivation des destinataires. Dans une conception moderne de l'éducation, la didactique constitue un soutien à l'apprentissage autonome (autodidaxie).

dispositif didactique

Manière dont le thème est abordé par les destinataires de l'offre éducative. Synonymes: démarche, méthode. Suivant le niveau de planification, on parlera plutôt de dispositif (conception des programmes, développement des prestations) ou de méthode (conception de l'offre, planification des cours).

disposition

Ensemble des facteurs internes qui déterminent le ressenti et le comportement d'une personne, telles que les connaissances, aptitudes, valeurs, normes, attitudes, modèles de pensée, de perception et d'action, modèles d'interprétation, constitution physique et émotionnelle. La disposition de chaque individu est unique; elle résulte pour une partie de son parcours biographique et pour l'autre de son bagage génétique.

domaines éducatifs

Subdivisions de l'éducation. On distingue le domaine formel, régi par l'Etat, le domaine non formel, le domaine informel et l'autoformation. Ces différents domaines, en particulier celui formel, sont eux-mêmes subdivisés en sous-domaines.

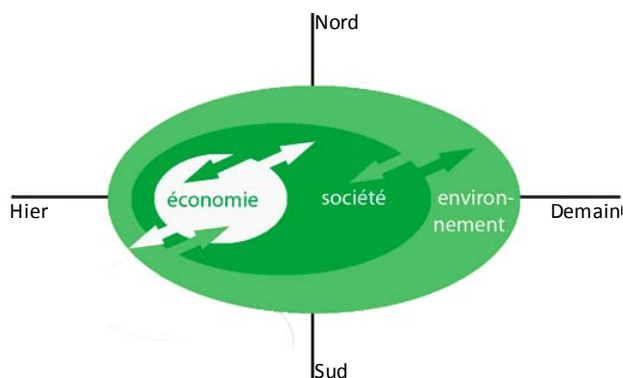
durabilité faible

Hypothèse selon laquelle le capital naturel peut être substitué par d'autres formes de capital: les intérêts écologiques, sociaux et économiques sont placés sur le même plan et peuvent se compenser mutuellement (p. ex., services écosystémiques et solutions technologiques)

durabilité forte

Hypothèse selon laquelle le capital naturel n'est substituable à aucun autre capital (économique ou social) et qui place donc le maintien des ressources naturelles et de la capacité de renouvellement du stock de capital naturel au premier plan. Il ne peut y avoir de développement économique et social sain sans préservation de l'environnement comme condition de notre existence. L'éducation à l'environnement s'appuie sur le modèle de durabilité forte.

La figure montre l'intrication et l'interaction de l'économie, de la société et de l'environnement de même que les dimensions spatiales et temporelles du modèle de durabilité forte



éducation

Processus par lequel une personne développe de manière consciente et inconsciente des compétences lui permettant de maîtriser de façon autonome les exigences de la vie; résultat de ce processus

éducation à l'environnement

Education s'intéressant à la relation entre l'homme et l'environnement et à la façon dont la société appréhende, interprète, évalue

et résout les problèmes liés à l'environnement. Pour que l'éducation à l'environnement puisse atteindre ses objectifs, elle doit adjoindre à la pédagogie de la nature et à la formation en sciences naturelles une éducation générale de l'être humain axée sur une éducation au développement de communautés fonctionnelles. Les objectifs de l'éducation à l'environnement et de l'EDD se recouvrent en grande partie. Ils se distinguent par l'accent mis sur les aspects écologiques du développement durable. Dans cette optique, l'éducation à l'environnement favorise les compétences permettant d'appréhender la limitation des ressources naturelles et de participer de façon consciente et solidaire à la gestion du milieu naturel et de la société en tant que membre de la communauté.

éducation au développement durable (EDD)

Contribution de l'éducation à l'idée régulatrice du développement durable. L'EDD développe la compréhension du développement durable et encourage la confiance en soi ainsi que la capacité et la volonté de contribuer à cette idée. L'interdisciplinarité, le travail en réseau, la participation et la référence au vécu sont des critères nécessaires à cette éducation.

éducation formelle

Enseignement dispensé dans des établissements d'éducation et de formation et débouchant sur l'obtention d'une qualification officielle (brevet d'aptitude, diplôme, etc.). Le système éducatif suisse est structuré en quatre niveaux: deux cycles primaires et le cycle secondaire 1 (école obligatoire), le degré secondaire 2 (différents secteurs tels que formation professionnelle, écoles de maturité), le degré tertiaire (hautes écoles, écoles supérieures) et le degré quaternaire (formation continue).

éducation informelle

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle ou non formelle, l'éducation informelle n'est pas forcément intentionnelle mais se produit incidemment, en l'absence de formateurs (sur le lieu de travail, à travers les médias, au contact des autres). Elle peut être planifiée et organisée par les prestataires de formations (sentiers thématiques et expositions, médias, campagnes de communication, etc.).

