



Evaluation en Education relative à l'Environnement : Particularités et Difficultés de la question

Etude de cas en milieu associatif

Mémoire de Fin d'Etudes présenté par
TCHOUBA Lyzy Blonde
en vue de l'obtention du grade académique de
Master en Sciences et Gestion de l'Environnement
Finalité Gestion de l'Environnement Ma120ECTS
ENVI5G-T

Année Académique : 2013-2014

« L'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 (...). L'évaluation est ainsi une expression de la capacité des acteurs d'apprendre dans l'action, de développer un savoir pratique aussi efficace qu'efficient, pour organiser l'action de la façon la plus adéquate en fonction des buts poursuivis. » Zuniga, 1994.

Evaluer signifie non pas rendre le monde compréhensible tel qu'il est mais rendre compréhensible la manière dont différents individus et groupes l'appréhendent ». S Kuschner, 1996

Remerciements

Au terme de la réalisation de ce mémoire, je tiens à remercier une série de personnes sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice d'essai Sabine Pohl qui m'a accompagnée et encadrée durant la totalité de la réalisation de ce travail.

Merci aussi à toute l'équipe du réseau IDée, particulièrement Joëlle Vanden Berg pour m'avoir éclairée dans mes recherches sur l'Education relative à l'Environnement et Dominique Willemsens pour sa disponibilité et son aide.

Merci ensuite à toutes les personnes m'ayant accordé un peu de leur temps pour répondre à mes nombreuses questions. Merci Thierno, Vincent, Sofia, Etienne, Denis, Vinciane, Julie, Luc, Yves, Valentine, Henriette, Antonio, Solange et Cécile. Je retiendrai beaucoup de ces rencontres profondément enrichissantes et humaines. Un merci particulier à Roxane Keunings et Evelyne Otten pour m'avoir informée sur l'Etat de l'évaluation en matière d'Education relative à l'Environnement à Bruxelles et en Région wallonne respectivement.

Merci à Damaris pour ses corrections et à Marie pour sa relecture, ses conseils toujours avisés et ses encouragements.

Enfin, un grand merci à mon époux pour son attitude positive, sa patience et sa compréhension pour l'accomplissement de cette étude. Ces remerciements sont également destinés à mon frère et mes enfants qui m'ont appuyée et encouragée de leurs manières.

Finalement, je remercie d'avance mes lecteurs pour la critique d'analyse qu'ils apporteront à ce travail dans une perspective d'amélioration toujours plus grande.

29 juillet 2014

Lyzy Tchouba

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce travail, nous traitons de l'Education relative à l'Environnement (ErE) comme une réponse aux problématiques environnementales et sociétales contemporaines. L'éducation relative à l'environnement offre de nombreuses possibilités. L'une d'entre elles est de former des citoyens plus responsables, par l'amélioration des relations entre les individus, la société, et l'environnement.

Le monde associatif est un partenaire clé pour la réalisation de ces objectifs dans la société toute entière, et à l'école en particulier. En cette ère d'austérité économique et de responsabilisation, les éducateurs à l'environnement de ce secteur, sont de plus en plus invité à démontrer la réussite aussi bien qualitative que quantitative de leurs projets. Cela par le biais de l'évaluation, concept au cœur de notre question de recherche.

Dans ce travail, j'explore les particularités et difficultés de l'évaluation en éducation relative à l'environnement du secteur associatif belge francophone.

J'ai utilisé une méthodologie mixte (entretien semi-directif et questionnaire) pour mettre en exergue ce que les animateurs considèrent comme "résultats" de leurs actions en ErE. Ils ont cités de nombreux effets, soit pour l'environnement, pour l'individu et pour la communauté.

La littérature peu abondante sur le sujet de l'évaluation en ErE suggère un manque de culture d'évaluation dans le secteur. Les animateurs de mon échantillon ont signalé évaluer leurs projets, mais il s'agit plus d'évaluation superficielle, de suivi, réalisée à partir de questionnaires ou d'enquêtes de satisfaction.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les animateurs pour évaluer leurs projets ont été étudiées au cours de cet essai. Il en ressort deux types de freins: méthodologiques et pratiques. Sur le plan pratique, le manque de temps est le plus grand défi à relever par les animateurs, et sur un plan méthodologique, c'est la difficulté d'évaluer la durabilité (à long moyen et long terme) des apprentissages.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	vi
Table des illustrations.....	x
figures.....	x
tableaux.....	x
Liste des acronymes	x
Introduction.....	1
PARTIE I Education à l'Environnement : Spécificités	3
1 L'Education à l'Environnement	3
1.1 Historique du concept.....	3
1.2 Glissement d'une Education à l'Environnement à une Education à l'Environnement vers le développement durable.....	4
1.3 Les différentes définitions.....	6
1.4 Quelques caractéristiques de l'ErE.....	7
1.4.1 La triple perspective de L'ErE	7
1.4.2 Différents objectifs et moyen éducatifs possibles en ErE	8
1.4.3 Différentes catégories de l'ErE	10
1.4.4 Les valeurs en ErE.....	11
1.5 Un domaine privilégié: l'école.....	12
1.5.1 L'éducation à l'environnement en Belgique.....	12
2 Le monde associatif et l'environnement.....	14
2.1 Les associations : retour sur le passé	15
2.2 Importance des associations pour la promotion de l'ErE.....	15
2.3 Le tissu associatif belge	16
2.3.1 Les Centre Régionaux d'Initiation à l'Environnement (CRIE).....	17
2.3.2 Les Centres de Dépaysement et de Plein Air (CDPA)	19
2.3.3 L'Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement (IBGE).....	20
2.3.4 Le Réseau d'Information et de Diffusion d'éducation à l'environnement (IDée)	20
2.3.5 Les autres associations	21
2.4 Fonctionnement général des associations.....	21
2.4.1 Les activités proposées et Méthodologies.....	21
2.4.2 Le financement.....	23
PARTIE II Revue de la littérature : L'évaluation en Education relative à l'Environnement.....	27
1 Pourquoi l'évaluation en Education relative à l'Environnement est-elle compliquée?.....	27

2	Définition de l'évaluation en ErE	28
3	Pratiques de l'évaluation en ErE.....	29
3.1	Typologie en Evaluation	29
3.2	Approches en ErE et outils d'évaluation	30
3.3	Méthodes d'évaluation en ErE?	31
3.4	Mode d'évaluation en ErE	32
4	Obstacles à l'évaluation en ErE	33
4.1	Absence d'une culture de l'évaluation en ErE.....	33
4.2	Obstacles à l'évaluation en Education à l'Environnement	33
4.2.1	Les obstacles méthodologiques	34
4.2.2	Les obstacles pratiques	36
5	Conclusion aux Obstacles à l'évaluation en Education à l'Environnement.....	37
PARTIE III Etude de cas		39
Introduction.....		39
1	Approche méthodologique	39
1.1	Choix du type d'enquête	39
1.2	Echantillonnage	40
1.2.1	Choix l'échantillon	40
1.2.2	Construction de l'échantillon	40
1.3	Instrument de Collecte de données sur le terrain	41
1.3.1	Enquête par entretien	41
1.3.2	Enquête par questionnaire.....	41
1.3.3	Rédaction du questionnaire et diffusion.....	42
1.4	Critères d'analyse	48
2	Présentation des personnes rencontrés	48
2.1	Associations.....	48
2.2	Administration.....	50
3	Analyse des résultats.....	51
3.1	Informations générales sur les répondants.....	51
3.1.1	Types d'associations	51
3.1.2	Fonction des répondants.....	52
3.1.3	Expérience des répondants dans l'ErE	52
3.1.4	Types d'activités en ErE	52
3.1.5	Les thématiques abordées et le public cible	52

3.2	Résultats de l'ErE	54
3.3	Pratiques évaluatives	57
3.3.1	Définition de l'évaluation	57
3.3.2	Les particularités de l'évaluation en ErE	59
3.4	Les obstacles à l'évaluation	65
3.4.1	Les obstacles méthodologiques	66
3.4.2	Les obstacles pratiques	68
3.5	Conclusion de l'analyse des résultats.....	70
	Conclusion, Recommandations, Perspective	71
	Bibliographie	74
Annexe 1.	Représentation de l'environnement	83
Annexe 2.	Lettre d'information et d'invitation aux associations	85
Annexe 3.	Questionnaire sur l'Evaluation en ErE.....	86
Annexe 4.	Liste des membres du réseau idée.....	90
Annexe 5.	Retranscription des entretiens.....	91
Annexe 6.	Réponses au Questionnaire sur l'évaluation en ErE.....	99

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURES

Figure 1 : Les trois piliers du développement durable	5
Figure 2 : Thèmes traités dans le cadre de l'EEDD.	22
Figure 3: Financement pour l'ErE des associations en Belgique	24
Figure 4 : Différentes visions de l'acte d'évaluer dans une perspective de démarche progrès	29
Figure 5 : Part des thématiques environnementales	53
Figure 6: Tranches d'âges avec lesquelles les répondants travaillent.	53
Figure 7: Part de l'importance de l'évaluation en ErE	59
Figure 8: Part de la fréquence de l'évaluation en ErE.	60
Figure 9: Qui procède à des évaluations de vos projets?	62
Figure 10: Comment évaluez-vous vos projets en ErE?	63
Figure 11: Part des différentes méthodes d'évaluation	63

TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des différentes catégories d'ErE	11
Tableau 2 : Approches et différents outils en 'évaluation	31
Tableau 3 : Tableau récapitulatif sur les barrières/obstacles à évaluer en ErE,	38
Tableau 4: Récapitulatif des "effets attendus d'activités en éducation à l'environnement"	55
Tableau 5: Ce qu'Evaluer en ErE peut être-variation d'une notion	58
Tableau 6: Les obstacles à l'évaluation interne des activités en ErE	66

LISTE DES ACRONYMES

AGERS	Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique
ASBL	Association Sans But Lucratif
BE	Bruxelles Environnement
EDD	Education au Développement Durable
EE	Education à l'Environnement
EEDD	Education à l'Environnement vers un Développement Durable
ErE	Education relative à l'Environnement
ErEDD	Education relative à l'Environnement et au Développement Durable
IBGE	Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
RBC	Région de Bruxelles-Capitale
UNESCO	Organisation des nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

INTRODUCTION

Affirmer que la planète se transforme et que l'Homme est au cœur de cette mutation constitue un lieu commun. La dégradation de la couche d'ozone, les déséquilibres climatiques, la raréfaction des ressources en eaux douces, la destruction massive d'écosystèmes, la perte du couvert forestier, la dégradation des sols cultivables... sont autant de transformations intimement liées aux activités anthropiques et pour lesquelles les preuves scientifiques s'accumulent. Les activités de l'homme sont de plus en plus imprégnées par les nouvelles technologies et les découvertes scientifiques en tout genre. Le développement et la multiplication des outils de travail au quotidien (machinerie, informatique, robotisation, etc.) ont ainsi entraîné de nombreuses modifications sur les comportements humains et sur leurs pratiques de production (Paquet, 2012). Cependant à l'heure actuelle, un certain nombre de constats sont établis, relatif à la vulnérabilité à long terme de la planète, sa capacité à supporter nos modes de vie et nos modes de production, qui sont peu respectueux de l'environnement et de la vie en général (Gonzalez-Gaudio, 2008; Kempf, 2009; Paquet, 2012).

La résolution de nombreux enjeux du XXI^e siècle suppose donc nécessairement le rejet des comportements humains préjudiciables à l'environnement et aux individus, et le choix conscient de comportements et pratiques alternatifs (Paquette, 2013). L'éducation relative à l'environnement (ErE) permet d'emmener cette prise de conscience individuelle, qui engendre des changements positifs de comportements, indissociables de notre contexte de vie (Cheriki-Nort, 2010). Il s'agit pour cette "éducation à"¹, de redéfinir des valeurs, de faire évoluer des comportements individuels et collectifs et de (re) donner du sens.

Autour de cet objectif, de plus en plus d'acteurs en Belgique s'emploient à stimuler des changements de comportements chez les citoyens grâce à différents moyens² : animation, campagnes éducative/sensibilisation, classes de découvertes, formation... La campagne *Ecole pour demain* ou *Agenda scolaire 21* de l'ASBL³ Coren; *Construire son REVe-Le Réseau des Ecoliers à Vélo* de Pro Vélo ASBL, ou encore celle du Dédut des Haricots ASBL : *Le Jardin des Couleurs* pour ne citer que ceux-là, constituent des exemples récents de campagnes visant à informer, sensibiliser, éduquer ou encore modifier les habitudes quotidiennes des élèves sur des thématiques aussi variées que complémentaires. Bien que l'ErE s'inscrive dans un contexte continu et global (Leininger-Frézal, 2009), sa place dans le milieu scolaire, lieu d'éducation par excellence, est essentielle. Il a donc été choisi de se concentrer sur les associations en projet avec ce milieu éducatif. Sachant aussi que les associations de manière générale jouent un rôle d'utilité sociétale dans la prise en charge des problèmes environnementaux. On en dénombre plusieurs "active" en Education à relative l'Environnement.

Si les actions/projets d'ErE se sont multipliées au cours des dernières années jusqu'à devenir des composantes "classiques" des projets d'écoles ou des activités extra-scolaires, si les supports et outils

¹ Il existe de bons nombres "d'éducation à": la santé; au développement; à la citoyenneté... et à l'environnement.

² Un tableau reprenant tous les types d'activités et services offerts par les associations en EE est disponible dans le travail de Cadastre réalisé par le Réseau IDée en 2005-2006. Voir ici <http://www.reseau-idee.be/cadastre/>

³ Association Sans But Lucratif

pédagogiques consacrés à des problématiques environnementales sont chaque année créés et diffusés en grand nombre, leur évaluation pose cependant problème. Il reste difficile aux acteurs impliqués dans des actions d'ErE : éducateurs, enseignants, associations, institutions subsidiaires... d'apprécier les projets ou les documents proposés, de déterminer ceux qui correspondent le mieux à leurs propres objectifs et de faire un choix éclairé dans l'éventail qui leur est proposé. Plusieurs programmes d'ErE sont offerts aux enfants et aux adolescents, mais peu font l'objet d'évaluation (Collectif, 2010 : 5). Pour assurer une complémentarité et une efficacité dans l'action, ces groupes environnementaux et sociaux belges doivent pouvoir mesurer pleinement la portée de leurs activités de sensibilisation et de mobilisation citoyenne, mais également ils sont soumis à la pression de rendre des comptes quantitatifs et qualitatifs aux bailleurs de fonds, afin de justifier la pertinence de leur action éducative par rapport aux financements reçus. Or, cette tâche est rendue difficile par le fait que peu d'outils standardisés en matière d'évaluation en ErE, sont actuellement disponibles pour les gestionnaires de projets (Monroe, 2010). De plus la littérature sur ce sujet est limitée.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la finalité de cet essai : Quelles sont les pratiques actuelles des associations pour évaluer leurs actions? Quelles sont les difficultés que les animateurs/éducateurs rencontrent pour le faire? De quelles natures sont ces difficultés?

Pour entamer cette recherche, il est essentiel de revenir un tant soit peu, sur les concepts dont il est question ici. La première partie permettra de faire un tour d'horizon sur l'Education à l'Environnement, et d'en comprendre les principales caractéristiques, notamment sa place dans le milieu scolaire. Elle fournit aussi un aperçu du rôle des associations dans le champ de l'ErE. Ensuite, une revue de la littérature est menée afin de présenter le cadre théorique de notre recherche sur ce concept d'évaluation en ErE. Pour ce faire, nous aborderons entre autre ici la définition, l'importance de l'évaluation, sa typologie. En effet, à ce niveau d'analyse, nous espérons pouvoir mettre en avant une série de difficultés qui nous permettra de mieux cadrer notre travail par la suite.

Enfin, l'étude de cas proprement dite est présentée. En rétrécissant notre angle de vue à l'échelle des éducateurs d'associations actives en ErE, nous tenterons d'identifier les pratiques évaluatives actuelles, les obstacles qu'ils rencontrent pour évaluer leurs actions et la nature de ces obstacles, par la diffusion d'une enquête auprès de diverses associations subventionnées.

Pour conclure, nous finaliserons notre travail par la présentation de l'analyse des résultats probants obtenus au cours de notre recherche. Une conclusion générale clôturera ce travail de fin d'étude.

PARTIE I EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT : SPÉCIFICITÉS

Parfois considérée comme un champ correspondant à un nouveau métier, l'ErE a pourtant déjà une histoire (Cheriki-Nort,, 2010 : 31). C'est une histoire qui s'étale sur plusieurs décennies, marquées par différents moments, enrichies par de nouvelles pratiques et problématiques (développement durable), de nouveaux acteurs et enjeux. L'ErE se penche sur notre rapport à l'environnement dans l'idée d'un environnement à étudier, mais surtout à construire.

Cette partie permet de comprendre l'intérêt et les caractéristiques de l'ErE. Nous précisons son historique, ses définitions et l'étendu de ses possibles. Il s'agit ainsi de clarifier le rôle et l'apport de l'ErE comme champ éducationnel d'un point de vue global, mais aussi dans le cadre de cette étude.

Une petite précision sémantique: les termes éducation (à) ou (relative à) l'environnement, sont utilisés pour sans distinction.

1 L'Éducation à l'Environnement

1.1 Historique du concept

L'éducation à l'environnement est une préoccupation de longue date (Villemagne, 2010). Déjà, vers la fin du 19^e siècle, les préoccupations environnementales se font ressentir. On le voit par exemple à la création de parcs nationaux, tels que le parc national américain Yellowstone en 1872. Néanmoins, c'est au début du 20^e siècle que les intérêts particuliers pour la protection de l'environnement vont réellement s'organiser. Dans les années 70, l'Homme commence à prendre conscience de la transformation nocive de son milieu et des problèmes que cela lui pose. C'est à cette époque que l'éducation (relative) à l'environnement voit le jour et que le besoin constaté de recréer des liens entre l'homme et l'environnement est mis en évidence, afin d'améliorer la qualité environnementale de nos sociétés.

Au niveau des instances internationales, le coup d'envoi a été donné par la Conférence internationale sur l'environnement humain des Nations Unies de Stockholm (1972), où l'idée d'une éducation à l'environnement (EE) émerge. L'éducation à l'environnement est alors affirmée comme une priorité internationale et comme une impulsion pour les Etats à la mettre en œuvre (Tissier, 1998 ; Ben Brahim, 2002). On voit naître toute une série de ministères de l'environnement, ainsi que d'organisations non gouvernementales (ONG) chargés de protéger les ressources de la planète.

L'un des principaux apports de cette conférence, où apparaît pour la première fois le concept d'écodéveloppement, est la création d'un Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE). La recommandation 96 de cette Conférence demande le développement de l'éducation en matière d'environnement.

*(...) Les organismes des Nations Unies ... prennent après consultation et d'un commun accord, les dispositions nécessaires pour établir un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extra-scolaire, relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous, jeune et adultes, en vue de leur faire connaître l'action simple qu'ils pourraient mener, dans les limites de leurs moyens, pour gérer et protéger leur environnement.»
UNESCO-PNUE, 1995*

Par la suite, le colloque de Belgrade réunissant des experts sous l'égide de l'UNESCO en 1975, définit les buts de l'Education relative à l'Environnement (ErE).

« Former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux. » UNESCO, 1975

Il faudra attendre 1977 et la Conférence de Tbilissi pour assister à un événement exclusivement consacré à l'ErE. Le rôle capital de l'éducation face aux problèmes de l'environnement y est reconnu dans une perspective de résolution de problèmes environnementaux : *"l'ErE est envisagée comme un élément essentiel d'une éducation globale et permanente, orientée vers la solution de problèmes"* (Giordon et Souchon, 2008). Dès lors, afin de réduire les impacts humains sur notre environnement, il s'agit que chaque citoyen ait conscience des enjeux environnementaux, ait la motivation et les compétences d'agir pour la protection de la planète.

« Selon l'UNESCO-PNUE (Programme des Nations Unies pour l'Environnement), il faut viser « le développement d'une prise de conscience concernant l'environnement » tout en précisant que « l'éducation relative à l'environnement doit faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, politique et écologique du monde moderne de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité entre les nations. Ceci constitue un préalable pour que les problèmes environnementaux graves qui se posent sur le plan mondial puissent être résolus. » UNESCO-PNUE, 1995

L'éducation en lien avec l'environnement, ciblée sur les connaissances des milieux naturels, s'est progressivement élargie aux aspects humains et à une vision plus large et plus complexe, qui intègre de nombreux aspects (naturels, économiques, historiques et culturels). Avec le temps et les précisions dans l'analyse des problématiques sociétales, la notion d'environnement va se coupler davantage avec les volets sociaux et économiques sur la scène internationale (Tissier, 1998)

1.2 Glissement d'une Education à l'Environnement à une Education à l'Environnement vers le développement durable.

Sur la scène internationale, après la Conférence de Tbilissi le Rapport de Brundtland de 1987 définit pour la première fois la notion de "Développement Durable". L'éducation relative à l'environnement va alors se situer dans la perspective de Développement Durable.

« Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. » ONU, 1987

Ce concept est repris lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement qui s'est tenue à Rio en juin 1992 et qui confirme dans ses textes, le rôle de l'éducation et l'importance d'intégrer l'ErE dans la perspective du développement durable. On y retrouve le traité de l'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale (Ornella et Fauteux, 2000; Ben Brahim, 2002). L'environnement est compris sous un angle plus global où l'économique et le social s'y trouvent entremêlés. L'éducation pour un Développement Durable deviendra une référence en matière d'environnement

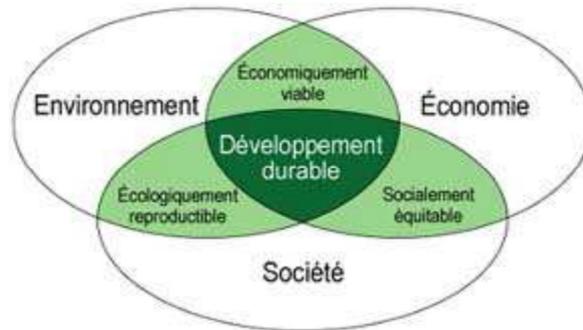


Figure 1 : Les trois piliers du développement durable
(Source Google image)

Éduquer à l'environnement pour un développement durable, revient à aborder les problématiques environnementales en intégrant les facteurs sociaux, économiques et culturels. L'éducation qui en résulte, appelle ainsi à une responsabilisation personnelle, planétaire mais également intergénérationnelle. Depuis le sujet a été traité par plusieurs instances gouvernementales et non gouvernementales (Conférence de Johannesburg, Déclaration de Montréal...). Chacune a apporté son lot de recommandations selon les acteurs, les situations...

