

3

# Évaluer un projet : pourquoi, comment ?



**LES CAHIERS DE  
"GÉRER LA RESSOURCE  
EN EAU, ICI ET AILLEURS"**

décembre 2007

Dans la collection des cahiers de  
« Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs » :

le cahier n°1 : « L'eau et ses représentations »  
Par Jean Etienne Bidou, Maître de conférence à  
l'IUFM Poitou-Charentes, chargé de mission recherche à l'Ifrée et  
Véronique Paris, enseignante, chargée de mission formation à l'Ifrée.

le cahier n°2 : « Et si on montait un projet ? »  
Par Catherine Billard, enseignante, chargée de mission formation à  
l'Ifrée avec la collaboration de Jean Etienne Bidou, Maître de  
conférence à l'IUFM Poitou-Charentes, chargé de mission recherche à  
l'Ifrée et de Yannick Bruxelles, responsable du secteur Éducation à  
l'environnement de la DAAC - Rectorat de Poitiers - correspondante  
académique EEDD.

Publication : **Ifrée**  
(Institut de formation et de recherche  
en éducation à l'environnement)  
Carrefour de la Canauderie  
F - 79360 Villiers-en-Bois  
Tél. 33 (0)5 49 09 64 92  
Fax 33 (0)5 49 09 68 95

## « Gérer la ressource en eau ici et ailleurs »

**C'est une opération partenariale pluri-annuelle qui vise à soutenir le développement de projets pédagogiques et culturels sur le thème de l'eau et du développement durable dans l'académie de Poitiers.**

Le partenariat réunit le Rectorat de Poitiers, l'Ifrée (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement), les agences de l'eau Loire-Bretagne et Adour-Garonne, la Région, la DIREN, le GRAINE Poitou-Charentes et ORCADES.

Les objectifs sont déclinés en quatre points :

- 1 • « susciter le développement de projets pédagogiques et culturels dans les écoles et établissements scolaires de l'académie de Poitiers »
- 2 • « favoriser l'échange entre les établissements scolaires afin de développer une approche globale et systémique du thème de la gestion de l'eau et, pour certains projets, une approche éducative Nord/Sud intégrant la notion de développement durable »
- 3 • « engager un travail de recherche sur l'éducation à l'environnement prenant appui sur le réseau des établissements concernés et sur les partenaires engagés dans l'opération »
- 4 • « impliquer les jeunes dans des actions concrètes leur permettant l'apprentissage de l'éco-citoyenneté »

Les projets sont proposés par les équipes enseignantes des écoles et de tous les établissements scolaires de l'académie (collèges, lycées, lycées professionnels, établissements spécialisés... / publics ou privés) via le dossier unique EEDD.

Trois journées thématiques par an sont proposées aux enseignants et animateurs de structures impliquées ou intéressées par des projets éducatifs sur le thème de l'eau.

L'opération qui existe depuis 1998 a ainsi accompagné 324 projets scolaires (de l'école primaire au lycée) et a impliqué autant d'équipe enseignantes et plus de 22 800 élèves. Tous ont reçu un accompagnement pédagogique, ainsi qu'un soutien technique et financier.

Vingt-six journées de rencontres, de formations et d'échanges ont été proposées aux enseignants et ouvertes aux animateurs des structures d'éducation à l'environnement sur des thèmes aussi variés que « la valeur de l'eau – la qualité de l'eau – les économies d'eau – la gestion solidaire – l'eau dans le nord et dans le sud – les acteurs de l'eau – les partenariats internationaux et solidaires – le prix de l'eau – la participation citoyenne dans les projets sur l'eau – les réserves en eau – les usages de l'eau – le traitement de l'eau – les pollutions de l'eau... ».

Dans le souci de bien les accompagner, plusieurs sources documentaires ont été mises à la disposition des porteurs de projet :

- un site Internet : <http://www.gererleau.org> géré par le GRAINE,
- les lettres de liaison de l'opération,
- le cahier n°1 sur « L'eau et ses représentations » et le cahier n°2 « Et si on montait un projet ? » sur le parcours de l'idée au montage d'un projet éducatif sur le thème de l'eau, ainsi que le présent document (cahier n°3).

Enfin à titre d'information, voici les contacts et les personnes ressource associées dans le partenariat :

- Pour le Rectorat-DAAC : Patrick CORONAS / Pour le Rectorat-DARIC : Emmanuel BOCCO
- La Région Poitou-Charentes : Marjorie DAOUDAL
- L'Ifrée : Elodie LE THIEC
- Le GRAINE Poitou Charentes : Marc BONNEAU chargé du suivi de l'opération et Véronique BAUDRY (documentaliste).
- L'agence de l'eau Loire-Bretagne : Edwige JULLIEN
- L'agence de l'eau Adour-Garonne : Isabelle PIQUES
- ORCADES : Jérôme MARTIN

# **Évaluer un projet : pourquoi, comment ?**

De l'intérêt d'évaluer son projet

# Sommaire

<b>I. L'état des lieux : une évaluation évitée</b> .....	8
I.1. Des projets insérés dans des cadres variés .....	8
I.2. Faiblesse des processus d'évaluation dans le cadre de l'opération .....	10
I.2.1. L'évaluation est rarement prévue à l'avance .....	10
I.2.2. Quelles pratiques ? .....	10
I.3. Des réticences, pourquoi ? .....	13
<b>II . Quelques idées de base sur l'évaluation</b> .....	17
II.1. De l'implicite à l'explicite .....	17
II.2. Une évaluation tout au long du projet .....	19
II.2.1. Bien distinguer les niveaux de l'évaluation .....	19
II.2.2. Une évaluation au service de l'action ? .....	20
II.3. Référent et référentiel .....	21
II.3.1. Construire un référentiel .....	23
II.3.2. Les référentiels et l'éducation à l'environnement .....	24
<b>III . Évaluer un projet d'éducation à l'environnement : qu'est-ce que cela change ?</b> .....	25
III.1. Décrire des situations pédagogiques .....	25
III.2. Des critères communs à l'EEDD .....	29
III.2.1. Choisir des critères .....	29
III.2.2. Les savoirs en EEDD .....	30
III.2.3. Éthique et EEDD .....	31
III.2.4. Un exemple .....	33
<b>. Conclusion</b> .....	33
<b>. Bibliographie</b> .....	34

Le second numéro des Cahiers de « Gérer l'eau... » a été consacré au montage des projets. Dans ce travail, qui était en partie basé sur les témoignages d'enseignants, une difficulté importante avait été mise en évidence : l'évaluation des projets. Dans un premier temps, nous avons cherché à en savoir davantage : où se situait le problème ? Quelles étaient les pratiques des enseignants en matière d'évaluation ? Une enquête a permis en 2005 d'établir un premier diagnostic. Les enseignants portent leurs efforts sur la réalisation des projets pédagogiques ; pour eux l'évaluation n'est pas une priorité, et lorsqu'ils mettent en œuvre des pratiques évaluatives, elles ne sont pas forcément adaptées.

