Évaluer un projet scolaire d'éducation à l'environnement : l'opération « Gérer l'eau, ici et ailleurs »

Jean Étienne Bidou, Catherine Billard et Marc Bonneau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/4008>

DOI : 10.4000/ere.4008

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Jean Étienne Bidou, Catherine Billard et Marc Bonneau, « Évaluer un projet scolaire d'éducation à l'environnement : l'opération « Gérer l'eau, ici et ailleurs » », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 6 | 2007, mis en ligne le 14 septembre 2007, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/4008> ; DOI : 10.4000/ere.4008

Évaluer un projet scolaire d'éducation à l'environnement : l'opération « Gérer l'eau, ici et ailleurs »

Jean Étienne Bidou, Catherine Billard et Marc Bonneau

- 1 Dans les multiples projets menés dans les établissements scolaires, l'évaluation est généralement un point faible, comme si mener à terme un projet était déjà un succès suffisant. C'est le cas sans doute, mais conduire une évaluation permettrait d'apprécier la valeur du projet, de se rendre compte de ses pratiques, de déterminer l'efficacité des stratégies d'apprentissage mises en œuvre et à terme, pour les enseignants, d'améliorer leur capacité à gérer leurs projets.
- 2 Cet écrit prend appui sur une expérience consacrée à l'amélioration des pratiques d'évaluation menée avec des enseignants engagés dans des projets d'éducation à l'environnement vers un développement durable (EEDD) dans le cadre de l'opération « Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs » dans l'académie de Poitiers. Elle vise à explorer les raisons pour lesquelles il est difficile pour un enseignant de procéder à l'évaluation d'un projet mené dans le cadre de l'école.

Le contexte

L'opération « Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs »

- 3 Ce travail de recherche sur l'évaluation s'inscrit dans le dispositif d'accompagnement mis en place par l'opération « Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs ». Cette opération très partenariale réunit le Rectorat-DAAC, la région Poitou-Charentes, la DIREN, les Agences de l'eau Loire-Bretagne et Adour-Garonne, le GRAINE Poitou-Charentes, l'Ifrée-ORE et ORCADES¹. Constituée il y a 7 ans (en 1998) par une convention

triennale, elle vise à susciter et à soutenir des projets éducatifs sur la gestion de l'eau ici et ailleurs.

- 4 Dans ce dispositif d'accompagnement, outre trois journées de rencontres-formation académiques proposées aux enseignants et animateurs de l'académie de Poitiers chaque année, des lettres de liaison adressées à toutes les écoles et établissements scolaires, une collection « les cahiers de Gérer la ressource en eau ici et ailleurs » est éditée et diffusée gratuitement, en particulier à l'occasion des formations proposées².
- 5 Initiée en 2002 avec un 1er fascicule qui recueille et propose une analyse des représentations d'élèves sur l'eau, la collection des « Cahiers de gérer l'eau... » s'est poursuivie en 2003-2004 avec la réalisation d'un 2e fascicule consacré à l'aide au montage de projets bâti à partir de témoignages d'enseignants. Parmi les difficultés mises en évidence dans ce numéro est ressortie la question de l'évaluation ; ce qui nous a conduits à orienter notre 3e Cahier sur ce point de manière plus approfondie.
- 6 S'inspirant de la démarche employée pour l'élaboration du cahier n° 2 (des témoignages d'expériences), nous avons d'abord réalisé (en 2004) une série d'interviews (8) auprès de porteurs de projets conduits l'année scolaire précédente. Pour la compléter et la rendre active, nous avons envisagé de mener une recherche-action avec un groupe d'enseignants volontaires. Cette publication s'inscrivant dans un dispositif d'accompagnement, il nous a paru opportun de nous appuyer sur une démarche de recherche-action avec une équipe d'enseignants ayant un projet en cours (sur cette année scolaire 2004-2005).