En outre de nombreux programmes éducatifs ont été entrepris en lien avec la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable ou DEDD (2005-2014), lancée en 2005 par l'UNESCO. Le but premier de cette décennie est « *d'intégrer les principes, les valeurs et les pratiques du développement durable dans tous les aspects de l'apprentissage, pour encourager les changements de comportements qui permettent de créer une société plus viable et plus juste* » (UNESCO, 2014).

Selon Lucie Sauvé, professeure titulaire au Département de didactique de l'UQAM⁴ et directrice du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE), le développement durable est une « *prescription discutable* » qui confond programme politico-économique et projet de société, voire même projet éducatif (Poirier, 2013). Pour elle, le développement durable voit l'économie comme la finalité, une sphère indépendante à la société et à l'environnement qu'il faut faire croître. La société se soustrait à une fonction de production et de consommation et devient le capital humain, tandis que l'environnement se restreint à un ensemble de ressources, malgré la pluralité de ses composantes (Annexe 1). Elle estime que le développement durable ne peut pas être une finalité éducative en soi (Sauvé, 2000). Par conséquent, l'éducation au développement durable omet la pensée critique et ne rejoint pas les principes d'une éducation fondamentale. Par le désir de conduire le potentiel humain au service de la croissance économique, l'éducation au développement durable est contraignante et ne tient pas compte des avancées épistémologiques développées par l'ErE. (Sauvé, 2007). Lier éducation et Développement Durable ne serait pas possible dans une perspective "économique".

Pour d'autres, l'éducation relative à l'environnement a débouché sur une éducation au développement durable dont les finalités et les caractéristiques sont différentes (Leininger-Frézal, 2009). Il s'agit d'Éducation à l'Environnement vers un Développement Durable (EEDD) et d'Éducation au Développement Durable (EDD). Ces deux éducations viseraient donc plus à préparer les individus aux changements et valeurs qu'implique le Développement Durable. L'Éducation relative à

⁴ Université du Québec à Montréal

l'Environnement, quant à elle, vise un changement éducatif, social et sociétal. Ce n'est plus une éducation destinée à changer le monde mais à l'aménager. Cette nouvelle orientation est un choix politique qui n'est pas partagé par tous.

Toutefois, dans certains contextes et pour certains objectifs, comme ceux des Nations Unies, le Développement Durable devient un choix judicieux qui tend à garantir aux futures générations une planète durable et un monde sûr (UNESCO, 2005a). La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du Développement Durable, en est la preuve. Elle propose des stratégies et des conseils à prendre en considération dans les programmes nationaux pour l'éducation en vue du Développement Durable (UNESCO, 2005b).

Ce mémoire se place dans une approche large en ce qui concerne l'Education à l'Environnement (EE). Toute activité qui relève d'une éducation, « *par, pour ou dans l'environnement* », quelle que soit sa dénomination, sera prise en compte dans la suite. En effet, ce choix semblait le plus pertinent pour étudier ce thème de l'évaluation en EE, étant donné que parmi les acteurs du monde associatif, les différentes terminologies se retrouvent et désignent parfois des choses identiques. Toutefois, le concept d'Education relative à l'Environnement sera privilégié comme base théorique dans cette partie à visée explicative et contextuelle.

1.3 Les différentes définitions

Dans la littérature, il n'existe pas de consensus sur la définition de l'ErE. Etymologiquement, cette notion polysémique peut être très large si on considère la définition de l'éducation d'une part et celle d'environnement d'autre part.

La définition de l'ErE adoptée à la Conférence de Tbilissi (UNESCO, 1977) est largement admise comme la définition officielle de l'ErE.

"L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement."

On perçoit bien ici la nuance entre objectifs individuels et collectifs qui entrent en jeu, et le dépassement de la simple connaissance du milieu par ses actions tangibles sur notre environnement dans le sens d'une résolution de problèmes. Cette définition est empreinte d'une représentation de l'environnement comme source de problèmes à résoudre pour les générations actuelles et à venir.

La majorité des théoriciens de l'ErE souscrivent à cette définition, mais chacun d'eux élabore sa propre définition, qui s'inscrit avec plus de précision dans le cadre de ses travaux. Ainsi, dans son livre *"Pour une éducation relative à l'environnement"*, Lucie Sauvé (1997: 53) propose une définition plus englobante que celle donnée ci-dessus :

L'éducation relative à l'environnement (ErE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. Au delà de la simple transmission de connaissances, elle privilégie la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. Elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoir-faire réels. Elle fait appel au développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites

imprégnées de cette éthique. Elle privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action. Saue, 1997

Notons que dans ces travaux, l'auteure insiste sur le développement d'une éthique environnementale, favorable à l'adoption de comportement plus respectueux de l'environnement. D'autres auteurs se sont également prononcés en faveur de cette optimisation du réseau de relation entre personnes, environnement et groupe social, telle Catherine Leininger-Frézal (2009 : 53)

« L'éducation relative à l'environnement (ErE) est un processus continu et global par lequel une personne s'inscrit dans un rapport au monde respectueux d'autrui, de son milieu de vie et du milieu biophysique. Ce processus permet d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de développer un savoir-agir et un vouloir-agir propice à l'instauration d'un rapport homme/société/environnement favorable. Ce processus vise au développement personnel de l'individu mais aussi un changement social profond. L'éducation relative à l'environnement est donc aussi le résultat de ce processus. » Leininger-frézal, 2009

Les orientations données au niveau international se retrouvent dans les définitions des associations belges, ce qui marque une certaine cohérence liée certainement aux préoccupations actuelles de la société. L'ASBL Réseau IDée, qui est une association regroupant de nombreux acteurs du monde associatif en Belgique, nous donne une définition plus fonctionnaliste. Elle aurait comme but ultime *"de rendre compatible le fonctionnement de la société et particulièrement l'homme, avec l'environnement à travers une participation des citoyens"* (Réseau Idée, 2008).

De toutes ces définitions, nous pouvons dire que les auteurs s'accordent sur le rôle et l'apport de l'ErE pour les êtres humains. L'ErE contribue à (Meirieu, 2001) :

- ✓ Intégrer la notion de civisme, de devoirs que chaque individu a des responsabilités individuelles et collectives à l'égard de l'environnement et des milieux de vie;
- ✓ Prendre conscience de l'importance de l'environnement en tant que nature pour la survie des espèces et notamment celle de l'homme par le développement d'une écocitoyenneté;
- ✓ Mettre en avant la valeur intrinsèque de l'environnement en définissant l'environnement comme un patrimoine culturel ou architectural qui appartient à tous;
- ✓ Intégrer les questions de solidarité et d'équité face à l'accès aux ressources naturelles

1.4 Quelques caractéristiques de l'ErE

Loin de définir ce que pourrait recouvrir le champ de l'ErE, ces définitions officielles, et celles proposées par des auteurs (es) sont porteuses de valeurs, d'objectifs, finalités à atteindre.

1.4.1 La triple perspective de L'ErE

Les diverses perspectives dominantes en ErE représentent autant de façon de percevoir et de pratiquer l'ErE. Au-delà de l'échelle individuelle, l'ErE s'implique dans le fonctionnement des sociétés en poursuivant trois finalités : pédagogique, éducative, et environnementale (Chérîki-Nort, 2010).

- ✓ La **perspective socio-écologique** (lien société-environnement) voit l'environnement se dégrader, les ressources diminuer et être inégalement distribuées. Dans cette perspective, l'ErE est une stratégie pour résoudre des problèmes et atteindre la qualité de

l'environnement, ainsi que la qualité de vie. L'idée visée est d'arriver à développer chez les hommes des connaissances, des compétences et de la motivation permettant de comprendre et de respecter l'environnement.

- ✓ La **perspective psycho-sociale** (lien personne-société) conçoit le problème comme une rupture entre l'humain et la nature et entre les humains eux-mêmes vers l'aliénation des sociétés. L'ErE est dès lors fondamentale à l'éducation pour accéder à une qualité d'être de l'humain. Elle doit permettre aux individus de réfléchir à leur identité et à leur lien avec leur environnement (Marleau, 2009 ; Charland; Leininger-Frézal, 2009).
- ✓ La **perspective pédagogique** (processus personne-société-environnement) déclare un problème au niveau des contenus et processus d'apprentissage. Elle voit "*l'ErE comme un changement au sein des systèmes d'enseignement pour une pédagogie de la pertinence, de l'appartenance et de l'engagement dans le but de résoudre les problématiques environnementales et éducationnelles actuelles*". (Sauvé, 2013 in Poirier, 2013,)

La dernière perspective présentée, la perspective pédagogique, s'inscrit dans une ErE qui a pour objectif le développement d'un désir ou d'une intention d'agir fondamentale au passage à l'action. Ce vouloir-agir est à la base des pouvoir-agir et savoir-agir conduisant à l'engagement et à la participation citoyenne. Par exemple dans le milieu scolaire, il faut sortir des conditions de l'enseignement et d'apprentissage traditionnelles caractérisées par le cloisonnement disciplinaire, l'absence d'autonomie de l'apprenant, l'isolement de l'école par rapport aux réalités du milieu et donner de la place au débat, à l'interdisciplinarité, et au partenariat (Sauvé 2001).

C'est dans la complémentarité de ces approches que l'ErE pourra atteindre ces objectifs (Fortin-Débart et Girault, 2006:3).

« ... Il serait difficile d'englober l'hypercomplexité de cet objet dans une seule proposition pédagogique. La multiplicité des regards, des discours et des pratiques complémentaires apparaît fort utile pour l'appréhender dans sa globalité » (Sauvé, 2000).

L'ErE se décline en plusieurs types d'apprentissages par son réseau notionnel. Que ce soit par la formation en enseignement, l'information, la vulgarisation, la communication, le marketing, l'interprétation, l'animation, la mobilisation, la conscientisation ou la sensibilisation, chacun peut adopter sa propre représentation de son expérience éducative. La conscientisation sera particulièrement nécessaire pour engager la démarche d'un jugement éthique orienté vers des choix d'action cohérents. (Sauvé, 2013 in Poirier, 2013).

1.4.2 Différents objectifs et moyen éducatifs possibles en ErE

Comme nous l'avons montré, il existe un nombre important de définitions possibles pour le concept de l'ErE. De la même manière, les types d'objectifs poursuivis par une activité d'ErE sont variés. Chaque stratégie, programme ou activité poursuit un objectif central qui lui est spécifique. Par contre la nécessité de bien spécifier cet objectif est commun à tous les projets puisque la réussite d'un programme ne peut être établie que par rapport à l'atteinte cet objectif. Par ailleurs lors de la construction d'un programme l'objectif général ou principal du projet devrait être accompagné d'objectifs spécifiques ou secondaires qui permettent de mesurer plus concrètement les avancements et résultats.

Il existe une grande variété d'objectifs principaux poursuivis par les activités : une prise de conscience sur la notion d'environnement (rôles individuels et collectifs, nécessité d'intervenir, etc.); l'acquisition de connaissances en la matière (problèmes environnementaux, milieu de vie, etc.); le développement d'attitudes et de valeurs (esprit critique, sentiment d'appartenance, accepter les changements pour contribuer à protéger l'environnement, etc.); le développement de compétences particulières (savoir communiquer, proposer des solutions, aménagement efficace du territoire, etc.); le développement de la participation des personnes (poser des gestes concrets, faire valoir ses droits en matière d'environnement, faire des choix responsables, etc.) (UNESCO, 1975).

La majorité de ces objectifs peuvent être regroupés en deux catégories principales. D'une part, un ensemble d'objectifs visent le développement de citoyens responsables, engagés et dotés d'un esprit critique et, d'autre part, un groupe de projets ont comme objectif l'adoption d'un type de comportement particulier (Ibid). L'atteinte de l'objectif sera influencée par les moyens mis en place ou les techniques utilisées. Dans le cadre de la question de recherche de ce mémoire, nous présenterons différents objectifs en relation avec notre objet d'étude.

Marleau (2009) considère que l'un des objectifs principaux de l'ErE est le développement d'une conscience environnementale. Cette conscience est constituée de connaissances, de valeurs, d'attitudes et de compétences. L'action environnementale serait un autre de ces objectifs. Il souligne l'importance de clarifier le concept d'action environnementale pour le dissocier de celui de comportement (Ibid). En effet, un comportement pourrait être défini de la manière suivante : "vient d'une habitude, peut être une réponse automatique ou volontaire face à une situation quelconque et peut être généré par la peur d'une sanction (Marleau, 2009 : 19). Une action serait définie par les caractéristiques suivantes: "agir avec conscience et intentionnalité, exige le développement de compétences et implique un processus de prise de décision, de planification et de réflexion" (Ibid).

Le développement de la conscience et de l'action environnementale pourrait être favorisé par la recherche-action (Marleau, 2009). Un exemple d'application de ce moyen éducatif est de proposer à un groupe de choisir une problématique pour laquelle une solution doit être trouvée et appliquée. L'activité aurait un impact plus important sur les participants lorsqu'elle est suivie par une analyse réflexive, par exemple de la pertinence des actions effectuées (Ibid). Dans ce type de stratégie, le dialogue est l'outil principal favorisant l'atteinte de l'objectif.

Pour ce qui de la promotion d'un type de comportement en particulier, les résultats de certaines recherches en psychologie semblent démontrer que l'attitude a une corrélation faible avec l'adoption de comportement. Kollmuss et Agyemann (2002) présentent une synthèse de différents modèles expliquant l'origine des comportements respectueux de l'environnement. Ils proposent un diagramme de synthèse qui illustre la relation entre les facteurs individuels internes et externes et l'adoption de comportement respectueux de l'environnement. Voici quelques uns des éléments mentionnés dans ce diagramme: les anciens comportements; les infrastructures politiques; la situation économique; le manque de rétroaction positive; la connaissance; etc. (Ibid).

En fin de compte, de nombreux aspects fondamentaux de l'EE, EDD ou autre repose sur des qualités à acquérir: valeurs, attitudes, comportements, l'éco-responsabilité, le changement, la prise de

conscience, l'engagement, la critique sociale... Bref, L'ErE présente de profondes innovations par rapport à l'enseignement disciplinaire. Elle peut être catégorisée.

1.4.3 Différentes catégories de l'ErE

L'Education à l'Environnement est pratiquée par de nombreux types d'organisations à travers le monde, et peut prendre de nombreuses formes. Juliette Cheriki-Nort (2010) dans son livre intitulé "*Guide pratique d'éducation à l'environnement*", met en lumière les différentes catégories d'éducation à l'environnement exposées dans les années quatre-vingt par A. M. Lucas (1980-1981) puis repris par Lucie Sauvé (1997) et enfin par Yves Girault et Cécile Fortin-Debard en 2006. En effet, « *l'ErE est un champ éducatif où se cristallisent diverses combinaisons de visions tant de l'éducation que de l'environnement* » (Liarakou et Flogaitis, 2000: 14). Il s'avère important de comprendre les visions sous-jacentes qui sont à l'origine des programmes d'ErE.

- ✓ l'éducation **au sujet** de l'environnement, « *axée sur le contenu : il s'agit de l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habilités requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est objet d'apprentissage* » (Sauvé, 1997) ;
- ✓ l'éducation **pour** l'environnement, « *où l'on apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un but* » (Ibid). Dans cette catégorie se cache en réalité deux positionnements très opposés. La typologie proposée par les chercheurs anglais et australien, Robottom et Hart (1993 in Fortin-Débart, 2006), permet de les distinguer. L'éducation pour l'environnement peut s'inscrire dans une *approche positiviste* où il s'agit de faire adopter les comportements et les gestes qui semblent les plus favorables à l'environnement et qui sont dictés par les experts et les politiques. Au contraire, l'éducation pour l'environnement dans le courant de *la critique sociale* invite les apprenants à faire leurs propres choix sociaux à partir d'investigations menées par rapport à des problèmes qui les concernent directement. Il s'agit ici de s'interroger collectivement sur les pratiques sociales que l'on cherche éventuellement à faire évoluer ou transformer. Ces deux courants sont en faveur de l'environnement, dont on cherche à résoudre les problèmes, mais la manière de faire est tout à fait différente.
- ✓ l'éducation **dans** l'environnement, « *qui correspond à une stratégie pédagogique : il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit* » (Sauvé, 1997). Notons que cette forme d'éducation peut s'apparenter à une éducation au sujet de l'environnement qui se ferait dans l'environnement. Pour bien distinguer ces deux catégories, nous avons choisi de préciser ce type en faisant appel encore une fois à la typologie de Robottom et Hart (1993 in Fortin-Débart, 2006), qui eux parlent d'*approche interprétative*. Il s'agit bien ici d'apprendre au contact de l'environnement mais l'objectif visé n'est pas celui d'acquérir des connaissances (éducation au sujet de l'environnement), ni de changer des comportements ou des pratiques sociales (éducation pour l'environnement) mais bien davantage de créer un

lien entre la personne et son environnement et de développer des valeurs, une empathie, une envie de s'engager etc. Le tableau suivant résume ces différentes postures⁵.

Catégorie d'ERE (Lucas, 1980-1981)	Sous catégories d'ERE (Robottom et Hart, 1993)	Objectifs privilégiés	Centration sur :
Éducation au sujet de l'environnement		Acquérir des connaissances	Les savoirs
Éducation pour l'environnement	Approche positiviste	Changer les comportements, adopter des gestes favorables	Le changement social
	Courant de la critique sociale	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	
Éducation par et dans l'environnement	Approche interprétative	Construire un lien solide entre la personne et son environnement, développer des valeurs, favoriser l'empathie	La personne et son rapport à l'environnement

Tableau 1 : Synthèse des différentes catégories d'ErE
(Source: Fortin-Débartet Girault, 2006).

Dans la pratique les frontières entre ces catégories sont perméables et toutes les combinaisons possibles. Notons tout de même qu'il convient de considérer cette typologie "comme un outil permettant d'analyser des situations éducatives et non comme le reflet exact de la réalité" (Fortin-Débart et Girault, 2006 : 6; Cheriki-Nort, 2010:24).

1.4.4 Les valeurs en ErE

Nous avons déjà montré que l'ErE a pour objectif de faire naître chez les jeunes élèves des comportements et des attitudes se référant à un certain nombre de valeurs. Louis Goffin en 1997 propose l'acronyme STAR pour les nommer : ce sont la Solidarité, la Tolérance, l'Autonomie et la Responsabilité. Nos lectures (Clary et Giolitto, 2001; Giordan et Souchon, 2008) au sujet de ces valeurs, nous ont permis de dégager ce qui suit:

- ✓ La **solidarité** avec nos contemporains ainsi qu'avec les générations futures. C'est la réflexion sur le pourquoi, c'est aussi le fait de se mettre ensemble.
- ✓ La **tolérance** permettant à toutes les opinions de s'exprimer dans les processus et prise de décisions. C'est accepter l'autre, différent de moi, qui ne va pas avoir la même implication, efficacité, rendement, motivation. Mais il faut l'accepter, le respecter et le prendre en compte.
- ✓ L'**autonomie** qui s'exerce par le biais de méthodes pédagogiques actives, afin 'd'autonomiser" la personne dans les comportements du quotidien.
- ✓ Et enfin la **responsabilité** qui exige une prise de conscience permettant une réflexion débouchant sur une action concrète.

⁵ D'autres typologies existent, mettant en lumière la diversité des approches et théories en ErE. Voir annexe 1

On comprend donc que l'introduction de l'ErE soit motivée par différentes attentes émanant de différents champs de la société (économique, social, culturel, politique). Bien plus qu'une éducation thématique, l'ErE s'inscrit davantage dans une éducation globale, systémique, qui, tout au long de la vie, forme à l'éco-citoyenneté tant au plan personnel qu'à l'échelle des communautés (Cheriki-Nort, 2010). On peut conclure en accord avec Giordan et Souchon (2008 : 144) que "*l'un des objectifs majeurs de l'ErE est la matérialisation du comportement dans l'action. Il s'agit bien de comprendre pour agir*". On parlera ici d'action réfléchie guidée par des valeurs et par une éthique.

1.5 Un domaine privilégié: l'école

En 2006, une enquête sur les activités francophones et bilingues d'ErE en région bruxelloise (Réseau IDée, 2006), constate que le public majoritairement sensibilisé par les acteurs de l'éducation relative à l'environnement reste le public enfant, notamment dans le cadre scolaire. L'ErE semble détenir son public privilégié, son aire d'influence particulière.

«Sociologiquement, l'école est l'un des principaux creusets où s'acquièrent et s'inculquent les connaissances, les comportements, les attitudes, les valeurs et les savoir-faire de la vie quotidienne comme le sens des responsabilités, l'estime de soi, le goût du travail en équipe, l'aptitude à décider et à prévoir ». (Giordan et Souchon, 2008).

L'école fournit un contexte où il y a plusieurs façons de faire de l'éducation à l'environnement, mais également un cadre déjà bien structuré. Les enfants en âge scolaire représentent en réalité un public ouvert et disponible, malléable et mobilisable à souhait (Goffin, 2001-2002). Meirieu (2001) a proposé sur base des travaux de Guilbert et Gauthier (1997), trois types de justifications expliquant l'importance de l'école pour l'ErE.

- ✓ L'ErE est depuis longtemps une préoccupation contemporaine et étant donné que l'école n'est plus close, elle se préoccupe de répondre aux défis qui s'imposent aux sociétés;
- ✓ L'école participe en grande partie à l'éducation et à la socialisation des enfants, elle est donc un lieu privilégié pour l'apprentissage de la vie dès le plus jeune âge, en société et des gestes nécessaires à assurer sa pérennité.
- ✓ L'ErE constitue une opportunité d'introduire une nouvelle démarche pédagogique et didactique plus systémique qui permettrait d'avoir une lecture plus globale du monde et des interactions qui s'y déroulent.

