
Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement

Lorraine Savoie-Zajc



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ere/7335>

DOI : 10.4000/ere.7335

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Lorraine Savoie-Zajc, « Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 1 | 1999, mis en ligne le 15 septembre 1999, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7335> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.7335>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mai 2021.

Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement

Lorraine Savoie-Zajc

- 1 Prenant appui sur les écrits de Carr et Kemmis (1986), Sauvé (1997) soutient que la recherche-action participative constitue une importante stratégie pour aider les praticiens de l'éducation à développer une science critique de l'éducation et les soutenir dans leur remise en question au sujet de leurs façons de faire, de penser et d'agir. Cette forme de recherche devrait aussi permettre le développement d'une attitude réflexive et critique par rapport à l'éducation relative à l'environnement (ERE), en cohérence avec les problématiques éducative, pédagogique et socio-environnementale du courant critique de l'ERE (Sauvé, 1997). En effet, l'introduction de l'ERE en milieu scolaire est susceptible de susciter des changements importants et qui sont de plusieurs ordres : au niveau des structures curriculaires, si l'on pense à l'intégration des matières dans une perspective transdisciplinaire (Gagnon, 1996 ; Lalonde, 1997 ; Maillet, 1996), comme au niveau des valeurs individuelles et collectives telles que l'esprit critique, l'autonomie, la créativité, l'ouverture et l'engagement (Sauvé, 1997 citant Fien, 1993, OCDE, 1994, 1995 ; Stapp et coll., 1996). Il paraît donc approprié de s'intéresser davantage à pareil type de recherche et de le caractériser.
- 2 Dans cet article, nous définirons ce qu'est la recherche-action dite collaborative en la situant au cœur de plusieurs processus : celui de la recherche, du changement et du développement professionnel. Nous décrivons ensuite brièvement un modèle de recherche-action collaborative dont la dynamique est concomitante avec celle de l'évaluation continue.
- 3 La recherche-action repose sur le postulat que l'implication des personnes à la définition d'un problème et à la recherche de solutions pour le résoudre est préalable au changement des pratiques (Carr et Kemmis, 1986 ; Catelli, 1995 ; Clift et coll., 1990,

1995 ; Dolbec, 1997 ; King et Lonquist, 1996 ; Oja et Smulyan, 1989 ; Stapp et coll., 1996 ; Stenhouse, 1975). La démarche est collaborative, car elle s'effectue à l'intérieur du groupe de référence de l'enseignant, c'est-à-dire en partenariat avec ses pairs et peut inclure l'apport de ressources externes (Catelli, 1995 ; Clift et coll., 1990, 1995 ; Desgagnés, 1998 ; Mayer, 1997). La recherche-action collaborative peut ainsi être définie comme une forme de recherche par laquelle un groupe de professionnels décide d'examiner, ensemble et de façon critique, leur pratique et de rechercher des moyens de s'améliorer et de contribuer à la résolution d'un problème qu'ils partagent. L'engagement dans une recherche-action collaborative est souvent soutenu par la présence de ressources externes (liens avec l'Université par exemple). Il repose aussi sur certains postulats : le désir des acteurs impliqués de communiquer ; l'existence de compétences minimales de communication ; la volonté de partager le pouvoir ; le désir de changer ; l'ouverture des individus à questionner les valeurs du groupe ; la disponibilité de temps et d'énergie afin de mettre en place une telle dynamique (Stringer, 1996). Par ailleurs, l'engagement dans une recherche-action collaborative requiert l'expression de certaines attitudes : on parlera d'attitude critique, d'esprit de réflexion et de respect qui se développent dans un climat de collaboration et d'ouverture aux personnes touchées par la problématique (Stringer, 1996).

