



Novembre 2009

SYNTHESE DES CONFERENCES (du matin)



Séminaire SFFERE : L'évaluation en EDD, un outil au service de son projet et de sa pratique

Mardi 24 novembre 2009
AGROSUP Dijon - 26 boulevard du Docteur Petitjean, Dijon

SYNTHESE DES INTERVENTIONS

Le contexte, les enjeux et les objectifs

Dans tout projet, l'évaluation est une étape essentielle. Elle est à considérer comme un outil permettant d'améliorer ses actions et ses pratiques. Or en Education au Développement Durable (EDD), elle est encore trop perçue comme un processus complexe à mettre en œuvre et reste encore trop synonyme de contrôle.

Le SFFERE a donc souhaité organiser un séminaire de formation consacré à l'évaluation en EDD, afin de "dédramatiser" cette démarche, d'en souligner l'intérêt et de démontrer qu'elle peut même s'avérer ludique !

Les séances plénières de la matinée

La matinée s'est déroulée en trois temps, autour des questions suivantes :

- « Qu'est ce que l'évaluation ? »
- « Pourquoi évaluer ? »
- « Comment évaluer ? ».

Les ateliers de l'après-midi

L'après-midi était consacrée à deux ateliers qui avaient pour objectif la présentation de processus d'évaluation menées dans le cadre de démarche de développement durable à l'échelle des structures éducatives ou de projets pédagogiques en EDD.

- **Première conférence – « Qu'est-ce que l'évaluation ? »**

Bruno SUCHAUT – Professeur à l'Université de Bourgogne, Directeur de l'IREDU (Dijon).

Bruno SUCHAUT a proposé, en introduction de la journée, une approche très générale du concept ou de la notion d'évaluation.

Evaluer dans le domaine de l'Education revient nécessairement à conduire une évaluation des systèmes éducatifs. Dans ce domaine d'ailleurs, et plus généralement en matière de politiques éducatives, il y aurait beaucoup à apprendre du développement durable et particulièrement d'une réflexion dans la durée.

1. Définitions et finalités :

La notion d'évaluation apparaît multi-formes : le fait d'évaluer peut englober des actions comme mesurer ou noter, mais peut aussi faire référence à une expertise qui peut aller jusqu'à contrôler et valider. Il est possible de se situer dans une approche quantitative et objective ou dans quelque chose de beaucoup plus qualitatif.

La définition générale de l'évaluation, "Observer une réalité pour en déduire sa valeur", renvoie aussitôt à la question de la valeur : avec quel référentiel de valeurs ? et selon quels acteurs ? Les référentiels seront différents pour un administrateur, un formateur, un gestionnaire, un politique, un scientifique.

Cela rappelle les différents paradigmes [*modèles*] de l'évaluation : citons notamment ceux produits en docimologie, [*science de l'évaluation en pédagogie*], en pédagogie (aide, régulation) et en politique (aide à la décision).

2. Diversité des approches en matière d'évaluation :

- Plusieurs approches sont communément admises en matière d'évaluation :

- La première est **de l'ordre de la mesure** et se situe dans l'évaluation d'une "performance".
- La seconde est posée en référence à des critères définis auparavant, et consiste en une **appréciation d'écarts par rapport** à cette norme préalablement identifiée.
- La troisième approche consiste en une **interprétation, où l'on va chercher à donner du sens** à la réalité observée et où l'évaluation, qui a ici un caractère beaucoup plus qualitatif et tend même à la subjectivité, est clairement au service de l'action.

C'est notamment le cas de l'évaluation dite *formative* en Sciences de l'Education, par comparaison avec l'évaluation *certificative* ou *sommative*, plus proche de l'évaluation en tant que mesure.

Cette troisième acception du terme monte en puissance ces dernières années et est sans doute ce vers quoi il faudrait tendre.

Le tableau El Hadji-Geay et al., qui développe ces attitudes, fait ressortir l'importance du référentiel dans l'évaluation : d'un côté du tableau, le **référentiel est très fermé**, comme par exemple dans le cas du code de la route ; à l'autre extrémité du tableau, où l'on retrouve subjectivité et recherche du sens, le référentiel de l'évaluation devient de plus en plus **ouvert**, et même **multiple**, se développant dans différentes dimensions.

Toutes ces différentes approches doivent d'ailleurs être considérées comme complémentaires et non opposées, s'articulant dans un dispositif global.

- Une seconde composante de cette diversité est due aux différents **niveaux d'analyse** sur lesquels porte l'évaluation.

Au niveau « micro », l'évaluation se situe au niveau de l'apprenant ; ensuite il est possible d'évaluer le formateur ou l'action de formation.

Un niveau supérieur, qui doit faire l'objet d'une évaluation toute différente des précédentes est celui de la structure, qui encadre le formateur (par exemple l'établissement scolaire), ou du dispositif de formation en éducation au développement durable.

Enfin, il est possible d'évaluer le système éducatif ou même une politique sectorielle, quel que soit le secteur !

Bien évidemment, les outils utilisés ne seront pas les mêmes selon le niveau auquel on s'adresse, ce qui pose quelques questions de méthode, lorsqu'une évaluation traverse ces différents niveaux.

A propos de l'évaluation à ce niveau plus global de politiques, il est possible de distinguer deux approches, l'une dite *interne* et l'autre *externe*, approches encore une fois tout à fait complémentaires.

En France, traditionnellement et jusqu'à ces dernières années, l'approche interne dominait : des experts étaient mobilisés pour mettre en place une politique, un dispositif ou une action. Mais cela pouvait poser problème en termes de vérification des effets de cette politique, soit par rapport aux besoins des individus, soit par rapport aux impacts en matière politique.

L'approche externe s'intéresse à la mesure objective des effets de la politique visée.

Bien souvent, l'analyse s'enrichit en mobilisant conjointement ces deux approches, l'une plus quantitative et l'autre finalement plus qualitative.

In fine, l'évaluation renvoie à une reformulation de la question posée, dans un souci de régulation de l'action ou de la politique.

3. Concepts :

Concrètement, évaluer, c'est mettre en relation un certain nombre d'éléments :

- les **besoins** : on fait l'hypothèse que les individus ont des besoins ;
- pour les atteindre, on met en place une politique avec des **objectifs** ;
- qui doivent être nourris de **moyens** ;
- eux-mêmes censés produire des **résultats**.

La mise en relation de ces éléments va se faire sous forme de questions spécifiques. On va donc s'interroger sur les relations entre :

Besoins → Objectifs → Moyens → Résultats

On parle de **pertinence** quand on cherche à savoir si les objectifs répondent bien aux besoins. En d'autres termes : **Sont-ils pertinents ?**

On parle de **cohérence** si on cherche à savoir si les moyens sont adaptés pour atteindre ces objectifs. **Les moyens sont-ils cohérents ?**

L'**efficacité** permet d'identifier si les résultats sont atteints. C'est là l'**efficacité** de l'action,

L'**efficience** permet de vérifier si les moyens utilisés ou « dépensés » (car on aborde là une dimension plus économique) sont correctement mobilisés : **Est-ce que je maximise l'utilisation de mes moyens ?**

Enfin, on peut parler d'**utilité globale** : on se situe alors au niveau de la régulation globale, de l'aide à la décision : **Est-ce que les résultats peuvent être mis en relation avec les besoins des individus ? Est-ce que cette action est utile ?**

Et pour terminer, une valeur finale peut nous amener à réinterroger l'ensemble remis dans son contexte spatial et temporel : c'est la **notion d'équité**, qui interroge la réduction des disparités entre les individus, ou au niveau géographique par exemple entre l'espace urbain et l'espace rural.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une évaluation est toujours datée, marquée par un contexte spatial et temporel précis.