1.5.1 L'éducation à l'environnement en Belgique

En Belgique, l'éducation à l'environnement voit le jour en 1970 avec l'Année européenne de la conservation de la nature. L'éducation à l'environnement se présente surtout sous un volet dit "*nature*"⁶. Cette prise de conscience s'est traduite avec une première référence dans une circulaire ministérielle en 1981 qui propose aux enseignants d'intégrer l'éducation à l'environnement dans leurs cours (Meunier, 2004).

Par la suite, lors des réformes de 1997, est adopté le Décret Missions (Conseil de Communauté Française, 1997) qui affirme la volonté du pouvoir politique de définir à quoi doit tendre l'éducation, à quel genre de citoyen doit-elle former. Ce décret présente les missions prioritaires de

⁶ Le terme « volet nature » renvoie à tout ce qui n'a pas encore été transformé par l'homme.

l'enseignement, valables pour toutes les écoles, quel que soit le réseau. L'objectif 3 montre bel et bien une ouverture de l'école à cet ErE. Il stipule que l'école doit: "*Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures (Ibid)*".

De plus, il y est aussi explicitement énoncé que des projets d'ErE ou d'Education au Développement Durable peuvent être insérés dans les projets d'établissement. Cette éducation permet de répondre aux missions de l'école, et peut s'insérer dans les cours via des projets pour développer de nouvelles actions et nouveaux comportements.

Le décret donne aux écoles une certaine souplesse dans la manière d'atteindre les compétences nécessaires à chaque niveau d'étude. Cette flexibilité permet aux écoles d'intégrer librement certains projets en environnement dans le programme scolaire. L'éducation à l'environnement reste donc facultative, si ce n'est que dans les cours d'éveil et d'initiation scientifique où l'élève est invité à (1) *rencontrer et appréhender une réalité complexe* ; (2) *investiguer des pistes de recherche et structurer les résultats* ; (3) *les communiquer, les valider et les synthétiser*. A ces objectifs viennent s'ajouter divers savoirs tels que les caractéristiques des êtres vivants ; l'énergie dans sa globalité ; l'air ; le sol et l'eau, sans négliger un aspect essentiel, les hommes et l'environnement (Ministère de la Communauté française, 1999:32). C'est ainsi que le pouvoir organisateur, les enseignants et les établissements scolaires ont quartier libre dans la façon d'atteindre les objectifs cités précédemment.

A titre illustratif, Emmanuel Legrand⁷ exprime que (cité par Dubois, 2004:7-8), "*le décret des missions, par ses valeurs et ses objectifs ainsi que par sa démarche éducative basée sur la maîtrise des compétences, rencontre pleinement les valeurs, les objectifs et les démarches de l'ErE*". Philippe Delfosse⁸, quant à lui, déclare aussi que "*le décret des missions a le mérite d'encourager l'éducation à l'environnement, sans l'imposer*". Il a été décidé que pour certaines matières (les sciences, la géographie et l'éducation par la technologie), l'environnement n'est pas un thème à enseigner, mais bien des valeurs et des actions à susciter (Ibid).

Pour aider les enseignants des autres disciplines à réellement intégrer l'ErE dans leurs cours, un travail de grande envergure a été mené par le Service de l'Inspection afin de mettre en avant ces ouvertures (AGERS⁹, 2013). Ce travail vise à répondre à un des objectifs décidé lors des Assises : « *travailler à partir des référentiels inter réseaux de compétences* ». L'idée est de faciliter et d'encourager l'engagement des professeurs dans des activités d'éducation à l'environnement en mettant en évidence les ouvertures *légal*es vers cette éducation, présente dans les référentiels inter-réseaux de compétences, et en proposant différents outils de réflexion. Résultat, plus d'une centaine de fiches montrant des portes d'entrée vers l'éducation à l'environnement au sein des référentiels de toutes les disciplines du fondamentale et du secondaire et proposent diverses activités potentielles à mener. Les fiches mettent également en évidence des liens vers d'autres disciplines en rapport avec le thème abordé, afin de favoriser l'interdisciplinarité, si importante en EE.

Le caractère facultatif des cours sur l'environnement laisse libre arbitre aux représentants de l'éducation, et accroît les chances d'atteindre les objectifs de l'EE. Néanmoins, cela dépend

⁷Emmanuel Legrand est un chercheur spécialisé dans les d'éducation relative à l'environnement à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise.

⁸ Philippe Delfosse est un inspecteur en sciences dans l'enseignement secondaire spécialisé dans les questions d'environnement [

⁹ Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

fortement des intérêts et des motivations des directeurs et des enseignants, dans le choix des thématiques et des activités liés à l'environnement et au Développement Durable. Comme Imbert le soulignera, cette intégration de l'EE dans l'école n'est pas toujours présente.

« L'institution scolaire, au cœur de la formation des citoyens, devrait se saisir d'une Education à l'Environnement et au Développement durable, c'est à dire d'une éducation s'intéressant à - et interrogeant – l'environnement naturel, social, politique et économique de tout être humain. Pourtant, en poussant les portes de l'Ecole, les pratiques d'une telle éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire ne sautent pas aux yeux. Elles semblent secondaires. » Imbert, 2010:1

Est-ce à dire que l'ErE s'est généralisée dans le milieu scolaire ? Le constat demeure mitigé. Le nombre d'élèves à avoir participé à des activités dites d'environnement a certes progressé quantitativement, mais ce n'est encore qu'une minorité d'entre eux.

Pour "passer à l'action "dans les écoles, deux possibilités en terme d'éducateurs en ErE. L'une concerne l'enseignant, le plus souvent agissant isolément avec sa classe, pour réaliser un projet concret, mais limité : Alimentation (potager) et tri des déchets en sont les exemples les plus répétés (Tchouba, 2014). L'autre concerne l'animateur associatif, agissant davantage en équipe d'animation, mais en activités extra ou para scolaires, pour conduire un groupe d'élèves sur un parcours découverte, en quartier urbain ou en milieu forestier, par exemple. Dans la section suivante, nous traiterons des rôles des acteurs éducatifs, et plus précisément des animateurs d'associations

2 Le monde associatif et l'environnement

Après l'Education à l'Environnement, le monde associatif constitue le deuxième « objet » de ce travail. Ces éducateurs-là qui se sont constitués en associations sous diverses appellations (animateurs, éducateurs, formateurs, praticiens de l'ErE) ont un point commun qui est leur objet social: la promotion de la nature et de l'environnement. Cette section vise à mettre en avant les différents rôles qu'ont eus et qu'ont encore les associations pour la sensibilisation aux enjeux environnementaux et à l'Education à l'Environnement.

«L'association est un des vecteurs importants de la dynamique sociale liée aux attentes et aux besoins que chaque époque exprime. Dans des situations humaines insatisfaisantes, elles mobilisent les bonnes volontés, les compétences, établissent des relations, expérimentent des solutions, tissent des réseaux de solidarité volontaire. Cheroutre, 2002

L'éducation à l'environnement constitue un des domaines de l'éducation dans lequel l'association sous forme de partenariat abonde.

De manière générale, seront considérées comme association, toutes les organisations qui présentent les caractéristiques suivantes : un degré d'existence formelle avec un statut social (en Belgique, il s'agit donc en général d'ASBL) ; le caractère non lucratif, (ne visant pas à l'enrichissement de leurs membres); le regroupement autour d'un objectif commun, d'un certain intérêt général ; l'indépendance des pouvoirs publics ; la gestion autonome et désintéressée (Vanhoostenberg, 2014 : 17).

2.1 Les associations : retour sur le passé

L'omniprésence des associations dans le champ de l'ErE a une origine historique. Comme nous l'avons déjà montré, les années 1970 sont caractérisées par la prise de conscience mondiale des problèmes environnementaux. Dans cette évolution, les ONG¹⁰ ont joué un rôle important. Les premières associations de protection de la nature (Amis de la Nature, Amis de la Fagne, Ligue Belge de protection des oiseaux) furent créées avant la deuxième guerre mondiale (Partoune et Destinay, 2013). Après la deuxième guerre mondiale, le mouvement s'est poursuivi avec la création de l'*Union Internationale pour la protection de la nature* (UICN) en 1948. Les ONG sont en effet depuis la fin des années 1980, force de proposition auprès des pouvoirs publics dans le domaine (Ibid).

Le monde associatif constitue le terreau sur lequel a émergé la notion, on le voit avec l'UICN qui associe dès les années 1960, le développement et l'environnement dans ses réflexions. D'autres organisations comme le WWF¹¹ sont actives dans la protection de l'environnement depuis 1961 (Gemenne, 2013). Mais ce sont les institutions internationales, l'ONU et l'UNESCO qui ont formalisé la notion.

Les ONG et les associations de protection de la nature et de l'environnement ont reconnu dans l'ErE leurs discours, leurs pratiques et l'objet de leur action. Elles ont contribué à la mise sur le devant de la scène internationale des problèmes environnementaux, et ont développé une influence particulière lors des sommets internationaux. Ce qui leur a permis d'accéder à une place de plus en plus importante dans la gouvernance mondiale de l'environnement (Pallemaerts et Moreau, 2004; Gemmill et Bamidele-Izu, 2002).

Le sommet de Rio de 1992 est un bon exemple de la place prise par les ONG et la société civile dans les discussions politiques sur les enjeux environnementaux. À ce sommet, des milliers d'ONG étaient présentes et ont influencé les décisions et sujets abordés. Elles ont eu une réelle place dans la négociation (Gemmill et Bamidele-Izu, 2002).

2.2 Importance des associations pour la promotion de l'ErE

La société civile est constituée d'associations et de syndicats. Ces acteurs ont de véritables pouvoirs qui ne trouvent leur source et leur force ni dans l'urne, ni par l'argent (Cheriki-Nort, 2010 : 76). Mais dans l'action, le regroupement, la créativité, l'esprit critique, l'engagement, et un dynamisme sans cesse renouvelé (Ibid).

Se questionner sur l'apport des associations dans le champ de l'ErE, amène à s'interroger sur le sens de ce qu'est une société éducative. Selon Lucie Sauvé (2001)

« L'idée d'une société éducative s'appuie sur le constat que l'école n'est pas le seul lieu de l'éducation et que l'enseignant n'en est pas le seul responsable. C'est toute la société qui évolue, qui se construit, qui concourt au développement intégral de ses membres pour un développement social optimal. Sauvé, 2001

Comme l'environnement est socialement construit et partagé, nous sommes nombreux à porter des regards différents sur les réalités qui lui sont associées et à y développer des pratiques variées (Ibid). Se mettre ensemble pour partager ces différentes pratiques et visions afin d'évoluer, est le propre des associations. Le milieu associatif constitue l'un des piliers de l'éducation relative à

¹⁰ Organisation Non Gouvernementale

¹¹ World Wide Fund for nature - Fonds Mondial pour la Nature

l'environnement (Cheriki-Nort, 2010 : 76). Il est possible de faire ressortir quelques rôles principaux joués par ces derniers.

Les associations d'éducation à l'environnement sont tout à la fois des carrefours de compétences multiples et des centres de ressources pour faire avancer les projets d'éducation et de territoire (Ibid). Ils jouent **un rôle direct dans la promotion de l'ErE** de part l'expertise certaine qu'elles possèdent (Pallemaerts et Moreau, 2004), grâce à leurs connaissances, compétences, activités (animations, sensibilisation, formation...) pour un large public, dans différents secteurs (formel, informel). Ces activités peuvent viser les élèves mais également les enseignants par des formations, conseils, etc. Les associations apportent également une aide financière directe et indirecte au développement de l'ErE, car en général les actions proposées sont gratuites, ou ne nécessitent qu'une faible contribution des participants.

Elles peuvent aussi être **sources d'impulsions et promotrices d'initiatives**. On le voit clairement à travers les nombreuses campagnes, projets à destination des écoles et autres publics. Beaucoup d'associations ayant explicitement pour objet l'Éducation à l'Environnement existent et mettent en place différents projets à des échelles locales ou nationales. Elles peuvent alors développer une Éducation à l'Environnement à destination des publics scolaires, en complémentarité avec le système éducatif formel, mais proposent également des activités visant des publics plus larges et une éducation non formelle et permanente.

Vu leur proximité avec la société et leur capacité à adapter et vulgariser les informations, elles permettent de mettre en avant et de médiatiser les problèmes auprès de la population, et peuvent de la sorte faire pression sur les gouvernements. Elles peuvent également informer les citoyens des actions des États et des résultats des sommets internationaux. Elles permettent donc de **mobiliser l'opinion publique** sur certains enjeux (Pallemaerts et Moreau, 2004).

Grâce à leur capacité de mobilisation et de représentation de l'opinion publique, à leur expérience et à leur importance montante, les ONG ont un pouvoir d'influence sur les agendas politiques, sur l'élaboration des politiques elles-mêmes, et jouent également un rôle dans le contrôle du respect des engagements des États et dans la défense de la justice environnementale (Gemmill et Bamidele-Izu, 2002). Elles sont l'intermédiaire entre l'État et la société civile (Réseau Idée, 2008). Soulignons que Pallemaerts et Moreau (2004) rappellent également que, bien que les ONG peuvent s'occuper d'enjeux globaux, elles peuvent aussi, vu leur présence sur le terrain, veiller à défendre des problèmes locaux.

2.3 Le tissu associatif belge

La particularité de la Belgique au niveau institutionnel, fait en sorte que les pouvoirs publics disposent de différents outils en matière d'ErE. En effet depuis 1993, date de la fédéralisation de la Belgique, il existe trois niveaux institutionnels aux compétences propres.

- ✓ La Région wallonne
- ✓ La Région de Bruxelles-Capitale
- ✓ La Communauté Française

Si l'on reprend le terme « éducation à l'environnement », il faut savoir que *l'éducation* est une compétence *communautaire* tandis que la protection de *l'environnement* est d'ordre *régional*. Par conséquent, l'ErE en Belgique occupe une position délicate puisqu'elle est une somme de ces deux compétences. L'Accord de Coopération (Parlement de la Communauté Française, 2011) conclut entre les différentes institutions, vise plusieurs objectifs, dont "*une vision commune de l'ErE, le partage de connaissances, d'outils et d'expériences entre les différentes entités, le développement d'une intégration de l'EE dans le cursus scolaire, ainsi que l'apport d'une aide aux écoles qui veulent insérer le développement durable dans leur projet d'établissement*".

Une présentation de ces grands groupes d'acteurs en ErE vous est donnée dans les lignes qui suivent.

2.3.1 Les Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement (CRIE)

La Région wallonne a mis en place un réseau de centres d'initiation à l'environnement destinés à accueillir le public en vue de l'informer, de le sensibiliser et de le former à l'environnement. Nous présentons quelques caractéristiques sur les CRIE, à partir d'informations prises sur leur site internet (<http://www.crie.be/>).

Les options de base de la mise en œuvre du Réseau des CRIE en Région wallonne sont fixées par le décret du 6 mai 1999 et l'arrêté du Gouvernement wallon du 20 mai 1999 relatifs à l'initiation à l'environnement en Région wallonne. Le réseau est animé par une cellule au sein de la direction générale des Ressources naturelles et de l'Environnement du Ministère de la Région wallonne. Cette cellule spécialisée en matière d'ErE est chargée de la coordination pédagogique, ainsi que des suivis administratifs et financiers des centres. Elle fait partie du service sensibilisation-communication de cette Direction générale dont les CRIE peuvent assurer le relais notamment pour la diffusion de la documentation.

Les CRIE ont été repartis en fonction de l'équilibre géographique, de la densité de la population et de l'intérêt des sites d'exploitation, on en compte actuellement onze. Les thèmes particuliers développés par chacun des CRIE sont influencés par leur lieu d'implantation, qui leur confère à chacun une spécificité propre. Ces thèmes spécifiques sont un point de départ, un support à l'initiation à l'environnement. Ils ne constituent pas une fin en soi. L'ensemble de la thématique environnementale est de cette façon couverte par le réseau des CRIE. Chacun ne pouvant couvrir tous les domaines, ils échangent entre eux leurs acquis. Cette structure en réseau permet d'organiser la mise en œuvre de l'ErE sur l'ensemble de la Région wallonne et d'en augmenter l'efficacité.

Les missions¹² dévolues aux CRIE concernent l'information, la sensibilisation, l'éducation, l'initiation et la formulation du public. Les CRIE s'adressent à un public très large: leur travail est destiné aux jeunes dans le cadre scolaire ou d'activités de vacances; les adultes peuvent y recevoir des formations, assister à des conférences, participer à des visites et promenades guidées, ... ou s'intégrer) des activités à caractère familial accueillant toute catégorie d'âge.

Certains CRIE ont mis sur pied des formations variées pour les normaliens ou enseignants. Cela va de la formation continuée "clé sur porte" abordant une réflexion sur la mise en place d'un projet ErE et

¹² Charte du réseau des CRIE en Région Wallonne: Note définissant les bases de fonctionnement des CRIE en Réseau, 2005, 12-13

ses liens concrets avec les socles de compétence, à la formation pour normaliens au contenu défini avec les enseignants.

En fonction du public cible, les missions décrites dans le décret du 6 mai 1999 relatif à l'initiation à l'environnement en RW peuvent être déclinées de la façon suivante :

- ✓ Concevoir, dispenser et fournir une méthodologie de l'animation ainsi que du matériel didactique et de vulgarisation. Cette mission concerne principalement le public scolaire et vise à proposer aux écoles des outils qui seront développés au départ des CRIE mais qui doivent se prolonger dans les activités scolaires et aider à la pratique quotidienne de l'ErE dans les écoles. La collaboration avec l'enseignement est indispensable à la réalisation de cette mission. Le travail réalisé par les CRIE est en adéquation avec les nouvelles dispositions prises par la Communauté française, notamment par rapport à la définition des socles de compétence et des compétences terminales de la scolarité obligatoire. La Région wallonne souhaite contribuer à l'intégration de l'ErE dans l'éducation dispensée par l'École. Un accord de coopération entre les gouvernements de la Communauté française et de la Région wallonne confirme cette orientation et permet aux deux parties d'exercer en commun leurs compétences réciproques en vue de promouvoir et de développer l'ErE dans les écoles. Les CRIE seront donc dans ce cadre des relais privilégiés.
- ✓ Organiser des animations et des activités de sensibilisation, d'éducation : le public cible est ici très large et concerne les jeunes (animations pour les écoles et les mouvements de jeunesse, ateliers,...) et les adultes (activités en famille, promenades guidées, expositions, conférences, portes ouvertes, clubs environnement,...). L'activité dispensée ne consistera en aucun cas en une participation ou un soutien à des actions politiques citoyennes ou associatives (manifestations, communiqués de presse,...). Le CRIE suscite la réflexion, développe l'esprit critique et la recherche de solutions adéquates et met les participants face à leur responsabilité, et ce, en toute neutralité d'opinion et dans le respect de l'éthique des actions menées.
- ✓ Organiser des stages : le public cible est ici essentiellement jeune (stage de vacances). Ce type d'activité permet d'aborder de manière plus approfondie les thématiques développées par le CRIE.
- ✓ Organiser des formations : il s'agit de formations d'adultes concernant tous les domaines de l'environnement et s'adressant à tous les publics, du professionnel (enseignants, animateurs, guides nature ou touristique, agents et gardes forestiers, architectes,...) au simple citoyen (formation générale ou spécifique à une matière environnementale).
- ✓ Générer et soutenir des initiatives et des projets; être le moteur d'initiatives nouvelles, être le relais et l'instrument de coordination d'initiatives de la Région wallonne (Sensibilisation à toutes matières régionales liées à l'environnement et au développement durable), travailler en partenariat avec d'autres organismes, servir de personnes-ressources pour des actions et projets initiés tant par les écoles que par d'autres opérateurs (association, communes, provinces, ...).
- ✓ Répondre aux demandes d'information du citoyen sur toutes questions concernant des problématiques environnementales et l'aiguiller dans ses recherches vers les pouvoirs

publics ou d'autres associations.

Le réseau permet de couvrir l'ensemble des missions dévolues aux CRIE, chacun exploitant plus particulièrement celles qui correspondent le mieux à son contexte local. Certaines missions peuvent être organisées par la Région et relayées par les CRIE. Certains CRIE peuvent s'associer pour réaliser des missions communes pour des tiers, ou également s'associer à des ASBL externes.

2.3.2 Les Centres de Dépaysement et de Plein Air (CDPA)

Les CDPA de la Communauté Française ont été créés par l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996¹³. Ils sont gérés par l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS). Les dix centres de dépaysement et de Plein Air accueillent les classes partout en Région wallonne et leurs proposent des séjours dont l'élément structurant est l'éducation relative à l'environnement. Certains de ces centres proposent également diverses formations à destination des enseignants ou futurs enseignants.

Tous comme les CRIE, ces centres provoquent à partir de la découverte et de l'analyse de l'environnement spécifique, la prise de conscience de l'interaction des diversités écologiques (biologiques, géographiques, ...) et humaines (historiques, socio-économiques, culturelles, philosophiques...) du monde. A titre d'exemple, voyons ce que propose le centre de Saint-Vaast¹⁴ près de La Louvière, ville où nous résidons.

Il est situé dans une région à forte tradition industrielle (mine), historique et folklorique. Les activités proposées par le centre sont corrélées à l'environnement.

Propositions du centre:

- ✓ Les découvertes des terrils et de ses multiples formes
- ✓ Lier la forme du terril à l'évolution des techniques d'exploitation
- ✓ Analyser la composition du sol
- ✓ Approche de la dure réalité des conditions de travail des mineurs de la région avec une visite du charbonnage du Bois-du-Luc.
- ✓ Découverte du folklore de la région encore très active: il s'agit des gilles avec au programme la visite du musée du masque, la confection d'un masque...

L'avantage de ces centres est d'offrir des possibilités de logement pour une semaine. Cette vie en groupe développe certaines valeurs prônées par l'ErE comme le respect de l'autre, la tolérance, la solidarité. De plus, le message a plus de chance de passer en une semaine plutôt qu'en une journée.

¹³Ces centres existaient avant mais ils n'étaient pas reconnus comme spécialisés en ErE. Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 30/08/1996 créant des Centres de dépaysement et de plein air de la Communauté française

http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=19942&referant=I02

¹⁴ Nous avons résumé les informations disponibles sur leur site internet: http://www.cdpa-stvaast.com/fr/frame_meute.html, consulté le 06 juin 2014.