Ce type de constat ne doit pas susciter l'étonnement et il n'est pas spécifique à l'opération « Gérer l'eau... ». Il est même assez commun pour la plupart des projets pédagogiques dans les établissements de l'Éducation nationale, et jusqu'à l'Université. Il contraste avec les opérations de formation dans le système public ou privé où l'évaluation est davantage pratiquée. Or, les projets pédagogiques s'insèrent progressivement dans les dispositifs éducatifs. On connaît les IDD, les TPE dans l'enseignement secondaire général. Ils deviennent plus nombreux dans l'enseignement professionnel. On les encourage dans l'enseignement primaire. Cependant, les enseignants n'ont pas forcément été formés pour l'évaluation de ce type de pratiques.

Après le diagnostic alimenté par les projets « Gérer l'eau... » des années passées, on trouvera un rappel des notions théoriques les plus usuelles afin de pouvoir construire un dispositif d'évaluation. Ces notions sont générales, et donc applicables à toutes sortes de projets. Cependant, l'éducation à l'environnement ou au développement durable impose une perspective particulière, des objectifs spécifiques. Ils seront rappelés dans la dernière partie.

**IDD :**  
**Itinéraire**  
**De**  
**Découverte**

**TPE :**  
**Travaux**  
**Personnels**  
**Encadrés**

## I • L'état des lieux : une évaluation évitée

---

Une petite enquête avait été montée et nous avons mené des entretiens avec des porteurs de projet de l'année 2003/2004 puis 2004/2005 : une douzaine d'entretiens téléphoniques, certains assez longs, conduits à l'aide d'une grille assez souple pour laisser aux porteurs de projet la possibilité d'exprimer leur sentiment.

Malgré la très grande variété des projets et des situations, l'impression qu'on en retire est celle d'une forte réticence des enseignants à évaluer leur projet.

Cette réticence peut surprendre, mais comme toutes les attitudes, elle n'est pas sans raisons et elle mérite largement d'être analysée.

### I 1 • Des projets insérés dans des cadres variés

La douzaine de projets dont les porteurs avaient répondu à notre demande 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 1<sup>ères</sup> 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 l'eau... » s'inscrivent.

PPCP :  
Projet  
Pluridisciplinaire  
à  
Caractère  
Professionnel

PAC :  
Parcours  
Artistique et Culturel

AST :  
Atelier  
Scientifique  
et  
Technique



On trouve là :

✓ Les IDD (en collège) et les PPCP qui 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 (IDD, PPCP... on pourrait ajouter TPE en lycée d'enseignement général).

✓ Les classes à PAC qui correspondent à des projets spécifiques initiés par une équipe pédagogique à l'échelle d'une ou de plusieurs classes.

✓ Les AST et les clubs qui 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 à 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.

La mise en place généralisée de ces dispositifs à projet par l'Éducation nationale, puis l'introduction de l'EEDD en 2004 et finalement de l'EDD par la circulaire de mars 2007 ont bien sûr favorisé l'augmentation du nombre de projets inscrits à l'opération « Gérer l'eau... ». Il sont actuellement au nombre de 50 pour l'année scolaire 2007/2008.

Ce n'est donc pas l'intérêt des enseignants pour les projets éducatifs qui mérite d'être interrogé, mais plus précisément leur rapport à l'évaluation des projets.

**EEDD :**  
éducation à  
l'environnement  
vers un  
développement  
durable

**EDD :**  
éducation au  
développement  
durable

Ce n'est pas l'intérêt  
des enseignants pour  
les projets éducatifs  
qui mérite d'être  
interrogé, mais plus  
précisément leur  
rapport à l'évaluation  
des projets.

## **I 2 • Faiblesse des processus d'évaluation dans le cadre de l'opération**

### **I 2.1 • L'évaluation est rarement prévue à l'avance**

Cela se vérifie simplement en consultant les dossiers de candidature des projets à l'opération académique « Gérer l'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).

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, et vice versa.

### **I 2.2 • Quelles pratiques ?**

On peut en dresser un inventaire non exhaustif à travers les interviews qui ont été réalisés. Ils ont été menés en face à face ou par téléphone, 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 ? »

DAAC :  
Délégation  
Académique  
à l'Action  
Culturelle

Il ne peut y avoir  
d'évaluation sans  
objectif, et vice  
versa.

Les discours s'articulent autour de thématiques assez constantes :

> L'évaluation est-elle bien nécessaire ?

1/3 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 ».

Dans ces conditions, si l'évaluation c'est juste « pour faire une vitrine et dire « on a fait ça », cela ne vaut pas la peine », explique un enseignant.

> L'évaluation du projet par son accomplissement

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-Rom ; au minimum, un dossier ou un compte-rendu. L'échec c'est quand « cette année, on n'a rien à montrer ». Il ne faut pas trop vite critiquer cette forme d'évaluation. D'abord, elle poursuit



« on pensait bien à évaluer mais on ne savait pas trop comment s'y prendre »

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 « 1 000 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).

> L'évaluation du projet par les apprentissages des élèves

« les enfants,  
quand ils mordent à  
un projet,  
ça se voit,  
ça se sent,  
on voit que ça les  
intéresse. »

S'il s'agit d'un projet où l'évaluation peut être individuelle, les élèves n'ont guère de chance d'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... 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.

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.* »

> Des formes émergentes : des cas d'évaluation partagée, croisée

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.

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 ?

### **I 3 • Des réticences, pourquoi ?**

Après ce constat, évidemment, des interrogations se posent. Un groupe d'enseignants porteurs de projets « Gérer l'eau... » a débattu de ce sujet, et les raisons qui émergent sont multiples.

Les plus simples sont des raisons techniques.

- 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) ? »

Quel que soit  
le type d'évaluation  
mis en place...  
un tiers seulement  
des porteurs de  
projet abordent le  
problème.

Enfin, toutes ces difficultés pourraient être levées moyennant un perfectionnement technique et du temps.

Il existe un certain degré de confusion entre le contrôle et l'évaluation...

- Comment évaluer dans un projet Nord-Sud ? Si l'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 ; 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 ? »

Ces questions proviennent du fait que les porteurs de projet, d'âges variés, ont rarement été formés aux techniques de l'évaluation, mise à part celle des performances des élèves. Une formation permettrait d'améliorer leurs capacités en matière de gestion des projets. Enfin, toutes ces difficultés pourraient être levées moyennant un perfectionnement technique et du temps.

Plus complexe est la résistance, quelquefois véhémement, quelquefois passive, à pratiquer une évaluation.

