Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ?

Georgia Liarakou et Eugénie Flogaitis

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/6788>

DOI : 10.4000/ere.6788

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Georgia Liarakou et Eugénie Flogaitis, « Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 2 | 2000, mis en ligne le 15 septembre 2000, consulté le 17 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/6788> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.6788>

Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ?

Georgia Liarakou et Eugénie Flogaitis

- 1 Depuis quelques années, l'évaluation est devenue un maître mot dans le monde de l'éducation. Cependant, on peut se demander, avec Hadji (1992, p. 7), si il ne va pas de l'évaluation comme de l'amour : « En parler beaucoup ne signifie pas qu'on soit capable de pratiquer avec bonheur ». En effet, le concept reste imprécis et les pratiques qui s'en réclament sont souvent floues. Au niveau théorique, il n'existe aucun consensus sur la définition de l'évaluation, pas plus, a fortiori, que sur la procédure à suivre. L'évaluation est tributaire des systèmes des valeurs, des choix collectifs et individuels, et par là des sentiments et des motivations de ceux qui la construisent. Ces conceptions donnent lieu à différentes approches de l'évaluation. Les différences dans les pratiques d'évaluation sont telles que, comme le dit Jean Cardinet, « on en vient presque à regretter que le mot » évaluation « puisse désigner des réalités aussi opposées » (Dans Hadji, 1992, p. 77).
- 2 L'évaluation en éducation relative à l'environnement (ErE) n'échappe pas à cette règle. En effet, la réponse à la question « que signifie évaluer en ErE ? » est loin d'être évidente, claire et unanime. Or, la diversité des réponses n'émerge pas uniquement des controverses liées à l'évaluation. Des problèmes similaires se posent au niveau de l'ErE. Là encore, on est loin d'avoir un consensus. L'ErE est un champ éducatif où se cristallisent diverses combinaisons de visions tant de l'éducation que de l'environnement. Dans ces deux domaines coexistent et s'entremêlent plusieurs idéologies, valeurs et intérêts qui donnent lieu à différentes approches de l'ErE (Huckle, 1983 ; Fien, 1993 ; Flogaitis, 1993 ; Sauvé, 1994 ; etc.). Ces approches nécessitent différents types d'évaluation qui sont susceptibles de répondre aux questions soulevées.
- 3 Dans cet exposé, nous présenterons des approches qui caractérisent ce champ éducatif et nous tenterons de développer des types d'évaluation qui s'y rapportent. Nous ne

prétendons certes pas faire une analyse exhaustive et encore moins fournir des stratégies et des exemples concrets d'évaluation en ErE. Notre ambition est de fournir quelques éléments de réponse à la question : « que signifie évaluer en ErE ? ».

- 4 Or, établir une typologie tant pour l'ErE que pour l'évaluation peut s'avérer une tâche complexe vu la diversité des approches qui existent dans ces domaines. La question qui se pose est, dès lors, la suivante : à quel niveau et à partir de quels critères¹ établir une typologie ? Lucas (1981), en utilisant comme critère la relation éducation - environnement, a développé une typologie connue en ErE qui comporte trois catégories : au sujet de l'environnement, dans l'environnement et pour l'environnement. Sauvé (1991), à son tour, a établi une typologie relative au choix de l'objet d'apprentissage qui concerne sept approches : cognitive, affective, pragmatique, morale, spiritualiste, béhavioriste et praxique.
- 5 Quant à l'évaluation, nous pourrions partir du rôle qui lui est attribué. À ce niveau la principale distinction reste toujours celle entre évaluation sommative et formative, proposée par Scriven (1967) et, comme le dit Patton (1986, p. 66), ces termes sont si courants dans le jargon de l'évaluation qu'ils sont « les mots de passe pour entrer dans les cocktail-parties des évaluateurs professionnels ». Demunter (2000) cite d'autres types d'évaluation telles que l'évaluation interne ou externe, l'autoévaluation ou l'hétéroévaluation, l'évaluation non impliquée ou l'évaluation impliquée.
- 6 Dans tous ces cas cependant, il s'agit de choix partiels qui ne trouvent leur signification que dans un contexte plus général, celui des buts, des valeurs et des hypothèses qui forment la conception même de l'éducation et de l'évaluation, le niveau paradigmatique de la recherche scientifique. Ce n'est qu'à ce niveau qu'on peut élaborer une représentation complète et cerner les questions fondamentales soulevées tant en ErE qu'en évaluation. D'ailleurs, « en adoptant un paradigme particulier (consciemment ou non), on préfigure idéologiquement ses activités sur un vaste front éducationnel » (Robottom et Hart, 1993, p. 27).
- 7 Robottom et Hart (1993) ont développé une typologie de l'ErE inspirée des trois paradigmes qui ont influencé d'une manière décisive la recherche en éducation. Il s'agit des paradigmes positiviste, interprétatif et critique. Dans le cadre de ce travail, nous présenterons cette typologie, sans pour autant entrer dans la définition des trois paradigmes qui est développée par ailleurs (Carr et Kemmis, 1986 ; Robottom et Hart, 1993 ; Sauvé, 1997a ; Sauvé, 1999).
- 8 Quant à l'évaluation, nous tenterons de développer des approches susceptibles de cerner les aspects propres à ces trois types d'ErE. Sauvé (1997 b) se réfère à deux types d'évaluation rencontrés dans ce domaine : l'approche formaliste, inspirée du paradigme positiviste ou scientifique et l'approche « naturaliste ». Dans cette dernière coexistent des éléments qui dérivent des paradigmes interprétatif et critique. Nous nous inspirerons de la typologie en ErE de Robottom et Hart (1993), pour présenter trois approches de l'évaluation en ErE et mettre en évidence les caractéristiques de chacune. Ces approches ne peuvent être qu'influencées de ces mêmes paradigmes, le positivisme, l'approche interprétative et la théorie critique.