Voici une illustration de ce qui vient d'être développé plus haut :

Evaluer consiste à mettre en relation les caractéristiques d'un système ou d'un dispositif d'éducation et de formation, (caractéristiques des individus, cadre institutionnel et moyens), et les résultats de ce système en termes de connaissances, de compétences ou d'attitudes.

Evaluer revient donc à analyser cette relation, pour identifier des facteurs qui vont plus ou moins dans le sens des critères vus plus haut (efficacité, cohérence, etc.).

Et toujours dans ce modèle, l'évaluation va tenter de prendre en compte toutes les caractéristiques susceptibles d'agir sur le phénomène étudié, et va essayer de mesurer les relations entre ces facteurs et ces variables, le plus difficile étant d'isoler ce qui tient aux effets de l'action conduite.

D'ailleurs, plus on travaille sur des objets complexes, plus il est difficile d'évaluer ce qui est dû spécifiquement à l'action conduite.

4. Conclusion :

Pour conclure, l'évaluation constitue bien une aide à la décision. Reprenons la définition de Jean-Marie de KETELE : « **Evaluer** : *recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, fiables, valides et examiner le degré d'adéquation entre ces informations et des critères jugés adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision.* »

2. POURQUOI EVALUER ?

- **Seconde conférence – « Les spécificités de l'Education au Développement Durable et de son évaluation »**

Sylvie KERGREIS – Chercheure associée au CRPCC-LAUREPS, Université de Rennes 2

Quels sont les intérêts de l'évaluation de l'EDD (Education au Développement Durable) ?

Pour André GEAY (2005), évaluer peut s'entendre avec trois objectifs différents, qui sont aussi complémentaires : contrôler, comprendre, décider.

Evaluer l'EDD permettra donc de **contrôler** l'efficacité des actions, de **comprendre et analyser** le déroulement des processus d'éducation mis en œuvre (les raisons de leurs réussites ou de leurs échecs) et de **réfléchir au sens que nous donnons à nos projets**, à la force de nos motivations et à nos orientations futures.

Face aux réussites/échecs et à leurs explications, il est en effet possible de continuer l'action en l'améliorant, ou réorganiser nos buts dans une autre perspective. Evaluer nous aide à prendre une position réflexive et à discuter avec nos partenaires, en réfléchissant sur nos critères de réussite et d'évaluation.

L'évaluation de l'EDD pose des problèmes spécifiques, car éduquer en vue du développement durable induit un triple changement de perspective :

- **Du point de vue scientifique**, il faut introduire la complexité, par l'interdisciplinarité, l'approche systémique ; il faut être capable de changer d'échelle de temps et d'espace, intégrer l'incertitude, les effets de seuils, etc.
- **Du point de vue éthique**, de nouvelles questions se posent : responsabilité individuelle et/ou collective, prise en compte des générations futures, des autres espèces vivantes...
- **Du point de vue politique** enfin, il faut réfléchir aux différents modes de décision collective par rapport aux risques nouveaux et à leur diffusion transfrontalière : la notion de gouvernance interroge le rapport entre la personne et les niveaux de décisions ou de législations efficaces.

Les cadres de l'EDD peuvent être variés. Si l'on reprend la différenciation de l'UNESCO (éducation formelle, non formelle et informelle), ou si l'on s'intéresse aux différentes méthodes d'approche de l'EDD en milieu scolaire ou associatif, on constate que certaines démarches s'ancrent plus sur les savoirs, d'autres sur la personne, d'autres sur les contextes.

Chacune de ces portes d'entrée permet d'aborder certains éléments des dynamiques sociales, technico-économiques et environnementales, qui fondent le développement durable. Cependant, c'est en raisonnant à tous ces niveaux ensemble qu'une éducation sera véritablement complète, et on constate de nombreuses lacunes dans les connaissances et les disciplines qui devraient être mobilisées (éducation à la technique, à l'économie, à la sociologie et à la psychologie, etc.).

Trois difficultés spécifiques émergent plus particulièrement de ce vaste projet, qu'il faut intégrer à notre questionnement sur l'évaluation.

- Comment réaliser une éducation à un savoir évolutif (ce qui devrait être le fondement de toute éducation scientifique) et comment évaluer cet aspect ?
- Comment aborder l'éducation morale dans les contextes de l'EDD et comment évaluer cette éducation ?
- Comment conduire l'apprentissage politique de la régulation collective et comment évaluer cette éducation politique ?

Une quatrième question se pose dans l'EDD, puisqu'il faut aborder également le lien entre les différentes dimensions étudiées, et évaluer cet apprentissage spécifique à faire des liens.

Si nous appliquons ces interrogations à l'exemple de la problématique du changement climatique et de la montée du niveau de la mer, nous retrouvons nos trois dimensions éducatives mêlées (savoirs, éthique individuelle, régulations collectives).

- Selon l'âge des enfants ou la situation des adultes, il faudra aborder chaque domaine différemment. Les connaissances complexes relatives au climat et les incertitudes des projections actuelles peuvent donner lieu à différents types d'approches formatives.
- L'axe éthique peut être abordé à travers les comportements de chacun (accepteriez-vous de modifier vos habitudes ?), ou leurs réactions affectives et personnelles à la montée des eaux, par exemple (que faire si votre maison près de la mer est menacée ?).
- La régulation collective concerne différents niveaux sociaux de prise de décision (aspects locaux : quels choix seront faits, par qui ? / aspects internationaux : quels pays ou lobbies réussiront à faire entendre leurs voix ?), mais aussi différents moyens de régulation (lois, règlements contraignants, négociations, prise de pouvoir unilatérale, etc.).

Le lien entre ces trois axes doit être abordé spécifiquement dans le processus éducatif, en particulier grâce à des exemples concrets, plus ou moins proches des personnes en formation et de leurs modes de vie. Se situer soi-même face au problème à la fois environnemental et social, puis apprendre à se décentrer de sa propre position est essentiel.

André GEAY propose de construire parallèlement son projet éducatif et son évaluation. Dans l'exemple précédent, il nous faudrait donc également prévoir les moyens d'évaluer les quatre niveaux d'objectifs éducatifs mentionnés (3 dimensions + leur lien).

Des idées et des questions nouvelles vont intervenir dans la démarche d'élaboration d'une action éducative, dès lors que la question de son évaluation lui est liée. La réflexion sur **les moyens de l'évaluation** introduit de nouveaux questionnements sur **l'action éducative**.

Si nous reprenons les trois types d'intérêts de l'évaluation (contrôle de l'efficacité de l'action / compréhension du processus / réflexion sur le sens général du projet), nous pouvons mettre en regard la description du processus éducatif (objectifs éducatifs à atteindre / contexte de déroulement de l'action éducative / valeurs et représentations impliquées dans le sens de l'action).

Il ne s'agira plus seulement de se poser les questions des objectifs de l'action éducative, du contexte institutionnel et du vécu des apprenants, mais aussi d'interroger les valeurs qui sont mises en jeu (par les apprenants, les éducateurs et le système d'éducation dans lequel elle s'inscrit) et leur rapport avec les dimensions éducatives du DD.