Diversité des cadres dans lesquels les projets se réalisent

- 7 La douzaine de projets ayant répondu à notre sollicitation (parmi les 48 inscrits dans l'opération « Gérer la ressource en eau... ») reflète bien la diversité des contextes dans lesquels ils se situent :
 - diversité des niveaux d'enseignement : de l'école primaire au lycée d'enseignement général en passant par le collège et le lycée professionnel, soit : du CM2 à la terminale en passant par tous les niveaux de collège, de lycée et des 1ères bac - pro de LP secrétariat ;
 - diversité des disciplines impliquées (scientifiques, littéraires, technologiques, sportives) ;
 - diversité des dispositifs de l'Éducation nationale dans lesquels les projets « Gérer la ressource en eau... » s'inscrivent :
 - Les IDD (Itinéraires De Découverte ; en collège), les PPCP (Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel ; en lycée professionnel) sont des dispositifs qui ouvrent les projets à un nombre important d'élèves, car ils se situent dans des structures classe et font partie intégrante de l'enseignement dispensé en fonction du niveau (on pourrait ajouter les TPE – Travaux Personnels Encadrés – en lycée d'enseignement général).
 - Les classes à PAC (Parcours Artistique et Culturel) correspondent à des projets spécifiques initiés par une équipe pédagogique à l'échelle d'une ou de plusieurs classes.
 - Les AST (Ateliers Scientifiques et Techniques) et les clubs sont des dispositifs ouverts à des élèves volontaires en dehors du cursus de leur niveau d'enseignement. Le nombre est généralement réduit et l'activité vient en heures supplémentaires. Inutile de dire que la motivation des élèves comme celle des enseignants y est forte ; du moins a priori.
 - Tous ces projets peuvent être inscrits en outre dans le cadre plus large des volets culturels de projets d'école ou d'établissement ; ce qui est une manière de les valoriser et de leur donner du sens en les liant au projet global de l'établissement scolaire.

- 8 On voit donc bien que l'existence de projets éducatifs en dehors ou intégrés au système disciplinaire traditionnel n'est pas exceptionnelle. L'augmentation du nombre de projets inscrits à l'opération est liée à la mise en place généralisée de tels dispositifs depuis une dizaine d'années, avant même l'introduction de l'EEDD par la circulaire de rentrée de septembre 2004.
- 9 C'est dire que la pratique et l'expérience des projets chez les enseignants ne sont ni rares ni nouvelles. Cependant la question de l'évaluation s'y pose de manière différente. Elle est préconisée avec plus ou moins de caractère obligatoire et dans tous les cas ne se place pas au même niveau que l'évaluation disciplinaire. Elle existe pour les dispositifs récents que sont les IDD, PPCP et TPE.

Une caractéristique commune : la faiblesse de l'évaluation

Faiblesse des processus d'évaluation dans le cadre de l'opération

- 10 Dans les dossiers de candidature des projets à l'opération académique « Gérer la ressource en eau... » la rubrique « évaluation » n'est pas toujours renseignée ou de manière incomplète ou évasive. De la même façon, la fiche d'évaluation des projets demandée en fin d'année scolaire n'est pas systématiquement renvoyée à la DAAC (rectorat).
- 11 Ce manque de données concernant la question de l'évaluation (à la fois au démarrage et à l'aboutissement du projet) est confirmé au travers des témoignages recueillis pour nos Cahiers (2 et 3) et reflète la faiblesse des projets sur ce point. Ce constat va de pair avec celui (mentionné dans le cahier 2 d'ailleurs) de la difficulté des projets à formuler clairement et distinctement des objectifs. L'un est évidemment lié à l'autre : il ne peut y avoir d'évaluation sans objectif vice-versa.

Premiers enseignements tirés des interviews

- 12 Les interviews ont été réalisés sous forme d'entretiens³, en face à face ou téléphoniques, avec un guide relativement souple de questions enchaînées : « Avez-vous mené une évaluation ? Pensez-vous que ce soit utile ? Si vous deviez le refaire, que modifieriez-vous ? Comment pensez-vous que votre projet s'insère dans l'EEDD ? » Les discours s'articulent autour de thématiques assez constantes.
- 13 ***L'évaluation est-elle bien nécessaire ?***
- 14 Un tiers des projets n'en pratiquent pas, pour plusieurs raisons :
- parce que les effets sont à long terme – « vous savez, en matière d'impact, tout ce qu'on dit en matière d'éducation, on ne récolte jamais ce que l'on sème ; c'est à long terme » ;
 - par la nature même du projet – « ce sont des projets d'adultes dans lesquels on essaie d'impliquer les enfants » ;
 - parce que l'évaluation, c'est pour les autres – « quelque part ça sécurise ceux qui ont fait le projet et les partenaires qui ont participé » ;
 - à cause de la succession de projets différents – « chaque année on fait un thème et on n'y revient pas ; il y a des choses qui marchent, d'autres qui ne marchent pas ; mais on ne peut pas le refaire » ;