2.3.3 L'Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement (IBGE)

La Région bruxelloise n'a, à proprement parler, pas "d'outil" en matière d'éducation à l'environnement. Pour gérer le domaine de l'environnement, elle a mis sur pied une administration: l'Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement (IBGE), également nommé Bruxelles Environnement. Créé en 1989, l'IBGE¹⁵ est devenu l'interlocuteur des habitants de Bruxelles pour tout ce qui concerne leur milieu de vie: l'air, les espaces verts, les déchets, les nuisances, ... Il se charge de mener des recherches, de planifier et de prodiguer des conseils sur des questions liées à l'environnement. En outre, il aide également les autorités et les entreprises bruxelloises à élaborer des plans d'environnement.

Pour gérer ces différents aspects dans une optique de développement durable, l'IBGE agit en trois temps. Il rassemble l'information, dégage des stratégies et met en œuvre les actions sur le terrain. L'avis du citoyen est pris en compte à chaque étape du processus. L'IBGE agit selon quatre principes: celui de la transparence qui consiste à tenir au courant la population. Il procède à une large diffusion d'information par des campagnes de sensibilisation, l'organisation d'expositions, la diffusion de nombreuses brochures. Les autres principes sont la proximité (ligne téléphonique à disposition pour tout renseignement), la transversalité (utilisation de technique et de discipline diverses), et le partenariat avec les entreprises, les associations, les autres administrations ou régions et surtout les habitants eux mêmes.

En matière d'éducation à l'environnement, l'institut mène une politique que nous qualifierons de participative, collaborative avec d'autres associations, en faveur d'un public scolaire ou autre. L'objectif de leur action est, tel que décrit par Bruxelles Environnement, d' *«encourager les écoles à produire des changements de comportements collectifs et individuels en faveur de l'environnement »* (Keunings, 2013), dans une perspective éducative et environnementale. Il propose gratuitement, des animations en classe, des formations, des campagnes de sensibilisation, développe différents outils, lance des concours et appels à projets.

Plusieurs de ces activités de l'IBGE sont conduites par les associations, car Bruxelles Environnement soutient activement les associations environnementales à différents niveaux, et plus particulièrement au niveau financier et au niveau technique. Par exemple, l'appel à projet 2014 *L'environnement dans mon école* organisé pour l'IBGE est mené en collaboration avec l'ASBL Coren. La région met à disposition des écoles une aide financière ainsi qu'un accompagnement pédagogique dispensé par des éducateurs de Coren. Le Réseau IDée est également un partenaire clé de l'IBGE dans l'accompagnement d'écoles qui veulent s'investir dans l'EE.

2.3.4 Le Réseau d'Information et de Diffusion d'éducation à l'environnement (IDée)

En Belgique, le Réseau IDée, occupe une place centrale dans le monde de l'éducation à l'environnement. Elle est la référence par excellence car depuis 1989, c'est elle qui se charge de

¹⁵ Les informations proviennent du site internet <http://www.bruxellesenvironnement.be/Templates/Home.aspx> , consulté le 06 juin 2014.

regrouper, de mettre en relation et de faire connaître les initiatives des différents acteurs de l'ErE au sein de la Communauté française. Son réseau, composé d'une centaine de membre, encourage la coordination entre les nombreux acteurs, permet une circulation optimale de l'information et des expériences, conduit une réflexion pertinente sur l'ErE (Assises de l'ErE) et promeut sa cause auprès des pouvoirs publics (mémorandum lors des élections).

Les Assises de l'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) ont été lancées en 2010, à l'initiative des Ministères de l'Environnement de la Wallonie et de la Région de Bruxelles-Capitale, avec le soutien de la Ministre de l'Enseignement en Communauté française et appuyé par l'Accord de Coopération en ErE –DD entre la Communauté française et la Région wallonne (2004) puis, par la suite avec la Région bruxelloise (2011). Le Réseau Idée en est l'organisme qui coordonne.

Ces Assises ont pour objectif principal d'inscrire l'ErE et l'EDD dans tous les projets d'établissements dans l'entièreté des écoles de la Communautés française afin d'« *apporter une réflexion d'ensemble sur la situation et de consentir à des évolutions plus stratégiques de l'ErE - DD à l'école* » (Réseau IDée, 2010, p.1). Pour cela, une collaboration entre tous les acteurs concernés est primordiale. Parmi ces acteurs, nous retrouvons les animateurs qui sont des éléments clés à la base de la mise en place de projets d'ErE dans les écoles. Le travail des assises a permis de mettre en place une réflexion d'ensemble sur la situation de l'ErE et de penser ensemble à des évolutions futures plus stratégiques afin d'améliorer le développement de l'ErE à l'école. Tout récemment au mois d'octobre 2013, nous avons pu assister aux dernières assises de l'ErE sur le thème de "*4 Jours pour Construire Ensemble*", moment de rencontre, de partage et de discussion entre les différents acteurs de l'Education à l'Environnement provenant de tous les horizons, des milieux scolaires, institutionnels, associatifs ou autre.

2.3.5 Les autres associations

Ancrée en Fédération Wallonie Bruxelles, l'ErE concerne près de 300 organisations et un millier d'animateurs et formateurs professionnels et bénévoles (Réseau IDée, 2014). Hors celles dont nous venons de parler, il est important de prendre en compte qu'un nombre conséquent d'associations se reconnaissant dans d'autres secteurs tels que la culture, la santé, la solidarité internationale ou les mouvements de jeunesse etc., pratiquent l'ErE dans leur activité, en lien avec leur projet associatif.

La plupart de ces organisations environnementales se trouvent à Bruxelles. Elles recouvrent aussi une partie du territoire de la Région wallonne et la Région flamande. Ces associations proposent des activités à destination du milieu scolaire prioritairement (élèves, enseignants etc.). Ils sont également des acteurs primordiaux de l'éducation non formelle particulièrement importante pour l'ErE, qui se veut être une éducation "*tout au long de la vie et pour tous*".

2.4 Fonctionnement général des associations

2.4.1 Les activités proposées et Méthodologies

Selon une étude réalisée par Réseau Idée en 2006 (Réseau Idée, 2006), il existe une panoplie d'activités liées à l'éducation à l'environnement proposées par des organisations associatives sur

tout le territoire belge. Parmi ces activités se trouvent les animations dans les classes, les stages d'été, les classes de découverte ou classes vertes, les formations pour adultes, les campagnes de sensibilisation, l'accompagnement de projet, la production d'outils pédagogiques etc.

Chaque année, ce sont ainsi des dizaines de milliers d'enfants et d'adultes, de tous milieux, qui ont l'occasion de vivre des expériences en contact avec la nature et l'environnement, de s'informer, s'interroger, prendre conscience des enjeux, débattre, contribuer à la recherche de solutions, participer à des projets, s'impliquer comme éco-citoyen (Réseau IDée, 2014).

Selon cette étude, les thèmes récurrents gravitent autour de la nature, en premier lieu et du Développement Durable, en second lieu. Les déchets occupent la 8ème place après l'eau, la faune, la flore, le milieu urbain et le milieu forestier. Mais, il est important de noter que le tri des déchets se fait actuellement en raison de son caractère obligatoire. Il s'agit de trier les déchets ménagers en fonction de leur catégorie d'appartenance (carton, papier, plastique, verre, etc.) en vue d'un recyclage ultérieur.

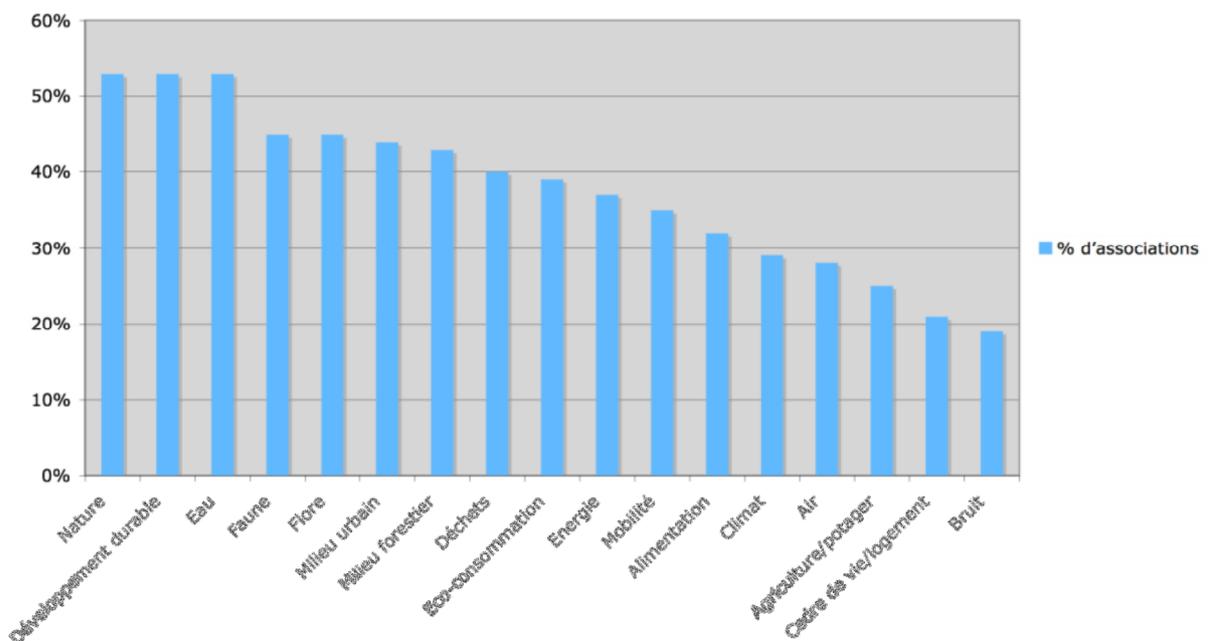


Figure 2 : Thèmes traités dans le cadre de l'EEDD.
(Source: Réseau IDée, 2006)

D'autre part, on assiste à une plus grande spécialisation des associations, certaines privilégiant un objet environnemental comme l'eau, la forêt, l'énergie, les déchets, d'autres un public, comme les PME, les fonctionnaires communaux, les syndicats, d'autres encore un mode d'intervention, comme la réalisation d'audits, d'autres enfin la mise au point de matériels d'ErE, informatiques ou traditionnels (jeux, livres, etc.) (Goffin 2001-2002).

Concernant les méthodologies utilisées, en éducation à l'environnement on met en avant les logiques de pédagogie active et complémentaires qui consistent à rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage, c'est eux qui construisent leurs savoirs (Chériki-Nort, 2010).

En pratique, c'est très souvent la **pédagogie de projet** qui est appliquée. De nos lectures de Réseau Ecole et Nature (1996) et Chériki-Nort (2010), on a les définitions et caractéristiques

suivantes. L'apprentissage se fait à travers une réalisation collective dans laquelle les apprenants participent au processus d'apprentissage, à la construction du projet, au choix de la méthode de travail et à l'évaluation permanente (Ibid). Cette formule de pédagogie participative s'adapte à tout type de public et se révèle très motivante de par l'implication et l'autonomie qu'elle sous-tend. La pédagogie de projet est une démarche inductive, elle consiste à partir du terrain pour faire émerger une problématique puis un projet relatif à ce qui été observé initialement.

Elle se base sur les expériences et le vécu des participants. Le but étant de confronter l'élève à une situation qui sert comme stimuli de réflexion pour ensuite imaginer une solution (Hougardy et al., 2001). Les participants sont associés à la construction du projet et aux prises de décision. Ce type de pédagogie permet l'implication de toutes les parties prenantes et favorise l'appropriation du projet. L'expérimentation donne du sens aux processus d'apprentissage. En ce sens, dans *l'éducation à l'environnement, il n'y a pas de «publics» mais bien des participants-acteurs tous engagés dans une construction collective de projet et d'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoirs-être et savoirs-devenir*. La plupart des écoles intègrent ce type d'activités par des projets ponctuels et/ou réguliers.

2.4.2 Le financement

Le caractère multidisciplinaire des projets en éducation à l'environnement, permet de solliciter des financements auprès d'organismes diversifiés (Communes, Régions, Communautés,...etc.). Mais aussi au niveau des programmes européens. Les associations se situent dans un contexte appelé aujourd'hui d'économie sociale, c'est-à-dire que leurs activités sont soumises à la loi de l'offre et de la demande, dans une logique de marché (entretien 2 avec Mme Keunings). En outre, les aides et subsides des pouvoirs publics sont toujours indispensables à leur survie.

Actuellement, les Régions bruxelloise et wallonne sont les principales sources de financement des associations environnementales via les compétences environnementales (environnement, nature, mobilité, énergie, aménagement du territoire), viennent ensuite les aides à l'Emploi, suivies par la Fédération Wallonie Bruxelles (Education permanente, organisations de jeunesse, ...) et dans une moindre mesure, les provinces, communes, l'Europe, le financement privé, ainsi que les ressources propres (Réseau IDée, 2006).

Avec la crise économique qui a sévit, le secteur de l'ErE a vu ses budgets stagner, ou parfois diminuer (Réseau Idée, 2014). Beaucoup d'associations se voient dans l'obligation de recourir à des fonds propres afin de répondre à la demande sociale toujours croissante. Et même, à recourir à des emprunts pour pouvoir assurer la continuité des projets (Réseau Idée, 2006).

Le graphique suivant concorde le fait que la plupart des financements proviennent de leur fond propre et de la Région bruxelloise. Nous remarquons également que le bénévolat représente tout de même 38% de soutien, bien que ce cadastre date de 2006, le milieu associatif est encore aujourd'hui caractérisé par une culture du volontariat et bénévolat.

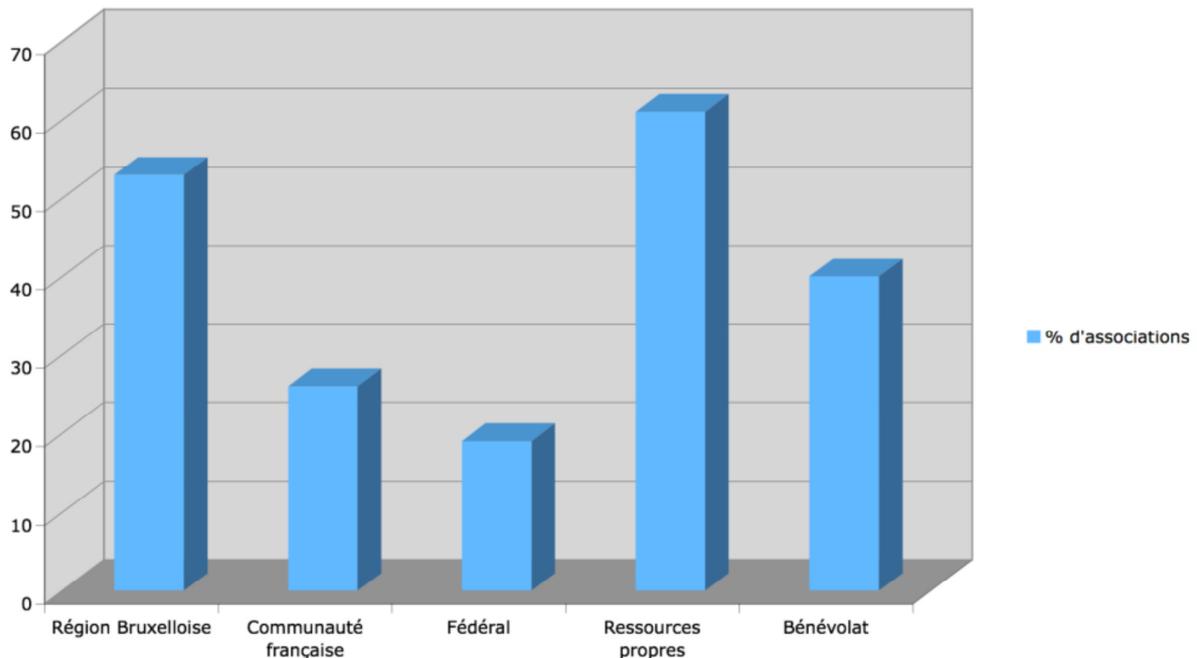


Figure 3: Financement pour l'ErE des associations en Belgique
(Source: Réseau IDée 2006)

L'Ordonnance de 2009 « relative au subventionnement des associations et des projets ayant pour objectif l'amélioration de l'environnement urbain et du cadre de vie en Région de Bruxelles-Capitale » apporte des changements, les associations liées à l'environnement bénéficient d'un financement pluriannuel (minimum 2 ans et maximum 5 ans) permettant de répondre à leurs besoins financiers tout en assurant la pérennité des projets, à condition que ces dernières soient agréées (Région de Bruxelles-Capitale, 2009). Afin de garder ce statut d'agrément, elles sont obligées de garder un certain nombre d'actions et de programmes. Ce qui implique une certaine pression sur les écoles qui font appel à leurs services pour garder un certain quota d'activités et par conséquent de subsides. De plus, dans les conditions de marché évoqué tantôt, il faut se faire connaître, se valoriser par la publicité et susciter la demande auprès de publics. Nombreux directeurs affirment qu'un tri dans les offres s'impose pour répondre de la meilleure façon possible aux besoins de l'école et des enseignants (Tchouba, 2014).

En Région wallonne, la mise en œuvre dès 2015, du Décret de financement des associations environnementales¹⁶ adopté par le Gouvernement wallon en décembre 2013 devrait stabiliser les subsides de bon nombre d'associations qui s'y trouvent (Réseau IDée, 2014).

En conclusion, lorsque des actions éducatives sont menées, il est nécessaire de pouvoir évaluer leur impact, c'est-à-dire de se donner des moyens tangibles et fiables pour estimer si les objectifs précédemment définis sont atteints. Ce point correspond en outre à une forte demande sociale des acteurs concernés (organisations environnementales, bailleurs de fonds, grand public). Au delà des données factuelles et quantitatives, les organisations doivent pouvoir aujourd'hui mieux maîtriser et valoriser les changements qualitatifs auxquels elles contribuent. Ce suivi exige une analyse des effets de l'action menée. Il existe un certain consensus dans la littérature sur les objectifs/buts de l'ErE.

¹⁶ Projet de Décret relatif à la reconnaissance et au subventionnement structurel des associations environnementales (23-12-2013).
http://www.reseau-idee.be/programme2014/index_pdf/Projet_Decret_seconde_lecture.pdf

Cependant presque pas d'informations relatives à l'évaluation des résultats en ErE, sur les méthodes à utiliser pour mesurer ces changements suite à des projets en ErE.

Nous aborderons dans le chapitre suivant, cette épineuse question de l'évaluation, au travers de notre question de recherche : Quelles sont les particularités et difficultés relatives à l'évaluation des activités en éducation à l'environnement?

PARTIE II REVUE DE LA LITTÉRATURE : L'ÉVALUATION EN EDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Longtemps les démarches globales d'évaluation ont été le maillon faible des projets d'éducation à l'environnement (Chériki-Nort, 2010), or de plus en plus, la pression s'accroît. La question d'évaluation fait l'objet de multiples attentions de la part des partenaires (bailleurs de fonds, éducateurs, parents d'élèves) (Ballantyne et al; 2005, Vandoorne, 2007; Zint, 2010).

Afin d'étudier et mettre en évidence les particularités et difficultés relatives à l'évaluation en ErE au sein des associations et dans le cadre du développement de l'Education à l'Environnement, il semble nécessaire de voir ce que l'on peut trouver sur le sujet dans la littérature. Cette revue de la littérature poursuit en réalité un double objectif. D'une part, elle a pour but de justifier le fait de s'intéresser au thème de l'évaluation dans ce champ d'éducation qu'est l'ErE, afin de montrer toute son importance. D'autre part, et c'est là son principal intérêt, l'analyse de différents textes en lien avec le sujet permet de déduire des critères d'analyse pour l'étude de cas à réaliser par la suite. En partant d'informations théoriques sur certains points ou d'informations issues d'autres études de cas, il est possible de retrouver des éléments importants sur ces difficultés à évaluer en ErE, et ainsi avoir une base pour la suite de ce mémoire.

1 Pourquoi l'évaluation en Education relative à l'Environnement est-elle compliquée?

Des généralités sur l'Education relative à l'Environnement évoqués dans la première partie de ce travail, il y ressort que l'ErE travaille sur les acquisitions de connaissances, mais aussi sur les valeurs, la sensibilité, sur une éthique, sur la notion de responsabilité etc., difficilement mesurables (Fortin-Débart, 2011). Cette nature immatérielle des résultats en ErE soulève plusieurs défis méthodologiques pour apprécier ce qui change et ce qui est en mouvement auprès des personnes. Comme le confirmera Cottureau (2000), "*dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, on est bien dans cette situation délicate de devoir évaluer non seulement une transmission de savoirs, mais aussi des savoir-faire, des attitudes, et même des valeurs*".

De plus, l'éducation relative à l'environnement n'est pas isolée : l'éducation, la culture, la famille, le milieu social, le milieu de vie, les médias, les événements ont une influence qui rend difficile la mesure des effets d'une action éducative (Fortin-Débart, 2011). Car pour transformer des attitudes et habitudes dommageables à l'environnement il faut plus qu'un enseignement des sciences de la terre et de la vie, plus qu'un discours informatif sur l'actualité de l'environnement, il faut une véritable éducation de l'être global tout en considérant ses multiples dépendances naturelles et culturelles. Un des animateur (questionnaire 3) ayant répondu à notre enquête de terrain, confirmait cela en écrivant sur la question 18 (Selon vous quels sont les obstacles à l'évaluation des actions en ErE?)

« Les personnes repartent dans leur quotidien, l'eau passe sous le pont" Yves, Natagora.

Réfléchir à l'évaluation en éducation relative à l'environnement (ErE) est difficile et complexe, puisque c'est se poser la question de l'évaluation du savoir-être manifesté dans les comportements (Boissou, 2000). Les pratiques d'ErE sont certes diverses et variées, mais la spécificité de chaque action, de chaque acteur ne saurait dispenser d'un regard attentif sur les résultats de cette éducation et sur les retombées des actions entreprises. S'interroger sur l'évaluation dans le champ spécifique de l'éducation à l'environnement, nous oblige à nous questionner sur l'évaluation en tant que telle.