Les trois approches en ErE

- 9 Nous présenterons, dans un premier temps, les points essentiels de la typologie des trois approches en ErE développées par Robottom et Hart (1993). Pour reprendre les termes des auteurs, il s'agit de trois « histoires » ou « images » qui « illustrent certaines tendances dans ce domaine, qualitativement différentes l'une de l'autre en ce qui concerne leur épistémologie et leur idéologie (...) » (Robottom et Hart, 1993, p. 1), l'approche positiviste, l'approche libérale/interprétativiste et l'approche socialement critique.
- 10 L'approche positiviste vise surtout l'acquisition des connaissances et l'adoption d'un comportement civique responsable à l'égard de l'environnement, au demeurant, but ultime de l'ErE. Au niveau des connaissances, l'ErE correspond à une éducation « au sujet de l'environnement », selon la typologie de Lucas (1981), l'environnement est l'objet d'apprentissage. Ces connaissances sont issues des disciplines qui sont susceptibles de traiter les différents aspects de l'environnement, de trouver des solutions aux problèmes connexes et de proposer de nouvelles pratiques relatives à la gestion des ressources naturelles dans le cadre d'un développement durable. Le savoir transmis aux élèves serait, donc, objectif et incontestable. Munis de ce bagage intellectuel les élèves pourraient faire face aux problèmes environnementaux et aux questions liées à la gestion des ressources, mieux s'adapter au monde du travail et exercer des professions relatives à l'environnement et à l'ErE.
- 11 Quant au comportement civique responsable, il dépendrait de différentes variables, des aspects cognitifs et affectifs du développement de la personne, sur lesquelles devraient d'abord porter les interventions en ErE. Il s'agirait donc d'identifier, prédire, contrôler ces variables et développer des interventions pédagogiques capables d'influer sur elles. Ceci permettrait d'obtenir des comportements désirés et préétablis. L'ErE se référerait alors au domaine scientifique de la psychologie behavioriste.
- 12 Dans le cadre d'une ErE positiviste, le rôle de l'expert devient primordial. C'est lui qui détermine le contenu et les objectifs de l'ErE et développe le matériel pédagogique nécessaire. Ce dernier est distribué par les autorités centrales aux enseignants qui, ayant reçu une formation adéquate, l'utilisent dans les écoles. C'est ainsi que la qualité et l'efficacité de l'ErE serait assurée. C'est également l'expert qui est appelé à prévoir et résoudre les problèmes soulevés par les pratiques innovatrices que provoque l'introduction de l'ErE dans l'école.
- 13 En essayant de mieux cerner ce type d'ErE, disons qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une approche instrumentale de l'éducation qui vise à former le comportement humain selon des critères et des modèles préétablis, et à préparer les élèves – futurs citoyens, pour leur insertion dans un monde professionnel. Elle reflète, selon Robottom et Hart (1993), l'orientation idéologique de l'éducation que Kemmis et coll. (1983) appellent « vocational » et néoclassique. En ce qui concerne l'idéologie environnementale, d'après la typologie O'Riordan (1981, 1985), elle se situe dans le cadre du technocentrisme. Ce dernier est fondé sur une conception anthropocentrique de la nature et prétend que la solution à la crise actuelle de l'environnement viendra d'une meilleure gestion des ressources naturelles.
- 14 Quant à l'approche interprétative en ErE, toujours selon Robottom et Hart (1993), elle vise, au développement d'un rapport étroit et d'une empathie avec l'environnement. Il

s'agit de développer une appréciation de l'environnement en tant que valeur personnelle individuelle, de le comprendre en tant que partie intrinsèque de soi-même. Ainsi, le principal résultat de l'ErE serait l'émergence d'une éthique environnementale qui stimulerait la capacité d'agir pour la préservation de l'environnement en conformité avec les valeurs connexes.

- 15 Une telle approche en ErE s'associe à une éducation « dans l'environnement », selon la typologie de Lucas (1981) où l'environnement devient milieu d'apprentissage, ressource pédagogique et source d'inspiration morale.
- 16 La connaissance de l'environnement n'émane pas d'experts, transmise aux élèves par les manuels scolaires, mais de l'environnement lui-même. Les élèves construisent eux-mêmes leur savoir à travers leur interaction avec l'environnement par des activités prévues dans des situations environnementales particulières. À travers cette interaction se développe l'empathie, un engagement affectif et une compréhension profonde des situations étudiées. Dans ce contexte les sources d'autorité du savoir ne sont pas les disciplines scientifiques, mais l'expérience personnelle.
- 17 Une telle ErE s'inscrit dans le cadre d'une approche de l'éducation qui vise au développement de la personne et veut préparer les élèves - futurs citoyens pour la vie et non pas pour le travail. Elle reflète, selon Robottom et Hart (1993), l'orientation idéologique de l'éducation que Kemmis *et coll.* (1983) appellent libérale/progressive. Elle s'inspire également, d'après la typologie de O'Riordan (1981, 1985), d'une idéologie environnementale écocentrique - gaïaniste (biocentrique) qui prétend que « la relation entre l'homme et la nature doit être spirituelle et que les êtres humains ne peuvent avoir une qualité de vie satisfaisante que s'ils s'identifient avec la nature » (tr. libre, Fien, 1993, p. 28).
- 18 Enfin, l'ErE socialement critique, selon Robottom et Hart (1993), vise le développement d'un engagement personnel et collectif ainsi que d'un agir pertinent pour le changement des réalités environnementales et sociales.
- 19 D'après la typologie de Lucas (1981), elle correspond à une éducation « pour » l'environnement. Elle inclut les dimensions « au sujet de » et « dans » l'environnement. Toutefois, ces aspects importants de l'ErE doivent être intégrés dans un processus qui implique les élèves, les enseignants et les agences communautaires dans des investigations critiques et collaboratives des problèmes environnementaux réels et locaux. Il s'agit donc de développer une analyse critique des valeurs, positions et intérêts mis en présence et constituant le problème. Cette analyse critique est nécessaire pour rendre explicite la nature contradictoire et conflictuelle des réalités sociales et politiques qui se trouvent au cœur du problème étudié. L'émergence de ces contradictions est un des éléments constitutifs du changement social souhaité par l'ErE.
- 20 Ainsi les connaissances ne dérivent pas d'experts et enseignements bien organisés, ni de l'interaction personnelle avec l'environnement, mais du processus de la recherche critique et collaborative de tous les acteurs. Les sources d'autorité du savoir ne sont pas, dès lors, les disciplines, mais le processus éducatif qui stimule une réflexion critique et collaborative dans des situations concrètes.
- 21 Le développement d'un agir collectif et social se trouve au cœur de ces investigations. Il est en relation dialectique avec les connaissances, les valeurs et les habilités qui se construisent à travers la recherche critique. Celles-ci s'orientent vers l'engagement social et l'action, mais en même temps elles émergent de la recherche et de l'action. Et