- 4 Une telle forme de recherche s'inscrit au cœur même d'une démarche de co-apprentissage et sa dimension évaluative est fondamentale (Stapp et coll., 1996). Catelli (1995), citant Sirotnik, en fait d'ailleurs une condition fondamentale pour apprécier la rigueur d'une recherche-action collaborative. Toutefois, les pratiques évaluatives, même lorsqu'elles sont présentes, sont trop souvent vues comme des périodes pendant lesquelles l'enseignant trace un bilan de sa recherche-action. Ainsi, des projets innovateurs en ERE ont été implantés dans un processus de recherche-action collaborative au niveau primaire (Gagnon, 1996 ; Maillet, 1996), au niveau secondaire (Lalonde, 1997) où ont fait l'objet d'une attention nationale (Mayer, 1997) sans que des mécanismes dûment articulés d'évaluation continue ne soient rendus explicites pendant que le projet innovateur se mettait en place. L'évaluation est alors vue comme un « moment-bilan », dans une perspective sommative, permettant de faire le point sur la démarche plutôt que comme un moyen de suivre l'évolution des préoccupations des personnes, pendant le déroulement même de la recherche-action collaborative.
- 5 Comment alors articuler une démarche de recherche-action collaborative qui rende davantage explicite la préoccupation d'évaluation continue dans un esprit formatif et qui permette de suivre le processus de transformation vécu par les acteurs impliqués ? Stapp et coll. (1996) ont proposé un modèle de recherche-action et de résolution de problèmes avec une orientation communautaire (ARCPS) appliqué à l'ERE. Ce modèle tient compte du lien étroit entre l'action, l'évaluation et la réflexion, triangle que les auteurs nomment « praxis ». Stringer (1996), s'inspirant du modèle d'évaluation répondante de Guba et Lincoln (1989), élargit la perspective du modèle de Stapp et coll. (1996). La phase de la collecte de données prévoit s'effectuer auprès de toutes les parties prenantes concernées par le problème à résoudre. L'utilisation de ces informations guide alors l'orientation ultérieure de la recherche-action collaborative.
- 6 L'adaptation que nous avons apportée au modèle met en présence trois paires de processus : clarifier - observer, analyser - réfléchir et discuter - agir. Le schéma de la figure 1 illustre le modèle.

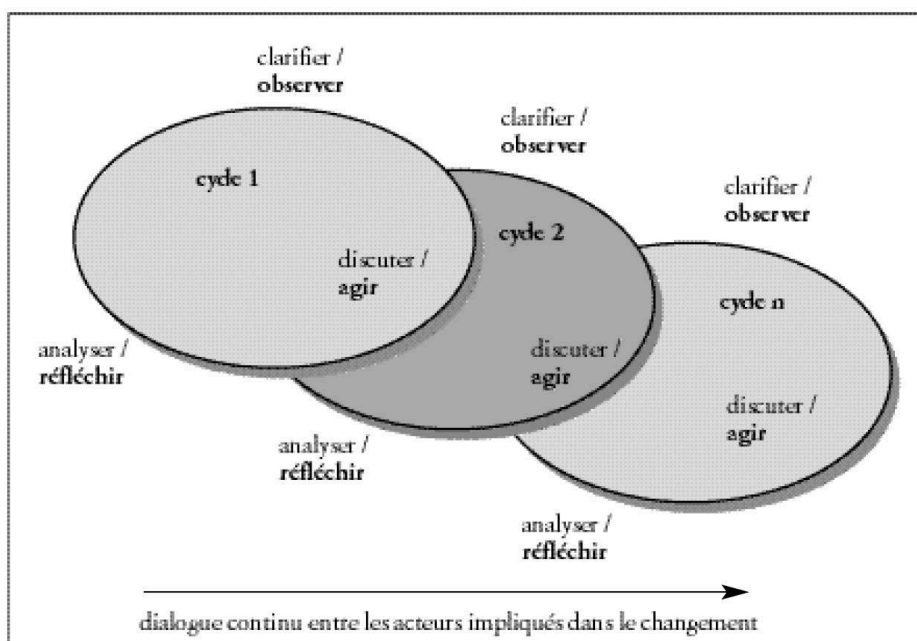


Figure 1 : Cycle d'évaluation continue dans un processus de recherche-action collaborative