La mise en perspective au regard du DD amène à reposer la question du sens général du projet éducatif. Comment va-t-on hiérarchiser les choix à opérer pour organiser les formations, entre les objectifs de savoirs, les questions du comportement et de l'éthique individuelle et l'éducation à la régulation collective, qui pose notamment le problème central du rapport entre les règles à imposer et l'ouverture de débats ? La réponse à cette question se trouve dans l'aller-retour constant de la réflexion entre les objectifs éducatifs retenus (Quels critères choisissons-nous pour évaluer ? Quels objectifs au cours de l'évaluation de type « contrôle » ?), les moyens que l'on se donne dans le contexte éducatif (Comment le processus éducatif explique-t-il la réussite ou l'échec de nos objectifs ?) et le sens général du projet (Quelles valeurs ou quelles dimensions du DD sont mises en avant ou oubliées à travers les disciplines ou les exemples choisis, les discours tenus ?).

On constate ainsi souvent que des projets éducatifs partent de l'environnement pour se focaliser au final sur des aspects personnels et inter-individuels. Dans notre société occidentale, la liberté de l'acteur passe presque toujours avant l'environnement et occulte les aspects politiques de l'organisation sociale et l'influence des différents pouvoirs. A l'inverse, l'éducation interdisciplinaire

ancrée dans les contextes locaux (l'accent sur les liens) provoque parfois des manques de rigueur dans les analyses partielles (accent mis sur diverses dimensions ou disciplines). Faire ce type de constatations interroge la hiérarchie des objectifs d'éducation et les modes de décisions utilisés dans l'action éducative elle-même. Cela permet de réorienter des projets, de combler des lacunes, etc.

Introduire la dimension de l'évaluation dès le stade de la construction du projet éducatif amène à commencer par se poser la question : « Comment se donner les moyens de l'évaluation de l'action a posteriori ? ». Et cette position « a priori » est loin d'être évidente ! Cela signifie que dès le démarrage du montage de l'action, on réfléchira aux données à recueillir, on se demandera si elles permettront aussi de mesurer des « effets imprévus », ce qu'André GEAY considère comme essentiel pour le processus de compréhension enclenché par l'évaluation.

Il s'agit aussi de faire évoluer le compte rendu des évaluations « formatives », en y intégrant les apprentissages de tous les acteurs de l'action de formation, et non seulement ceux des seuls apprenants. On pourrait ainsi intégrer les jugements de valeurs des personnes impliquées, que ce soit sur le sujet abordé ou sur le processus éducatif, car on a vu qu'ils sont également des éléments clés par les contenus implicites transmis au cours d'une formation, en particulier concernant les questions de l'éthique et de la gouvernance.

On se reportera utilement à ce sujet aux travaux de Maryse CLARY sur l'évaluation qualitative du processus éducatif comme base de discussion (parus dans la revue *Education Relative à l'Environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, vol. 2 - 2000, voir bibliographie du Séminaire).

En conclusion, nous dirons que, quelle que soit la nature des projets en formation ou éducation au développement durable, évaluer son action, c'est s'aider soi-même à construire des projets réalistes et réalisables, c'est améliorer ses pratiques éducatives.

L'introduction de la dimension évaluative au regard du DD permet de réfléchir à trois niveaux : celui des connaissances et des actions, celui des valeurs personnelles et de l'éthique, celui des décisions collectives et de la gestion de nos incertitudes. Quels que soient nos projets (formation initiale ou adulte, scolaire ou non scolaire, projets d'établissement ou de structures éducatives), la construction collective d'une évaluation raisonnée permettra l'émergence de nouveaux repères éducatifs.

3. COMMENT EVALUER ?

- **Troisième conférence « L'évaluation des démarches de développement durable dans les structures éducatives »**

Sylvie KERGREIS – Chercheure associée au CRPCC-LAUREPS, Université de Rennes 2

Les réflexions qui suivent sont notamment issues d'une recherche-action menée de 2003 à 2006 dans l'enseignement agricole public, basée sur l'analyse de démarches d'établissement relatives au développement durable. Les résultats de cette recherche collective sont disponibles dans un guide pratique paru aux éditions Educagri, à Dijon.

Pour l'organisation d'un projet de développement durable (DD) dans une structure éducative, plusieurs méthodes sont pratiquées et offrent un intérêt, depuis la construction d'un **projet global**, nécessairement descendant et piloté par une direction décidée, jusqu'à **l'agrégation progressive**

d'actions ponctuelles et/ou de projets éducatifs, portés par différentes personnes de l'établissement.

Dans un établissement qui s'est mis en mouvement vers le DD, les choses avancent selon une spirale de progrès, avec des actions ponctuelles ou répétées, avec des creux dans l'action et des événements au contraire fédérateurs et symboliques. L'évaluation au long de cette démarche permet de corriger ses erreurs, de mesurer les progrès et de les communiquer à tous, afin de maintenir ou relancer la motivation.

La démarche d'évaluation présentée ici s'appuie sur la méthodologie proposée par André GEAY, en 2005. Comme nous l'avons vu précédemment, articuler dès la phase de réflexion du projet les actions concrètes et leurs évaluations semble particulièrement bénéfique. D'après lui, sept questions sont essentielles. Nous nous proposons de les reprendre une à une pour les expliciter dans notre contexte.

1. Evaluer, dans quel but ? Contrôler, comprendre, donner du sens... On se reportera aux trois intérêts principaux explicités dans le texte précédent. Il s'agit de mesurer des résultats et de les comparer aux objectifs, d'améliorer le fonctionnement en cours, de porter un jugement sur le sens global et de réorienter l'action s'il le faut.

2. Quels sont les objectifs de l'action à évaluer ? On peut caractériser les projets DD des structures éducatives comme la volonté de mener un projet collectif, ayant à la fois un impact en termes de DD et un impact en termes éducatifs. On va donc retrouver les champs de questionnement de la conférence précédente, mais avec des variantes associées au caractère concret des actions menées.

Les objectifs de savoirs et de connaissances se transforment en **objectifs concrets**, en termes d'améliorations sociales, environnementales, techniques et économiques dans la structure considérée. Les **objectifs socio-politiques concernent** la régulation collective du projet ou des actions ponctuelles mis en place. Les **objectifs éthiques** s'intéressent aux valeurs en jeu dans les activités individuelles et collectives et au partage des responsabilités. Enfin, nous retrouvons tous les **objectifs d'éducation** analysés précédemment, avec des caractéristiques plus affirmées en termes d'éducation par l'exemple, par la participation et l'engagement, par la résolution de problèmes, etc.

Cette éducation peut être formelle et/ou non formelle dans le cadre du projet, mais elle sera toujours (qu'on le veuille ou non) informelle pour les participants engagés dans la réflexion collective. Enfin, **les aspects intégratifs du DD** (les liens entre toutes les dimensions citées) restent un supra-objectif difficile à atteindre, dont l'évaluation devrait également être prévue au cours de l'action. Concrètement, que la démarche soit globale ou ponctuelle, il est toujours préférable de se limiter au départ à des actions dont les objectifs soient atteignables et réalistes, afin de pouvoir avancer sur des réussites partielles mais réelles. Il faut en effet s'adapter au contexte où l'on se trouve, aux personnes et personnalités... Tout n'est pas possible tout de suite, mais les gens peuvent évoluer.

Les cinq questions suivantes s'appliquent à chacun des objectifs que nous venons d'évoquer.

3. Quels sont les critères pertinents pour l'objectif choisi ? Quels effets précis et mesurables du projet ou de l'action sont attendus dans les différentes dimensions suscitées ?