- par manque de formation – « on pensait bien à évaluer, mais on ne savait pas trop comment s'y prendre ».
- 15 Dans ces conditions, si l'évaluation sert seulement à offrir « une vitrine et dire « on a fait ça », cela ne vaut pas la peine », explique un enseignant.
- 16 L'évaluation du projet par son accomplissement
- 17 C'est la forme d'évaluation la plus usuelle. On va au bout du projet. Le but est généralement une réalisation collective : une exposition, quelques pages sur un site Internet, la gravure d'un CD ; au minimum, un dossier ou un compte-rendu. L'échec c'est quand « cette année, on n'a rien à montrer ».
- 18 Il ne faut pas trop vite critiquer cette forme d'évaluation. D'abord elle poursuit une forme d'accomplissement ; et surtout, cela est souvent noté par les enseignants, elle est source de fierté qui est un ressort de la motivation : « l'exposition a été un réel succès, elle a permis de remotiver les élèves en fin d'année ». Elle peut prendre la forme d'une reconnaissance sociale, quelquefois inattendue (c'est le cas spectaculaire des élèves de l'école de Quinçay qui, ayant mené à bien un projet « 1000 défis pour ma planète », voient leur réalisation primée, recevoir une couverture médiatique nationale et dont les représentants élèves sont reçus au Sénat par le ministre de l'écologie puis participent à l'Éco-Parlement des Jeunes à Berlin).
- 19 L'évaluation du projet par les apprentissages des élèves
- 20 S'il s'agit d'un projet où l'évaluation peut être individuelle, les élèves n'ont guère de chances d'y échapper. Bien entendu, comme il s'agit d'un projet, on peut aller au-delà d'un simple contrôle des connaissances et habiller l'évaluation normative en termes de savoir-faire : réaliser des fiches types, savoir naviguer sur Internet, copier des informations utiles, réaliser un dossier documentaire, etc. Dans certains cas plus élaborés, les enseignants utilisent une fiche de comportement au cours du projet : on note ainsi le dynamisme, la collaboration avec les autres, etc.
- 21 Dans ce genre de projet, cette évaluation n'est pas la seule, elle est généralement accompagnée d'une évaluation « au *feeling* » : « les enfants, quand ils mordent à un projet, ça se voit, ça se sent, on voit que ça les intéresse ».
- 22 ***Des formes émergentes : des cas d'évaluation partagée, croisée***
- 23 Un seul cas concerne une évaluation du projet avec les élèves. La méthode est relativement simple : par rapport aux objectifs fixés, qu'est-ce qui a été fait ? S'il existe un écart, pourquoi ? Le pourquoi étant discuté en commun. Mais il s'agit là d'un projet exécuté par des élèves volontaires dans le cadre d'un atelier scientifique et technique. Encore ajoute-t-on, « cela leur permet de voir par où ils ont péché », ce qui montre que la remise à plat n'est que partielle. Ce type d'évaluation peut faire entrer dans la complexité de la relation pédagogique. Les enseignants se voient eux-mêmes à travers l'évaluation du projet avec les élèves. Et cet effet miroir semble perçu plus fortement que dans l'évaluation disciplinaire traditionnelle.
- 24 Finalement, quel que soit le type d'évaluation mis en place, les enseignants se donnent relativement peu de moyens pour observer leur démarche au cours du projet et la mettre en question. Un tiers seulement des porteurs de projet abordent le problème : « après, nous, on peut se remettre en cause ; s'ils [les élèves] n'étaient pas motivés, c'est moi qui n'étais pas efficace » ; ou encore : « ça permet de repartir en gardant ce qui est bon. » Mais quels outils utilise-t-on ?

Contrôle et évaluation

Évaluer les élèves ?

- 25 La question de l'évaluation, même si elle fait l'objet de débats quant à la forme qu'elle doit prendre, n'en est pas moins inscrite de longue date dans le système scolaire. Pour l'essentiel, au quotidien, il s'agit de notes qui fixent la valeur d'un devoir écrit ou d'une prestation orale de l'élève. Elle sanctionne le passage dans le niveau supérieur (via les bulletins et les avis des conseils de classe). L'évaluation de référence étant celle des examens (Brevet, BEP, CAP, Bac, etc.). Assorti parfois de documents très élaborés, de type référentiel, le processus de notation fait donc partie intégrante du travail de l'enseignant. Depuis une quinzaine d'années, plusieurs niveaux font également l'objet d'une évaluation des élèves à leur entrée (cycle 2 / 6e / 2de) sans que celle-ci ait une incidence directe sur le « passage » au niveau supérieur (puisqu'elle est effectuée à l'entrée). Dans ce contexte, l'évaluation est essentiellement disciplinaire. Elle correspond à une évaluation « contrôle » (Geay, 1998), tournée vers l'apprenant en fonction d'un référentiel de critères et d'indicateurs plus ou moins élaborés et annoncés.
- 26 Quant à l'évaluation pédagogique, dans le cadre réglementaire, elle est le domaine de l'Inspection académique. Ce sont les Inspecteurs de l'Éducation nationale qui observent directement les actes pédagogiques, assurent la notation des professeurs et veillent à la mise en place de la politique éducative ministérielle. L'évaluation pédagogique renforce, s'il en était besoin, le cadre hiérarchique, et disciplinaire, dans lequel est placé l'enseignant. Elle est « affichée » officielle, réglementaire et réglementée.
- 27 Pourtant l'évaluation existe à la fois en dehors du cadre disciplinaire et de celui de la hiérarchie. L'institution affirme de plus en plus l'importance de l'évaluation dans toute démarche éducative. Les projets menés dans les écoles et les établissements et plus globalement depuis qu'ils existent, les projets d'établissement eux-mêmes, en font l'objet.
- 28 Au-delà, l'enseignant pratique une évaluation de sa propre démarche pédagogique lorsqu'il construit ou reconstruit ses séquences de cours, l'enseignant le fait pour lui-même, de manière personnelle, presque intime, on pourrait dire plus ou moins consciente. Mais cette auto-évaluation relève ou reste de l'ordre du domaine « privé ». Alors, pourquoi donc tant de réticences, voire de l'appréhension, à évaluer un projet ?