2 Définition de l'évaluation en ErE

Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) définit l'évaluation comme l' "*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*". Elle offre donc un moyen d'analyser la valeur des activités en fonction de leurs résultats ou impacts. Pour Suchaut Bruno (2009), professeur à l'Université de Bourgogne, plusieurs approches sont communément admises en matière d'évaluation:

- ✓ La première est **de l'ordre de la mesure** et se situe dans l'évaluation d'une "performance".
- ✓ La seconde est posée en référence à des critères définis auparavant, et consiste en une **appréciation d'écarts par rapport** à cette norme préalablement identifiée.
- ✓ La troisième approche consiste en une **interprétation, où l'on va chercher à donner du sens** à la réalité observée et où l'évaluation, qui a ici un caractère beaucoup plus qualitatif

Ainsi que le précise Kergreis¹⁷ (2009), Evaluer l'éducation à l'environnement, permettra donc de **contrôler** l'efficacité des actions, de **comprendre et analyser** le déroulement des processus d'éducation mis en œuvre (les raisons de leurs réussites ou de leurs échecs) et de **réfléchir au sens que nous donnons à nos projets**, à la force de nos motivations et à nos orientations futures.

Pour le Collectif (2010) (Rhône-Alpes et Grand Lyon), une évaluation en éducation est intéressante si elle s'inscrit dans une **démarche progrès** où les porteurs du projet ont envie d'améliorer leurs pratiques et de prendre du recul. L'évaluation est une démarche volontaire et n'est pas une mesure extérieure de la qualité de l'action, mais bien un outil interne au service de l'action. Bref, "*Évaluer c'est mesurer le chemin parcouru pour progresser, réajuster, mettre en cohérence*" (Ibid). En France, le GRAINE-Rhône-Alpe est le Réseau Régional pour l'Éducation à l'Environnement, il regroupe une soixantaine de structures d'EEDD adhérentes ainsi que des adhérents individuels. Son objectif est de contribuer à faire progresser les pratiques et compétences des acteurs de l'éducation à l'environnement en Rhône-Alpes et de développer et généraliser l'EEDD dans la région. Dans ce but, il anime et coordonne au niveau régional une dynamique d'échange, de partage d'expériences, de réflexion et d'action, tout comme le Réseau IDée. Le GRAINE Centre propose des sessions de formations pour les associations pour sur pencher sur l'évaluation.

¹⁷ Kergreis Sylvie est Chercheure associée au CRPCC-LAUREPS, Université de Rennes 2

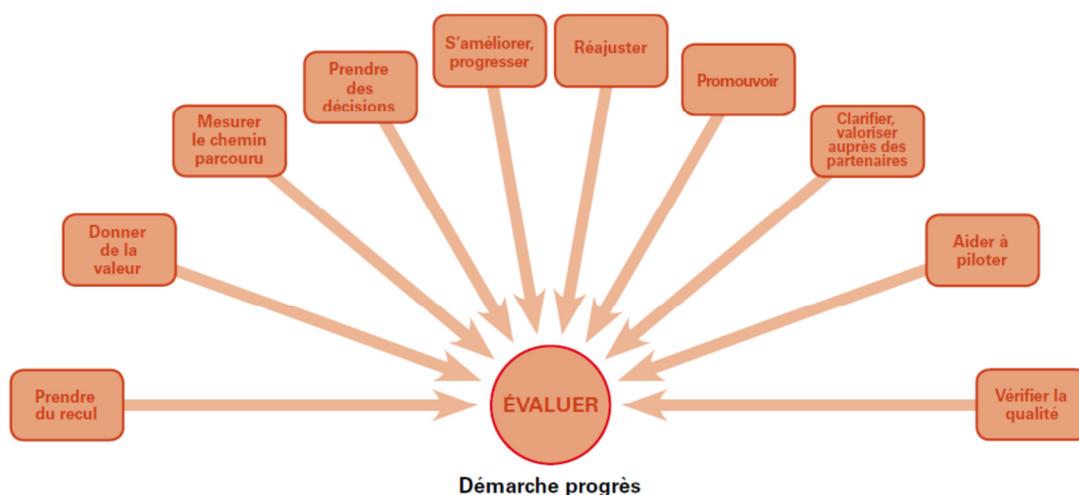


Figure 4 : Différentes visions de l'acte d'évaluer dans une perspective de démarche progrès
(Source : Collectif, 2010)

Parler d'évaluation dans le domaine de l'éducation, c'est parler de quelque chose que l'on pense connaître depuis toujours, et pourtant, c'est seulement depuis les trente dernières années que les activités d'évaluation ont changé de statut : on est passé d'une évaluation considérée comme un jugement entre les mains de qui avait la fonction ou l'autorité pour l'exprimer- l'enseignant, le chef d'établissement, l'inspecteur - à une activité qui consiste surtout à recueillir des données, à décrire, à interpréter et qui est avant tout une activité de recherche, d'approfondissement et de réflexion (Mayer, 2000).

Nous avons déjà montré que cette forme d'éducation est fondée sur des pédagogies actives liées à des démarches de projet. Evaluer c'est avant tout vérifier si les objectifs (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) de la formation ont été atteints (Bonniol et Vial, 2009). Le choix des critères d'évaluation et des indicateurs que l'on va observer dépendent donc nécessairement de la nature de l'activité elle-même (Ibid).

3 Pratiques de l'évaluation en ErE

L'évaluation en ErE peut porter sur les apprenants, l'éducateur, l'enseignant, l'action éducative elle-même, le terrain (Fortin-Débart, 2011). Pour Clary (2000 : 50), toute évaluation portera à la fois sur l'apprenant (acquis, résultats) et sur les pratiques d'enseignement (processus).

3.1 Typologie en Evaluation

Il existe différents types d'évaluation. En fonction de la finalité on distingue : l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Bonniol et Vial, 2009). L'évaluation formative est effectuée durant la mise en œuvre d'un programme d'éducation et sert à améliorer son fonctionnement (Stics ASBL, 2002). Tandis que l'évaluation sommative a lieu à la fin du programme et sert plutôt à poser un jugement (déterminer si le projet a été un succès ou non) (Ibid).

L'évaluation formative pose des questions comme "pourquoi" et "comment" un programme fonctionne aussi bien que, "ce qui s'est passé" au cours du projet (Easton 1997), et vise à améliorer le programme alors qu'il est en cours d'exécution (Bonniol et Vial 2009). On s'intéresse plus aux démarches de l'apprenant, qu'aux seuls critères de réussite en fin d'apprentissage (sommative), afin d'assurer qu'un maximum d'élèves ou participants puisse atteindre la maîtrise des objectifs

essentiels du programme de formation. Pour améliorer l'efficacité des programmes ou actions, l'évaluation sommative est abandonnée au profit d'une évaluation formative (Ibid).

Il existe une littérature abondante autour des fondements théoriques et philosophiques d'évaluation et de différentes méthodes d'évaluation (Easton, 1997). L'évaluation des résultats est plus populaire auprès des organismes à but non lucratif, puisqu'elle permet d'énoncer concrètement les résultats de leurs activités, de rendre des comptes pour démontrer l'utilisation responsables des ressources (Ellis et Gregory, 2008; Monroe, 2010). Ces évaluations portent sur le fait de voir, si ces projets ont atteint la réalisation de leurs objectifs, et visent à savoir quels programmes fonctionnent le mieux. Cela peut aider à fournir des conseils pour toute adaptation et/ou amélioration future.

3.2 Approches en ErE et outils d'évaluation

On n'évalue pas la même chose selon que l'on éduque au sujet de l'environnement, par et dans l'environnement. Chaque catégorie d'éducation privilégie certains objectifs et c'est l'atteinte de ces objectifs qui sera évaluée (Cheriki-Nort, 2010). A partir des travaux des auteurs suivants Flogaitis et Liarakou (2000, voir tableau 1) et Cottureau (2004), on distingue trois approches.

Selon le paradigme positiviste, l'évaluation est centrée sur l'établissement de relations causales entre l'action éducative et son produit. Il s'agit pour l'évaluatrice ou évaluateur de mesurer de manière objective, c'est à dire en se situant à l'extérieur de l'action, les connaissances et les comportements acquis grâce à l'ErE et de les mettre en relation avec un modèle de référence établi par des experts et déterminant les standards en la matière (Liarakou et Flogaitis, 2000).

Suivant le paradigme relativiste, le résultat attendu de l'intervention éducative est d'accroître la capacité à agir moralement et effectivement pour la préservation de l'environnement. Mesurer des connaissances ou des comportements n'a aucun sens à partir du moment où ce type d'ErE vise avant tout le développement d'une empathie pour l'environnement. L'évaluation doit alors s'intéresser principalement aux significations de la réalité, pour les participants, de l'action menée en ErE (savoirs sensibles, intuitifs, subjectifs, symboliques, émotionnels et sur les valeurs) (Cottureau, 2004). 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. En ce qui concerne les méthodes, l'évaluation de type interprétatif ou relativiste ne comporte que des méthodes qualitatives (observations directes, indirectes, interviews...).

D'après le paradigme socialement critique, le but de l'ErE est de développer chez les élèves un engagement à agir individuellement et collectivement pour améliorer l'environnement. L'évaluation est vue comme une composante intrinsèque de l'action (Liarakou et Flogaitis, 2000). Elle vise à mieux comprendre l'action en cours. Elle est participative et cogérée par les acteurs engagés dans l'action dont l'évaluateur. 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. 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.

Pour conclure, dans l'approche positiviste de l'évaluation en ErE les maîtres mots sont: "*mesurer et contrôler*", dans l'approche interprétative "*décrire et interpréter*", et dans l'approche sociocritique, "*faire émerger et changer*" (Ibid).

Approches de l'évaluation	Objets et outils de l'évaluation	Types d'éducation
Positiviste	L'évaluation porte sur les résultats matériels et observables (standards à atteindre). Les outils sont plutôt quantitatifs, construits <i>ex ante</i> , portant sur des connaissances et des comportements.	Education à Education au sujet de
Relativiste	C'est l'empathie qui prime; pas d'arbitrage entre plusieurs façons de faire. On se cantonne à des études cas, sans généralisation possible: "l'important c'est de faire"	Education par Education dans
Sociocritique	L'évaluation porte autant sur les processus que sur les résultats. Les outils sont co-construits et transposables	Education pour

Tableau 2 : Approches et différents outils en 'évaluation
(Source: Liarakou et Flogiatis, 2000 et Cottereau, 2004)

3.3 Méthodes d'évaluation en ErE?

Chaque type d'action éducative nécessite un outil d'évaluation personnalisé, mais il existe des bases sur lesquelles s'appuyer pour créer sa propre démarche d'évaluation, respectant les objectifs qu'on ce sera fixé. D'après Cottereau (2004), on a :

➤ Questionnaire

Il s'agit de répondre à une série de questions pouvant porter sur le contenu, un sentiment, une expérience... Les questions peuvent être ouvertes, invitant à une réponse large et développée. Elles peuvent aussi être fermées, comme des questionnaires à choix multiples où une série de réponses est proposée à la réflexion des participants. C'est une méthode formelle.

Le mécanisme le plus fréquemment utilisé pour détecter des changements de comportements, documentés dans la littérature est le questionnaires avant et post-projet (Carleton-Hug Hug et 2010).

➤ Les enquêtes de satisfactions ou évaluations par appréciation

Il s'agit de porter une appréciation sur une situation en cours ou une production. Généralement on observe et on annote ce qui se passe, ou on apprécie un résultat d'apprentissage présentée sous une forme particulière (analyse de production des élèves). C'est une des formes les plus adaptées à la pédagogie de projet, dont le programme se termine par une retransmission des apprentissages.

➤ **Graphiques**

Simple d'utilisation, ils permettent de sonder un groupe rapidement, à tout moment du programme. Le principe général est de noter des appréciations de façon individuelle sur un schéma proposé à l'avance ou de façon collective sur une affiche.

Des méthodes informelles comme le jeu de rôle, expression orale ou écrite (dessins), observation du comportement, mise en situation peuvent aussi être utilisées.

Une analyse de l'article de Patton (2002), nous a permis de tirer les remarques suivantes.

Le premier objectif de l'évaluation est d'appréhender la qualité de la démarche mise en place et de prendre du recul vis-à-vis de nos actions afin de déterminer des perspectives d'amélioration. En ErE, il faut favoriser les méthodes qualitatives sinon nous risquons de négliger les éléments les plus caractéristiques. En effet, pour mesurer les changements sur les représentations, les attitudes et les comportements du public visé, les méthodes quantitatives ne sont pas suffisantes, car elles ne peuvent rendre compte que des changements de comportements et de connaissances sans lien avec les évolutions de valeurs ou d'attitudes pourtant nécessaire à tout changement durable (Stics ASBL, 2002). De plus, chaque contexte (éco-socio-culturel) est différent, une analyse quantitative ne laisserait pas transparaître les spécificités de chaque situation. Le postulat est qu'une modification *durable* des comportements va être la conséquence de l'acquisition de connaissances, de la mobilisation de ressentis, de savoir-être et de savoir-faire, vivre ensemble, etc (Ibid). Pour qu'elle soit qualitative, l'évaluation d'une action en ErE doit toujours impliquer une analyse de processus.

3.4 Mode d'évaluation en ErE

Qui évalue l'action éducative? Poser cette question revient à s'interroger sur le mode d'évaluation. On en distingue trois (, Stics ASBL, 2002; Cottureau, 2004; Fortin-Débart, 2011).

➤ **Une personne extérieure**

Cette ressource extérieure au programme ou à la structure, possède des compétences techniques, de l'objectivité et de la distanciation. C'est le mode d'évaluation externe utilisé pour établir un constat à grande échelle, pour attribuer un diplôme institutionnel (examineur), pour régler des conflits ou problèmes (consultant), ou simplement pour aider à prendre du recul.

➤ **L'éducateur, l'enseignant, l'équipe pédagogique**

Ce mode d'évaluation interne est le plus utilisé dans ce secteur associatif. Il est facile à mettre en œuvre et implique directement l'auteur du projet. Les risques de subjectivité sont plus grands mais la perception de ce qui se passe dans l'action est plus sensible.

➤ **Les apprenants ou participants**

Rarement pratiquée, l'auto-évaluation permet de s'exercer sur des valeurs telles que la responsabilité, la négociation, et le sens critique. Elle offre l'occasion de donner son avis sur les activités en cours, et permet ainsi à l'apprenant d'avoir un regard sur son propre mode d'apprentissage.

En somme, peu importe l'outil, le mode d'évaluation choisie, l'important est que l'évaluation soit planifiée adéquatement dès l'élaboration du programme. Un processus d'évaluation fructueux permettra au projet de mieux s'adapter à la réalité et d'améliorer constamment ces résultats (Vandoorne, 2007).

4 Obstacles à l'évaluation en ErE

Dans cette partie, l'analyse de la littérature nous permet d'identifier les obstacles à l'acte d'évaluer. Une première partie permettra d'abord de montrer les justifications à l'absence d'une culture de l'évaluation en ErE, pour ensuite traiter des obstacles spécifiques à évaluer en ErE. Nous faisons le choix de ne tenir compte que des informations sur l'évaluation interne, c'est à dire menée par l'équipe pédagogique ou l'un de ses membres.

4.1 Absence d'une culture de l'évaluation en ErE

Malgré que l'évaluation soit d'usage dans le champ éducatif, surtout en milieu scolaire, il existe très peu d'études qui attestent de la pratique effective de l'évaluation dans les programmes, activités mises en place en ErE (Ballantyne et al., 2005).

Lors de nos lectures et entretiens, nous nous sommes aperçu qu'il ne semblait pas y avoir de culture de l'évaluation systématique et formelle au sein des ASBL dont l'activité principale est l'éducation à l'environnement. Ici nous entendons par "culture de l'évaluation", une pratique évaluative intégrée comme une activité normale et régulière des ASBL et non un simple suivi des activités. Une étude récente portant sur trois journaux d'éducation à l'environnement, a trouvé seulement vingt articles sur l'évaluation des programmes en ErE, sur une période de quinze ans (Carleton-Hug et Hug, 2010). Les auteurs ont conclu à partir de ce constat, et de leurs expériences de travail avec les éducateurs en environnement que la majorité des programmes ne comportent pas une évaluation systématique dans la planification de leurs projets (Ibid). La nature brève ("one shot") de certaine animation, activité en ErE, ne justifie pas non plus la mise en place d'une évaluation systématique. On est plus dans de l'information et/ou de la sensibilisation sur des thématiques.

L'évaluation quasi inexistante de projets en ErE peut aussi se justifier par le manque d'outils appropriés, à la disposition des animateurs (Ballantyne et al, 2005). Ce qui expliquerait peut être, le fait que plusieurs animateurs se limitent à simplement détecter une augmentation des connaissances chez les participants après les séquences d'apprentissage (Ibid, Stern et al., 2013). Or des outils capables de mesurer les attitudes, compétences et comportements en faveur de l'environnement permettraient de mieux évaluer l'impact des actions éducatives.

Bien que nous notions ici des justifications (non exhaustives) à l'absence d'une culture de l'évaluation dans le champ de l'éducation à l'environnement, nombreux sont les chercheurs et praticiens qui appellent à davantage de recherches sur les attitudes envers l'évaluation, et l'identification des obstacles et des possibilités pour qu'elle ait lieu.

4.2 Obstacles à l'évaluation en Education à l'Environnement

Sans surprise, étant donné la rareté de la recherche sur les pratiques de l'évaluation en général, peu de recherches ont été menées sur les obstacles auxquels les praticiens sont confrontés dans la conduite de l'évaluation en ErE (Tault et Alkin, 2003). Dans l'un des rares articles publiés sur ce sujet, Stokking et al. (1999) mettent en garde contre trois principaux obstacles à l'évaluation interne dans le secteur: manque de temps, manque de financement et manque d'expertise.

Pour la suite de ce travail, nous jugeons judicieux de présenter les obstacles suivant deux types: les obstacles méthodologiques et pratiques. Pour le premier type, il s'agit des difficultés liées aux champs de l'évaluation lui-même, par exemple, la façon de mesurer les choses. Pour le second type, il s'agit des problèmes quotidiens que rencontrent les animateurs dans la conduite de l'évaluation de leurs activités en ErE, on a par exemple le manque de temps, c'est à dire les facteurs pris en considération par Stokking et al. (1999).

4.2.1 Les obstacles méthodologiques

Selon le psychopédagogue Jean Therer : « Changer les comportements, pour un monde plus responsable, équitable et solidaire, devrait être l'objet de tout acte éducatif. » (Dubois, 2006). C'est du moins celui de l'ErE qui se penche sur notre rapport à l'environnement, pour améliorer nos connaissances, favoriser une citoyenneté responsable (attitudes et comportements) en faveur de cet environnement.

Comme cela a été abordé dans la première partie, les acteurs de cette éducation semblent être particulièrement concernés par l'amélioration des connaissances de leurs participants, souvent dans l'espoir que cela leur donnera des attitudes positives envers l'environnement, et les amènera à exposer des comportements pro-environnementaux. Mais il existe une réelle difficulté à mesurer les attitudes et comportements (Ballantyne et al, 2005), et à mettre en relation directe une activité en ErE et un comportement ou attitude pro-environnement.

➤ Les attitudes

Les attitudes sont étudiées pour comprendre les comportements humains. A.G. Allport a été un des pionniers de la notion d'attitude. Selon lui, l'attitude est l' "*état mental de préparation à l'action qui exerce une influence dynamique sur nos comportements*" (Phaneuf, 2010). Elle serait une forme de jugement et de prédisposition à l'action en fonction d'une situation donnée. L'attitude dépendrait donc des expériences passées, des jugements et des valeurs qui sont attribuées à un objet ou à une situation donnée. Ces expériences peuvent de ce fait démontrer la direction des comportements d'un individu.

En outre, Muzikante et Renge (2011) définissent l'attitude, dans *Attitude Function as a Moderator in Values-Attitudes-Behavior Relations*, comme une unité d'apprentissage social basée sur les expériences, les convictions, et les sentiments vis-à-vis d'un objet.

➤ Les comportements

Le changement comportemental d'un individu consiste en une modification de ses manières d'être et d'agir (Bloch, 1999). Pour définir un comportement pro-environnement, il est possible de s'inspirer d'une proposition de Kollmus et Angyeman (2002) : « *Un comportement environnemental est un comportement adopté par un individu qui décide, de façon consciente, de minimiser ses impacts négatifs sur les milieux naturel et construit.* ». Pour y arriver, deux types d'actions sont possibles : des actions ponctuelles et des actions répétitives (Steg et Vlek, 2008 in Champagne, 2009 : 31). L'adoption de ces types de comportements n'exigent pas le même effort de la part de l'individu qui cherche à les intégrer dans ses habitudes de vie (Champagne, 2009 : 31), les actions répétitives

sont plus difficiles à provoquer. De manière générale, plusieurs facteurs internes et externes influencent l'adoption de ces comportements (McKenzie-Mohr, 2000; Stern et al, 2013).

En effet, il est de plus en plus établi que, chez l'individu, le seul fait d'être informé n'est pas suffisant pour l'engager dans l'action et générer des changements comportementaux réfléchis et concrets. Plusieurs études confirment que « l'augmentation des connaissances a peu ou pas d'impact sur les comportements »; (Ibid; Kolmuss et Agyeman, 2002). Bamberg et Moser (2007), démontre qu'il y a une acceptation croissante dans la communauté de recherche que " *la sensibilisation d'un problème est seulement un des nombreux facteurs qui influent sur le comportement*". Des personnes qui adoptent des mesures positives pour l'environnement n'ont parfois pas une meilleure compréhension et connaissance des questions que ceux qui ne montrent pas de comportements pro-environnementaux.

Or, il s'agit d'un mythe encore tenace auprès des gestionnaires de projets en ErE, ce qui nuit souvent à l'objectivité, le succès des évaluations qui y sont menées. Par exemple, le fait de connaître les avantages économiques et environnementaux de baisser de quelques degrés le chauffage du logement pendant la nuit ne suffit pas à faire adopter systématiquement ce comportement. Villemagne (2008, p.1) abonde dans le même sens : « *Il ne suffit pas d'informer les adultes sur les questions d'environnement, de développer leur savoir pour que ces derniers veuillent nécessairement prendre part à ces questions et s'engager dans des changements (...).* » Car, l'apprentissage est influencé par les interactions entre une personne physique, son environnement social, culturel et personnel (Ballantyne et Packer, 2005). En conséquence de ces influences réciproques, l'apprentissage est difficile à mesurer et il est difficile d'isoler les effets de toute intervention personnelle (Ibid). D'autres chercheurs ont trouvé que des attitudes en faveur de l'environnement peuvent être des indicateurs raisonnables d'intentions de comportement, mais ont noté les obstacles à mettre en pratique les intentions (par exemple, Monroe, 2010).

