

# Peut-on évaluer les effets des projets d'EDD ?

Aurélie Zwang, Julien Chamboredon

---

**Comment évaluer l'efficacité des projets menés à l'échelle des classes, de toute une cité scolaire ? Et dans quel objectif ? Si les résultats peuvent paraître en deçà des attentes, la démarche d'évaluation est en soi une contribution à l'avancée des actions menées, à leur amélioration progressive.**

---

**T**enter d'analyser les pratiques d'évaluation en EDD, c'est tout d'abord considérer à différentes échelles sujets et objets évaluables : élèves en cours et après l'apprentissage, groupes d'élèves de taille variable, « empreinte écologique », part d'implication relative des personnes dans un projet, degré de prise de conscience et de responsabilisation des élèves, « durabilité » des changements induits. Ensuite, l'évaluation des élèves doit-elle porter sur des connaissances, des capacités d'analyse, des comportements ? Privilégier l'une ou l'autre de ces modalités renvoie à des conceptions de l'éducation différentes et à la question des finalités de l'EDD : transmettre des « bons gestes » ou former des « éco-citoyens » critiques et responsables ? Enfin, à qui, ou quoi, doit servir l'évaluation en EDD ? Au projet ? Aux élèves ? À l'environnement ? À l'institution ?

Engagés dans une démarche EDD depuis cinq ans, nous livrons ici quelques éléments issus de notre expérience et de notre cheminement de « praticiens réflexifs ».

## Une dynamique d'ensemble

Le projet mis en œuvre dans la cité scolaire Henri Bergson (Paris XIX<sup>e</sup>) a été lancé avec quelques idées maitresses : associer au mieux tous les membres de la communauté scolaire, traiter la cité scolaire globalement dans son environnement comme un « éco-socio-système », faire de tous les objectifs d'amélioration de son impact des supports pédagogiques de responsabilisation et d'autonomie des élèves, et enfin communiquer

*Le but d'une évaluation du projet est moins de mesurer un impact éducatif que d'ajuster continuellement les actions menées.*

et partager. Le processus d'un Agenda 21, qui inscrit la cité scolaire dans des phases de diagnostic, de propositions, d'actions et d'évaluation sur des thèmes choisis (l'eau, les déchets, l'énergie, l'alimentation, l'intégration sociale) a encadré de façon évolutive les actions menées.

Celles-ci se sont réparties entre plusieurs classes, au collège et au lycée,

représentant pour l'année 2008-2009 15 % de l'effectif des élèves et 21 % de l'effectif des adultes. Les pratiques, variées, souvent innovantes et associées à la MAIE<sup>1</sup> dans le cadre de l'article 34 sur le droit à l'expérimentation, ont permis les premiers bilans positifs : une partie de la communauté scolaire a été entraînée dans la dynamique, « l'impact environnemental » de l'établissement a commencé à diminuer et son image s'est améliorée. Les équipes ont trouvé enrichissante la recherche partagée de modalités pédagogiques plus favorables à une autonomie accrue des élèves. Par contre, surviennent des dif-

ficultés à faire grandir et étendre le projet au-delà des niveaux actuels, et des obstacles pour articuler les plans pédagogique, administratif et financier pour la mise en œuvre de solutions concrètes, concertées et issues des activités pédagogiques des élèves.

## Une évaluation à plusieurs dimensions

Face à la complexité du projet, imbriquant plusieurs échelles, nous avons

tenté des modes d'évaluations divers, pour couvrir les différentes dimensions, de l'élève à la démarche.

Concernant l'évaluation des élèves, l'utilisation des compétences à partir des référentiels du socle commun a permis de construire des grilles opérationnelles<sup>2</sup>. Elles associent très souvent différentes disciplines, à l'image des thématiques du développement durable, qui associent composantes sociales, environnementales et économiques dans des situations complexes échappant au cloisonnement disciplinaire.

Les compétences des piliers 6 (sociales et civiques) et 7 (autonomie et prise d'initiative) nous ont été particulièrement utiles, même si elles ne sont pas spécifiques de l'EDD. On peut d'ailleurs s'étonner que l'environnement ne soit pas mentionné dans la rubrique « avoir un comportement responsable » et que les connaissances relevant de l'EDD dans le socle se limitent au champ de la culture scientifique et technique. Il est cependant peut-être préférable que des capacités propres à l'EDD ne soient pas définies *a priori*, car elles conduiraient à l'instauration de normes sociales et morales, déconnectées des contextes éducatifs.

