

L'évaluation en éducation relative à l'environnement : une dynamique en marche

Françoise Boissou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/6898>

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Françoise Boissou, « L'évaluation en éducation relative à l'environnement : une dynamique en marche », *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/6898>

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2021.

L'évaluation en éducation relative à l'environnement : une dynamique en marche

Françoise Boissou

- 1 Réfléchir à l'évaluation en éducation relative à l'environnement (ERE) est certes difficile et complexe puisque c'est se poser la question de l'évaluation du savoir-être manifesté dans les comportements. C'est pourquoi il ne peut être question de livrer des réponses toutes faites sous forme de grilles d'évaluation, d'indicateurs de réussite etc., mais d'amener les acteurs à les élaborer dans une démarche individuelle et collective adaptée à leur projet personnel et local. Il s'agirait plutôt de mener une recherche-action, recherche par et pour l'évaluation, forme de « guidance » dans un nouveau type d'apprentissage et pas seulement spécifique à l'ERE, mais caractéristique de toute pédagogie active mettant les acteurs au centre de leurs apprentissages.

L'évaluation, comme processus d'apprentissage

- 2 En effet, et quel qu'en soit le libellé, éducation relative à l'environnement ou éducation à l'environnement et au développement durable, comme on le dit en France, cette forme d'éducation est fondée sur des méthodes actives liées à des démarches de projet. Or, la mise en projet implique la détermination d'objectifs (en terme de savoirs, savoir-faire et savoir-être), de méthodes pour les atteindre et l'identification des productions attendues qui peuvent participer de la résolution des problèmes initialement posés. L'évaluation est partie intégrante de la production attendue et consiste en l'atteinte ou non des objectifs annoncés. Bien sûr, elle peut donner lieu à une évaluation normative ou sommative ; mais elle appartient le plus souvent à une évaluation formative qui favorise des acquisitions ou apprentissages progressifs. En conséquence, elle peut devenir un support soit pour aider les acteurs, soit pour modifier le projet. Il s'agit d'une évaluation qui entre dans les processus de régulation, de formation, par

tâtonnements successifs et non d'une référence à une expertise quelconque, préétablie et par suite dogmatique.

L'évaluation et la formation

- 3 Une telle démarche est-elle possible dans le domaine de la formation ? Voici quelques observations fondées sur notre expérience.

Formation initiale des élèves

- 4 À propos de définition de l'environnement, comme de tout autre concept complexe abordé pour la première fois, nous pratiquons la méthode de recherche des « états initiaux » (repères) ou « représentations initiales ou mentales » (Astolfi) ou « conceptions initiales » (Giordan) : il s'agit d'élaborer des questionnaires assez ouverts permettant de découvrir, dans un groupe de formés, leurs représentations de l'environnement par exemple, en y situant ou non l'être humain. Ces états initiaux sont confrontés aux « états finaux » en fin d'exercice (ce qui implique obligatoirement que les deux supports d'investigation soient identiques). Cette méthode présente entre autres intérêts, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant, de pouvoir évaluer l'évolution, les progrès, les modifications des représentations, voire les écarts avec les attendus et ce qui reste à faire. Autre chose, les actuelles définitions de l'environnement incluant l'être humain et son impact sur l'environnement, cette forme d'éducation, plus proche de l'éducation citoyenne, induit la nécessité de travail en équipes interdisciplinaires, entre enseignants et partenaires extérieurs et des productions et/ou activités transversales aux domaines traditionnellement disciplinaires du savoir. Ces caractéristiques entraînent de nouveaux défis d'évaluation.

Formation des enseignants

Formation initiale

- 5 La formation initiale se donne dans le cadre de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), PLC2 de SVT (Sciences de la Vie et de la Terre). En France, les professeurs titulaires sont recrutés par concours (au niveau de la licence pour les professeurs certifiés et au niveau de la maîtrise pour les professeurs agrégés). Leur première année de formation correspond à une alternance entre stages en responsabilité dans les classes et sessions de formation en pédagogie générale et disciplinaire. Le plan de formation de l'IUFM offre entre autres possibilités des modules de formation à l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable.
- 6 Dans le cadre de leur formation, les stagiaires choisissent très fréquemment des mémoires professionnels traitant de sujets d'environnement (les références aux programmes d'enseignement des SVT le permettent aisément). Adoptant avec leurs élèves la démarche proposée ci-dessus, ils sont conduits à mener dans le cadre local de leur établissement ou de leur ville des activités d'ERE. Outre des recherches scientifiques, ils mènent le plus souvent des travaux de recherche en sciences de l'éducation (le travail sur les représentations est habituel) et travaillent à une mise en œuvre très interdisciplinaire (des exemples fréquents de recherches portant sur l'eau,