Une alternative à la mesure des attitudes ou intentions des personnes, à accomplir des comportements pro-environnementaux, qui comme décrit ci-dessus ne sont pas nécessairement de bons prédicateurs du comportement, serait de mesurer des comportements réels des participants avant et après leur participation à un projet, mais cela aussi est problématique. Car, peu d'études ont été menées pour vérifier si les comportements pro-environnementaux autodéclarés sont bien assortis avec les comportements réels (Ballantyne et Packer, 2005), et il existe des preuves qui suggèrent que ceux-ci peuvent ne pas être compatibles. Par exemple, les répondants ne peuvent pas donner des rapports fidèles ou justes sur leurs comportements, peut-être en raison d'un biais de désirabilité sociale (répondre de manière conditionnée comme socialement souhaitable), et il peut y avoir une différence entre la façon dont une personne pense qu'il se comporte et la façon dont il se comporte réellement (Ibid). Un autre biais possible, est que les participants peuvent répondre plus positivement aux questions immédiatement après l'activité et lorsque l'éducateur est présent.

En plus de la difficulté à évaluer les attitudes, valeurs, comportements, la complexité de l'évaluation en ErE est tributaire de l'objet même de l'éducation relative à l'environnement. Comme l'a noté Heimlich (2010) et d'autres, l'ErE englobe une telle large portée de programmes et d'objectifs que la diversité des résultats et des impacts sont énormes en fonction du programme mis en place. Par conséquent, il existe peu de méthodes standards pour évaluer. La plupart des programmes exigent des efforts d'évaluation uniques pour déterminer les changements dans les connaissances, les attitudes, les compétences, les intentions et comportements "pro-environnement". Cette diversité

donne à penser que les éducateurs en environnement doivent être en mesure d'évaluer leurs propres actions. Comme le dit si bien Vandoorne (2007) "*il n'y a en évaluation ni pensée unique, ni bonne ou mauvaise méthodes... ni manière unique de conduire les évaluations. En revanche des repères sont utiles (...)*"

Pour finir, sans toutefois être exhaustif, la difficulté d'évaluer la durabilité (à moyen ou long terme) des apprentissages est une autre réalité des obstacles méthodologiques. L'ErE est une éducation tout au long de la vie, les résultats ou effets attendus se manifestent sur à moyen et/ou long terme. Par exemple, l'objectif de savoir de quoi est constitué un petit déjeuner équilibré lors d'un atelier alimentaire, peut être évalué à la fin de l'animation en interrogeant les participants. Mais comment mesurer l'adoption de ce comportement sur la durée dans ce public? Or en termes d'efficacité, c'est ce type d'informations qui serait utile à connaître. Idéalement, des études de suivi devraient être effectuées trois mois et un an après l'intervention (ou plus), afin de démontrer des effets induits par l'intervention. Fleming et Easton (2010 in Monroe, 2010) ont dans leurs travaux, encouragé les éducateurs à se concentrer sur les résultats à court et à moyen terme plutôt que la collecte de données longitudinales largement impossible pour eux.

4.2.2 Les obstacles pratiques

En plus de ces obstacles méthodologiques, il existe des obstacles pratiques à l'évaluation des projets, qui incluent le manque de financements (Stokking et al., 1999). Easton (1997) notent que l'évaluation est souvent une faible priorité pour les éducateurs en environnement et donc tend à être mal financés. Cela n'est pas unique au secteur de l'éducation à l'environnement (Bamberger et al, 2004), car très souvent les bailleurs de fonds exigent une évaluation, mais ne fournissent pas de financement pour cela (Ellis et Gregory, 2008).

Le manque de temps est un autre frein à l'évaluation interne des projets, largement évoqués (Stokking et al, 1999). Ce que l'on entend par *manque de temps* dans la littérature, se matérialise par des périodes trop courtes, voire inexistantes, laissées à la planification et conception de l'étape d'évaluation au sein de l'équipe d'animateurs. Les contraintes liées au cadre scolaire, renforcent ce constat.

La capacité des éducateurs à évaluer est l'un des obstacles le plus souvent cités dans la littérature (Carleton-Hug et Hug, 2010; Monroe, 2010). En cause, le manque de compétence, de formation des animateurs sur ce point des projets, l'absence d'outils adéquats à la disposition de ces derniers. Ce frein est particulièrement problématique, car les bailleurs de fonds du projet attendent de plus en plus que l'évaluation ait lieu, souvent en interne, par le personnel du projet (Easton, 1997)

Il peut aussi y avoir de la résistance institutionnelle à l'évaluation (Carleton-Hug et Hug, 2010), probablement en raison d'expériences négatives avec les évaluations précédentes, qui peuvent avoir fourni des suggestions indésirables ou recommandations qui ont été difficiles à mettre en œuvre. Parfois, l'évaluation est perçue comme une mesure de contrôle contraignante (Hadji, 2012), un processus peu gratifiant pour les praticiens, qui conduit à une motivation faible pour l'évaluation.

5 Conclusion aux Obstacles à l'évaluation en Education à l'Environnement

Qui demande financement structurel et stratégie publique doit souvent, en contrepartie, être prêt à voir évaluer ses actions de façon rigoureuse et accepter certaines contraintes, dans un rapport de confiance subventionnant/ subventionné (Dubois, 2014). Les éducateurs en environnement travaillent dans une ère de responsabilité, où les bailleurs de fonds sont désireux de savoir quel impact les programmes financés ont eu sur les participants au projet.

Il est donc surprenant que très peu de recherches aient été menées sur les pratiques d'évaluation. La littérature limitée sur le sujet suggère une tendance à l'évaluation des projets par des praticiens eux-mêmes, mais le manque de rapports formels, officiels, rend les connaissances (méthodologie, outils, fréquence ...) sur l'évaluation interne en ErE obsolète.

Compte tenu de l'importance théorique accordée à l'évaluation, il est également surprenant que plus de recherches n'aient pas été effectuées sur les barrières que rencontrent les animateurs dans la conduite de l'évaluation. Plusieurs hypothèses ressortent de la littérature :

Stokking et ses collègues (1999) liste trois principaux obstacles à l'évaluation des projets; manque de temps, manque de financement et le manque d'expertise. La revue de littérature a soulevé de nombreux obstacles supplémentaires et ceux-ci peuvent être divisés en deux domaines principaux: les problèmes pour mener l'évaluation en général (barrières méthodologiques), les obstacles pratiques (liées aux ressources, connaissances et attitude à l'égard de l'évaluation).

Types d'obstacles	Obstacles
Méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> - les résultats sont à trop long terme pour être mesurer par les éducateurs - il n'existe pas d'outils adéquats pour mesurer le changement de comportement - différents types de résultats peuvent être mesurés car l'ErE est un concept large
Pratiques : manque de temps et de ressources	<ul style="list-style-type: none"> - manque de temps pour faire de l'évaluation - manque de personnel pour faire de l'évaluation
Pratiques: réticence à évaluer	<ul style="list-style-type: none"> - les participants sont réticents à évaluer - les animateurs sont réticents à évaluer, ou n'en voient pas l'intérêt - d'autres choses sont plus importantes
Pratiques: le manque de connaissances, expertise	<ul style="list-style-type: none"> - manque de connaissance sur la façon de faire l'analyse - les animateurs ne sont pas formés pour cela

*Tableau 3 : Tableau récapitulatif sur les barrières/obstacles à évaluer en ErE,
(Source personnelle)*

Finalement nous avons pu préciser le contexte propre au champ de l'évaluation en ErE, et mettre en avant l'intérêt primordial d'évaluer qualitativement les projets pour une meilleure promotion de l'ErE. Par ailleurs l'existence d'obstacles de nature méthodologiques et pratiques qui freinent l'intégration de l'évaluation dans les programmes, actions, projets en ErE ont été relevés.

De l'émergence de ces obstacles, il nous a paru intéressant d'approfondir notre recherche, en rétrécissant notre angle de vue au milieu associatif. Dans cette troisième partie, nous allons tenter, par la diffusion d'une enquête, et d'entretiens auprès d'animateurs, éducateurs d'associations actives en ErE, de préciser la nature des difficultés qu'ils rencontrent à évaluer leurs projets d'ErE.

PARTIE III ETUDE DE CAS

Introduction

Ce chapitre comporte deux parties. La première sera consacrée à la description de l'approche méthodologique adoptée pour notre étude de cas pratique, et la deuxième portera sur l'analyse des résultats qui en découleront. Nous tenterons d'identifier les particularités et difficultés relatives à l'évaluation interne en éducation à l'environnement, grâce à des éducateurs du milieu.

Cette étude de cas se donne pour objectif de trouver des éléments de réponse à trois questions principales:

- ✓ Qu'est-ce que les animateurs ou éducateurs considèrent comme "résultats" de l'éducation relative à l'environnement?
- ✓ Quelles sont les différentes méthodes utilisées pour l'évaluation au sein de l'éducation relative à l'environnement ?
- ✓ Quels sont les obstacles à l'évaluation de l'éducation relative à l'environnement?

1 Approche méthodologique

Pour mener à bien cette étude de cas, nous avons décidé de mener une enquête de terrain afin de répondre à notre question de recherche. Mettre une enquête sur pied, comporte des étapes méthodologiques que nous détaillons ici.

1.1 Choix du type d'enquête

Deux types d'enquêtes étaient envisageables dans le contexte de notre recherche. Nous pouvions opérer suivant une enquête par entretien ou selon une enquête par questionnaire. Le temps pour la récolte des données a été le facteur déterminant. Nous avons opté pour les deux techniques de collecte de données.

En effet, la possibilité de s'entretenir avec des animateurs d'associations en projet avec des écoles apparaît très intéressante mais demande un temps de travail conséquent. Bien évidemment, cette méthode apporte des analyses plus approfondies sur la problématique étudiée (Zagre, 2013). L'enquête par questionnaire quant à elle, a l'avantage de permettre d'atteindre un plus grand nombre de personnes sur un espace géographique plus grand (Ibid).

Les différences essentielles entre les différents types d'entretiens se rapportent au degré de liberté laissé aux interlocuteurs et le niveau de profondeur (Ibid). Pour cela, le choix des entretiens semi-directifs, permettant aux individus de s'exprimer librement sur leur expérience, tout en répondant aux questions, semblaient plus adéquats pour le but recherché. En premier lieu, nous avons procédé à des entretiens exploratoires, avec des personnes-ressources (Mme Otten E. et Mme Keunings R. : représentantes de l'IBGE et de la Région wallonne respectivement, Mme Van den Berg J.: Secrétaire générale du Réseau Idée, Mme Partoune C. : chercheuse en Education à l'Environnement à l'université de Liège) afin de mieux circonscrire le travail. En second lieu, de nombreuses associations ont été contactées par voie électronique, puis par téléphone pour convenir d'un rendez-vous.

Il est important de signaler que, la période choisie pour mener les entretiens n'a pas été favorable à la disponibilité des interviewés au sein des ASBL. Le mois de juin est une période très chargée car il clôture la fin de l'année scolaire, et par conséquent les activités avec les écoles. Les rapports d'activités, les différentes évaluations à clôturer avec les enseignants et la direction...etc., sont au rendez-vous, d'où le manque de disponibilité.

Pour avoir des résultats représentatifs du secteur, nous avons durant le mois de Juillet réalisé un questionnaire en ligne (Fin Juin- Juillet), dont le lien était envoyé par courrier électronique, précédé d'une lettre d'information sur le sujet (Annexe 2 et 3).

Nous avons obtenu des résultats supplémentaires. Car là aussi, nous étions en pleine période de vacances pour certains, ou période de stages très chargées pour d'autres.

Une fois notre méthode d'enquête choisie, il a fallu définir le mieux possible notre objet d'enquête. Mais avant de passer à cette étape, deux questions se sont imposées.

- ✓ Devions nous choisir d'enquêter avec les animateurs d'associations ayant mis en place un ou plusieurs projets d'ErE avec des écoles, sachant que chaque projet à un objectif principal qui lui est propre et par conséquent une méthodologie de travail (voir évaluation) précise?

- ✓ A l'opposé, devons-nous opter de travailler sur un projet ou un thème d'ErE en particulier et mener des enquêtes avec les éducateurs en charge de cela, pour avoir des résultats spécifiques sur un cas précis?

Nous avons choisi la première option car ce mémoire se veut exploratoire sur le sujet. Il vise à poser les jalons pour une "meilleure" compréhension du champ de l'évaluation en ErE au sein des associations belges francophones. Pour ce faire, confronter les obstacles théoriques issus de la revue de littérature aux vécus des animateurs en tant que professionnel, nous semblait bien plus pertinent.

1.2 Echantillonnage

1.2.1 Choix l'échantillon

"L'échantillon, c'est à dire l'ensemble des personnes à interroger, est extrait d'une population plus large, appelée « population parent », « population de référence », « population mère », ou tout simplement « population »"(Javeau, 1985: 40)

Nous avons fait le choix du milieu associatif car, selon nous, après avoir assisté aux Assises de l'ErE (2014) organisée par le Réseau IDée, et comme démontré au point 2.2, les associations sont des éléments moteurs à la mise en place de ce genre d'activités dans l'école ou ailleurs.

De plus, ces animateurs sont les mieux placés pour apprécier les résultats, les impacts des activités qu'ils mènent, mais aussi mieux placés pour entrevoir les difficultés relatives au développement des projets, puisqu'ils les dirigent.

1.2.2 Construction de l'échantillon

Comme Zagre le suggère dans son livre (2013 : 74), *"un échantillon est représentatif ou significatif, lorsqu'il est un modèle réduit de la population totale reproduisant le plus fidèlement possible la structure de la population d'enquête "*.

Suite à l'entretien exploratoire avec Mme Van Den Berg (Réseau IDée), nous avons élaboré un échantillon d'associations à contacter par choix raisonné. Cette technique consiste à construire un échantillon de telle sorte que soient respectées dans l'échantillon, les mêmes proportions que dans la population en ce qui concerne un certain nombre de variables supposées fortement en relation avec la variable d'intérêt (Ibid). La liste des membres du Réseau IDée actuelle (Annexe 4) a été notre population-mère ou totale. Plusieurs critères ont été pris en compte:

✓ Types d'organisations

L'un des critères pris en compte dans le choix de l'échantillon, a été d'inclure que des organisations subsidiées soit par la Région wallonne et/ou la Région bruxelloise. Puis nous avons voulu diversifier le type de structure, comme décrit au point 2.3 : centre régional d'initiation à l'environnement, centre de dépaysement et de plein air, autres associations sans but lucratif.

✓ Répartition géographique.

La Région wallonne et bruxelloise ont été l'espace géographique considéré. De plus, étant donné que sur la liste des membres du Réseau IDée, la Région wallonne compte plus d'organismes strictement ErE, nous avons contacté un grand nombre d'associations dans cette région.

✓ Activités avec le milieu scolaire.

Les associations actives en ErE, le sont de part diverses activités qu'elles mettent en place, avec différents publics du secteur formel et informel. Ici, nous avons privilégié les ASBL dont l'école est le principal public cible.

A ce stade, la question de la taille de l'échantillon s'est imposée. « *D'une manière générale, la taille d'un échantillon dépend du degré de précision recherché, ainsi que du degré d'homogénéité de la population étudiée* ». (Javeau, 1985 : 45; Zagre, 2013 : 75). Notre contexte de recherche ne se basant pas sur un projet d'ErE en particulier et vue la zone géographique plutôt large, le nombre d'une dizaine d'entretiens et vingt questionnaires environ apparaissaient satisfaisants.

1.3 Instrument de Collecte de données sur le terrain

1.3.1 Enquête par entretien

Le questionnaire-type ayant servi de base pour mener les entretiens étaient le même que pour l'enquête par questionnaire (Annexe 3). En effet, l'entretien semi-directif permet d'amener l'interviewé sur des thèmes proposés tout en lui laissant un certain degré de liberté. Dans ce sens, les questions sont susceptibles de varier d'ordre en fonction des réponses de la personne (Quivy et Van Campenhoudt, 1995), ce qui a été parfois notre cas. Tous les entretiens se sont déroulés entre Avril et Juillet 2014.

1.3.2 Enquête par questionnaire

D'après le manuel de recherche en sciences sociales (Quivy et Van Campenhoudt, 2006), il existe plusieurs variantes que l'on peut utiliser dans le cadre d'une enquête par questionnaire.

Premièrement, nous devons choisir la méthode de remplissage. En effet, il existe deux manières de s'y prendre. La première c'est l'*administration indirecte* du questionnaire, lorsque c'est l'enquêteur

qui remplit les questions sur base des réponses données par l'enquêté. La deuxième c'est l'*administration directe* quand la personne interrogée répond elle-même. Dans ce dernier cas, il reçoit le questionnaire en main propre avec toutes les explications nécessaires pour y répondre ou de manière indirecte via la poste, le message électronique par exemple. Même si ce mode est moins fiable, car les questions risquent d'être mal interprétées et le pourcentage de retour d'enquête est souvent assez faible.

Dans le temps qui nous était imparti, il nous semblait difficile d'aller à la rencontre de chaque animateur et de remplir nous-mêmes le questionnaire. Nous avons besoin d'un moyen plus facile. Nous avons tout d'abord opté pour une prise de contact par mail avec une brève explication des motivations de notre travail de recherche (Annexe 2), ainsi que des objectifs de notre enquête. Ils étaient invités en fin de mail à répondre au questionnaire (Annexe 3), en suivant le lien vers le site de sondage *Survey Monkey*.

Bien que la conception prenne un temps considérable, la collecte des données s'effectue de manière relativement rapide. De plus, "*l'absence de contact avec l'interviewé rend cette modalité la moins sensible d'entraîner des biais de désirabilité sociale*" (Zagre, 2013 : 93). Cependant, comme l'indique l'auteur précédent, le problème majeur de l'utilisation d'un questionnaire postal¹⁸ reste le faible taux de participation. Comme nous l'avait prédit la littérature, le nombre de réponse fut minime par rapport aux nombres escomptés.

1.3.3 Rédaction du questionnaire et diffusion

« *Le mode le plus courant de questions est celui de l'interrogation (...) Le rédacteur du questionnaire a le choix entre différents types de questions. Ce choix n'est cependant pas indifférent, chaque type correspondant à des besoins spécifiques dans l'enquête.* » (JAVEAU, 1985, p57). Nous avons opté pour un mélange des trois catégories de questions: questions ouvertes, fermées et questions à réponses multiples.

Le questionnaire a été conçu en utilisant les questions-type rédigées pour l'entretien semi-directif. Pour enrichir et adapter le questionnaire, nous avons tenu compte de certaines remarques faites lors des entretiens. La diffusion s'est faite via le site *Survey Monkey*, logiciel de sondage en ligne.

Le questionnaire était composé de vingt questions, dont huit avec réponses à choix multiples, et seize questions ouvertes. Il y avait un espace réservé aux commentaires, pour quatre des questions à choix multiples.

Les réponses aux cinq premières questions fournissent des informations de base sur les répondants, leurs représentations de l'ErE et les thématiques qu'ils abordent dans leur travail. Les questions 6, 7 et 8 s'intéressent plus spécifiquement à l'ErE, via les méthodologies utilisées, les tranches d'âges cibles et les résultats possibles ou les impacts de l'éducation à l'environnement. Les questions 9 à 18 posées aux répondants, portent sur le thème de l'évaluation, leurs pratiques évaluatives, avec un accent sur les difficultés relatives à cette évaluation. Les deux dernières questions ont été conçues pour fournir des informations quant au développement de nouvelles méthodes d'évaluation.

¹⁸ On inclut dans le terme courrier, la poste ordinaire mais aussi le courrier interne des organisations et le courrier électronique

Après un pré-test effectué avec deux animateurs de Coren ASBL, le questionnaire a été diffusé entre fin juin et durant le mois de juillet 2014, auprès d'éducateurs en environnement. Les adresses ont été obtenues via le moteur de recherche Google, pour certaines organisations identifiées lors de l'échantillonnage. D'autres contacts ont été noués suite à un stage académique effectué au Réseau IDée entre février-avril 2014.

Informations générales sur L'EE

*1. Identification

Nom:

Société:

Ville:

Adresse e-mail:

*2. Quel est le titre de votre fonction actuelle ?

*3. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'éducation à l'Environnement (EE)?

*4. Que vous vient-il à l'esprit lorsqu'on parle d'éducation à l'Environnement ?

*5. Quelles sont les thèmes que vous abordez lors de vos sessions d'activités pour le monde scolaire?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Alimentation/potager | <input type="checkbox"/> Cadre de vie/Logement |
| <input type="checkbox"/> Déchets | <input type="checkbox"/> Nature |
| <input type="checkbox"/> Climat/Énergie | <input type="checkbox"/> Bruit |
| <input type="checkbox"/> Mobilité | <input type="checkbox"/> Faune/Flore |
| <input type="checkbox"/> Eau | |
| <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser) | |

*6. Quelles méthodologies utilisez-vous?

*7. Avec quelles tranches d'âges de personnes travaillez-vous?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 3 - 5 ans | <input type="checkbox"/> 19 - 25 ans |
| <input type="checkbox"/> 6 - 12 ans | <input type="checkbox"/> Plus de 25 ans |
| <input type="checkbox"/> 13 - 18 ans | |

*8. Pour vous, quels sont les effets attendus de l'éducation à l'environnement? Cela pourrait être pour les participants, l'école, la société... Noter tout ce à quoi vous pensez.

*9. Que signifie "Évaluer en EE" pour vous ?

*** 10. Quelle est l'importance de l'évaluation dans votre travail? Cocher une seule réponse.**

Très important

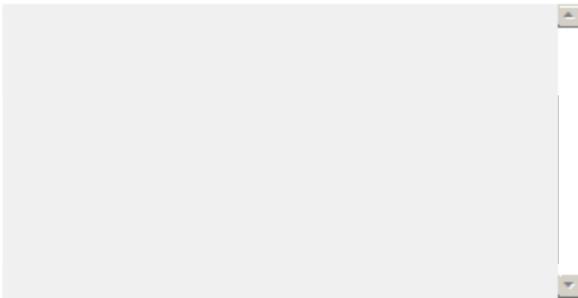
Pas très important

Assez important

Pas important du tout

Ni l'un, ni l'autre (moyennement)

Expliquer votre choix svp



Pratiques évaluatives

11. Combien de fois évaluez-vous vos actions en EE?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Quotidiennement | <input type="checkbox"/> Une fois par an |
| <input type="checkbox"/> Hebdomadairement | <input type="checkbox"/> Moins souvent |
| <input type="checkbox"/> Mensuel | <input type="checkbox"/> Jamais |
| <input type="checkbox"/> Trimestriel | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

Expliquer votre choix svp

12. A quel moment le faites-vous?

*13. Qui est généralement en charge de l'évaluation de vos projets en EE?