cet agir concerne à la fois les réalités environnementales et sociales et vise à leur changement. Il concerne par conséquent le changement éducationnel, dans la mesure où l'école est à la fois le reflet de la société et le creuset des changements sociaux. Ainsi en ErE les investigations critiques ne portent pas uniquement sur les problèmes environnementaux, mais aussi sur les politiques éducationnelles, les structures d'organisation et les pratiques éducatives et visent à transformer les réalités éducatives qui posent problème au développement de l'ErE.

- 22 Une telle ErE s'inscrit dans le cadre d'une approche de l'éducation qui vise le développement de la pensée critique et de l'agir pertinent et collectif au sein de la société. Elle reflète, selon Robottom et Hart (1993), l'orientation idéologique de l'éducation que Kemmis et coll. (1983) appellent socialement critique. Quant à l'idéologie environnementale, elle s'inspire, de la typologie de O'Riordan (1981, 1985), de l'écocentrisme - communalisme (ou écosocialisme - Fien, 1993). Ceci vise « le changement radical de la société occidentale et du modèle économique de production et consommation » (tr. libre, Fien, 1993, p. 28).

Les approches d'évaluation en ErE

- 23 Les trois approches en ErE que nous venons de décrire partent de principes éducationnels différents et définissent des buts et des objectifs qui sont loin d'être identiques. Elles nécessitent donc toutes des approches en évaluation susceptibles de répondre aux questions : qu'évalue-t-on, qui fait l'évaluation, pourquoi et comment ?
- 24 Précisons qu'en parlant de l'évaluation, nous nous référons en général à l'action éducative et non spécialement à un niveau d'intervention précis (le programme, le projet, l'activité, etc.). L'analyse au niveau des paradigmes est très générale et abstraite et ne se modifie pas aux différents niveaux d'intervention.

L'approche positiviste d'évaluation en ErE

- 25 L'ErE positiviste, axée sur l'acquisition des connaissances et l'adoption d'un comportement responsable à l'égard de l'environnement, nécessite une évaluation susceptible de nous informer si et à quel niveau l'action éducative a influencé ces deux variables. Inspiré à son tour du paradigme positiviste, ce type d'évaluation part du principe qu'il existe des réalités objectives qui peuvent être mesurées et qui sont indépendantes des caractéristiques de l'évaluateur et des particularités du contexte dans lequel l'action est réalisée. En ErE, elles se traduisent par les résultats de l'action, par les relations causales entre l'action éducative et son produit.
- 26 Dans ce contexte, le rôle essentiel de l'évaluateur est de mesurer de manière objective les connaissances et les comportements environnementaux acquis grâce à l'ErE. Ceux-ci sont alors comparés à un modèle de référence, à des standards et des critères préétablis, d'habitude par des experts, qui définissent les comportements civiques idéaux à l'égard de l'environnement et le niveau de connaissance jugé suffisant. L'écart entre la réalité atteinte et le modèle prévu permettra à l'évaluateur d'arriver à un jugement concernant l'efficacité de l'action éducative menée. Certes, la question de la définition des standards de l'ErE n'est pas close. De tels standards toutefois ont été déjà développés. Sauvé (1997 b) cite l'exemple des États-Unis où un programme de standardisation en ErE, le *National Project for Excellence in Environmental Education*, a été

mis en place afin de définir les contenus, les principes et les objectifs de ce champ éducatif.