#### Différentes échelles, différents outils

Il fallait aussi évaluer notre démarche d'établissement, en termes environnemental et pédagogique. Plusieurs outils ont été élaborés progressivement.

Pour estimer l'empreinte écologique, des mesures ont été effectuées, souvent par les élèves, pour chiffrer annuellement la consommation d'eau, les rejets de dioxyde de carbone du bâtiment et le volume de déchets produits. Les activités pédagogiques pour obtenir ces résultats ont été des supports intéressants à des travaux de groupes en sciences notamment, souvent associées aux Tice.

Pour évaluer la mobilisation de la cité scolaire, les proportions d'élèves et d'adultes impliqués sont estimées annuellement. Ce suivi a permis d'en observer les hausses régulières, mais de moins en moins importantes au fil des ans ; on voit là une limite « structurelle » qui a sans doute des causes multiples : rotation des personnels, hausse des contraintes d'organisation, plafond d'intérêt et de motivation pour la cause environnementale. Visant une évaluation plus qualitative, une enquête par entretiens a été menée par une personne extérieure à l'établissement et

au système éducatif, mise à disposition par la MAIE, auprès d'enseignants intervenant ou non dans le projet. Elle a permis d'identifier des moteurs et des freins aux niveaux pédagogique et organisationnel. Les moteurs sont bien sûr le travail d'équipe, la multidisciplinarité, l'accès des élèves à une autonomisation progressive, le fort ancrage local. Les freins ne surprendront pas : difficulté à trouver les nécessaires temps de coordination et de concertation ; organisation lourde des emplois du temps et services pour réaliser l'interdisciplinarité ; essoufflement possible lié à la rupture des habitudes.

Aux questions d'échelles variables à prendre en compte dans les évaluations s'ajoutent celles des durées concernées : les grilles d'évaluation se situent sur des périodes mensuelles, trimestrielles, parfois annuelles. Mais il nous a aussi sem-

*[Les élèves] déclaraient donc faire des gestes « écocitoyens », mais le projet modifiait peu les valeurs des adolescents, qui privilégient le confort et le plaisir personnel.*

blé nécessaire de mesurer des effets à plus long terme, bien le moins pour un projet ancré dans la durée, par définition... Une première tentative a eu lieu autour du thème de la discrimination, notre établissement accueillant des élèves de cinquante nationalités différentes et ayant été remarqué comme un lieu de communautarisme. Une enquête portant sur les élèves du lycée menée à deux ans d'intervalle a permis de suivre l'évolution de leur ressenti discriminatoire. Celui-ci a baissé de près de 20 %, ce qui a conforté notre appréciation du projet comme facteur de cohésion sociale.

#### Derrière les comportements, quelles valeurs ?

Parallèlement, un questionnaire, élaboré de manière concertée, a été soumis en ligne à certains élèves. Nous avons comparé sur un même niveau (2<sup>nd</sup>e et 5<sup>e</sup>) les réponses des élèves des classes à projet et celles des élèves d'autres classes. Les éléments comparatifs concernaient des savoirs sur les enjeux environnementaux (répartition et inégalité de partage des ressources, tri et recyclage, etc.), l'état des lieux de l'établissement, des comportements et des valeurs environnementales et sociales. L'analyse de l'enquête a montré que, à court terme, les élèves des classes à projet étaient globalement plus sensibilisés à la protection de l'environnement, même si, au collège, leur approche était circonscrite au

thème de l'année ; ils déclaraient effectuer ou vouloir effectuer davantage de gestes visant à économiser l'eau, l'énergie et à produire moins de déchets.