Elle provient en partie du fait de la perception de l'évaluation comme d'un contrôle. 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, l'enseignant, en portant un projet, se donne un espace de liberté. Les projets, en effet, ne suivent pas la même logique que l'enseignement disciplinaire, ils ne sont pas encadrés de la même façon, ils autorisent d'autres relations entre enseignants et élèves ; la liberté pédagogique y est plus grande.

Dans la méfiance vis-à-vis de l'évaluation, il existe cependant un certain degré de confusion entre le contrôle et l'évaluation qu'on organise trop souvent en deux pôles, « l'un négatif, celui du contrôle, de la

sélection, de la sanction et l'autre positif, celui du progrès, du changement ou de la rationalisation » (Barbier, 1990).

Évaluer un projet, c'est donc, pour beaucoup, introduire à nouveau une contrainte négative dans cet espace destiné à la respiration des élèves et des enseignants.

Cette résistance peut être aussi parfaitement justifiée si le porteur du projet n'envisage pas de recommencer. Le montage du projet est une opération qui consomme du temps, de l'énergie et qui n'est pas forcément appuyée ou valorisée par son environnement professionnel ou institutionnel. Si l'on ne projette pas de recommencer, pourquoi évaluer ?

Deux réponses sont cependant opposables à cette résistance. Parmi les arguments qu'on peut mobiliser, un des plus pertinents est celui de la responsabilité (Figari, 1994). L'auteur explique que la fonction d'évaluation devient de plus en plus spécialisée, du fait des pratiques mises en place et de la tendance des institutions à favoriser l'expertise.

Chaque organisation dispose désormais d'une cellule d'évaluation, de suivi et on peut craindre l'émergence d'un nouveau pouvoir, celui des évaluateurs.

Face à cette évolution, on peut s'inquiéter dans ce cas de la « déresponsabilisation des acteurs qui pourraient penser que l'évaluation ne serait pas leur affaire, mais celle des spécialistes ». En exerçant ses responsabilités jusqu'à l'évaluation, on assurerait donc le pilotage complet du projet.

Et enfin, la meilleure des raisons est qu'une maîtrise des techniques d'évaluation et leur mise en pratique permet de mieux réguler les apprentissages des apprenants tout en étant plus efficace.

La fonction  
d'évaluation devient  
de plus en plus  
spécialisée, du fait  
des pratiques mises  
en place et  
de la tendance  
des institutions à  
favoriser l'expertise.

(...) une maîtrise des  
techniques  
d'évaluation et leur  
mise en pratique  
permet de mieux  
réguler les  
apprentissages des  
apprenants  
tout en étant plus  
efficace.



### **Les trois âges de l'évaluation**

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'évaluation se conçoit comme une mesure quantitative afin de sélectionner des individus. Elle est ainsi conforme au paradigme industriel. Il s'agit d'un jugement sur la valeur des individus, exercé après un contrôle en fonction de normes préétablies. Les individus sont classés, suivant leurs performances, par rapport à la moyenne du groupe. Malgré ses modifications, le Baccalauréat, par exemple, a été bâti sur ces principes dont il est contemporain.

Dans les années 1950, se développe un autre modèle, lié à la détermination des objectifs éducationnels. L'évaluation sert alors à décrire les changements chez les étudiants, par rapport aux objectifs assignés à la formation. Cette analyse, liée aux premières versions de la pédagogie par objectifs, se fonde surtout sur l'observation des comportements. Le paradigme dit « behaviouriste » est alors dominant.

À partir des années 1960, l'attention se porte sur l'évolution des systèmes et l'évaluation sert essentiellement à la prise de décision. On ne peut plus attendre la fin d'un programme pour l'évaluer. De plus, si l'évaluation nécessite un consensus, il faut prendre en compte des divergences d'intérêt entre les parties prenantes et la pluralité des idées. Les approches méthodologiques de l'évaluation se multiplient et la distinction entre évaluation sommative et formative n'est que l'un des aspects de cette variété.

(d'après Ouellette, 1996)



## II • Quelques idées de base sur l'évaluation

---

**Évaluer** : opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur (...) à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis, en vue d'une décision (Legendre *Dictionnaire actuel de l'éducation*).

La définition ci-dessus est une des plus consensuelles. On en compte cependant un très grand nombre ; Abrecht (1991) en signale quinze concernant le domaine pédagogique seulement.

L'évaluation s'applique à des contextes très différents, c'est pourquoi il paraît nécessaire de restreindre le champ de ce travail. L'objet de l'évaluation est ici le projet pédagogique, ce qui simplifie la question. De la même façon, on ne s'inquiétera pas de savoir qui évalue : c'est le porteur du projet, ses partenaires, éventuellement les apprenants qui travaillent à une évaluation interne.

Il s'agit ici de se donner quelques outils pour évaluer des projets d'éducation à l'environnement.

### II 1 • De l'implicite à l'explicite

En fait, et d'une façon large, l'évaluation est une prise de recul, une réflexion sur un programme, un individu ou un système, afin d'en comprendre le fonctionnement, d'en améliorer le développement. Si dans cette démarche les points critiques sont mis en avant, c'est pour rechercher le progrès. « À quoi sert le projet que je mène ? Quels sont les effets attendus ? Quels sont ceux que j'obtiens ? ».

L'évaluation, parce qu'elle permet un retour sur les pratiques, permet la régulation de l'action. Elle devrait

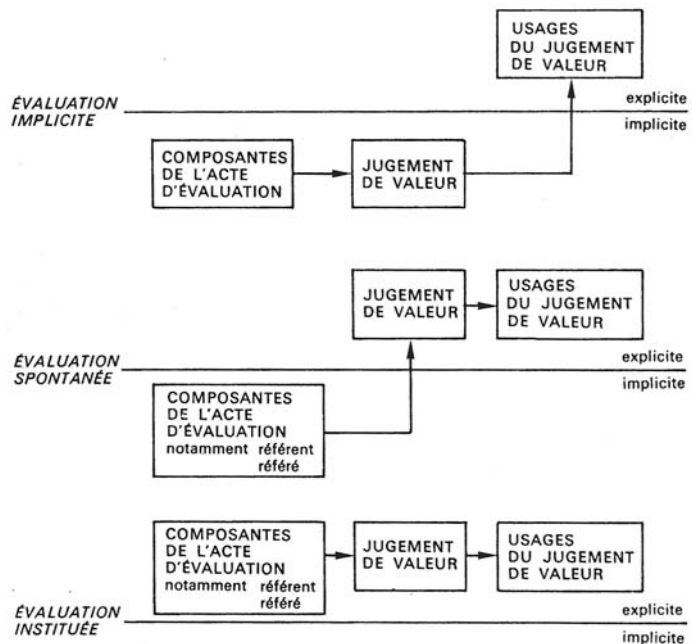
L'objet de l'évaluation est ici le projet pédagogique

L'évaluation est une prise de recul, une réflexion sur un programme, un individu ou un système, afin d'en comprendre le fonctionnement, d'en améliorer le développement.