- 27 Pour ce faire l'évaluateur doit adopter une attitude de distance et de non-interaction avec les acteurs. Tout jugement de valeurs doit être exclu et l'évaluateur ne doit pas être influencé par les croyances, les sentiments et les désirs des personnes qui ont participé à l'action. Son jugement se situe, dès lors, en dehors du temps et des enjeux sociaux. En fait, l'évaluateur joue le rôle de tiers qui vérifie l'impact, l'efficacité de cette action. Il possède un langage privilégié et une perspective sur les buts et les objectifs de l'ErE qui lui permettent d'aller au-delà des perceptions subjectives qu'ont les acteurs. D'ailleurs ces derniers ne connaissent pas son « design » d'évaluation qui a été, cependant, défini à l'avance.
- 28 L'évaluateur idéal serait un expert en ErE extérieur au groupe, une personne qui n'a pas participé au déroulement de l'action éducative. Néanmoins, un participant pourrait utiliser ce type d'évaluation à condition qu'il se serve d'outils rigoureusement construits qui garantissent l'objectivité du jugement.
- 29 Ces « choix stratégiques », pour reprendre les termes de Hurteau (1993), sont étroitement liés à des « choix méthodologiques » qui impliquent les modèles et les méthodes de collection et de traitement des données. Le modèle expérimental et le modèle par objectifs nous semblent appropriés à une évaluation positiviste en ErE. Le modèle expérimental vise à tirer des conclusions générales sur l'impact de l'action éducative en contrôlant les facteurs extérieurs et en isolant son influence. Pour ce faire, il utilise des groupes témoins couplés à des groupes expérimentaux. Leur comparaison permet de se prononcer sur le mérite de l'action menée (Stecher et Davis, 1990, p. 24-27). Le deuxième, connu comme modèle de Tyler (1950) puisqu'il reflète la théorie d'une pédagogie par objectifs formulée par le grand pédagogue américain, peut mesurer le rendement d'une action d'ErE par rapport à l'atteinte de ses objectifs. Dans ce cadre, l'évaluation doit répondre à quatre questions principales : « Quels sont les objectifs que le projet doit atteindre ? Quel est le plan pour atteindre ces objectifs ? Est-ce que le projet réalisé a vraiment suivi le plan ? Est-ce que le projet réalisé a permis d'atteindre les objectifs décisifs ? » (Lindvall et Cox, 1970, dans Parlett et Hamilton, 1976, p. 155).
- 30 Les méthodes de collection des données jouent un rôle fondamental dans ce type d'évaluation. En effet, pour accomplir la tâche qui lui est assignée, l'évaluateur a besoin d'instruments qui peuvent « optimiser » les mesures et lui garantir la validité, voire l'objectivité, nécessaire. Ils doivent être valides, mesurer ce qu'ils sont censés mesurer ; fidèles, donc constants et stables, et enfin sensibles, ils possèdent une grande finesse discriminatoire (Hadjji 1992, p. 97). Ces instruments sont inspirés des sciences naturelles. Ils utilisent surtout des questionnaires fermés ou effectuent des pré-tests et post-tests pour vérifier les connaissances acquises, les changements de comportement. Pour l'analyse des informations ainsi recueillies, l'évaluateur recourt à des méthodes rigoureuses de type quantitatif qui peuvent comprendre des analyses statistiques très avancées.
- 31 Il est, dès lors, évident que l'évaluation positiviste est très proche de la logique de la recherche scientifique qui reste encore souvent la norme dans les sciences naturelles. On l'appelle, d'ailleurs, également, paradigme agrobotanique (Parlett et Hamilton, 1976) ou scientifique (Hurteau, 1993). Dans cet article, nous adoptons le terme

positiviste, car nous considérons que la scientificité ne caractérise pas seulement les sciences naturelles.

- 32 Une autre nuance courante dans la bibliographie internationale est celle de paradigme dominant (Room, 1986). En effet, le paradigme positiviste a dominé la recherche et la pratique de l'évaluation en éducation au vingtième siècle. C'est ainsi que, vers les années 60 et 70, lorsque l'efficacité des programmes réalisés, notamment au niveau de la politique sociale et de l'éducation, a été mise en cause, on a fait appel aux méthodes rigoureuses des sciences naturelles pour y répondre. Les évaluations des programmes sont devenues de plus en plus sophistiquées et ont utilisé des techniques d'analyse très poussées pour aider l'administration à prendre des décisions d'ordre politique (Room, 1986).
- 33 Ce type d'évaluation, comme le note Sauvé (1997 b), est dominant jusqu'à présent en ErE. En effet, il ne se distingue pas considérablement de l'évaluation faite de nos jours dans la plupart des actions éducatives autres que celles d'ErE et, notamment, pour l'évaluation des connaissances. Quant à l'évaluation des comportements, les choses semblent plus complexes. Or, à ce niveau également, les experts cherchent, dans les psychologies behavioriste et sociale, notamment, les éléments pour développer des stratégies évaluatives adéquates. Pour conclure, précisons que la recherche en évaluation positiviste a une longue tradition et occupe toujours une place centrale dans la recherche évaluative ce qui lui permet de faire face aux défis posés par un champ éducationnel novateur tel que l'ErE.

L'approche interprétative (ou relativiste) d'évaluation en ErE

- 34 Si l'évaluation positiviste est susceptible de cerner les questions soulevées par l'ErE positiviste, ce n'est pas le cas pour l'approche interprétative en ErE. En effet, mesurer des connaissances et des comportements n'a aucun sens à partir du moment où ce type d'ErE vise avant tout le développement d'une empathie avec l'environnement. On doit alors faire appel à une autre approche d'évaluation, mieux adaptée aux buts et aux caractéristiques de l'ErE.
- 35 Une telle évaluation ne peut qu'être inspirée du paradigme interprétatif. Elle partage avec lui le principe qu'il n'y a pas une réalité objective, mais des réalités multiples. L'évaluation doit alors s'intéresser principalement aux significations de la réalité, pour les participants, de l'action menée en ErE. Autrement dit, l'évaluation a un sens lorsqu'elle vise à comprendre l'action à travers les multiples points de vue des participants. Toutes ces personnes perçoivent l'influence de cette action d'une manière unique, développent leur propre théorie. Or, comme le soulignent Guba et Lincoln (1989, p. 12-13), devant ces multiples interprétations, personne n'a le droit de devenir arbitre, de les juger et de les rejeter au nom d'une réalité objective.
- 36 En ce qui concerne les connaissances et les valeurs acquises grâce à l'ErE, les deux sont subjectivement construites et ne peuvent être considérées indépendamment des valeurs individuelles et des buts de la personne. Les mesurer n'a aucun sens puisqu'on ne peut pas avoir un modèle de référence objectif pour les comparer. Dès lors, l'évaluateur ne s'intéresse pas aux résultats de l'action éducative, mais à la compréhension du processus à travers lequel les acteurs impliqués construisent leur propre éthique environnementale.