Évaluer le projet

- 29 Sans doute d'abord parce que les projets se situent en dehors, à côté, en marge de l'enseignement évalué, disciplinaire. Les projets ne suivent pas les mêmes enjeux dans l'institution scolaire. Du coup, ils ne sont pas « encadrés » avec autant de précision en termes d'objectifs et d'évaluation. L'initiative en revient aux porteurs de projet, à leur volonté, à leur liberté pédagogique.
- 30 Sans doute aussi parce que dans une démarche de projet, la part d'autoévaluation apparaît plus fortement nécessaire ou tout aussi importante que l'évaluation « contrôle ». Alors c'est peut-être là que le bât blesse... car « prendre le parti d'évaluer, c'est courir le risque de réfléchir et de remettre en cause » (Hadj, 1992) ; car « toute

évaluation doit être remise en question de mes pratiques » dit Philippe Meirieu (1990) à propos d'évaluation en éducation relative à l'environnement (ERE). Sans doute y a-t-il de ce fait, une méconnaissance de la spécificité de l'évaluation en ERE, et, a fortiori en EEDD.

Les premiers résultats de la recherche-action

- 31 La recherche-action amorcée fait ressortir des questions de fond sur le sens du projet, sur le sens des pratiques pédagogiques. Les enseignants volontaires ont exprimé de nombreuses questions, soulevé des problèmes qui montrent leur intérêt – du moins leur préoccupation – en la matière. On peut les regrouper en plusieurs thèmes.
- 32 Des aspects techniques
 - Pourquoi évaluer ? Une amorce de réponse : « c'est plus un échange, une manière d'avancer ».
 - Qu'est-ce qu'on peut / veut évaluer ? « Quels critères (point de vue de l'élève, de l'enseignement, du partenaire) ? »
 - « Comment mesurer les effets induits par des exercices (mathématiques) au-delà de l'objectif disciplinaire (sur le développement durable) ? »
 - Comment évaluer dans un projet Nord-Sud ? : Si on sait ce qu'on peut évaluer dans une école en France, comment mesurer ce qu'on demande aux classes du Sud ? Dans le cas d'un échange avec une école rurale du Burkina Faso, on comprend bien que leurs soucis ne sont pas les mêmes (« qu'est-ce qui s'évalue à Yaco ? ») et au-delà, comment évaluer un partenariat de ce type ? (« les efforts sont plus gros de leur côté – que signifie la lenteur dans la réalisation des échanges ? »).
 - « À quel moment évaluer ? »
- 33 Évaluer le fonctionnement de l'équipe
 - Quels objectifs ? Quels outils va-t-on mobiliser pour décrire les résultats ? Comment va-t-on évaluer ? « Comment, à travers une évaluation d'équipe, garder une équipe enseignante motivée ? »
 - Dans des projets qui ouvrent l'école à des interventions d'associations : « qu'est-ce qui peut contribuer à ce qu'il y ait synergie entre animateur et enseignant ? »
- 34 Évaluer un projet dans le cadre de l'établissement
 - Quelle est la place du projet dans l'établissement : difficultés, atouts ? Que faudrait-il faire ? Quels critères ? « Quels critères pour évaluer le système (établissement, rectorat, partenaires) dans lequel le projet a été mis en place ? En amont du projet ? À partir de l'expérience : quelle grille pour aider au choix du cadre dans lequel le projet va se faire ? »
 - Quelle est la signification d'un projet EEDD dans un établissement scolaire aux yeux des élèves ?
- 35 **Comment analyser la motivation des élèves ?**
 - Pourquoi le projet n'a-t-il que quatre élèves ? Pourquoi y a-t-il « difficulté à agrandir le cercle » ?
 - Pourquoi les élèves n'accrochent-ils pas, ne sont-ils pas intéressés par le sujet, l'activité proposée ? « Cela vaudrait le coup de mener une enquête auprès des lycéens pour savoir pourquoi cela ne les a pas intéressés. »