- 7 Le processus d'observation s'effectue grâce à la collecte de données auprès de toutes les parties prenantes, c'est-à-dire les personnes (enseignants, élèves, personnel de direction, parents, membres de la communauté) qui possèdent un intérêt au regard du changement initié. Ceci permet aux acteurs de clarifier leurs préoccupations, leurs revendications, leurs problèmes face à la situation et de tracer une image riche de la situation. Le processus d'observation est alimenté par divers modes de collecte de données : l'observation, l'entrevue, le sondage, le recours à des productions écrites ou des documents produits par un groupe donné (minutes de réunions, rapports annuels, etc.).
- 8 Le deuxième processus, celui de la réflexion, consiste à prendre du recul face à la situation, à explorer et à analyser le sens qui s'en dégage. À cette étape, les personnes impliquées dans la démarche tentent de donner un sens à la réalité étudiée. Elles tracent un portrait réaliste du problème à partir des propos recueillis et font ressortir les points de divergence et de convergence entre les discours des groupes impliqués.
- 9 Le troisième processus, celui de l'action, inclut des phases de planification et d'implantation. La phase de planification consiste à dégager, par la discussion, des lignes de conduite cohérentes avec les informations obtenues et qui tiennent compte des divergences et des convergences entre les points de vue exprimés par les groupes d'acteurs. Les activités importantes de cette phase seront la reformulation des objectifs pour les rendre conformes au portrait établi suite à la collecte de données, l'établissement de nouvelles priorités d'interventions, l'ajustement d'un échéancier de réalisation et la clarification des indicateurs de réussite. L'implantation consiste en une phase pendant laquelle des efforts conscients et délibérés sont entrepris afin de mettre en œuvre une action donnée. Une nouvelle lecture de la situation devient alors souhaitable et un nouveau cycle d'observation, de réflexion et d'action est activé.