- 37 Ainsi l'évaluateur ne doit pas être porteur des convictions extérieures telles que standards ou critères prédéterminés. Sa mission principale pourrait être d'essayer de « répondre aux questions liées à l'action éducative en faisant le portrait de la réalité à travers les yeux des participants » (Stecher et Davis, 1990, p. 36).
- 38 Pour arriver à cette description, l'évaluateur doit discuter longuement avec les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont pris part à l'action éducative, observer les activités mises en place, conceptualiser les problèmes de différents points de vue. Il aide les personnes à clarifier leurs idées, formuler leurs propres interprétations de ce qui s'est passé et comprendre celles des autres. De cette manière, il stimule la compréhension mutuelle et le dialogue, dans le but d'arriver à une approche consensuelle de la réalité.
- 39 L'évaluation interprétative devient ainsi un facteur de connaissance de soi et offre des pistes de changement de la relation que chacun tient avec l'environnement. En effet, durant la procédure de l'évaluation, les acteurs sont amenés à prendre conscience de l'expérience vécue, à clarifier les connaissances et les valeurs qu'ils ont construites et à les confronter avec celles des autres. Cette démarche de clarification et confrontation pourrait conduire à une révision des croyances et des attitudes de chacun des acteurs et donner ainsi de nouvelles orientations à l'action. C'est ainsi qu'une évaluation interprétative devient également outil renforçant la procédure de l'action éducative pour atteindre les buts assignés par une ErE interprétative.
- 40 Dans cette logique, l'évaluateur joue essentiellement le rôle de négociateur entre les différentes interprétations subjectives des acteurs. Pour ce faire, sa première qualité n'est plus l'objectivité, mais l'empathie, la faculté de s'identifier aux personnes, de ressentir ce qu'ils ont éprouvé durant l'action éducative. De même, il doit s'abstenir de tout jugement personnel puisque ce paradigme privilégie avant tout le point de vue des acteurs. En approche interprétative ce sont les acteurs eux-mêmes qui donnent, dans leur propre interprétation, les éléments nécessaires au jugement évaluatif. Pour accomplir efficacement cette tâche de facilitateur et de négociateur, l'évaluateur ne peut être qu'une personne extérieure à l'action éducative évaluée.
- 41 L'évaluation qui adopte le paradigme interprétatif ne peut se faire qu'à travers une étude de cas. Le contexte étant unique, il n'est pas question de généralisation. Comme le précisent Guba et Lincoln, « les phénomènes peuvent être compris seulement dans le contexte dans lequel ils sont étudiés » (Dans Kushner, 1996). De plus, l'évaluateur doit concevoir un processus souple et adaptable à des situations qui émergent au fur et à mesure.
- 42 En ce qui concerne les méthodes, l'évaluation de type interprétatif ou relativiste ne comporte que des méthodes qualitatives. Elle utilise des observations directes et indirectes des événements, des interviews non-directives ou semi-directives. Pour leur traitement, elle recourt à des techniques telles que l'analyse impressionniste (Stecher et Davis, 1990, p. 38). L'évaluation relativiste reflète l'évaluation responsive développée par Stake (1977) aussi bien que le modèle développé par Guba et Lincoln (1989). Le modèle d'évaluation de ces derniers comprend douze étapes qui pourraient être résumées de la manière suivante : parler avec les participants, faire sortir les réalités que les participants construisent pour eux-mêmes sur le programme, essayer de trouver une version qui est la plus proche possible de ces réalités, négocier un consensus fondé sur une version partagée.

- 43 L'évaluation interprétative ou relativiste s'inscrit dans un courant contre le positivisme qu'on appelle contre paradigme (Room, 1986) ou naturaliste (Hurteau, 1993). Le terme d'anthropologie sociale (Parlett et Hamilton, 1976) est également employé, puisqu'il fait appel à des méthodes utilisées en ethnographie. Fetterman (1988) parle d'une « silencieuse révolution scientifique » des méthodologies qualitatives. Au sein du courant on retrouve des nuances particulières traduites par des termes différents, comme le constructivisme (Kuschner, 1996). Nous avons préféré les termes relativiste et interprétatif pour souligner la fonction descriptive et mettre l'accent sur l'absence de référentiel, l'impossibilité d'arriver à un jugement objectif, général et transférable puisque tout est relatif au contexte. Comme le dit, à ce propos, Kuschner (1996 p. 195) « évaluer signifie non pas rendre le monde compréhensible tel qu'il est, mais rendre compréhensible la manière dont différents individus et groupes l'appréhendent ».