- Vous
- Un autre collègue
- Votre employeur/gestionnaire/organisme subsidiante
- Autre (veuillez préciser)

14. Comment évaluez-vous vos projets en EE?

- Les participants donnent leurs avis individuellement
- Les participants donnent leurs avis en groupe
- Vous ou l'équipe d'animateurs donnez votre avis
- Autre (veuillez préciser)

15. Quelles méthodologies ou outils avez-vous utilisés pour l'évaluation de vos projets?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Questionnaire | <input type="checkbox"/> Suivi des résultats |
| <input type="checkbox"/> Dessins | <input type="checkbox"/> Enquête de satisfaction |
| <input type="checkbox"/> Bilan de réalisation | |
| <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser) | |

16. Quelles sont les exigences/attentes de l'organisme financière sur ce point des activités?

17. Des méthodes d'évaluation vous sont-elles proposées par les organismes qui financent? Si oui, sous quelles formes?

***18. Selon vous, quels sont les obstacles relatifs à l'évaluation des actions en EE?
Argumenter vos réponses dans la mesure du possible svp.**

19. Pensez-vous que de nouveaux outils pour vous aider à évaluer vos projets seraient utiles?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Pourquoi?

20. Pour vous, quel sont les éléments clés d'une méthode d'évaluation idéale en EE?

1.4 Critères d'analyse

« La meilleure manière d'entamer un travail de recherche en sciences sociales consiste à s'efforcer d'énoncer le projet sous la forme d'une question de départ (.....). La question de départ servira de premier fil conducteur à la recherche. Pour remplir correctement sa fonction, la question de départ doit présenter des qualités de clarté, de faisabilité et de pertinence. » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 : 35)

Dans le cadre de ce mémoire, la question de recherche est: "De quelle nature sont les difficultés rencontrées par le secteur associatif dans l'évaluation des projets d'éducation à l'environnement qu'ils mènent ?"

A côté de cette question de recherche, nous avons identifié deux questions secondaires, nécessaires à la compréhension de notre question de recherche:

- ✓ Qu'est-ce que les animateurs ou éducateurs considèrent comme "résultats" dans l'éducation relative à l'environnement?
- ✓ Quelles sont les différentes méthodes utilisées pour l'évaluation au sein de l'éducation relative à l'environnement ?

Suite au travail de recherche littéraire présenté précédemment (Partie 2), plusieurs hypothèses de travail ont vu le jour. Le tableau récapitulatif (Tableau 3) reprend les obstacles à l'évaluation en ErE, regroupés en deux catégories : méthodologiques et pratiques. Ces résultats attendus par hypothèse vont être comparés aux résultats observés, suite à l'analyse des données collectées.

L'analyse quantitative et statistique permettra de traiter certaines réponses obtenues lors de l'enquête par questionnaire.

Concernant les données qualitatives issues des entretiens et des questions ouvertes du questionnaire, l'analyse du contenu nous semble le plus adéquat. Ce type d'analyse consiste à "*construire une connaissance à partir de ces messages en se fondant sur le choix des termes de l'interlocuteur, leur fréquence, le mode d'agencement de ces termes (analyse thématique), le contenu du discours (analyse formelle), sa construction (analyse structurale)*" (Zagre, 2013 : 107). On procédera à une analyse de contenu thématique. Ce dernier, est basé sur le principe selon lequel les mots et les phrases qui apparaissent le plus souvent, ont tendance à être plus importants pour la personne qui le dit ou l'écrit (Ibid). Effectivement, nous avons repéré les thèmes récurrents dans l'ensemble des transcriptions d'entretiens et réponses aux questions ouvertes

2 Présentation des personnes rencontrés

2.1 Associations

Thierno et Vincent, de l'ASBL Coren

Coren est une association créée en 1994, spécialisée dans la sensibilisation, la formation et l'information sur la gestion de l'environnement. Ils touchent un large public allant des établissements scolaires et des services publics, aux entreprises privées.

Pour les écoles, ils proposent principalement un soutien pour la mise en place de projets de longue durée. A Bruxelles, ce sont par exemple eux qui accompagnent les écoles participant à l'appel à projet de l'IBGE. Ils apportent une aide pédagogique, des conseils, des méthodologies et des outils de gestion ainsi que des animations thématiques particulières pour aider à la mise en place de ces

projets. Ils proposent également des formations pour les enseignants et des activités ponctuelles dans certains cas.

Julie, de l'ASBL « GoodPlanet Belgium »

Anciennement GREEN asbl, cette association fut créée en 1997 dans le but d'apprendre aux jeunes et adultes à vivre durablement.

GoodPlanet Belgium propose des animations, des outils et accompagne des projets pédagogiques sur les thèmes liés à l'environnement (eau, énergie, mobilité, consommation, métiers verts, ...). Ils proposent entre autre, aux écoles primaires et secondaires un cycle d'animation intitulé *Une école bien dans son assiette*. Il s'agit de trois matinées pour aider une classe relais à développer une action concrète respectant les critères de l'alimentation durable et ainsi faire connaître le thème au reste de l'école. Organiser une semaine de menus durables à la cantine, imaginer des repas avec des légumes de saison avec les cuisiniers de l'école, lancer des collations collectives, proposer des plats durables à la fancy fair sont quelques exemples d'actions à développer avec les écoles grâce à ce projet (GoodPlanet Belgium ASBL, n.d).

Denis de l'APERe ASBL

Cette Association pour la Promotion des Energies Renouvelables (APERe) mène depuis 1991 des actions de conseil et d'éducation pour un développement harmonieux des énergies renouvelables en Belgique (APERe, n;d). Leur expertise et leurs outils sont à la disposition des particuliers, des professionnels et des collectivités.

Ils accompagnent les écoles dans des projets *renouvelables*, des cycles d'animations sur la sensibilisation à l'énergie. D'autres projets tels que la *Météo des énergies renouvelables*; le *Championnat des énergies renouvelables*; et la *Campagne 100 % renouvelable*, sont aussi à la disposition des écoles. Pour eux, les énergies renouvelables doivent s'inscrire dans une démarche d'énergie durable impliquant de consommer moins et mieux (utilisation rationnelle de l'énergie) et de produire mieux (énergies renouvelables).

Etienne, du CRIE de Namur et de l'ASBL "Empreinte"

A la fois "organisation de jeunesse"¹⁹ et animatrice du Centre Régional d'Initiation à l'Environnement (CRIE) de Namur, l'association intervient partout (Wallonie et Bruxelles). Elle a pour but "*d'informer, sensibiliser, former, mobiliser et interpeller la jeunesse sur les valeurs et les enjeux de l'écologie c'est-à-dire, la vie des hommes et des femmes en société en interaction avec leur environnement*" (Empreintes ASBL, n.d.)

Le CRIE de Namur a reçu pour mission de travailler particulièrement sur la thématique de l'Environnement urbain; avec des personnes en situation de précarité.

Empreintes ASBL propose des animations dans l'école sur de nombreux thèmes dont le bruit (campagne Décibelle et Groboucan), des animations extrascolaires (club nature, stage de vacances),

¹⁹ "Il s'agit d'associations volontaires s'adressant à un public majoritairement composé de jeunes de moins de 30 ans et qui contribuent au développement par les jeunes de leurs responsabilités et de leurs aptitudes personnelles. Elles visent à les rendre citoyens actifs, responsables et critiques au sein de la société" (www.servicejeunesse.cfwb.be, n.d.)

des projets dans les écoles (Mobilité, bruit, énergie). Ils visent principalement à renforcer la capacité des jeunes à être acteurs de leur(s) environnement(s).

2.2 Administration

Evelyne Otten, du Service public de Wallonie (SPW)

Madame Otten travaille au sein de l'équipe responsable de la cellule sensibilisation à l'environnement de la Direction Générale de l'Agriculture, des Ressources Naturelles et de l'Environnement en Wallonie. Outre la coordination et la gestion du réseau des Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement (CRIE), elle s'occupe du soutien et suivi des associations en matière d'ErE, notamment de l'aspect financier (subventions, contrôle, évaluation). Elle s'occupe aussi de la publication et diffusion d'outils/dossiers pédagogiques à destination de tout public, des campagnes de sensibilisation à l'environnement... Sur un plan plus institutionnel, elle représente la Région wallonne dans les réunions, groupe de travail mis en place suite à l'Accord de Coopération entre les différentes régions.

Roxane Keunings, de Bruxelles Environnement - IBGE

Elle travaille depuis 1993 dans cette administration bruxelloise chargée de la gestion de l'environnement (IBGE), au sein de la Division Information - coordination générale, département de Consommation durable et Eco-comportement. Bruxelles Environnement - IBGE intervient dans les écoles à travers deux projets : "éduquer à l'environnement " et "gestion environnementale".

L'objectif de leurs actions est, tel que décrit par Bruxelles Environnement, d' *«encourager les écoles à produire des changements de comportements collectifs et individuels en faveur de l'environnement »* (Keunings, 2013), dans une perspective éducative et environnementale.

Chaque année son service relance l'offre pédagogique contenant des appels à projets, des formations/animations, des outils et autres à l'attention des enseignants bruxellois. Elle assure aussi un rôle de soutien et de suivi au niveau des associations actives en ErE qu'elle fait subsidier par l'IBGE. Comme sa collègue de la RW, on la retrouve dans le groupe de travail pour le suivi de l'Accord de Coopération.

3 Analyse des résultats

Afin d'entamer notre analyse, il a fallu dépouiller et trier les données récoltées (Annexe 5) dans un tableau Excel, à partir duquel, il nous était plus aisé de traiter les résultats et d'en faire ressortir les grandes tendances.

Avant de passer à l'analyse proprement dite, faisons le point sur les résultats obtenus.

➤ En entretien

Nous avons effectivement obtenu six interviews valides pour notre étude, dont deux avec des responsables d'organismes subsidiaires (Mme Otten -Entretien 1 et Mme Keunings - Entretien 2). Pour les associations, nous avons eu quatre dont Denis (APERe ASBL); Thierno et Vincent (Coren ASBL); Julie (Goodplanet Belgium) et Etienne (CRIE de Namur et Empreintes ASBL).

➤ En questionnaire

Dix questionnaires ont été complétés par les répondants, dont 9 valides. Le questionnaire 1 a servi de test une fois l'enquête en ligne.

Vu que nous nous sommes servis des questions prévues pour les entretiens afin de concevoir le questionnaire, nous avons préféré "ramener" sur cette même base les entretiens réalisés (4) sous forme de questionnaire. Cela nous permettait de facilement traiter les résultats. L'entretien avec Etienne (CRIE de Namur et Empreintes ASBL) est repris dans le questionnaire 11; Denis (APERe) - questionnaire 13; Julie (Goodplanet Belgium) - questionnaire 14; Thierno et Vincent interviewés au même moment, pour le questionnaire 15. Les informations supplémentaires des entretiens, qui ne correspondaient à aucune question de notre questionnaire, sont ajoutées à l'annexe 5 des retranscriptions.

3.1 Informations générales sur les répondants

La première partie de l'analyse consiste à saisir des informations générales au sujet des répondants, quelques caractéristiques de leurs activités avec le monde scolaire, mais également des informations sur leurs interprétations, représentations de certains points bien précis de l'ErE. Les personnes rencontrées ont par exemple été interrogées sur ce qu'elles considéraient comme résultats de l'éducation à l'environnement.

3.1.1 Types d'associations

Sur les 15 questionnaires collectés, 11 (soit 73%) sont issus d'associations actives en Education à l'environnement, et 4 proviennent des Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement (CRIE), soit un pourcentage d'environ 27%. Nous n'avons pas pu obtenir de contacts concluants (entretien, questionnaire) avec des personnes travaillant pour des Centres de Dépaysement de Plein Air (CDPA) durant la période de collecte de résultats. Au risque de se répéter, cette période (Juin- Juillet) n'était pas favorable à l'obtention d'un grand nombre de résultats : fin d'année scolaire et période de grandes vacances et activités de stages.

Nous avons ici une faible représentativité du secteur associatif en général, si on considère l'effectif de la population-mère qui a servi à l'échantillonnage (Annexe 4). Dans cette liste des membres du Réseau Idée, on a près de 120 associations et organismes membres, dont 11 CRIE et 10 CDPA. Ce chiffre est moins important si on applique les critères de financement et d'associations en activité avec les écoles.

Sur les 15 praticiens qui ont répondu à notre enquête mixte, 8 d'entre eux étaient de la région de Bruxelles, et le reste venaient de villes diverses en Wallonie (Harchies, Virelles, Bernissart, Namur, Charleroi).

3.1.2 Fonction des répondants

Nous avons axé notre enquête sur l'expérience des animateurs du secteur associatif de l'ErE en particulier, car ce sont souvent eux qui sont sollicités par les écoles pour la mise en place de projets ErE. Nous avons obtenu environ 47% de réponses de personnes ayant la fonction "*d'animateur*" au sein de leur association, pour 53% de réponses de "*chargé de projet, coordinateur pédagogique*". Il est important de mentionner que très souvent ces responsables de projets interviennent aussi sur le terrain en tant qu'animateur.

3.1.3 Expérience des répondants dans l'ErE

Parmi les répondants, 77% travaille dans le secteur de l'ErE depuis plus de 5 ans. Les 23% restant mènent des projets depuis moins de cinq ans. Ce qui suggère une certaine expertise de la part des répondants, quant à notre question de recherche.

Bien que ce soit un échantillon relativement petit, la conception du questionnaire, avec du texte ouvert et libre "a fournit des données riches et détaillées.

3.1.4 Types d'activités en ErE

Suite à l'analyse des réponses obtenues auprès de ces animateurs, voici les activités les plus récurrentes : activités d'apprentissage, des projets impliquant les élèves et des actions visant la gestion environnementale. Cela peut se traduire par des animations "one shot" comme chez GoodPlanet, des cycles d'animations avec APERE²⁰, ou des accompagnements de projets avec COREN²¹ ASBL pour ne citer que ceux-ci. Nous avons ainsi un panel d'activités pertinentes pour faire ressortir les obstacles à évaluer en ErE, tout en tenant compte du type d'activités.

3.1.5 Les thématiques abordées et le public cible

²⁰ Association pour la Promotion des Energies Renouvelables

²¹ Coordination Environnement - Gestion environnementale et développement durable

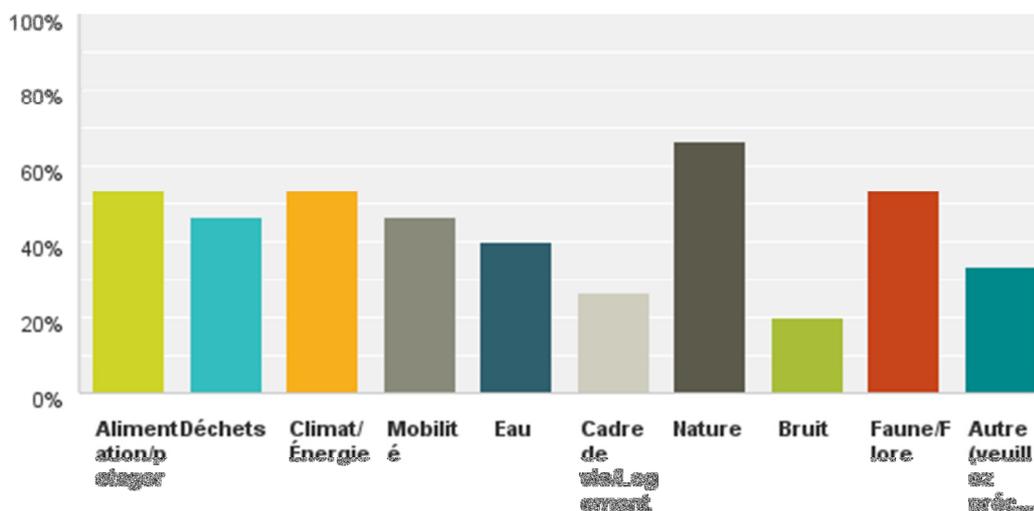


Figure 5 : Part des thématiques environnementales

Sur base de ce graphique, nous remarquons la part plus importante de la thématique « Nature » suivie des thématiques « climat/énergie; Alimentation/potager; Faune/Flore » qui ont un pourcentage identique de 53% et « Déchets » avec 47 pour cent. Les autres catégories (mobilité, Cadre de vie/logement, eau et bruit) sont plus faiblement représentées. Cela correspond aux thématiques qui ont le vent en poupe actuellement dans les écoles : les sorties nature, l'alimentation et les projets potagers (Tchouba, 2014).

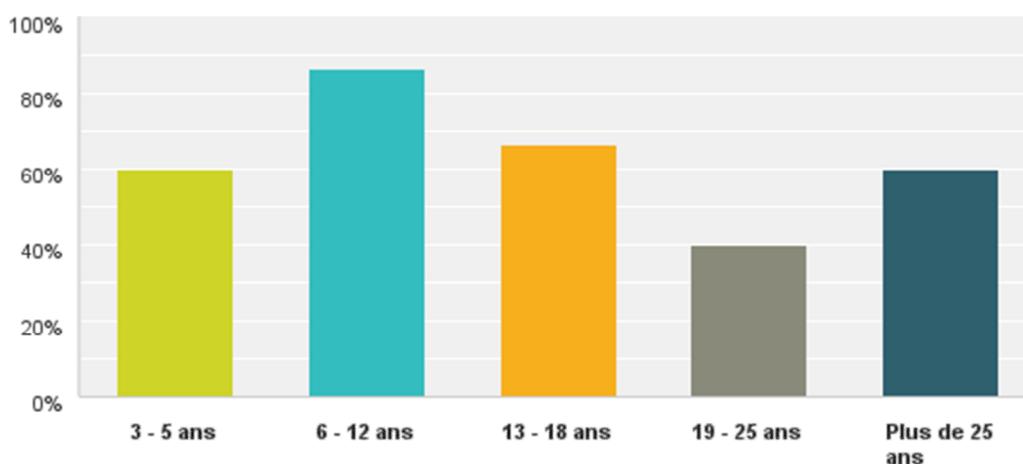


Figure 6 : Tranches d'âges avec lesquelles les répondants travaillent.

Les répondants travaillent avec une large gamme de groupe d'âge. Au moins 9 praticiens ont coché trois tranches d'âges différentes, car plusieurs choix étaient possibles. La tranche d'âge la plus sollicitée est celle des 6 - 12 ans (primaire), suivie de près par les élèves du secondaire (13 - 18 ans) et de la maternelle (3 - 5 ans). Signalons aussi que certains répondants ont insisté sur le fait qu'ils travaillent avec d'autres publics tel que des groupes de personnes en situation de précarité : Empreintes ASBL par exemple.

3.2 Résultats de l'ErE

Suite à la retranscription des entretiens et des réponses données pour la question 8 de notre questionnaire sur l'évaluation en ErE (Annexe 3), nous avons pu faire ressortir les grandes tendances de ce que les répondants considèrent comme "produits, effets" de projets en éducation à l'environnement.

Les écrits ont été analysés qualitativement grâce à l'analyse de contenu thématique. Nous avons essayé de coder les réponses sous des catégories (groupe final) en fonction des thèmes qui étaient récurrents. "*Le codage est un moyen de donner du sens et de résumer l'information riche et détaillée qui peut être acquise par la recherche qualitative*" (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Les résultats obtenus suite à ce travail de codage sont repris dans le tableau suivant.

Effets attendus de l'éducation à l'environnement (question 8 dans l'enquête par questionnaire)	Groupe final	Fréquence	Type de résultats
Un changement de comportements (ponctuel, général)	Amélioration du comportement envers l'environnement	7	Environnement
Une prise de conscience de la population des problèmes environnementaux	Amélioration du comportement envers l'environnement; connaissance des impacts des activités humaines sur l'environnement.	5	Environnement
Un retour aux sources et aux valeurs fondamentales,	Développement personnel	2	Individuel
Un émerveillement face à la nature	Admiration et émerveillement	1	Environnement
Une maîtrise de soi	Développement personnel	1	Individuel
Société qui aura les clés pour apporter des solutions; donner du sens aux apprentissages vécus	Connaissance des impacts des activités humaines sur l'environnement.	4	Environnement
Récréer le lien avec la nature, l'environnement, protection de la nature	Respect de la nature, de l'environnement; Amélioration de l'environnement	4	Environnement
Donner envie aux gens de protéger la nature, l'environnement, avoir envie d'agir, protection de l'environnement	Amélioration de l'environnement; Compétences sociales; Cohésion communautaire	5	Environnement, Individuel et Communauté
Se construire sa propre image de l'environnement au sens large.	Développement personnel,	1	Individuel
Eveil de l'esprit critique	Développement personnel	1	Individuel
Pour reconnecter les personnes, le monde, être heureux; Reconnecter sapiens	Cohésion communautaire	2	Communauté
Responsabilisation, autonomie des personnes	Amélioration de l'environnement, compétences sociales	5	Environnement, individuel

Tableau 4: Récapitulatif des "effets attendus d'activités en éducation à l'environnement"

Comme le montre le tableau 4, les éducateurs en éducation relative à l'environnement perçoivent une large gamme d'effets, impacts ou résultats suite à des activités en éducation à l'environnement. Ils énumèrent des résultats variés pour l'individu, l'environnement et la communauté. Ce constat corrobore les études antérieures qui suggèrent que les éducateurs à l'environnement ont un large panel d'opinions sur les objectifs de leur travail (Cheriki-Nort, 2010).