4. Quels sont les indicateurs mesurant ces effets et ces critères ? Quels questionnaires ou tableau de bord mettre en place pour mesurer les changements ?

5. Des effets inattendus ou imprévus de l'action peuvent-ils être repérés ? Maryse CLARY cite par exemple le cas où des élèves en échec scolaire se révèlent plus créatifs que les bons

élèves au cours d'une action concrète. Pour saisir ces données, des questionnaires ouverts ou des repérages individuels sont nécessaires.

6. Comment peut-on recueillir toutes ces données, nécessaires à l'évaluation ?

7. Quelles décisions seront prises à l'issue de l'évaluation ?

Le fait de réfléchir à l'avance à ce point crucial de l'évaluation peut permettre de mieux rebondir après un échec constaté. Penser à la manière dont la décision sera prise est également important pour prévoir l'évolution des projets : Quels types de discussions seront mis en place ? Comment se construira la décision ? Qui tranchera le cas échéant ? Etc. De nombreux conflits ou sentiments négatifs peuvent être évités si les règles du jeu de l'évaluation sont préalablement établies collectivement et acceptées par tous.

L'ensemble de ces questions doit se poser en tenant compte du cadre institutionnel et local de la structure éducative. En effet, les projets et les objectifs sont contraints ou favorisés dans leur démarche en fonction des caractéristiques de ce cadre : l'évaluation doit en tenir compte pour jouer son rôle explicatif.

L'évaluation des démarches de développement durable des structures éducatives pose de redoutables problèmes, par rapport aux démarches de projet de n'importe quel autre organisme. L'aspect intégratif et éducatif se sur-ajoute en effet aux différents objectifs poursuivis. Ainsi, dans la conduite de cette évaluation, il faut toujours penser à relier les différentes dimensions : le lien entre projet DD et projet éducatif d'abord, avec toute la difficulté que cela comporte ; les dimensions indissociables du savoir, de l'action, de l'éthique et de la régulation collective ensuite... Des diagrammes ou schématisation visuelles permettent de représenter ces liens et de concrétiser les axes de progrès possibles. Leur création et construction collective peut aider à réunir et fédérer les énergies, dans la réflexion conjointe entre mise en œuvre des actions et moyens de leur évaluation. Faire participer chacun à l'évaluation, dans son triple objectif de contrôle, compréhension et élaboration du sens collectif, permettra de progresser et de rendre la démarche de projet lisible et crédible pour tous.

• Quatrième conférence « *L'évaluation des apprentissages dans le cadre de l'Education au Développement Durable* »

Jean SIMONNEAUX – Maître de conférences à l'ENFA - Toulouse.

Les réflexions développées ci-dessous se basent notamment sur les travaux menés au sein d'une équipe de recherche « Toulouse Educagro » en Sciences de l'éducation et didactique, autour de la notion émergente des « **questions socialement vives** ». Nous désignons par là des questions telles que les OGM, la mondialisation. Questions généralement issues du débat scientifique en sciences expérimentales et sociales, elles s'avèrent poser également problème dans l'éducation et l'enseignement. En effet, vu les incertitudes, les risques, voire les controverses qu'elles comportent ou entraînent, on constate qu'elles questionnent l'image même des sciences transmise par l'école. Or l'Education au Développement Durable (EDD) entraîne dans son sillage de nombreuses questions socialement vives, et aujourd'hui, à travers ce concept, la question du rapport sciences et société pénètre à l'intérieur de l'école.

L'exposé s'articulera en trois temps : tout d'abord les apprentissages concernés, ensuite les stratégies éducatives et enfin, les outils et procédures d'évaluation.

1. Les apprentissages

Analyser les apprentissages en jeu dans l'EDD peut sembler un détour, mais c'est en fait, comme nous allons le voir, une question fondamentale.

Généralement, ce sont les savoirs qui attirent l'attention. Or, on constate rapidement qu'il ne s'agit là que de la partie visible de l'iceberg ! En fait, dans les apprentissages, il faut compter aussi les attitudes et comportements, les positions épistémologiques et les valeurs. Tout cela a déjà été évoqué ce matin. Dans cet exposé nous insisterons davantage sur les positions épistémologiques.

Remarquons au passage qu'on se situe bien là dans une **éducation**, où il s'agit aussi de "transmettre" des valeurs, et non dans une **instruction** qui transmet des savoirs !

a) Les caractéristiques des savoirs en EDD :

Il y a bien sûr des savoirs disciplinaires, mais aussi des savoirs qui relèvent de plusieurs disciplines : la notion d'**énergie** qu'on traite en SVT est aussi présente dans les référentiels de physique, d'économie et de sciences sociales. L'**empreinte écologique** relève également d'une approche interdisciplinaire.

Ensuite, nous pouvons identifier des savoirs qui s'inscrivent dans une approche systémique, ou enfin des savoirs complexes. Pour ces derniers, l'analyse montre qu'ils ne sont pas uniquement interdisciplinaires : on peut citer l'**agro-écosystème**, ou les « **produits bio** » qui mettent en jeu à la fois des questions de santé, et des questions de macro et micro-économie.

La question du développement durable met donc en jeu des savoirs mixtes entre science et société, savoirs qui n'ont pas encore été disciplinarisés dans l'école. Les bâtiments Haute Qualité Environnementale (HQE) font référence à de l'architecture, à de l'ingénierie : s'agit-il d'un savoir scientifique ? Il en va de même pour les nanotechnologies, les agrocarburants... Ces objets complexes ne peuvent pas être réduits à leur **dimension scientifique**, ils sont indissociables de leur **dimension sociétale**.

On identifie aussi des savoirs locaux et/ou contextualisés, relevant d'un local lointain (ethnobiologie) ou plus proche, comme l'observation des migrations, où la LPO¹ fait appel à des habitants : les producteurs de savoirs ne sont pas uniquement les scientifiques !

Enfin, les savoirs liés au DD relèvent d'une problématique particulière (contextualisée) à une échelle locale ou globale, et surtout de l'articulation du local et du global.

Finalement le développement durable pose la question du statut de tous ces savoirs.

Enfin, situons la dernière catégorie, celle des savoirs incertains : l'effet des ondes en téléphonie mobile sur la santé, les déchets nucléaires et leur conservation à long terme en sont des exemples. Reconnaître cette incertitude est fondamental dans l'EDD. Les savoirs peuvent même faire l'objet de controverses, de positions fortes et opposées, qui génèrent des situations conflictuelles tant d'un point de vue scientifique que social. Sur le changement climatique ou les OGM, les chercheurs ne disent pas tous la même chose !

b) Les positions épistémologiques mises en jeu par ces savoirs :

Ces savoirs particuliers génèrent une position épistémologique qui nous paraît fondamentale et que nous pourrions expliquer, en simplifiant un peu abusivement, en la situant entre les deux pôles du positivisme et du réalisme critique.

Le système d'enseignement secondaire a transmis l'idée d'un **scientisme** et d'un **positivisme** depuis plus d'un siècle : « Les sciences produisent de la vérité (scientisme), au service du progrès (positivisme) ». Et il est indéniable que les sciences produisent du progrès !

¹ LPO : Ligue de Protection des Oiseaux.

Mais aujourd'hui ce rapport des sciences et de la société change : nous sommes obligés de tenir compte de l'existence de **risques**, et cela doit rentrer dans l'enseignement scientifique ! Il faut par exemple tenir compte du risque que représentent nos systèmes d'élevage en termes d'émissions de GES².