L'approche sociocritique de l'évaluation en ErE

- 44 L'évaluation susceptible de cerner les questions soulevées par une ErE socialement critique est une évaluation qualitativement différente des deux précédentes. Cependant elle se trouve en relation dialectique avec elles et comporte des éléments que nous avons déjà rencontrés.
- 45 L'ErE socialement critique qui par sa nature fait appel à l'engagement dans l'action pour le changement environnemental, social et éducationnel nécessite une approche d'évaluation centrée également sur l'action et le changement. Ainsi, tandis que dans l'approche positiviste de l'évaluation en ErE les maîtres mots étaient « mesurer et contrôler » et dans l'approche interprétative « décrire et interpréter », dans l'approche sociocritique ils sont « faire émerger et changer ». Comme le souligne Zúñiga (*Dans Sauvé, 1997 b*), une telle évaluation est « surtout et avant tout, une composante intrinsèque de l'action : c'est une composante essentielle de la capacité des acteurs de mener à terme une action et de l'améliorer, de produire un changement (...) ». En ce sens, l'évaluation sociocritique reflète une certaine conception de l'action sociale, selon laquelle « la société optimale est perçue comme active et porteuse d'un projet collectif démocratique, capable de construire elle-même son destin ; elle est critique, « expérimentale », c'est-à-dire capable d'apprendre de son action. (...) Les acteurs d'une telle société sont autonomes, conscients et responsables de leurs actions » (*Sauvé, 1997 b*). C'est ainsi qu'une évaluation sociocritique rencontre les buts de l'ErE critique et devient un outil important pour les atteindre.
- 46 À cet effet, l'évaluation sociocritique comprend des moments positivistes et des moments relativistes. Comme l'évaluation interprétative ou relativiste, elle s'intéresse au processus à travers lequel les acteurs construisent leurs connaissances et leurs valeurs. Mais elle s'intéresse également aux résultats de l'action qu'elle constate par une récolte et une analyse systématique des données pertinentes. Sur ces résultats elle porte un jugement fondé sur des critères. Or, contrairement à l'approche positiviste, ces critères sont explicites et consensuels, établis à travers une négociation entre les parties. Par ailleurs, le modèle de référence ne porte pas de standards abstraits et généraux définissant les buts et les objectifs de l'ErE mais des critères liés aux conditions sociales et historiques dans lesquelles l'action éducative s'élabore. De plus, ces critères ne sont pas donnés une fois pour toutes, mais peuvent évoluer au fur et à mesure. On pourrait dire que l'évaluation critique « dialogue avec son système de

référence. En se développant, elle l'enrichit et le modifie » (Demunter, 2000). De cette façon de nouveaux critères peuvent émerger.

- 47 L'objectif de l'évaluation sociocritique est alors de tirer du processus une meilleure compréhension et des pistes de modification de l'action en cours afin qu'elle soit en adéquation avec les buts visés. Pour reprendre les termes de Zúñiga (1994, p. 72) « évaluer c'est arrêter une décision sur l'orientation et sur le déroulement d'une action, en se basant sur des critères explicites et consensuels, appliqués à une information complète, systématique, vérifiable et publique », tandis que Demunter (2000) souligne que l'évaluation « accompagne une action, la guidant et l'adaptant en cours de développement ».
- 48 L'approche sociocritique se différencie fondamentalement de l'approche positiviste dans le sens où elle est essentiellement participative ; elle est cogérée par les différents acteurs de la situation abordée. L'évaluateur n'arrive pas avec un plan de travail déjà prêt qu'il applique à la situation à évaluer. Il négocie son processus avec les acteurs, ils identifient ensemble les questions les plus importantes et les stratégies de mesure. Cette procédure participative est indispensable si l'on veut que l'évaluation soit un catalyseur pour le changement. Impliqués dans tous les moments de l'évaluation, les acteurs apprennent de l'action dans le but de la modifier pour agir avec plus d'efficacité. L'évaluateur s'intègre au milieu d'intervention et devient également formateur.
- 49 Pourtant cette volonté de faire participer les acteurs à l'évaluation ne conduit pas à un « effacement » de l'évaluateur, comme pour le relativisme. L'approche sociocritique, qui prend en compte les fondements sociohistoriques, considère l'évaluateur comme un acteur social intéressé à l'action. « Comprendre l'objectivité d'une évaluation comme de la neutralité ou de l'indifférence à l'égard des résultats de l'évaluation de la part de l'évaluateur et du commanditaire de l'évaluation est d'un scientisme très naïf », note Zúñiga (1994, p. 64). Dans l'approche sociocritique, l'évaluateur est un acteur de plus et entre en interaction avec les autres acteurs qui prennent part à l'action.
- 50 Dans ce contexte, l'évaluateur ne prétend pas être objectif grâce à ses instruments de mesure (courant positiviste) ; il ne peut en outre, en voulant donner la parole aux seuls acteurs, s'abstenir de tout jugement (courant relativiste). Sa qualité doit être l'impartialité, une qualité qui doit se manifester aux deux moments les plus importants de l'évaluation, la sélection et l'application des critères et des normes. C'est par ailleurs en fonction de ces derniers que l'évaluateur est amené à porter un jugement sur la valeur de l'objet à évaluer (Gaudreau, 1996, p. 7). Ainsi, comme le souligne le même auteur, le jugement évaluatif « prend la forme d'une ou plusieurs affirmations sur ce que vaut l'objet au regard des critères et en fonction des normes associées à ces critères » (*Ibid*, p. 7).
- 51 L'approche sociocritique est en accord avec les théoriciens de l'école de Francfort et notamment avec Habermas. Elle est assez récente comme courant de la recherche et selon Robottom et Hart (1993) elle émerge à peine dans la recherche éducationnelle. Ceci est indubitable pour l'évaluation. Certes, des éléments de l'évaluation critique sont présents dans plusieurs modèles, comme par exemple dans celui de Parlett et Hamilton (1976) — *illuminative approach* —, de Patton (1986) — *user friendly approach* — ou encore de Brunner et Guzman (1989) — approche participative. Mais on est encore loin d'un type d'évaluation bien élaborée.