Conclusion

- 36 Notre projet de recherche-action, à peine amorcé, porte déjà des enseignements intéressants quant à la réalité de l'évaluation des projets EEDD et à sa difficulté. Il montre déjà une tension considérable entre deux forces qui tirent les enseignants porteurs de projet dans des directions opposées. Une première, c'est évidemment la reconnaissance de la nécessité d'une évaluation spécifique, pour laquelle il est mal formé, certes, mais qu'il pourrait élaborer et mettre en œuvre pour améliorer ses performances en matière de gestion des projets. Dans ces conditions tout est question de technique et de temps. La seconde est plus complexe : il s'agit d'une résistance, quelquefois véhémente, quelquefois passive, à pratiquer une évaluation. Et c'est cette résistance qui pose question. Si on écarte rapidement le mythe de l'enseignant qui refuse de s'évaluer lui-même, il reste une hypothèse qui est la nôtre actuellement : l'enseignant en portant un projet se donne un espace de liberté dans une école de plus en plus contraignante, soumise à des directives pédagogiques ou autres de plus en plus précises, et dont la fonction est plus nettement centrée sur la réussite académique. Évaluer un projet, c'est donc, pour beaucoup, introduire à nouveau une logique productiviste dans cet espace destiné à la respiration des élèves et des enseignants.
- 37 Évaluer ou ne pas évaluer, le choix dépend de la place qu'on assigne au projet dans le dispositif éducatif de l'école. Mais, quelle école ?
-

BIBLIOGRAPHIE

- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF l'éducateur.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, schéma pour un nouveau métier*. Paris : Éditions ESF.

NOTES

1. La DIREN est la Direction Régionale de l'Environnement, service déconcentré du Ministère de l'Écologie et du Développement durable, les agences de l'eau sont des établissements publics administratifs, placés sous la tutelle du ministère chargé de l'environnement et sous celle du ministère chargé des finances, et dont la mission est de faciliter les diverses actions d'intérêt commun dans chaque bassin hydrographique telles que : la préservation et l'amélioration de la ressource en eau, la lutte contre la pollution, la connaissance des milieux. La DAAC des Rectorats est la Délégation Académique à l'Action Culturelle. Le GRAINE Poitou-Charentes (Groupe Régional d'Animation et d'Initiation à la Nature et l'Environnement) est un réseau régional qui rassemble des acteurs locaux de l'éducation à l'environnement et fait partie d'un réseau national. ORCADES est une association d'éducation au développement, qui s'est donné comme principal objectif l'information, la formation et l'éducation de divers publics sur les enjeux du développement et les relations Nord-Sud.

2. Pour mémoire et pour en savoir plus, voir le site Internet : www.gererleau.org.
 3. Les interviews ont été menés par C. Billard, M. Bonneau et V. Jean.
-

AUTEURS

JEAN ÉTIENNE BIDOU

Maître de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Poitou-Charentes et en partie mis à disposition de l'Ifrée (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) dans le cadre d'un partenariat entre ces deux institutions, il est responsable de la mission recherche en éducation à l'environnement. Géographe de formation, il a passé de nombreuses années en Afrique et s'intéresse à la relation environnement/développement.

CATHERINE BILLARD

Professeure d'histoire géographie au lycée de la Venise Verte à Niort (79) et agrégée de géographie et chargée de mission formation à l'Ifrée à mi-temps de 2000 à 2005, elle a participé au travail de conception, d'animation et de suivi de stages sur la ville, l'alimentation, le paysage et le patrimoine et a assuré le co-pilotage de l'opération académique « Gérer la ressource en eau ici et ailleurs ». Depuis 2000, elle est coordinatrice du site et de l'équipe d'auteurs pour le web académique à mi-temps et membre du réseau académique de formateurs en histoire géographie et en EEDD.

MARC BONNEAU

Coordinateur de réseau au GRAINE Poitou-Charentes, il est principalement chargé des activités formation et du dispositif « Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs ». Il vient de terminer un Master en formation d'adulte et s'intéresse plus particulièrement aux parcours vocationnels des éducateurs à l'environnement.