Ensuite, il faut passer du risque à l'**incertitude**. Il est possible d'évaluer le risque statistiquement. L'incertitude, nous ne savons pas quoi en penser ! Quelles formes le changement climatique va-t-il prendre ? Personne ne le sait. **Cette nouvelle position épistémologique consiste à reconnaître que la démarche scientifique n'évacue pas tous les risques, ni toutes les incertitudes, ni les controverses.**

Alors la rationalité scientifique peut-elle être un mode de prise de décisions dans notre monde ?

La science n'est plus suffisante pour éclairer le monde aujourd'hui, il faut en plus de la raison. Et nous retrouvons l'idée de « justesse » de HABERMAS : une vérité socialement acceptée, mais dont on sait que demain elle sera remise en cause. C'est le courant du **réalisme critique**, inspiré par KANT, puis HABERMAS et BECK, (dont il faut lire « La Société du risque »- Ulrich BECK).

L'éducation transmet des savoirs, mais elle transmet aussi des positions épistémologiques qui déterminent la place et la « valeur » des sciences pour représenter le monde qui nous entoure.

c) les attitudes, les comportements, les valeurs :

L'attitude est une prédisposition à l'action. **Le comportement** désigne « de l'observable en situation sociale réelle, extérieure, et pas seulement dans la classe ».

Au passage, signalons les risques véhiculés par « les petits gestes » pour l'environnement. Ils sont nécessaires pour créer des dispositions et comportements individuels, mais ils peuvent évacuer toute analyse globale et systémique en faisant porter les responsabilités sur les actions des individus.

La question des attitudes autour des projets introduit toute une série d'apprentissages de savoir-faire, tels que : initier, organiser, conduire, débattre des projets.

Enfin, notons l'importance de la notion de « l'**engagement** », traduit de l'« empowerment » anglais, qui signifie prendre position, prendre le pouvoir, agir, militer, mais aussi résister. Eduquer au DD, c'est aussi enseigner cette notion d'engagement, c'est **aider les élèves à devenir des acteurs**. C'est bien dépasser « le petit geste » citoyen nécessaire mais insuffisant.

Les valeurs : Précisons au préalable deux attitudes philosophiques que sont **la morale**, qui impose les valeurs, et **l'éthique**, qui permet de débattre des valeurs. L'EDD enseigne des valeurs environnementales, des valeurs citoyennes et démocratiques, ainsi que des valeurs scientifiques. Pour ces dernières, nous nous situerons du côté du doute et du « réalisme critique », qui implique scepticisme, curiosité, et non du côté du scientisme où la science a valeur d'universalité. Et puis seront également transmises des valeurs humanistes, comme la responsabilité et la solidarité.

2. Les stratégies éducatives

Après avoir analysé la nature des apprentissages en jeu, nous allons maintenant nous intéresser à la question du « **Comment** ces apprentissages sont mis en scène dans l'école ? ».

² GES : Gaz à effet de serre

On peut enseigner le DD à travers son histoire, depuis le rapport BRUNDTLAND. Ce faisant, ce sont essentiellement des savoirs disciplinaires qui sont mis en jeu. On parle alors de stratégie didactique « historique »).

Ensuite la stratégie doctrinale - que ce soit sous forme plus ou moins magistrale ou interactive - se propose de **faire adhérer les élèves au DD**. Le développement durable est alors vu comme une manière de penser, sans perspective critique, donc dans une perspective épistémologique scientifique. Dans cette stratégie éducative, les valeurs ne sont pas débattues : il est implicite « qu'il faut être solidaire », point.

La stratégie problématisante fait travailler sur des situations problèmes, comme les OGM ou la biodiversité, ou « la gestion de l'eau dans l'établissement, que faut-il faire ? », en posant d'emblée que plusieurs solutions sont possibles et admises. On se situe alors dans le réalisme critique, la science n'offre pas une solution unique, mais différentes solutions contextualisées.

Enfin, la stratégie pragmatique va organiser l'activité pédagogique en proposant aux élèves d'être dans l'action, position qu'on retrouve dans les agendas 21.

Pour Jean SIMONNEAUX, l'EDD peut passer par toutes ces modalités, mais pour être complète, elle doit comporter des moments problématisants et des moments pragmatiques.

Enfin, les conceptions du DD : Il faut se mettre d'accord sur la notion de développement durable elle-même [entre la « durabilité forte et la durabilité faible », selon Sylvie BRUNEL], afin de définir des objectifs communs. Lorsque CARREFOUR ou TOTAL construisent des bâtiments HQE³, font-ils du développement durable ? Ou autrement exprimé, se réclamer du développement durable est-il compatible avec des pratiques sociales de « pillage » des ressources ? La définition de Lucie SAUVE, très critique sur la notion de DD, peut être un bon aiguillon pour alimenter la réflexion : « *une habile stratégie séductrice à l'intention des acteurs de la sphère politico-économique, qu'il importe de convaincre d'intégrer des préoccupations sociales et environnementales à leur agenda de croissance économique* ».

3. Les outils d'évaluation

a) La spécificité d'une éducation aux valeurs :

On ne peut pas enseigner ou apprendre une valeur, on adhère ou pas à une valeur. Nous savons qu'il est possible de faire évoluer les connaissances des élèves à l'aide de quelques outils didactiques ; et déjà à ce niveau, le besoin de revenir sur des choses dites « acquises » se fait sentir.

Dans le cas des valeurs, la tâche est encore plus difficile, du fait de la grande inertie des valeurs ! Lorsque l'on souhaite évaluer les acquis des élèves entre le début de la classe de Première et la fin de la Terminale par un questionnaire, il est possible de discerner quelques acquisitions si l'on s'intéresse aux savoirs. Mais dans le domaine des valeurs, il est difficile de savoir quels outils mettre en place pour les évaluer ! Cet aspect sera développé ci-dessous.

En théorie, tout le monde se déclare POUR : pour la liberté, pour l'équité, pour la solidarité ! Mais une valeur s'exprime dans une situation donnée, à travers des choix. Choisir entre liberté et équité ou respect de la nature est analysé dans un contexte donné, le choix va impacter les ressources

³ HQE : Haute Qualité Environnementale. Il s'agit d'un ensemble de protocoles utilisés dans la conception et réalisation d'une construction pour assurer un certain niveau de qualité environnementale.

naturelles et les besoins des Hommes aujourd'hui. Il est donc difficile de traiter des objectifs liés aux valeurs de la même façon que des objectifs de savoir. Se pose alors la question suivante, qui est une question d'éthique : Est-ce le rôle de l'école de transmettre des valeurs ? Et peut-on manipuler les élèves en disant « voilà ma manière de penser » ?

Par exemple, dans le cas des valeurs économiques (la mondialisation, l'entreprise...), si une personne décrète « voilà ce qu'il faut penser », les syndicats vont réagir sur la fonction de l'enseignement ! Or curieusement, sur la question du DD, la question de transmettre les valeurs n'est généralement pas posée, c'est de l'ordre de l'évidence.

Entre acculturation et endoctrinement, quel est le rôle de l'école ?... Voilà aussi un objet de débat !

b) Quelles situations disciplinaires d'évaluation ?

En se référant à la complexité décrite ci-dessus, on comprend que l'acte d'évaluer peut se rapporter à des savoirs stabilisés ou au contraire controversés, dans des positions épistémologiques faisant référence à des situations contextualisées ou non, réelles ou fictives... dans des modalités d'évaluation individuelles ou collectives.