Conclusion

- 52 Les trois approches de l'ErE et de l'évaluation que nous venons de développer au niveau paradigmatique sont qualitativement différentes en ce qui concerne leur idéologie et leur épistémologie. En changeant de paradigme, se transforme la manière dont on aperçoit le monde, la réalité et le savoir et par conséquent, notre conception de l'éducation, de l'environnement et de l'évaluation. Le concept même, la nature et le but de l'ErE et de l'évaluation en ErE se modifient également en se déplaçant d'un paradigme à l'autre.
- 53 Dans cet article nous avons essayé d'identifier les principes qui caractérisent les approches positiviste, relativiste/interprétative et sociocritique de l'évaluation en ErE tout en les mettant en relation avec les approches paradigmatiques en ErE développées par Robottom et Hart (1993). Les déplacements les plus importants d'un paradigme à l'autre au niveau de l'ErE et d'évaluation sont présentés dans les tableaux 1 et 2.

Tableau 1 : Paradigmes en ErE selon Robottom et Hart, 1993

	Positiviste	Relativiste/Interprétatif	Sociocritique
Finalité	Former le comportement humain selon des critères ¹ et des modèles préétablis	Développer l'empathie avec l'environnement	Changer les réalités environnementales, sociales et éducationnelles
Caractéristiques du savoir	Connaissances préétablies et objectives, dérivées des experts	Connaissances subjectives, dérivées de l'expérience personnelle	Connaissances dialectiques, collaboratives et émergentes, dérivées des investigations critiques
Idéologie environnementale	Technocentrique	Écocentrique-biocentrique	Écocentrique-écosociale
Idéologie éducative	Néoclassique-professionnelle	Libérale	Socialement critique
Orientations de l'ErE	Connaissances « sur l'environnement »	Activités « dans l'environnement »	Actions « pour l'environnement »

Tableau 2 : Paradigmes en évaluation en ErE (adapté de Robottom et Hart, 1993)

	Positiviste	Relativiste/Interprétatif	Sociocritique
Objet	Résultats	Processus éducatif et relations entre les acteurs	Processus éducatif, relations entre les acteurs et résultats
Type de jugement	Jugement des faits à partir des critères préétablis et objectifs	Jugement de valeur négocié et consensuel	Jugement sur la valeur à partir des critères négociés et consensuels
Méthodes	Quantitatives	Qualitatives	Qualitatives et quantitatives
Évaluateur	Objectif	Neutre, négociateur, consensuel	Impartial, négociateur, acteur impliqué
Design d'évaluation	Préordonné	Répondant (<i>Responsive</i>)	Participatif
Mots-clefs	Mesurer, contrôler, prédire	Décrire, interpréter	Faire émerger, changer

- 54 Certes, la typologie que nous venons de présenter porte ses propres limites. En effet, le côté puriste de la typologie ne peut être qu'artificiel. Comme le note Sauv (1994, p. 15), une typologie est un systme de description, de comparaison et de classification des lments d'un ensemble complexe. Les frontires entre les diffrents types sont loin d'tre tanches. Dans la ralit des pratiques, les lments s'entremlent et on retrouve des moments positivistes, relativistes et critiques. De plus, il faut viter le pige de crer, partir de diffrentes approches, des strotypes qui pourraient amener la clture du dbat autour de l'ErE et de l'valuation.
- 55 Pourtant une telle typologie n'est pas sans importance. Dans la mesure o elle rvle la spcificit de chacune des conceptions, elle aide le praticien non initi clarifier sa propre vision en ErE et vrifier s'il y a cohrence entre cette vision et l'action qu'il met

en œuvre. Elle donne également les éléments nécessaires pour constater la cohérence entre les approches éducatives adoptées et les stratégies évaluatives suivies.

- 56 Cette question de cohérence entre ErE et évaluation, comme le souligne Sauvé (1997 b), est très importante. En effet, l'approche positiviste dominante conditionne souvent la pratique en ErE et surtout les choix en évaluation, car ses outils sont plus élaborés, plus accessibles et donc plus faciles à utiliser. Il est alors possible, même si on pratique une ErE plutôt critique, de glisser facilement vers une évaluation positiviste, pourtant incapable d'accomplir sa fonction. Le manque de stratégies évaluatives bien claires dans le cadre du paradigme critique aggrave le problème.
- 57 Nous considérons pourtant que, plus que les deux autres, l'ErE critique est porteuse de réponses à la crise de l'environnement et de la société actuelle et capable de mettre en route la durabilité écologique et la justice sociale. Les relations entre société et nature sont, en effet, avant tout, un enjeu politique et culturel, voire un choix social. Par conséquent, les problèmes qui en découlent ne peuvent être considérés comme des phénomènes naturels auxquels la recherche scientifique apportera une réponse objective. Ils sont plutôt des constructions sociales dont la perception et l'importance changent selon les transformations qui apparaissent au niveau des intérêts humains. Dans ce contexte, la solution aux problèmes de l'environnement ne peut être que le produit de négociations et d'un agir collectif, mieux adapté à la nature politique de la question.
- 58 Or, comme nous l'avons déjà dit, l'ErE critique émerge à peine, ainsi que l'évaluation critique. Le besoin de développer la théorie et la pratique de l'ErE critique et de l'évaluation critique, de définir les principes et élaborer des outils pertinents est probant. C'est une étape nécessaire si l'on veut que l'ErE contribue essentiellement à la solution de la crise actuelle de l'environnement et que l'évaluation devienne un facteur décisif de développement de cette éducation novatrice.
- 59 Brunner, I. et Guzman, A. (1989). Participation Evaluation. In R.F. Conner et M. Hendricks (dir.), *International Innovations in Evaluation Methodology* (New Directions for Program Evaluation, 42). San Francisco : Jossey-Bass. p. 9-19.

BIBLIOGRAPHIE

Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education Knowledge and Action Research*. London et Philadelphia : Taylor & Francis International Publications. Athens : Kodikas (tr. 1997).

Demunter, P. (2000). L'évaluation de dispositif : Approches théorique et pratique. In Actes du Congrès : *Évaluation des programmes éducatifs et de l'école*. Université de Patras, 19-22 mai, sous presse.