éducation non formelle

Apprentissage programmé à travers des prestations éducatives extérieures au système éducatif formel. L'éducation non formelle peut déboucher sur l'obtention d'une qualification non officielle. Exemples: formation continue sur le lieu de travail, associations, partis politiques, organisations privées. Sont également incluses les prestations complétant le système éducatif formel, tels les cours d'enseignement artistique, musical ou sportif, ou les cours privés pour la préparation d'examens.

Fachkonferenz Umweltbildung

Conférence soutenue par la Confédération et coordonnée par la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement, qui réunit des spécialistes en éducation à l'environnement et des responsables d'éducation dans des institutions éducatives, des associations, des services cantonaux et nationaux et des organisations actives dans le domaine de l'éducation à l'environnement à l'échelle de la Suisse ou de la Suisse alémanique

institution

Organisation autonome exploitant une région de parc ou un centre nature

objectif opérationnel

But définissant les changements économiques, sociaux et environnementaux auxquels doivent contribuer les activités éducatives. Contrairement aux objectifs éducatifs, qui visent un changement dans la → disposition et le comportement des destinataires, les objectifs opérationnels décrivent l'impact escompté du transfert possible de l'appris au monde du bénéficiaire.

organisation apprenante

Organisation qui encourage et valorise l'actualisation continue des compétences de ses membres ainsi que de ses structures de décision, d'action et d'organisation dans le but de demeurer compétitive et opérationnelle. Cette notion repose sur l'idée qu'une organisation fonctionne comme un organisme, doué de la capacité d'apprendre et d'agir.

organisme responsable

Organisme dont dépend un prestataire de formations. Il détermine le cadre institutionnel dans lequel seront développées les prestations éducatives; par exemple Pro Natura avec ses centres d'Aletsch, de Champ-Pittet, etc.

paradigme instructiviste

Modèle fondé sur une conception de l'éducation axée sur les contenus. Les résultats d'apprentissage dépendent donc principalement de la qualité de l'organisation et de la transmission des contenus éducatifs. Au paradigme instructiviste s'oppose le paradigme constructiviste, axé sur les processus d'apprentissage. Ce dernier insiste sur l'importance de l'activité individuelle du sujet comme facteur clé de la réussite de l'apprentissage.

parc national

Vaste territoire offrant un milieu naturel préservé à la faune et à la flore indigènes et favorisant l'évolution naturelle du paysage. Dans ce cadre, le parc national a pour objet d'offrir un espace de délasserment, de promouvoir l'éducation à l'environnement et de permettre la recherche scientifique. Il comprend une zone centrale et une zone périphérique.

parc naturel périurbain

Territoire situé à proximité d'une région très urbanisée (dans un rayon de 20 km autour du centre d'une agglomération, à une altitude similaire et facilement accessible par les transports publics). Il doit être composé de zones quasi naturelles, se prêter à l'apprentissage de la nature et améliorer la qualité de vie des citoyens.

parc naturel régional

Territoire rural relativement étendu, en partie habité, caractérisé par un riche patrimoine naturel et paysager. Sa priorité est de promouvoir le développement durable de l'économie régionale. Les nouvelles réserves de biosphère doivent satisfaire aux exigences des parcs naturels régionaux.

pédagogie de la nature

Méthode d'éducation fondée sur la transmission d'expériences et de connaissances sur la nature au contact immédiat de celle-ci. Elle vise à renforcer la compréhension de la nature par l'individu et la relation de ce dernier avec celle-ci. Les prestations relevant de la pédagogie de la nature se déroulent le plus souvent en extérieur: jardin d'enfant en forêt, randonnées guidées, retraites dans la nature pour adultes.

programme éducatif

Ensemble organisé de toutes les prestations éducatives d'une institution

recentrage identitaire

Réévaluation permanente de la place de l'individu dans le monde imposée par les changements économiques, technologiques et sociaux et par les aléas du parcours biographique

référence au vécu

Lien compréhensible à des situations, à des objets, à la langue ou à des modèles de pensée et de perception renvoyant aux expériences antérieures de l'apprenant

région apprenante

notion selon laquelle les connaissances communes disponibles et les modèles d'action qui s'expriment dans les décisions politiques et le développement économique d'une région priment sur le résultat d'apprentissage individuel. Elle repose sur l'idée qu'une organisation fonctionne comme un organisme, doué de la capacité d'apprendre et d'agir.

socialisation

Processus de construction de l'identité résultant de l'interaction entre l'individu et son environnement matériel et social spécifique (milieu de vie), et conduisant à l'adaptation de l'individu à des modèles sociaux de perception et de pensée par l'intériorisation de normes sociales

société civile

Troisième secteur de la société, distinct de l'Etat et du marché: fédérations, associations, groupes et leur environnement. Les initiatives de la société civile complètent la politique gouvernementale et peuvent avoir un effet médiateur entre les autorités publiques et les citoyennes et les citoyens. Exemples: organisations non-gouvernementales représentant des intérêts environnementaux qui dépassent l'engagement de l'Etat; groupements régionaux s'engageant en faveur d'une production agricole durable.

stratégie éducative

Instrument de pilotage, de coordination et de développement de prestations éducatives, qui décrit le contexte général, l'approche pédagogique de l'institution, l'orientation stratégique et l'organisation ainsi que le contenu et la méthodologie des prestations.