L'évaluation (...) permet la régulation de l'action.

donc accompagner tout processus pédagogique, afin que l'éducateur reste vigilant sur son action.

Et c'est d'ailleurs ce qui se passe en réalité : « n'importe quel sujet, dans l'exercice de n'importe quelle action, se livre sans cesse à un processus d'évaluation » parce qu'il ne peut pas ne pas se poser la question de la valeur de ce qu'il est en train de faire, la réponse infléchissant évidemment chacune de ses décisions (Barbier, 1991). Cependant, l'évaluation a, la plupart du temps, une grande part implicite, c'est-à-dire qu'elle n'est exprimée que par ses effets : un acteur est applaudi, un homme politique réélu, etc. Elle peut être « spontanée » en ce sens que le jugement de valeur s'exprime sans explication : expression d'opinion, jugements variés, où les raisons restent implicites.



**Fig. 1 : Formes de manifestation de l'évaluation en formation (synthèse)** (Source : Barbier J.M. (1990). L'évaluation en formation. PUF, p.35)

C'est donc pour rendre transparents les processus d'évaluation, et réduire la subjectivité des jugements qu'il faut expliciter la totalité de la démarche d'évaluation. Décrire à priori les contours de l'objet de l'évaluation et ce qui est attendu limite déjà beaucoup l'arbitraire. La mise en forme des processus d'évaluation a pour conséquence une clarification des relations de pouvoir entre évaluateur et évalué.

## **II 2 • Une évaluation tout au long du projet**

### **II 2.1 • Bien distinguer les niveaux de l'évaluation**

Parce que les enseignants ont une place spécifique dans le système éducatif, il ne leur est généralement pas indispensable de se poser des questions sur les finalités de l'action éducative, et, de par leur métier, ils n'ont généralement besoin de pratiquer l'évaluation qu'à un seul niveau (les acquis des apprenants) et souvent d'une seule façon (l'évaluation sommative). Cependant, lorsqu'on s'occupe de formation en dehors de l'Éducation nationale, on retrouve généralement trois niveaux d'évaluation :

- Celui des apprenants, bien sûr, dont on voudra décrire les acquis ;
- Celui des actions de formation : évaluer des objectifs de formation, le fonctionnement d'une équipe engagée dans cette formation, etc.
- Sur un plan plus général encore, celui de la place de l'action de formation dans son environnement, ici l'établissement scolaire. Quelle est la place d'un projet dans les objectifs éducatifs de l'établissement ? Les rapports avec l'administration, les partenariats, etc.

*Parce que les enseignants ont une place spécifique dans le système éducatif (...) ils n'ont généralement besoin de pratiquer l'évaluation qu'à un seul niveau (...) et souvent d'une seule façon (...)*

Or, travailler dans un projet éducatif réintroduit ces différents niveaux et rend plus complexe l'évaluation.

## II 2.2 • Une évaluation au service de l'action ?

« Évaluer, c'est prendre du recul par rapport à une réalité donnée, afin de se prononcer sur elle dans un contexte décisionnel précis » (Hadji, 1991).

Si on veut évaluer de la façon la plus pertinente possible, il faut d'abord préciser les fonctions de l'évaluation et le niveau auquel elle s'applique.

Cette évaluation peut s'exprimer en termes de contrôle : les objectifs ont-ils été atteints ?

Elle peut se formuler à un deuxième niveau : où les « dysfonctionnements » se situent-ils ? Que peut-on faire pour améliorer les performances ?

L'évaluation globale constitue un troisième niveau : on réévalue l'ensemble du projet et on pose la question du sens. Où va-t-on ? Faut-il réorienter l'action, ou l'arrêter ?

Pour pouvoir se prononcer sur la réalité, tout projet devrait se doubler d'un dispositif d'évaluation. Celui-ci devrait être préparé en même temps que le projet et pourrait comporter :

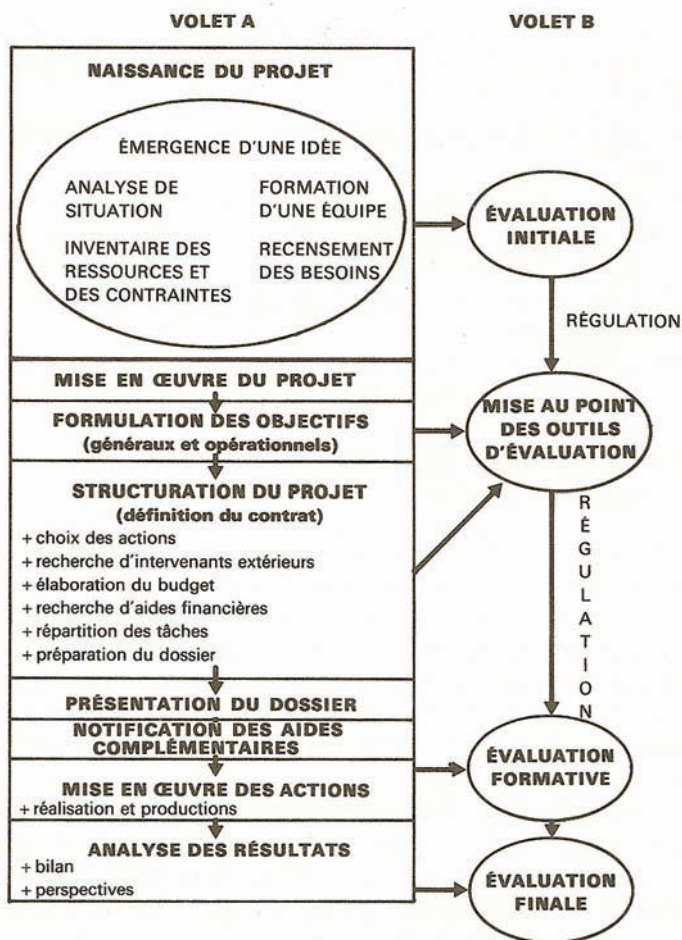
- Une évaluation initiale : non seulement, le projet est-il faisable ? Mais surtout, ce qui sera déterminant pour la suite de l'évaluation, qu'est-ce que j'attends de ce projet ?

- La mise au point des outils d'évaluation : quels sont les domaines dans lesquels j'espère voir apparaître des changements ? En fonction de quels effets précis vais-je pouvoir apprécier mon action ? Sur quels indices vais-je pouvoir m'appuyer pour apprécier mon action ?

- Une évaluation au cours de l'action : est-ce que l'action se déroule conformément aux objectifs ? Elle permet de réguler l'action.

- Une évaluation finale : l'action a-t-elle été efficace ?

Pour pouvoir se prononcer sur la réalité, tout projet devrait se doubler d'un dispositif d'évaluation.