Sur des sujets controversés, les outils classiques tels que QCM, tests, sujets de synthèse, peuvent être complétés par d'autres outils tels que :

- donner deux documents contradictoires, le but n'étant pas de produire une vérité, mais de donner des pistes,
- ou encore demander la production d'un discours pour évaluer le degré d'engagement,
- utiliser la production de débats,
- réaliser un entretien,
- travailler avec du photo-langage...

c) Critères d'évaluation :

Il faut enfin fixer ses critères d'évaluation ; par exemple lorsque l'élève est capable de réfuter, et de peser le poids ou le manque des documents, il se situe dans le réalisme critique. Il est aussi possible d'évaluer la qualité de l'argumentation et les éléments auxquels elle se réfère.

Sur l'engagement, il est possible de repérer l'usage du « je », signe que l'élève s'engage, se positionne comme un acteur. Par contre, cela sous-tend que le correcteur est prêt à accepter plusieurs positions.

Enfin, j'attire votre attention sur le fait que mettre des notes dans l'évaluation de l'éducation aux valeurs est inacceptable sur le plan de l'éthique !

d) Les fonctions de l'évaluation :

L'évaluation peut se situer à l'intérieur du processus d'apprentissage, pour l'améliorer et le renforcer, ou pour mettre l'élève en position réflexive sur son apprentissage et les outils qu'il utilise. Dans ce dernier cas, on contribue à donner à l'élève un niveau théorique qui lui permet de poursuivre la réflexion dans le temps.

L'évaluation peut intervenir en fonction externe, sous la forme d'évaluations ponctuelles, du type évaluations en pré-test et post-test, sans s'intéresser à la démarche.

e) La participation des élèves :

Enfin, une entrée possible et innovante réside dans la question du rôle des apprenants dans l'évaluation, question logique puisqu'il s'agit justement d'une démarche participative. Il paraît légitime donc que l'apprenant puisse participer à son évaluation, sous différentes formes possibles (auto-évaluation, évaluation croisée, participation à la définition des critères de réussite et même construction des outils d'évaluation).

En conclusion, tout ce qui vient d'être décrit reste au niveau d'outils très grossiers, alors qu'il s'agit d'évaluer des objets difficiles de par leur nature... Et enfin, il est nécessaire d'évaluer les actions éducatives sur un temps long !

* * * * *

Synthèse rédigée par Isabelle BARNIER

Avec l'appui de Christine COUDURIER, Alterre Bourgogne



Novembre 2009

SYNTHESE DES ATELIERS (de l'après-midi)



Séminaire SFFERE : L'évaluation en EDD, un outil au service de son projet et de sa pratique

Mardi 24 novembre 2009
AGROSUP Dijon - 26 boulevard du Docteur Petitjean, Dijon

SYNTHESE DES ATELIERS DE L'APRES-MIDI

ATELIER 1 : EVALUER UNE DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT DURABLE

Jacqueline CHARRON – Association Les Amis de Circée

L'atelier a porté sur l'évaluation d'une démarche de développement durable.

L'association "**Les Amis de Circée**" (Collectif International en Réseau pour une Coopération en Education à l'Environnement) a été créée en 1992. Ouverte sur la société civile, elle a pour objectif de promouvoir l'éducation à l'environnement, au développement durable et à la citoyenneté dans et hors l'école.

Elle intervient en accompagnement de structures (établissements scolaires, associations, collectivités territoriales) en démarche de développement durable ou engagées dans un Agenda 21. L'association appartient à plusieurs réseaux : le réseau local RDEE (Réseau Drômois d'Education à l'Environnement), le GRAINE Rhône-Alpes, (réseau régional d'éducation à l'environnement), le réseau Ecole et Nature et le Comité 21 (au niveau national) et enfin, le réseau ENSI au niveau international.

L'un des objectifs des Amis de Circée consiste en la mise en oeuvre d'un projet global et concret de solidarité internationale avec Madagascar : il s'agit de la construction d'une école, avec projet d'irrigation, de reboisement, d'électrification, dans une cohésion sociale forte.

L'atelier a porté principalement sur l'accompagnement des E3D (Etablissement en Démarche de Développement Durable) et les démarches mises en oeuvre auprès des structures éducatives. La démarche E3D cherche à faire le lien entre la mission première de l'école : l'enseignement et l'éducation, et la mission de l'école en tant que lieu de vie, avec des objectifs de fonctionnement et de gestion éco-responsables.

Dans le département de l'Isère, le Conseil général a mis en place un Agenda 21 départemental, qui comprend aussi un axe « Agenda 21 scolaire », qui a été lancé en phase expérimentale dans 12 collèges.

L'association « Les amis de Circée » a été missionnée pour effectuer l'accompagnement de 6 de ces établissements. En Isère, un financement particulier a été mis en place au sein du contrat éducatif, pour l'accompagnement des collèges engagés dans ce type de projet.

1. Conduite d'une démarche DD dans un établissement éducatif

L'ensemble de la communauté éducative, c'est-à-dire le Chef d'établissement, les membres du CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté), les enseignants, les agents et les partenaires, forment une équipe inter-catégorielle, qui ont un objectif commun : Comment avancer ensemble dans une démarche de développement durable ?

Dans ce type de projet, la clé de la réussite réside dans la phase d'engagement. Cet engagement se concrétise par l'inscription du développement durable, de l'Agenda 21 ou de la démarche E3D, dans le projet d'établissement et la signature d'un contrat d'objectifs.

Le projet d'établissement se construit sur une durée de six ans et est piloté par le chef d'établissement ; il est particulier à chaque établissement. Le contrat d'objectifs est construit avec l'ensemble de la communauté éducative. Il comporte un petit nombre d'objectifs, de critères et d'indicateurs. Avec le projet d'établissement, il va être l'outil de pilotage de la démarche à destination des élèves.

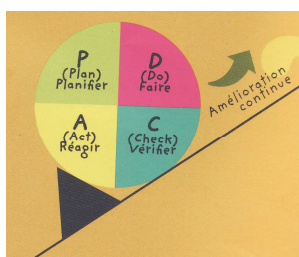
Pour assurer la pérennité du dispositif, un comité de pilotage doit être mis en place dans l'établissement, si possible en l'adossant à l'une des instances structures préexistantes dans l'établissement (CESC par exemple). Le comité de pilotage va agir selon trois axes :

- ▶ intégrer le développement durable dans les disciplines ;
- ▶ susciter des projets interdisciplinaires ;
- ▶ conduire des actions liées au fonctionnement de l'établissement, en vue d'améliorer la situation environnementale.

De ces trois axes découleront différents niveaux d'évaluation.

Le support de l'Agenda 21 de l'établissement est le plan d'actions. Ce plan d'actions permet de bien intégrer le développement durable au niveau des disciplines, afin que la démarche ne se réduise pas à des éco-gestes.

Le plan d'actions doit permettre de travailler en interdisciplinarité, et à la fois sur le fonctionnement et la gestion de l'établissement. Il est basé sur un processus d'amélioration continue (cf. la roue de Deming : planifier ; faire ; vérifier ou évaluer ; réagir).



Finalement l'agenda 21 apparaît comme le support d'une stratégie pour introduire ou asseoir l'EDD, afin qu'elle devienne la « colonne vertébrale » du projet d'établissement.

Quelques conseils pour construire l'Agenda 21 de l'établissement :

Réaliser un diagnostic, un état de lieux pour savoir où l'établissement en est :

- Quels enseignants sont acteurs ? Y a-t'il des projets dans les disciplines ? Y a-t'il des projets interdisciplinaires ?
- Qui souhaite aller plus loin ?
- Quelles sont les envies de chacun ?