Fetterman, D.M. (1988). *Qualitative Approaches in Evaluation in Education : The Silent Scientific Revolution*. New York : Praeger.

Fien, J. (1993). *Education for the Environment, Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Greelong : Deakin University Press.

- Flogaitis, E. (1993). *Environmental Education*. Athens : Greek University Press.
- Gaudreau, L. (1996). *De l'évaluation de programme à la recherche évaluative*. Résumé de la conférence présentée au séminaire EDAMAZ sur l'éducation relative à l'environnement en Amazonie, projet en partenariat entre l'UQAM et trois universités d'Amérique du Sud (Bolivie, Brésil, Colombie).
- Guba, E.G. et Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London : Sage.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huckle, J. (1983). Environmental Education. Dans J. Huckle, (dir.), *Geographical Education : Reflexion and Action*. Oxford : Oxford University Press. p. 99-111.
- Hurteau, M. (1993). Strategic Choices in Program Evaluation. Dans A.J. Love, (dir.), *Evaluation Methods Sourcebook*. Ottawa : Société Canadienne d'Éducation.
- Kemmis, S., Cole, P. et Sugget, D. (1983). *Orientations to Curriculum and Transition : Towards the Socially Critical School*. Melbourne : Victorian Institute of Secondary Education.
- Kushner, S. (1996). The Limits of Constructivism in Evaluation. *Evaluation*, 2, 189-200. Lucas, A.M. (1981). The Role of Science Education in Education for Environment. *The Journal of Environmental Education*, 12(2), 32-37.
- O'Riordan, T. (1981). Environmentalism and Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 5(1), 3-17.
- O'Riordan, T. (1985). Research Policy and Review. Future Directions for Environmental Policy. *Environment and Planning*, 17, 1431-1446.
- Parlett, M. et Hamilton, D. (1976). Evaluation as Illumination : A New Approach to the Study of Innovatory Programs. Dans G.V. Glass (dir.), *Evaluation Studies Review Annual*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilisation-Focused Evaluation*. 2nd Edition, Newbury Park, London, New Delhi, CA : Sage Publications.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*. Victoria : Deakin University.
- Room, G. (1986). *Cross-National Innovation in Social Policy*. London : MacMillan Education Ltd.
- Sauvé, L. (1991). Essai de typologie des approches concernant l'objet d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Dans Actes des XIIIe Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifique et Industrielle, *École et médias face aux défis de l'environnement*, 29 au 31 janvier 1991, Chamonix, p. 51-55.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal/Paris : Guérin/ESKA. Collection le défi éducatif (Renald Legendre).
- Sauvé, L. (1997 a). Pour une recherche de type critique en éducation relative à l'environnement. Dans C. Baudoux et M. Anadón, (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement*. Les cahiers du LABRAPS, 23. p. 105-117.
- Sauvé, L. (1997 b). Pour une approche critique de l'évaluation en éducation relative à l'environnement. *Environnement et Société*, 19, 19-27.
- Sauvé, L. (1999). Une « patrimoine » de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Reflexions*, 1, 13-40.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. Dans R. Stake (dir.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum evaluation, N° 1. Chicago : Rand McNally. p. 39-83.

Stake, R.E. (1977). Responsive Evaluation. Dans D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. Mac-Donald et M. Parlett (dir.), *Beyond the numbers game a reader in Educational Evaluation*. London : MacMillan Education Ltd.

Stecher, B.M. et Davis, W.A. (1990). *How to Focus an Evaluation*. Newbury Park, CA : Sage Publications.

Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

Zúñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal (Québec) : Presses de l'Université de Montréal.

NOTES

1. Par critère nous entendons des « lunettes d'approche pour donner un sens aux informations produites ; ces critères doivent être pertinents : i.e. associés aux objectifs d'évaluation, aux questions évaluatives et aux types d'informations produites » (Gaudreau, 1996, p. 12).

RÉSUMÉS

L'évaluation en éducation relative à l'environnement (ErE) fait l'objet de plusieurs approches liées à la diversité des conceptions, tant en évaluation qu'en ErE. C'est partant de la typologie de Robottom et Hart (1993) pour l'ErE que les auteures ont dérivé la leur pour l'évaluation en ErE. Elles mettent en évidence les caractéristiques de chacune des tendances, soit l'ErE positiviste, interprétative et socialement critique, pour faire émerger les points essentiels des trois types d'évaluation qui s'y rapportent et qui sont susceptibles de répondre aux questions soulevées.

Evaluation in Environmental Education (EE) is subject to numerous approaches related to the diverse conceptions of evaluation as well as of EE itself. Based on the typology of Robottom and Hart (1993) for EE, the authors have developed a typology of evaluation in EE. The characteristics of each EE approach, which stem from three paradigms of scientific research: positivism, interpretativism and socially critical theory, are presented to underline the main points of the three associated types of evaluation in EE and to help answer the raised questions.

AUTEURS

GEORGIA LIARAKOU

Georgia Liarakou détient un doctorat en Sciences de l'Éducation. Elle est chargée de cours à la Faculté d'Éducation Préscolaire de l'Université d'Athènes où elle enseigne l'ErE dans le cadre de

la formation continue des enseignants. Elle est également responsable du programme éducatif du WWF Grèce. Ses travaux de recherche portent sur la sociologie de l'ErE.

EUGÉNIE FLOGAITIS

Eugénie Flogaitis est professeure à la Faculté d'Éducation Préscolaire de l'Université d'Athènes. Depuis 1993, elle est représentante du Ministère d'Éducation Nationale Grec à la Commission Européenne pour les questions d'ErE. Elle est responsable de divers projets de recherche en ErE à l'échelle nationale et européenne.