**Fig. 2 : Un dispositif d'évaluation articulé à un projet d'action** (Source : Hadji C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. PUF, l'éducateur, p.54)

### II 3 • Référent et référentiel

Ce qui paraît essentiel est d'avoir une idée assez précise de la situation qu'on veut obtenir avec la réalisation du projet. C'est ce que certains appellent l'idéal-type, la représentation idéale de ce qui devrait être. La grande difficulté est de pouvoir décrire cet idéal en termes opérationnels, c'est pourquoi on ne peut guère évaluer que par rapport à des objectifs. Un objectif pédagogique identifie le changement que l'on

Déterminer des objectifs est très important pour l'évaluation. Si on ne sait pas quels résultats précis on recherche, l'évaluation n'est guère possible.

cherche à provoquer comme résultat de la formation : une mémorisation de connaissance, l'acquisition d'un nouveau savoir-faire, un changement de comportement, etc.

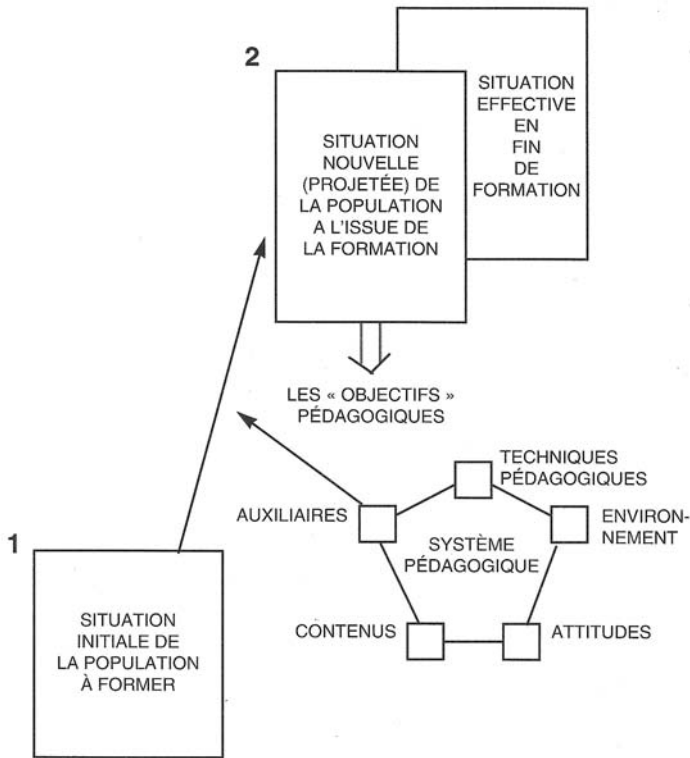
À partir d'une situation de départ que l'on connaît et des objectifs de formation, on peut établir les bases d'une évaluation en appréciant des écarts :

- entre une situation initiale et une situation terminale : l'approche de la connaissance préalable et des représentations initiales est nécessaire pour construire un dispositif d'évaluation ;
- entre les résultats obtenus et les objectifs.

Voilà pourquoi déterminer des objectifs est très important pour l'évaluation. Si on ne sait pas quels résultats précis on recherche, l'évaluation n'est guère possible.

Par contre, si on a estimé que telle démarche éducative permettait d'atteindre tel objectif, on se donne les moyens d'observer ce qui se passe (ou ne se passe pas) et si on constate un écart entre la situation attendue et la situation effective, on peut mieux repérer où se situe la difficulté.





**Fig. 3 : Les éléments du système de formation**  
 (Source : Beau D. (1998). La boîte à outils du formateur – 100 fiches de pédagogie. Ed. d'organisation)

### II 3.1 • Construire un référentiel

Pour qu'il y ait jugement de valeur, il faut pouvoir déterminer ce que l'on est en droit d'attendre du projet : à partir de quel moment on pourra dire que tel ou tel objectif est atteint. Ce niveau de résultat atteint à la poursuite d'un objectif est un **critère**. L'ensemble des critères choisis constitue toujours une grille de lecture particulière, elle est construite par l'évaluateur seul, ou mieux, par les personnes qui sont partie prenante dans le projet. Bien entendu, plus les objectifs auront été décrits en termes précis, et plus il sera aisé de bâtir des critères d'évaluation.

Parallèlement, il faudra se donner les moyens d'observer, dans la réalité, les signes de la présence de ces

L'ensemble des critères et des indicateurs qui vont permettre de porter un jugement constitue un référentiel.

L'ensemble des critères et des indicateurs qui va permettre de porter un jugement constitue un référentiel.

Un objectif s'exprime de façon à ce que le résultat soit observable.

critères. Ces signes sont des **indicateurs**. Ces indicateurs peuvent être chiffrés, ils peuvent être simplement d'ordre qualitatif.

L'ensemble des critères et des indicateurs qui va permettre de porter un jugement constitue un **référentiel**.

### II 3.2 • Les référentiels et l'éducation à l'environnement

Évaluer peut être relativement simple si l'analyse porte sur une technique ou une connaissance (par exemple, est-ce que les savoirs transmis ont été reçus ?). La difficulté en éducation à l'environnement est que les objectifs sont moins souvent cognitifs que de savoir être, c'est-à-dire se rapportant à des modifications d'attitudes et de comportements.

Mais quoi qu'il en soit, il faut rester modeste et rigoureux, un objectif s'exprime de façon à ce que le résultat soit observable.





### **III • Évaluer un projet d'éducation à l'environnement : qu'est-ce que cela change ?**

---

Plus un objet est difficile à penser, plus on considère qu'il est jugé difficile à évaluer. Il faut créer un référentiel et cela pose le problème de ce qu'est (ou n'est pas) un projet d'EEDD, ou encore d'EDD).

Il existe une très grande variété de positions, il faut les repérer afin de pouvoir construire vos outils d'évaluation.

#### **III 1 • Décrire des situations pédagogiques**

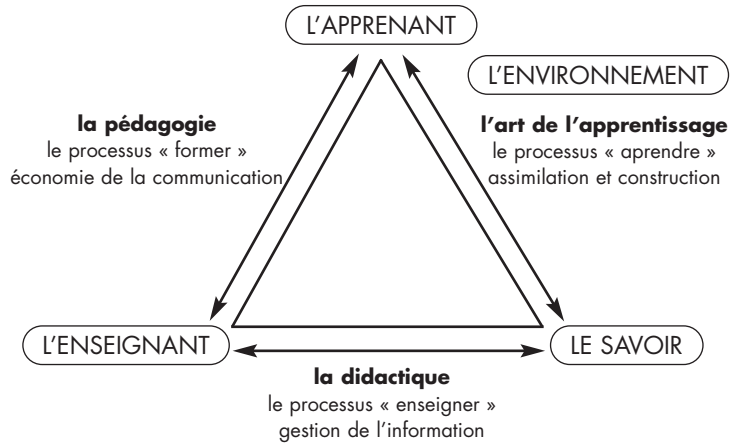
On connaît le triangle pédagogique de Houssaye. Pour lui, toute situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves. Mais la situation pédagogique où les trois éléments coexisteraient de façon équilibrée est, pour lui, tout à fait utopique.