A ce stade, l'outil « SWOT analysis », qui se base sur l'analyse des forces/faiblesses et des craintes/ouvertures, est intéressant pour évaluer les réactions de l'établissement au projet global.

On peut faire travailler les gens séparément sur chacun des quatre pôles du SWOT et confronter ensuite les résultats pour chercher des solutions. Ce travail, qui doit être mené de façon interdisciplinaire et inter-catégorielle, permet de mettre en valeur les compétences de chacun.

Dans ce type de démarche, les établissements se situent souvent dans le domaine de l'action, mais ils ne les planifient pas, ni ne les évaluent... Or ces deux démarches sont importantes pour la réussite du projet.

La mise en place d'outils de type « fiches-actions » peut faciliter le travail des établissements.

Chaque fiche-action va permettre de lister les éléments suivants :

- contexte de l'établissement
- diagnostic, état des lieux
- problématique (poser la question)
- objectifs
- descriptif de l'action : ancrage disciplinaire et socle commun des connaissances et des compétences pour les collègues
- les moyens : comment faire ?

La fiche-action pourra aussi comprendre les critères d'évaluation, le partenariat, le planning, et le budget.

Quelques conseils et remarques d'ensemble :

Dans ce type de démarche, il s'agit de ne pas être trop ambitieux, pour ne pas épuiser la mobilisation.

Dans tous les projets, l'implication de tous (élèves et adultes) est importante.

2. Evaluation d'une démarche de développement durable dans un établissement éducatif

Pour chaque type d'action menée, l'évaluer va consister à définir des indicateurs et des critères d'évaluation.

Pour évaluer l'EDD dans les disciplines, il s'agira de définir et de suivre des indicateurs de connaissances et de compétences.

Quand il va s'agir d'évaluer les résultats de l'action, il va falloir définir aussi des indicateurs appropriés. Par exemple, si l'établissement travaille sur la mobilité, l'objectif de l'action sera de développer le covoiturage pour les adultes. Un indicateur possible sera alors le nombre de personnes utilisant le covoiturage et la durée dans le temps de ce covoiturage.

Dans le cas d'une action interdisciplinaire et inter-catégorielle, si l'objectif est de s'approprier le règlement intérieur, un indicateur pourra être la baisse du nombre d'incivilités.

L'évaluation de démarche de développement durable doit aussi porter sur le fait que chacune des dimensions du développement durable (environnement, économique, social, culturel) est bien prise en compte dans les différentes actions du projet.

Il en va de même pour les valeurs du développement durable, comme par exemple la notion de responsabilité (Est-ce que les usagers se sentent plus responsables ?), le respect, la solidarité.

Il n'est pas facile d'évaluer ces comportements, et dans ce cas l'auto-évaluation prend tout son sens (« personne ne sait mieux que moi »).

Par ailleurs, dans une démarche de développement durable, des temps de régulation sont nécessaires : il est alors possible d'évaluer que des réunions ont bien eu lieu, qu'elles ont impliqué du monde et que ces temps permettent de motiver et d'impliquer les différents acteurs de la structure.

Enfin, la mise en place de partenariats est un élément moteur pour la démarche. Le plus fréquent est le partenariat établissement/commune/association. Chaque partenaire aura ses propres objectifs, dont il faudra tenir compte lors de l'évaluation, car tous souhaitent des retours différents.

L'échange entre les partenaires doit rendre possible la définition d'objectifs communs. Par exemple, pour une école, les objectifs peuvent être : construire une vision commune, avoir un scénario pour le développement de l'école, planifier des changements en fonction de ce scénario... Si les objectifs de chaque partenaire sont bien identifiés et clairs, cela facilite l'évaluation (Les objectifs ont-ils été atteints ?).

Conclusion :

Dans ce type de démarche, il faut être humble et ne pas être trop ambitieux, de façon à avancer pas à pas et prévoir une évaluation à chaque étape.

ATELIER 2 : EVALUER LES ACQUIS DES APPRENANTS

*Emilie BROCARD - Association Solidarité Eau Europe
anciennement chargée de mission au WWF*

L'atelier a porté sur la façon dont il est possible d'évaluer les acquis des apprenants.

1. Evaluer les apprentissages de nos publics

Evaluer, c'est tout d'abord se poser les bonnes questions ! Mais dans le processus d'évaluation de l'EDD, plusieurs limites sont à considérer :

- Plusieurs systèmes éducatifs sont présents dans notre entourage, ce qui empêche d'identifier si c'est bien le projet mené (et seulement lui) qui a produit un effet.
- Le temps est un facteur important : l'éducation est un processus au long terme : A quel moment acquis seront-ils identifiables ? Or une évaluation sur le long terme est difficile à mettre en place.
- Enfin, le rôle des apprenants est important. L'apprenant doit pouvoir être acteur de son évaluation (il devrait pouvoir être associé au choix des indicateurs, aux questions que cela soulève...), mais dans nos systèmes d'évaluation, c'est un acteur dont le pouvoir reste limité.
- Enfin, il n'y a pas de référentiel unique pour évaluer.

2. Les acquis visés en EDD

Les objectifs de l'éducation au développement durable sont d'éveiller la conscience des gens, de développer des attitudes favorables ("allant vers") le développement durable.

Les quatre valeurs phares en EDD sont la solidarité (temporelle, géographique et avec la nature), la tolérance, l'autonomie et la prise de conscience de sa responsabilité dans les problèmes et dans les solutions. Il s'agit de faire en sorte que les personnes participent et deviennent actrices au niveau individuel comme au niveau collectif.

Mais pour faire comprendre les interactions entre les trois sphères du DD, il faut aussi travailler sur les savoirs et les savoir-faire. Il est possible de distinguer quatre catégories d'acquis, pour chacune desquelles des méthodes spécifiques d'évaluation sont à imaginer.

- connaissances et savoirs
- changement de perceptions, valeurs
- changement de comportements
- compétences en interaction sociale (vivre avec les autres, interagir, développer des projets)

3. Comment évaluer l'acquisition de connaissances

Différents exemples d'évaluations ont été présentés, allant du « QCM de contrôle » au « jeu créé par les apprenants » :

- Il est possible d'utiliser un questionnaire ou interview, fermé ou ouvert.
- Un poster a été réalisé pour évaluer les connaissances d'élèves du primaire sur la biodiversité liée aux milieux aquatiques avec le WWF Guyane. Les enfants doivent replacer les animaux dans le poster, de façon à évaluer leurs connaissances initiales sur la biodiversité (diagnostic initial des connaissances ou évaluation des apprentissages). (Voir diapo 4 du diaporama).
- Un exemple d'outil d'évaluation créé par les apprenants :
Un jeu du type « Qui veut gagner des millions ? » a été créé par de jeunes européens dans le cadre d'un projet avec Solidarité Eau Europe (Questionnaire sur la gestion du Rhin). Les apprenants ont ainsi été amenés à réfléchir sur les points importants qu'ils doivent avoir appris pendant la semaine de formation. Ils ont ensuite créé eux-mêmes un questionnaire.

A noter qu'il n'y a pas de méthode meilleure que d'autres, une évaluation optimale doit idéalement faire appel à différents moyens d'évaluation.

4. Comment évaluer un changement de perception

Pour évaluer un changement de perception, il faut tout d'abord chercher à recueillir les représentations initiales des personnes impliquées dans le projet.