Cependant, l'analyse de valeurs permise par leurs réponses n'a pas clairement montré le développement d'une éthique environnementale. Si les élèves disent en majorité préférer l'utilisation de pommes de terre fraîches cultivées en région parisienne pour les frites plutôt que des surgelés, ils justifient leur réponse essentiellement par le goût de la pomme de terre et non par une préoccupation liée à la dépense énergétique du transport et de la conservation. Ils déclaraient donc faire des gestes « écocitoyens », mais le projet modifiait peu les valeurs des adolescents, qui privilégient le confort et le plaisir personnel. Évaluer ce projet par les comportements déclarés pouvait donc être

très réducteur, masquant les véritables motivations des élèves, dont les gestes et les attitudes ne seraient pas le reflet du développement d'une responsabilité environnementale, mais l'expression de réponses socialement attendues, répondant à des normes.

Ainsi, ni l'évaluation des connaissances seules, ni celle des gestes exclusivement, ne sauraient constituer des indicateurs d'une éducation tendant au « développement de sociétés responsables ».

#### De l'évaluation à la régulation

De nos expériences actuelles, nous retiendons deux idées : le but d'une évaluation du projet est moins de mesurer un impact éducatif que d'ajuster continuellement les actions menées ; d'autre part, l'évaluation des élèves devrait privilégier le développement de leurs capacités d'analyse critique.

Mettre en œuvre cette dernière proposition nous amène à envisager, tester ou approfondir des dispositifs particuliers :

- l'évaluation dialoguée, associant enseignants et groupes d'élèves autour de la signification des résultats obtenus, et des remédiations accompagnées qu'ils appellent,

- l'autoévaluation selon des critères ou des compétences co-construits,

- l'utilisation du photolangage ou de schémas d'interrelations, mettant en

scène des problématiques environnementales et aidant à clarifier les valeurs de chacun.

Il s'agirait ainsi de pratiquer des évaluations qui tentent d'affranchir l'élève de sa dépendance à l'évaluateur. L'évaluation elle-même, tout du moins ses critères, serait interrogée avec les élèves, à l'image des collaborations actives et participatives sur lesquelles s'appuie l'ensemble du projet : une sorte d'« autoécoévaluation » ayant pour objet les relations de chacun aux autres et à

l'environnement. Dans ce cadre, même des concepts clés, à commencer par celui de développement, seraient l'objet d'un questionnement...

Aurélié Zwang, Julien Chamboredon

Professeurs de SVT, membres du projet  
Agenda 21 de la cité scolaire  
Henri Bergson, Paris XIX<sup>e</sup>

Pour en savoir plus : [www.bergson21.fr](http://www.bergson21.fr)

1 Mission académique innovation et expérimentation.

2 Voir encadré.

Nom : Prénom :

Compétences démontrées dans les séances Agenda 21 en 5<sup>e</sup>

Compétences	Pilier du socle commun	Non acquis	Acquis dans le cadre du groupe	Acquis
Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu	Maîtrise de la langue française			
Comprendre un énoncé, une consigne				
Résumer un texte				
Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées				
Participer à un dialogue, à un débat : prendre en compte les propos des autres, expliquer son point de vue, rester dans le propos de l'échange				
Rendre compte d'un travail individuel ou collectif				
Posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples	Langue			
Comprendre un texte écrit court et simple				
Savoir que l'homme élabore une extrême diversité d'objets techniques, dont il convient de connaître l'impact sur l'environnement	Mathématiques et culture scientifique et technologique			
Connaître l'influence de l'homme sur l'écosystème (gestion des ressources...)				
Pratiquer une démarche scientifique				
Maîtriser les principales unités de mesure et savoir les associer aux grandeurs correspondantes				
Développer la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé				
Les nombres décimaux, les nombres relatifs, les fractions, les puissances (ordonner, comparer)				
Raisonnement logiquement, de pratiquer la déduction, de démontrer	Tic			
Saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique				
S'approprier un environnement informatique de travail				
Créer, produire, traiter, exploiter des données	Culture humaniste			
S'informer, se documenter				
Être capable de lire et utiliser différents langages, en particulier les images	Compétences sociales et civiques			
Être capable de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles				
Être capable de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, selon les règles établies en groupe	Autonomie et initiative			
Avoir conscience : - de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité - du sens de la responsabilité par rapport aux autres				
Savoir respecter des consignes				
Mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées				
Se montrer capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques				

Bilan et propositions éventuelles pour remédier aux difficultés rencontrées :