En pratique, seuls deux éléments s'assemblent tandis que le troisième fait le mort. La relation *enseigner* par exemple privilégie le côté Professeur-Savoir, c'est celui du cours magistral où l'apprenant a un rôle passif.

Le processus *apprendre* est basé sur le lien Élève-Savoir, le professeur n'est qu'un médiateur ; c'est par exemple la situation dans la pédagogie Freinet.

**EEDD :**  
éducation à  
l'environnement  
vers un  
développement  
durable

**EDD :**  
éducation au  
développement  
durable



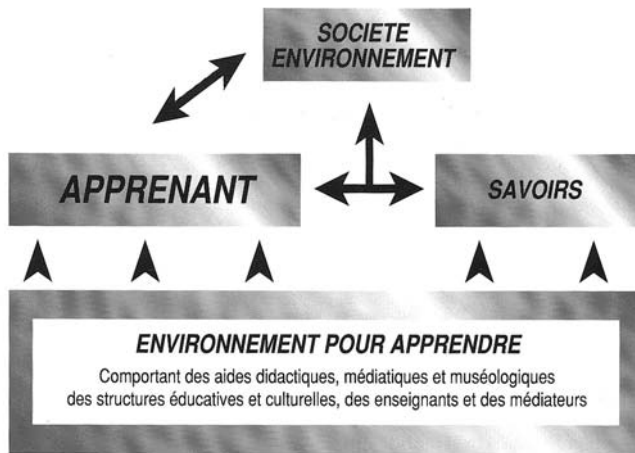
**Fig. 4 : Modèle de la situation d'enseignement-apprentissage basé sur le triangle pédagogique de Houssaye** (Source : Rezeau J. (2004). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia - Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. Thèse pour le Doctorat - chapitre 1.2.2)

Mais, dans une situation pédagogique d'éducation à l'environnement, où l'environnement se trouve-t-il ?

Le constat de Giordan et al. (1993) est que, dans ce domaine, les intérêts du public (ici, des élèves, étudiants, apprenants de toutes sortes) sont peu pris en compte.

Or, en matière d'environnement, de sciences et techniques, et finalement dans tous les domaines, « le savoir n'a d'intérêt que s'il peut aider les individus à se repérer dans leur environnement et leur société ».

Il faut donc établir un nouveau rapport entre savoirs et apprenants, dans une situation qu'ils modélisent ainsi :



**Fig. 5 : Modification de la relation au savoir introduite par le modèle d'apprentissage allostérique** (Source : Giordan A., Souchon C., Cantor M. (1993). Évaluer pour innover – Musées, médias et écoles. Z'Éditions, p.70)

L'environnement pour apprendre inclut les aides didactiques ou médiatiques apportées par les structures éducatives, enseignants ou animateurs. Si ce modèle paraît particulièrement adapté aux musées, aux expositions, et même à l'éducation des adultes où l'enseignant peut être considéré comme une ressource parmi d'autres, cela peut être excessif dans le cas des apprentissages scolaires, même dans des projets pédagogiques où l'enseignant se place plutôt dans le rôle de médiateur.

C'est aussi le modèle choisi par D. Cottreau (2004). Les trois sommets du triangle étant occupés par la personne apprenante, les savoirs et le contexte socio-culturel.

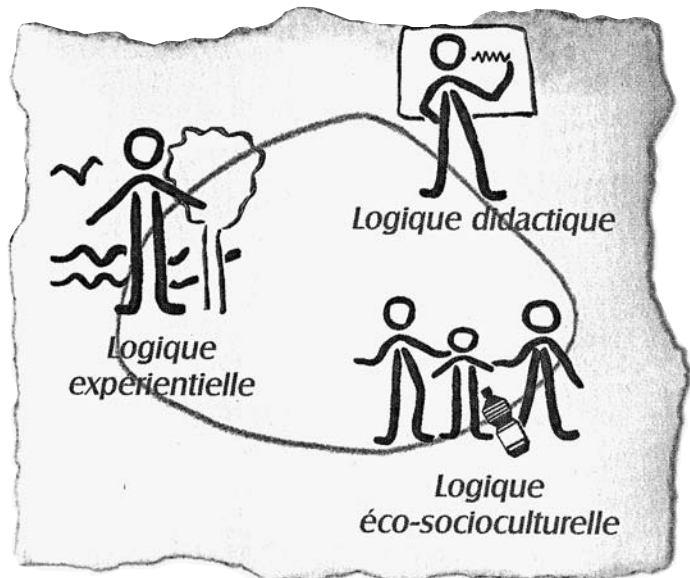
Lorsque le savoir (environnemental au sens large) constitue le pôle dominant, le projet s'organise à partir des contenus que veut transmettre l'éducateur. La logique éducative est d'ordre didactique.

Si le projet est centré sur la personne (participants auxquels s'adresse le projet), les contenus et méthodes sont issus de l'environnement. C'est le cas de l'écoformation. On se trouve dans une logique expérientielle.

Enfin, lorsque c'est le contexte éco-socio-culturel (dans lequel vivent les participants), les projets visent au développement de l'écocitoyenneté. La logique est éco-socio-culturelle.

Ce modèle, où, comme dans le précédent, l'enseignant est peu visible, a le grand mérite de représenter les grands courants de l'éducation à l'environnement : l'éducation au sujet de l'environnement (pôle savoirs), l'éducation par et dans l'environnement (pôle personne) et l'éducation pour l'environnement (pôle éco-socio-culturel).

Il ne peut exister  
un référentiel unique  
d'éducation à  
l'environnement.  
Au contraire,  
ils doivent être  
construits  
spécifiquement pour  
chaque projet.



**Fig. 6 : Modèle choisi par D. Cottereau** (Source : Cottereau D. (dir.) (2004) Guide pratique d'évaluation. CRDP Bretagne, p.IX)

Il existe de très nombreux autres modèles, qui prennent en compte d'autres courants pédagogiques, de nombreuses conceptions de l'environnement. Et on comprend qu'il ne peut exister un référentiel unique d'éducation à l'environnement. Au contraire, ils doivent être construits spécifiquement pour chaque projet.

## **III 2 • Des critères communs à l'EEDD**

Malgré cette diversité revendiquée par l'EEDD, il existe un certain nombre d'objectifs centraux, communs à tout les projets. On peut les situer dans trois champs fondamentaux : celui des notions et des contenus, celui des moyens et des méthodes, et celui de l'éthique, des valeurs véhiculées par le projet.

### **III 2.1 • Choisir des critères**

Une démarche d'EEDD est à la fois contextualisée et participative.