Là encore, différents exemples ont été présentés, allant du simple « questions/réponses » au jeu de rôle et au photo-langage :

- Une fiche d'expression de ses représentations sur l'eau a été mise en place avec le WWF Guyane. (Voir « L'Eau, univers imaginaire de chacun », diapo 5 du diaporama). Il s'agissait d'un travail en questions ouvertes qui a permis de comprendre la représentation que les gens ont de l'eau, pour voir ensuite quelles sont les dimensions sur lesquelles travailler avec eux.
- Pour une classe primaire, une émission de radio a été créée par les élèves (avec l'appui de RFO et du Rectorat), puis retransmise dans la région : il s'agissait d'ouvrir la radio aux enfants pour qu'ils parlent de ce qui les touche le plus dans le développement durable. Ils devaient faire part d'un coup de gueule ou d'un coup de cœur, ce qui permettait de recueillir leurs perceptions des problèmes, les clichés qu'ils en avaient, l'affectif qu'ils en développaient... (voir les diapos 6 et 7 du diaporama).
- Une évaluation a aussi été menée à travers la participation à un concours européen de photos sur les trésors des rivières. Il s'agissait de réaliser des photos devant faire réagir. La légende devait expliquer ce que représentait la photo, et en quoi cela représentait un trésor (voir un exemple en diapo 8 du diaporama).
- Un jeu de rôle a aussi permis de connaître les représentations des participants sur la façon dont sont gérées les rivières.
- La mise en place d'un débat, un groupe de discussion, peut aussi être un outil pour évaluer. Par exemple, un débat entre jeunes et politiciens sur les rivières a mis en lumière les clichés que les jeunes avaient sur les politiciens, et vice versa.

- Ce travail a mis en avant les points de blocage et a fait émerger des solutions collectives pour faire avancer le développement de projets de jeunes en rapport avec la gestion des rivières (voir diapo 9 du diaporama).
- Le fait de poser une simple question peut aussi permettre d'évaluer un changement de perception. Par exemple, un jeune Amérindien a été questionné sur le fait qu'il laissait le robinet ouvert chez lui, pourtant il était très vigilant et fermait systématiquement celui de la crique. En fait, il croyait en un esprit de l'eau, dans la crique. Une fois que les liens entre l'eau distribuée par le robinet et l'eau de la crique lui ont été expliqués, son comportement s'est modifié.
- D'autres idées possibles pour évaluer :
 - Demander aux enfants, aux jeunes de définir certains mots, d'expliquer un fait, un système...
 - Produire un texte sur un thème du développement durable ou choisir parmi des textes les schémas les plus pertinents pour soi...

Une fois les représentations recueillies, la question qui se pose est celle de leur utilisation : Que va-t-on en faire ?

L'évaluation des changements de perception est liée aux valeurs (ou à la valeur) que l'on peut donner à l'environnement. Pour évaluer, il est donc possible de chercher à analyser le lien entre les personnes et l'environnement :

Par exemple, Dominique COTTEREAU a cherché à évaluer la construction d'un lien écologique entre des enfants et la mer (voir article cité en bibliographie) à l'occasion d'une classe de mer.

Afin d'évaluer la création d'un lien entre les enfants et la mer, elle a demandé aux enfants d'écrire en début de séjour et en fin séjour (sur trois semaines). Elle a également conduit des entretiens réguliers avec deux enfants. Enfin, elle observait les enfants dans leur temps libre. Tout cela a permis une vision de l'évolution du processus.

5. Comment évaluer des changements de comportement

L'EDD a aussi pour objectif le changement de comportement des apprenants. C'est donc un élément qu'on va aussi chercher à évaluer.

5.1. Quelles sont les étapes du changement de comportement ?

[Se reporter pour ce paragraphe au diaporama, diapo 11 (graphique des marches)]

Résister au changement est humain. Il est d'ailleurs possible de définir une échelle de résistance et d'ouverture au changement.

Dans un premier stade, une prise de conscience d'un élément se produit, puis la personne est d'accord ou non avec cela, puis d'accord ou non pour agir, elle a ensuite la volonté d'agir, enfin arrive la phase de mise en pratique réelle.

Il se produit donc une évolution, de la phase « Je n'ai pas de problème », à la dernière étape : « Je suis convaincu et je veux faire quelque chose, et je le fais ». Et le simple fait d'informer les gens sur tel ou tel élément qui mérite un changement n'est donc pas gage d'un passage à l'action.

Cette évolution peut être découpée en 5 étapes principales :

- Phase de prise de connaissance du problème
- Phase d'acceptation
- Intention d'agir
- Se mettre en action et s'y maintenir
- Essayer de convaincre les gens

5.2. Quels sont les facteurs qui facilitent ou limitent le changement de comportement ?

Pourquoi change- t-on ?

Le changement de comportement dépend de beaucoup de facteurs :

- Problème physique (inconfort...)
- Facteurs émotionnels : peur, affection...
- Quand on perçoit qu'on a la capacité de changer les choses
- Facteurs interpersonnels : famille, médias, effets de groupe
- Facteurs structurels : traditions familiales, communautaires, culturels, technologies...

Autres exemples :

- Facteur facilitant le changement : l'existence d'un groupe « de support » qui permet d'échanger et trouver solutions
- Facteur limitant : l'existence d'un groupe non sensibilisé, oubli, fatigue

Il faut faire attention à la stratégie que l'on emploie pour éduquer au DD. Cela peut aussi entraîner un déni en retour.

5.3. Méthodes et outils d'évaluation

Voici quelques méthodes pour évaluer les changements de comportements :

- Observer les comportements qui changent : pour évaluer efficacement le changement de comportement, il faut une observation permanente
- Recueil des déclarations d'intentions
- Auto-évaluation des apprenants
- Analyse du terrain

La bonne stratégie pour favoriser le changement de comportement consiste toujours à essayer d'apporter des notes optimistes et positives. L'accumulation de petits gestes nous procure une certaine satisfaction, cela nous conforte dans ce choix et nous entraîne à continuer.

L'évaluation des progrès est nécessaire au processus d'apprentissage. Ainsi, une bonne stratégie éducative consiste à toujours valoriser le bon comportement des enfants face à des

situations. Par exemple, il faudra valoriser un enfant qui se lève habituellement tout le temps de table quand il reste assis 30 secondes.

Pour amener un changement de comportement, il faut que les gens adhèrent à ce comportement : il est intéressant d'associer les apprenants à la réflexion sur les changements à mettre en œuvre, pourquoi et comment il va être possible de les mettre en œuvre. Lors de cette réflexion, il faudra également discuter et partager la notion d'évaluation de ces changements.

Il est important de repositionner le changement individuel par rapport aux changements collectifs (notamment en termes de niveaux de responsabilité), pour ne pas se retrouver confrontés à des questions comme « Pourquoi celui qui est en bas de l'échelle hiérarchique ferait des efforts, si celui qui est en haut de l'échelle hiérarchique ne fait rien ? ».

6. En conclusion, pas de référentiel unique pour évaluer en EDD mais ...

Il n'existe pas de référentiel miracle et unique en matière d'évaluation en EDD, car tous les objectifs sont différents, les apprenants sont différents. Par contre, ils ont aussi leur mot à dire, d'où l'intérêt de les impliquer dans le processus...

* * * * *

Synthèse rédigée par Isabelle BARNIER

Avec l'appui de Christine COUDURIER, Alterre Bourgogne