- 10 Une pareille dynamique d'évaluation continue, qui accompagne étroitement un processus de recherche-action collaborative, est vue comme étant instrumentale au changement pour qui sait recueillir des données appropriées et les rediriger vers les groupes qui les ont produites. Les données évaluatives recueillies ciblent les revendications, préoccupations et problèmes que les divers groupes possèdent face au changement ou sur tout problème à clarifier. Le changement est ainsi vu comme un processus continu qui implique une reconstruction continue des savoirs - attitudes - valeurs d'une personne. Pour sa part, l'implantation est comprise comme un processus non linéaire qui vise à faciliter l'intégration des nouveaux savoirs - attitudes - valeurs par l'individu ainsi qu'à favoriser chez lui un niveau de synthèse supérieur. Ce sont ces constructions changeantes qu'il est utile de documenter par une démarche explicite d'évaluation continue à l'intérieur d'une recherche-action collaborative. On peut dès lors mieux saisir l'évolution de la dynamique de changement ainsi que faciliter la prise de décision.
- 11 L'engagement dans une démarche de recherche-action collaborative telle que structurée dans le modèle présenté, place les personnes impliquées en situation de co-apprentissage et d'amélioration collective. Dans le contexte spécifique de l'ERE, une pareille démarche donnera l'occasion aux enseignants de réfléchir ensemble sur leurs pratiques et sur les valeurs sous-jacentes de l'ERE. Elle permettra aux individus de s'engager dans un dialogue sain et de rechercher des pistes d'action réalistes et cohérentes avec les objectifs de développement de leur école, tout en tenant compte des perspectives des parties prenantes, c'est-à-dire des autres membres du personnel scolaire, des élèves, des parents et des membres de la communauté impliqués. De plus, la perspective globale et systémique favorisée par le modèle paraît tout à fait cohérente avec le courant critique de l'ERE ainsi qu'avec les valeurs d'engagement, de collaboration, de respect et d'ouverture à l'autre prônées par l'ERE.
- 12 Stapp et coll. (1996, p. 9) mentionnent que l'éducation contemporaine doit aider l'étudiant à faire face aux multiples controverses sociales et environnementales qui existent. C'est par la mise en œuvre d'interventions éducatives visant le développement d'un esprit ouvert, critique, capable de réflexion et d'engagement que l'éducation jouera son rôle de support. Pour ce faire, il importe que les enseignants soient eux-mêmes engagés dans une démarche de réflexion sur leurs pratiques et que celle-ci soit supportée par leur groupe de pairs, car pareille ouverture à l'autre, lorsqu'elle est partagée, produit des effets au niveau de la culture institutionnelle (Dana, 1995). On vise ainsi, dans le contexte d'une recherche-action collaborative, à mettre en place une culture de collaboration, de partage entre les personnes. Il s'agit d'une culture dans laquelle chaque individu trouve sa place, où il devient conscient de ses valeurs, de ses façons de voir les choses, où il est capable d'ouverture et d'esprit critique au regard de ses propres pratiques pédagogiques et de celles des autres et où il possède suffisamment de support pour s'engager dans l'action et témoigner de la cohérence qui existe entre ses valeurs et sa pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Carr, W. et Kemmis, W. (1986). *Becoming critical*. Londres : Falmer Press.
- Catelli, L.A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university part-nership. *Action in Teacher Education*, 16(4), 25-38.
- Clift, R., Veal, M.L., Holland, P., Johnson, M. et McCarthy, J. (1995). *Collaborative leadership and shared decision making*. New York : Teachers College Press.
- Clift, R., Veal, M.L., Johnson, M. et Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- Dana, N.F. (1995). Action research, school change, and the silencing of teacher voice. *Action in Teacher Education*, 16(4), 59-70.
- Desgagnés, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Dolbec, A. (1997). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données (3e éd.)*. Ste-Foy : PUQ, p. 467-496.
- Gagnon, L. (1996). *Évaluation de l'application d'un modèle pédagogique innovateur auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage intégrées dans une classe de sixième année régulière*. Rapport de recherche de maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- King, J.A. et Lonquist, M.P. (1996). *A review of writing on action research (1944-present)*. Texte non publié. Conférence annuelle de l'AERA, Chicago, mars 1996.
- Lalonde, C. (1997). *L'art et l'ERE pour une éducation globale*. Mémoire de recherche en arts, Université du Québec à Hull.
- Maillet, D. (1996). *Évaluation de l'application d'un modèle pédagogique innovateur auprès d'élèves de sixième année régulière intégrant des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage*. Rapport de recherche de maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull.
- Mayer, M. (1997). Action research and the production of knowledge : The experience of an international project on environmental education. Dans S. Hollingsworth (dir.), *International action research : A case-book for educational reform*. London : Falmer Press. p. 112-123.
- Oja, S.N. et Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research : A developmental approach*. New York : Falmer Press.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 169-187.
- Stapp, W.B., Wals, A.E.J. et Stankorb, S.L. (1996). *Environmental education for empowerment : Action research and community problem solving*. Dubuque : Kendall – Hunt Pub.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London : Heinemann Educational Book.

Stringer, E.T. (1996). *Action research : A handbook for practitioners*. Thousand Oaks : Sage Publications.

AUTEUR

LORRAINE SAVOIE-ZAJC

Lorraine Savoie-Zajc est professeure à l'Université du Québec à Hull et chercheure associée au CIRADE de l'UQAM. Elle enseigne des cours liés à la méthodologie de la recherche en éducation et est auteure d'un livre sur les modèles de changement planifié en éducation. Dans le cadre du projet sud-américain EDAMAZ, elle collabore à l'élaboration de modules d'apprentissage sur les pratiques de changement et de recherche appliquée à l'ERE.