Elle est contextualisée dans la mesure où le projet pédagogique s'enracine dans la réalité vécue. Il faut tenir compte des lieux et des temps.

Les lieux sont caractérisés par l'emboîtement des échelles : par exemple en faisant référence aux enveloppes successives des participants au projet (moi / le monde scolaire / le monde extérieur). Les relations qui s'établissent entre les différentes échelles constituent des réseaux plus ou moins formalisés : fonctions d'aide, de recherche, d'information, partenariats qui expriment plus ou moins des solidarités.

Le temps est bien sûr un thème récurrent du développement durable. Ici aussi les temporalités sont multiples et se recouvrent. Le temps du projet, le temps de l'établissement (et de ce point de vue, les divers calendriers et agendas peuvent-ils être des indicateurs de la place du projet dans l'établissement ?), le temps de

*Une démarche  
d'EEDD est à la fois  
contextualisée et  
participative.*



L'acquisition de savoirs concernant l'environnement reste indispensable dans un cadre scolaire.

Un projet (...) devrait répondre à des besoins et découler d'une demande.

l'élève, également : où le projet se situe-t-il dans ses apprentissages scolaires ?

D'autres critères encore peuvent caractériser l'utilité sociale.

### **III 2.2 • Les savoirs en EEDD**

L'acquisition de savoirs concernant l'environnement reste indispensable dans un cadre scolaire. Mais sur le plan méthodologique, rendre compte de savoirs environnementaux forcément complexes mène à l'interdisciplinarité. Les buts et le fonctionnement de l'interdisciplinarité devraient pouvoir être décrits, car cette pratique n'est pas facile dans un établissement scolaire. La poursuite de diversification dans les sources de connaissances, de pluralité de points de vue, et d'aide dans le déroulement du projet conduisent à rechercher des partenariats. Là aussi quelques critères adaptés devraient permettre de décrire les pratiques partenariales.

L'EEDD fonctionne sur l'idée d'une construction des savoirs à travers l'expression, l'action, voire l'interaction sociale. Une action en EEDD place l'apprenant en position d'acteur de ses propres apprentissages. C'est pour cela d'ailleurs que le cadre privilégié est le projet pédagogique. S'il est appliqué à des actions concrètes, il est associé à une démarche de pensée : douter, réorienter, raisonner, évaluer, et à un raisonnement itératif.

Un projet (et c'est une difficulté de la pédagogie de projet) devrait répondre à des besoins et découler d'une demande. Elle est problématique avec des élèves, qui plus est à l'intérieur de l'école. Estimer l'adhésion des élèves au fonctionnement du projet est évidemment souhaitable.

### III 2.3 • Éthique et EEDD

L'éducation à l'environnement, dont le but est de nous rendre à même d'agir de manière responsable afin de vivre dans un monde habitable, ne peut s'affranchir d'une discussion sur ses propres valeurs. Dans la mesure où toute action éducative véhicule des valeurs, il nous faut les choisir et les mettre en œuvre ; celles que l'on a choisi de privilégier dans des actions ou des projets éducatifs cohérents.

D'une façon générale, l'éducation à l'environnement met en avant la responsabilité, la solidarité, le respect de soi, des autres, de la nature, l'autonomie, la tolérance. Dans le cadre d'un projet pédagogique, on peut souvent en rester là. Lorsqu'on travaille avec des groupes aux convictions diverses et tranchées, il peut s'avérer nécessaire de discuter pour aboutir à des valeurs partagées.

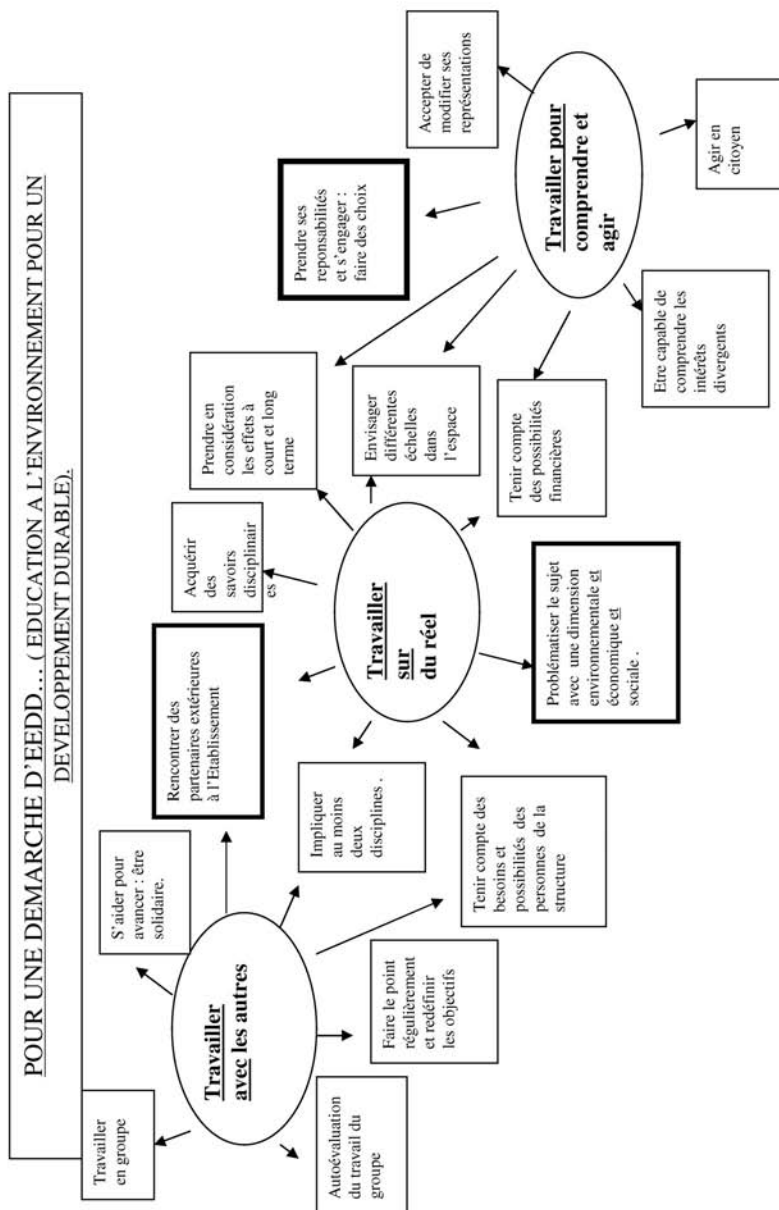
Mais il faut bien être conscient du fait que l'on ne peut se satisfaire d'appeler à la responsabilité des gens ou de les « conscientiser » à la nécessité d'une action. Transmettre des valeurs est autrement complexe et demande une grande vigilance. C'est probablement sur ces aspects éthiques que l'évaluation est à la fois la plus nécessaire et la plus difficile.