l'air ou le sol), où ils sont conduits à étudier les contenus de champs disciplinaires proches comme les sciences physiques, la géographie et/ou l'éducation civique et par suite à travailler en collaboration avec leurs collègues. Et ce n'est pas un mince avantage que de faire éclater les clivages de la formation disciplinaire académique ! On peut espérer que grâce à de telles activités, le travail en équipe devienne un réflexe chez ces jeunes enseignants. Mais en terme d'évaluation, il reste encore bien des obstacles à lever : si l'évaluation de leurs projets se résout le plus souvent à une évaluation positive des productions et des activités (le simple fait qu'elles existent étant pour eux une évaluation « en soi » !), l'évaluation des acquisitions des élèves reste trop souvent limitée à l'observation des modifications de leurs représentations. Des ébauches de vérification des impacts de ces activités dans le contexte académique, au regard de l'acquisition des contenus disciplinaires, apparaît parfois, mais de façon très modeste.

- 7 Il faut donc en terme d'évaluation distinguer ce qui relèverait d'une évaluation institutionnelle ou d'une demande sociale — l'évaluation des projets — de ce qui reste encore à construire : l'évaluation de l'ERE au sens strict. Cette dernière devrait porter, d'une part, sur l'appropriation des savoirs pertinents et, d'autre part, sur la modification des attitudes et des comportements par rapport à l'environnement. Si, dans le premier cas, l'enseignant a des habitudes d'évaluation relativement normatives, la difficulté est beaucoup plus grande quand on réfère à des comportements et donc aux valeurs sous-tendues par l'acte éducatif.

Formation continue

- 8 On pourrait, sans en rajouter davantage, reprendre les mêmes observations quand, à l'occasion de travaux d'ERE faits dans le cadre de « Parcours Pédagogiques Diversifiés » ou de « Travaux croisés » au cycle central, les enseignants butent sur les mêmes difficultés. Si la nécessité d'une évaluation pensée dès l'amont pour tout projet semble de plus en plus communément admise, les moyens pour sa mise en œuvre restent une grande difficulté. On observe toutefois que de nombreuses expériences d'accompagnement des nouvelles structures en collèges et en lycées (avec la mise en place de l'ECJS, Éducation civique, juridique et sociale, et des travaux personnels encadrés) contribuent d'une part à introduire davantage les questions d'environnement et d'autre part, à se préoccuper de l'évaluation des compétences transversales.

Conclusion

- 9 Il faut insister sur la complexité de l'évaluation en ERE comme en Éducation à la Santé ou à la Citoyenneté ; elle s'enrichit en effet de nouveaux aspects de façon à prendre en compte d'autres modes de réflexion, d'autres comportements. Entre autres, la réflexion sur le développement durable, les relations Nord-Sud, mais aussi la prise en charge par un nombre croissant de nouvelles références comme le « principe de précaution » doivent y participer. Il s'agit donc de chercher à développer en même temps une attitude scientifique et éthique tant dans les démarches d'ERE que dans les processus d'évaluation de ces dernières.

BIBLIOGRAPHIE

Astofi, J.P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1998). *Pratique de formation en didactique des sciences*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Giordan, A., Girault Y. et Clément, P. (1994). *Conceptions et connaissances*. New York : Peter Lang.

AUTEUR

FRANÇOISE BOISSOU

Françoise Boissou est Inspectrice Académique et Inspectrice Pédagogique Régionale des Sciences de la Vie et de la Terre dans l'académie de Poitiers. Elle est responsable du secteur environnement et a participé comme expert à la création et au suivi du Pôle scientifique de la Forêt de Chizé, l'Ifrée et de l'Aquarium de La Rochelle. Elle a organisé en partenariat plusieurs universités d'été ou plans nationaux de formation. Elle a contribué à la mise en place de l'évaluation de modules d'éducation à l'environnement et a participé aux jurys de mémoires professionnels sur ce sujet.