### III 2.3 • Un exemple

Dans le graphique suivant, autour de trois thématiques centrales s'organise un réseau d'objectifs. Cet ensemble a été utilisé dans des contextes différents (un cours de géographie, un projet pluridisciplinaire sur les déchets et des TPE) et adapté à leurs contraintes particulières. Chacun de ces objectifs peut être plus ou moins facilement traduit en critère. « Travailler en groupe » ou « impliquer au moins deux disciplines » sont déjà des critères. « Agir en citoyen » pose bien sûr plus de problèmes à problématiser.

L'éducation à l'environnement (...) ne peut s'affranchir d'une discussion sur ses propres valeurs.





(Source : Calvet A. Évaluation d'actions éducatives dans l'enseignement secondaire : quelle pertinence au regard des critères EEDD ? In : Sur les chemins de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) où en sommes nous ? Quelles évaluations pour comprendre et progresser ? Compte-rendu du séminaire national. Cerizay 22-25 nov. 2005. Pôle national de Ressources. CD-Rom.)



## **Conclusion**

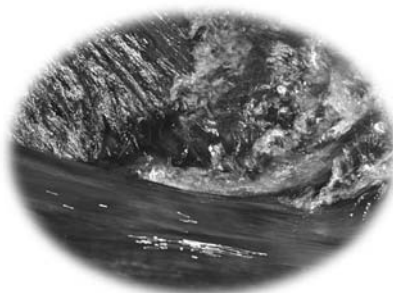
Tout le monde est d'accord sur la nécessité, lorsqu'on conduit une évaluation, de construire des référentiels visibles et cohérents.

Mais comment se mettre d'accord sur les objectifs dans un domaine aussi fluctuant et traversé d'intérêts contradictoires que l'EEDD ? Arriver à des consensus clairs, alors que les problèmes concernant l'éducation à l'environnement sont de plus en plus complexes, serait assez surprenant.

Même ces types d'évaluation, qui sont nettement plus élaborés que ceux qui sont utilisés habituellement, restent quand même limités. Dans la mesure où l'on évalue par rapport à des objectifs précis, on donne au projet un cheminement bien balisé que l'évaluation permet de réguler.

Or le projet, parce qu'il donne un certain espace de liberté (aux élèves comme aux enseignants), autorise une certaine prise de distance de l'élève par rapport à son propre apprentissage. Tout aussi intéressant que de mesurer les effets du projet, serait la prise en compte du cheminement. D'où l'importance de « l'ouverture d'une évaluation formative sur la diversité individuelle des façons d'apprendre, la diversification des parcours, l'imprévu, l'inattendu, le latéral » (Abrecht, 1991).

**Tout aussi  
intéressant que de  
mesurer les effets  
du projet, serait la  
prise en compte du  
cheminement.**



## Bibliographie

ABRECHT R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. De Boeck Université, 144 p.

BARBIER J.M. (1990). *L'évaluation en formation*. PUF, 307 p.

BEAU D. (1998). *La boîte à outils du formateur – 100 fiches de pédagogie*. Ed. d'organisation.

COTTEREAU D. (dir.) (2004). *Guide pratique d'évaluation*. CRDP Bretagne, 77 p.

CROIZIER C. (ed.) *Éducation relative à l'environnement – Approches théoriques et pratiques évaluatives*. Éducation et société n°19, FUL., 127 p.

De PERETTI A. *et al.* (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Guide pratique. ESF Editeur, 556 p.

HADJI C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. PUF, l'éducateur, 230 p.

GIOLITTO P. et CLARY M. (1994). *Éduquer à l'environnement*, Hachette Education

*L'évaluation en éducation relative à l'environnement*. Revue Éducation Relative à l'Environnement : Regards-Recherches-Réflexions, n°2, 2000.

GIORDAN A. , SOUCHON C. , CANTOR M. (1993). *Évaluer pour innover – Musées, médias et écoles*. Z'Éditions, Nice, 202 p.

GIORDAN A. , SOUCHON C. (1991). *Une éducation pour l'environnement*. Z'Éditions, Nice

FIGARI G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université, 191 p.

LEGENDRE R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Montréal, 1500 p.

OUELLETTE L.M. (1995). *La communication au cœur de l'évaluation en formation continue*. PUF, 180 p.

CALVET A. Évaluation d'actions éducatives dans l'enseignement secondaire : quelle pertinence au regard de critères EEDD ? In : *Sur les chemins de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) où en sommes nous ? Quelles évaluations pour comprendre et progresser ?* Compte-rendu du séminaire national. Cerizay 22-25 nov. 2005. Pôle national de ressources EEDD. CD-Rom.

REZEAU J. (2004). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia - Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse pour le Doctorat de l'Université Bordeaux 2 - Mention : Études anglaises : Langue de spécialité – Didactique de la langue (<http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/>)

SAUVÉ L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin, Québec, 361 p.

Les cahiers de « Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs »

Fascicule n°3 « Évaluer un projet : pourquoi, comment ? »  
De l'intérêt d'évaluer son projet

**Rédaction :** Jean Etienne BIDOU, Maître de conférence à l'IUFM Poitou-Charentes, chargé de mission recherche à l'Ifrée

**Mise en pages :** Élodie LE THIEC, chargée de mission à l'Ifrée

**Illustrations pages 16, 22, 26 & 32 :** © Thierry DEGEN - MEDAD

**Illustration page 31 :** © D. COTTEREAU

“Gérer la ressource en eau, ici et ailleurs” est une opération partenariale pluri-annuelle lancée en 1998 pour soutenir le développement de projets pédagogiques sur le thème de l’eau et du développement durable dans l’académie de Poitiers.

Depuis 1998, elle a permis à près de 324 projets scolaires (de l’école primaire au lycée) et autant d’équipes enseignantes de bénéficier d’un accompagnement pédagogique, ainsi que d’un soutien technique et financier. Plus de 22 800 élèves ont participé à ces projets. Vingt-six journées de rencontres, de formations et d’échanges ont été proposées aux enseignants et ouvertes aux animateurs des structures d’éducation à l’environnement, sur des thèmes aussi variés que : le prix de l’eau, la participation citoyenne dans les projets sur l’eau, les réserves en eau, les usages de l’eau, le traitement de l’eau, les pollutions de l’eau...

Cette opération se poursuit pour les années à venir.

À l’initiative de cette opération :

L’académie de Poitiers, l’agence de l’eau Loire-Bretagne, l’agence de l’eau Adour-Garonne, l’Ifrée



Avec le soutien :

de la Région Poitou-Charentes et de la DIREN Poitou-Charentes



Et la collaboration :

du GRAINE Poitou-Charentes et d'ORCADES



Pour plus d’informations, consultez le site de l’opération :

<http://www.gererleau.org>