Les impacts en faveur de l'environnement ont été mentionnés un nombre de fois plus important (7), suivit de ceux sur l'individu (6) et enfin la communauté (2). Ce constat confirme le rôle et les objectifs de l'ErE mis en évidence dans la première partie de ce travail (Partie 1). Aussi bien les instances internationales, que la communauté scientifique insiste sur le *développement d'une prise de conscience concernant l'environnement (UNESCO, 1997)* propice à l'instauration d'un *rapport homme/société/environnement favorable (Leininger-Frézal, 2009)* et par conséquent un changement dans les attitudes et comportements. Pour l'animateur Luc (Questionnaire 8), le produit d'action éducative en ErE doit être:

«Appropriation du sentiment d'une responsabilité de chacun vis-à-vis de l'environnement proche, immédiat, mais également lointain, et donc au sens global du terme. En conséquence, une meilleure prise en compte de ce dernier dans les activités menées au quotidien (comportement général), mais également lors d'activités particulières plus ponctuelles..» - Luc, Tournesol

Les résultats pour l'environnement concernent principalement l'évolution des comportements envers l'environnement et l'amélioration de l'environnement, des connaissances. Le respect de la nature et de l'environnement, sont d'autres effets attendus qui ont été cités.

«A terme, notre rêve est que nous puissions ne plus travailler. Que les graines que nous semons lors de nos animations, formations permettent une société plus consciente des problèmes environnementaux et surtout une société qui a les clés pour pouvoir y apporter des solutions. (...) les étapes préalables qui sont indispensables sont de recréer le lien avec la nature, pour donner l'envie aux gens de la protéger, des connaissances ensuite pour avoir les clés pour agir.» - Valentine, Aquascope de Virelles

Au niveau des effets sur l'individu, l'ErE permet le développement personnel, l'acquisition de valeurs telles que l'autonomie, la responsabilité, la solidarité (Giordan et Souchon, 2008). Cet éducateur, en dira ceci:

«... Un retour aux sources et aux valeurs fondamentales. Un émerveillement, une maîtrise de soi. » - Yves, Natagora

Les compétences sociales tiennent compte de l'engagement "futur" des participants à être des acteurs de l'ErE, de l'amélioration des relations entre personnes...

« (...) il faut aussi noter que le bonheur est collectif, et non individuelle. Voilà pourquoi l'idée est de rechercher des solutions ensemble. Amener les personnes à construire leur bonheur en équilibre avec l'environnement et ensemble". » - Etienne, Empreintes

Une petite part de résultats relatifs à la communauté au sens large a été suggérée par les répondants, il s'agit notamment de l'action collective pour un monde meilleur.

En conclusion, la liste des résultats ou effets potentiels de projets en ErE décrits ci-dessus est une première étape importante à l'évaluation de ces projets. Car il faut pouvoir les identifier, savoir ce à quoi on espère en faisant de l'ErE pour pouvoir en mesurer la portée, la valeur des programmes.

3.3 Pratiques évaluatives

3.3.1 *Définition de l'évaluation*

Toujours selon l'analyse de contenu thématique, les personnes qui ont répondu à la question 9 de notre questionnaire ont exprimé leurs représentations "d'Evaluer en Education à l'environnement". Les mots-clés et expressions sont repris dans le tableau suivant :

	Mots clés	
En termes de méthode	Objectifs à atteindre Verifier Analyser Recueillir	Interpretation Mesurer le changement Orienter les décisions Projection
Permet de se questionner sur	Les valeurs, les traces qu'on laisse, le processus	L'implication , les intentions pédagogiques
Dans le but de	Améliorer les pratiques, s'améliorer, rassurer (re) mobiliser Valoriser Progresser, évoluer,	Donner de la valeur Percevoir les effets positifs et négatifs Verifier l'adéquation au public, Découvrir la richesse des résultats
Autour des résultats attendus à court terme	Savoir Acquisition de connaissance Reflexion sur les gestes aux quotidiens	Efficacité: but atteint Bilan Etat des lieux
Autour des résultats à long terme	Impact : qu'a t'on fait de ce qui a été semé? Perspectives	
Des freins, vigilances	Jugement du travail des éducateurs en environnement	

*Tableau 5: Ce qu'Evaluer en ErE peut être-variation d'une notion
(Source personnelle)*

Ce recueil de mots issus des réponses obtenues, concordent avec toutes les caractéristiques de l'évaluation que nous avons présentée dans la partie théorique (Figure 4). Il ne s'agit pas d'évaluation sanction ou jugement, mais bien une action de prise de recul, de réflexion sur les programmes/activités, pour aller de l'avant (Hadji, 1992; Hadji, 2012). On constate aussi qu'aucun des répondants ne fait mention d'évaluation, uniquement pour rendre des comptes aux bailleurs de fonds. Voici trois extraits qui résument assez bien certains points de vue.

«... temps de pause de recul, car l'éducation n'est pas une science exacte. On manipule les valeurs des enfants, donc par rapport à ceux qu'on leur apporte en termes de connaissances au sens large, on doit prendre du recul. Puis qui dit recul, dit qu'il faut se regarder, est-on dans le bon? On se regarde donc pour évoluer, se rassurer, se conforter, mobiliser, remobiliser. - Thierno, Coren

«Dans le milieu scolaire, ce qu'on leur demande de faire avec les projets en ErE, est un travail extra, et donc il faut savoir observer à un moment ces extra, et encourager ceux qui se sont impliqués. Souvent l'évaluation permet de valoriser, et de faire découvrir la richesse des résultats obtenus. Et là ils se disent souvent "en fin de compte je suis capable de faire cela".» - Vincent, Coren

«Tenter de percevoir les effets positifs, mais également les éventuels effets négatifs résultant de nos actions de sensibilisation".» - Luc, Tournesol

3.3.2 Les particularités de l'évaluation en ErE

➤ Importance de l'évaluation

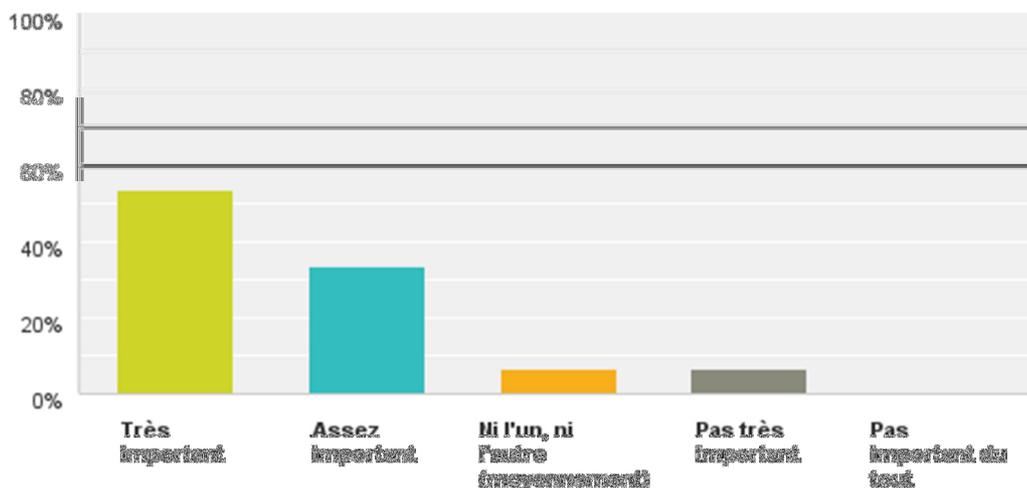


Figure 7: Part de l'importance de l'évaluation en ErE

La majorité des professionnels questionnés ont estimé que l'évaluation était soit «Très important» (8) ou «Assez important» (5) dans leur travail. Quelques commentaires pertinents :

«L'évaluation doit nous permettre de nous améliorer, d'être plus pertinent, efficace.» - Luc, Tournesol

«A la fin de tous les cycles d'animations, il y a toujours un moment de partage avec les profs, pour un feedback, mais aussi afin de préparer et adapter les sessions suivantes.» - Denis, APERe

Un pratiquant a estimé qu'il était "Ni important ni sans importance» et dans la zone de texte libre. Il écrit,

«Très peu de temps est accordé à l'évaluation, peu de méthodologies ont été construites pour. A contrario les pouvoirs subsidiant sont friands d'évaluation quantitative, souvent difficile à fournir, et souvent opposé aux objectifs de l'ErE.» Julie, GoodPlanet Belgium

Seul un répondant a choisi "Pas très important", et justifie sa réponse en ces termes :

«Pour ce type d'animations là (one shot), on est fort le nez dans le guidon. Mais on est conscient de ce fait là, car on laisse un formulaire d'animations à remplir par le professeur. De plus les budgets ne couvrent que les prestations...» - Julie, Goodplanet Belgium

De manière générale, on a relevé une grande variété de justifications à cette question 10. L'amélioration de la qualité est le plus souvent donnée comme justificatif. Les éducateurs se soucient beaucoup dans le texte libre lié à cette question, de l'importance de percevoir la portée des actions qu'ils mènent, la portée positive, si on se fait comprendre dans le but sans doute de se rassurer quant à l'efficacité de leur travail, mais aussi d'avoir des preuves de ces effets.

➤ Fréquence de l'évaluation

La question 11 du questionnaire portait sur "Combien de fois évaluez-vous vos projets?".

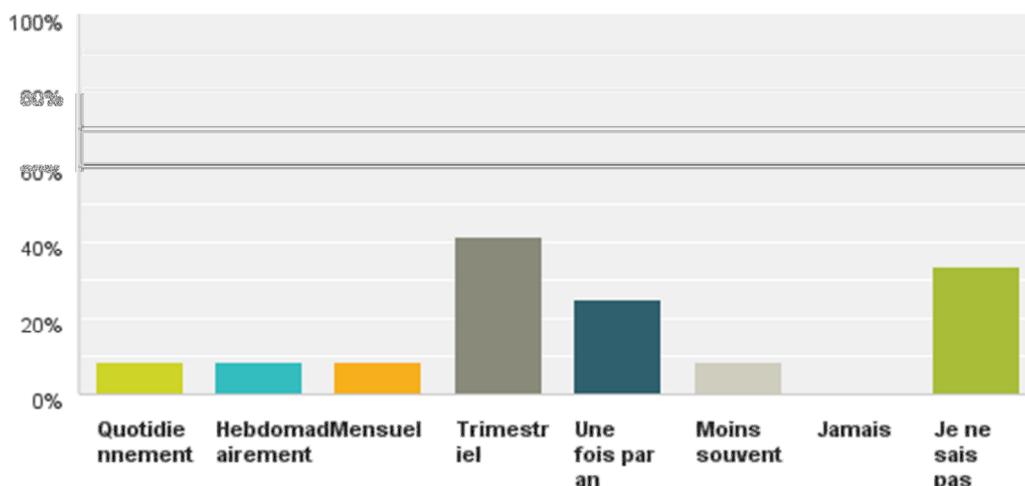


Figure 8: Part de la fréquence de l'évaluation en ErE.

Les réponses indiquent que la majorité évalue au moins une fois tous les trois mois. Mais les commentaires laissés à ce sujet insistent sur le fait que tout dépend du projet ou activité, du timing.

«Très difficile de se mettre dans une case, car cela varie en fonction du projet. Il y en a qui se font toute l'année (projet), certains hebdomadaire (one shot), certains trimestriel ou plus (cycles

d'animations). En général, on s'arrange à faire une évaluation annuel. Chaque activité est dans un processus d'évaluation qui se fait une fois par an» - Etienne, Empreintes-CRIE

Un des répondants a mentionné le caractère *obligatoire* de ces évaluations trimestrielles.

Quatre répondants ont cochés "Je ne sais pas", mais les commentaires laissés indiquent qu'il y a eu évaluation. La fréquence des sessions ne les permettait pas de se mettre correctement dans une case, ou pour d'autres raisons évoquées.

«On le fait toujours à chaud avec les groupes qui passent entre nos mains, mais jamais ou quasiment pas sur du plus long terme. Trop difficile à mettre en place.» - Valentine, Aquascope de Virelles

« (...) selon le types d'activités en cours : formation, animation (fin de journée), ou projet (fin de projet), ensemble des activités proposées (deux fois l'an).» - Mathieu, CRIE

«C'est difficile à répondre, car je suis en même temps coordinatrice et sur le terrain. Une chose est sur, pas assez souvent.» - Julie, GoodPlanet

Ces réponses concordent avec l'importance de l'évaluation soulignée par les éducateurs à la question 10. En effet, quelque soit l'ASBL ou CRIE, il y a une évaluation au moins une fois par an et le type de projets ou d'activités influence fortement la fréquence à laquelle on procèdera. Néanmoins, si ce constat peut être extrapolé de manière générale, pourquoi dans la littérature existante, il est très clairement fait mention *d'une absence d'évaluation* dans le secteur associatif. La réponse réside certainement dans les *types* d'évaluation ou dans la différence de *perception* de ce qu'est l'évaluation, entre animateurs et chercheurs ou évaluateurs professionnels. Par exemple, le fait de prendre les avis des participants après l'activité de manière verbale, peut-il être considéré comme une évaluation suffisante? Nous y reviendrons.

➤ **Moment de l'évaluation**

Une grande partie des animateurs interrogés prene un temps pour l'évaluation à la fin de l'activité, ou du cycle d'animations ou autre. Soit à chaud avec les participants, soit en réunion d'équipe, soit lors du rapport d'activités, tout dépend de la nature de l'activité (animations ponctuelles, projet, atelier...). Certains ont mentionné quelques fois prendre un temps de recul au cours du projet.

➤ **Qui évalue?**

Pour la question 13 qui s'intéressait à la prise en charge de l'évaluation des projets, quatre réponses étaient possibles, parmi lesquelles plusieurs choix étaient autorisés.

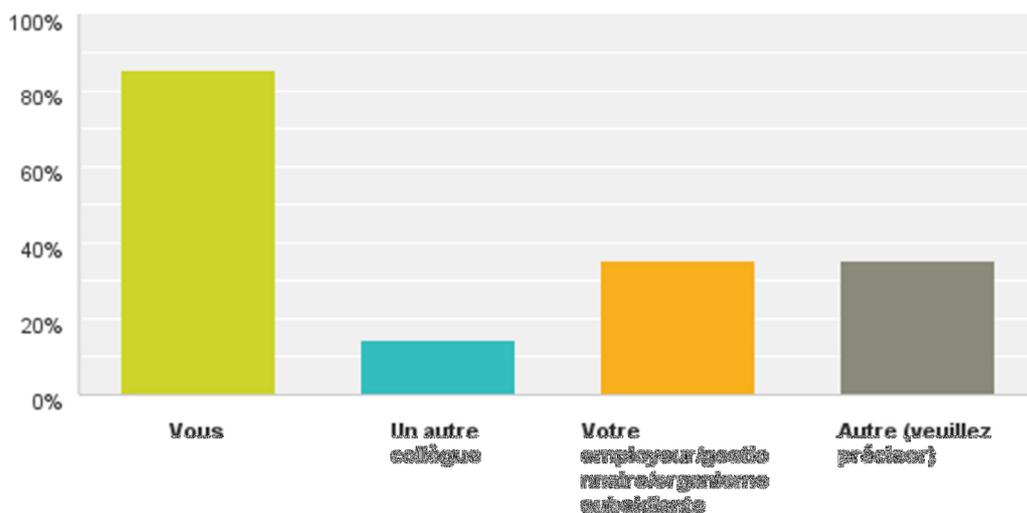


Figure 9: Qui procède à des évaluations de vos projets?

Les résultats indiquent pour la plupart, c'est eux qui ont mené l'évaluation. Ensuite cinq indique que c'est "l'employeur/gestionnaire/organisme subsidiaire", qui a procédé à l'évaluation.

Parmi les personnes (5) qui ont coché "Autre", trois ont écrit que l'équipe d'animation toute entière a procédé à l'évaluation. Ce qui indique que peut-être la question n'était pas claire pour eux, car ils pouvaient aussi cocher " un autre collègue", pour tenir compte de cela. Le tableau 10, confirme cela, car on a 12 répondants qui ont coché la case "Vous et l'équipe d'animateurs donnez votre avis", à la question portant sur " Comment évaluez-vous vos projets".

Un peu plus de la moitié des répondants ont coché plus d'une option, ce qui suggère qu'au sein d'une association, différentes personnes avec des niveaux de responsabilités variées se questionnent sur l'impact des projets. Les travaux de Easton (1997), rapporte qu'il y a une évolution vers l'internalisation de l'évaluation, avec un personnel qui mène ses propres évaluations, plutôt que de faire appel à des évaluateurs externes. Cette hypothèse semble être soutenue par ces résultats.

Les réponses à la question 14 semblent aussi confirmer cette tendance à l'internalisation de l'évaluation, mais montre aussi la présence d'une démarche participative lors de cette étape du projet, avec la prise en compte de l'avis de participants.

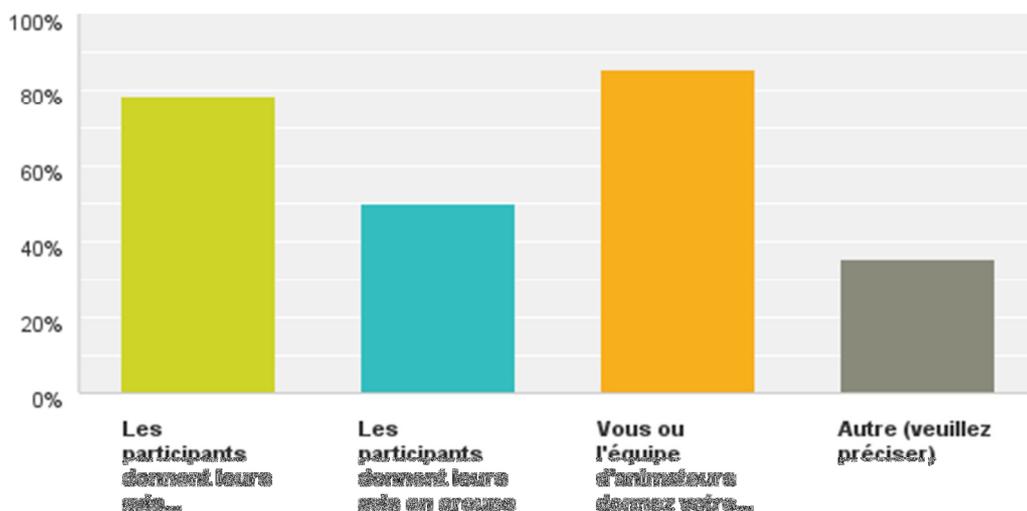


Figure 10: Comment évaluez-vous vos projets en ErE?

Ces avis des participants sont importants pour les animateurs, aussi bien individuellement que collectivement. Car comme un animateur le notait, "cela nous permet de savoir si on est dans le bon, mais également de voir si on répond à leurs attentes".

➤ Les formulaires d'évaluations

Les pratiquants ont déclaré utiliser une grande variété de méthodes d'évaluation.

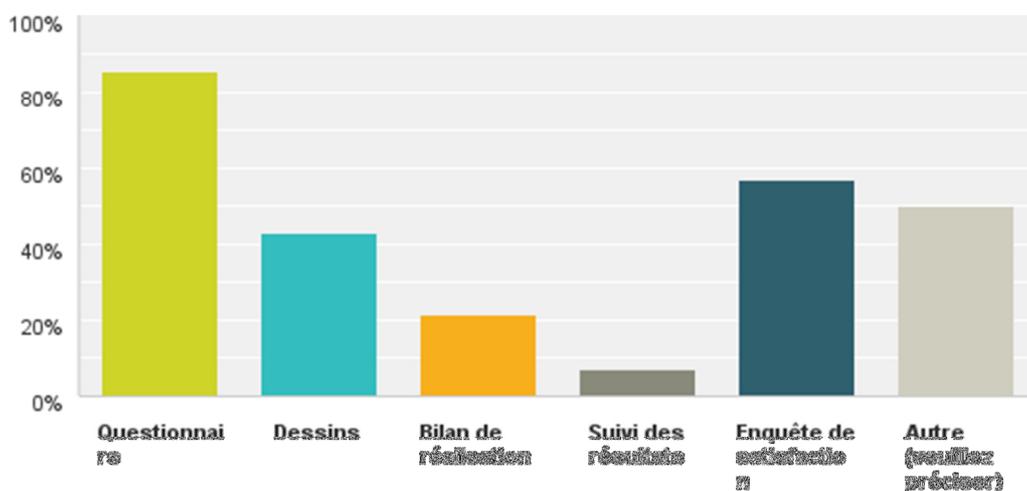


Figure 11: Part des différentes méthodes d'évaluation

Au total 8 méthodes d'évaluation ont été mentionnées dans les réponses à la question 15. Parmi celles-ci cinq méthodes leur étaient proposées dans le questionnaire, et trois autres ont été retenues dans leurs écrits sur "Autre à préciser". Il y avait par exemple la discussion continue, la mise en commun, expression corporelle). Malgré cette diversité, les méthodes les plus fréquemment citées sont le questionnaire (12) et les enquêtes de satisfaction (8). La popularité du questionnaire se reflète également dans la littérature de l'éducation à l'environnement, où les évaluations menées, se

font en utilisant principalement des questionnaires, souvent dans un pré-et post-test (Carleton-Hug Hug et 2010).

Parmi les méthodes ajoutées par les animateurs, l'évaluation est très souvent faite de manière orale, lors de discussion ou de mise en commun, mais peu souvent documenté (Questionnaire 12). Ils l'utilisent pour se faire une idée de la façon dont la session d'activités s'est déroulée soit entre animateurs, soit avec les participants pour savoir s'ils ont été satisfaits.

➤ Attentes au niveau institutionnel

Nous avons voulu savoir s'il existait des exigences en termes d'évaluation des activités en ErE au niveau "institutionnel". C'est-à-dire si les bailleurs de fonds ou organisme qui financent ont un regard sur "l'impact positive ou négative" des activités qu'ils subsidient. Mettent-elles à la disposition de ces associations des méthodes précises à utiliser?

Il ressort de l'analyse des réponses données à la question 16 et 17, que les attentes et/ou les exigences des bailleurs de fonds sont d'ordre quantitatif (nombre d'activités, nombre d'enfants qui passent, nombre de jours, temps de travail...). Ces chiffres sont mis en évidence par les animateurs dans les rapports d'activités, rapports pédagogiques qui leurs sont demandés par les pouvoirs subsidants à différents moments au cours de l'année. Voilà deux extraits de réponses à la question 16 "Quelles sont les exigences des organismes financières sur ce point des activités?"

«Ils regardent plutôt le nombre d'activités que l'on réalise, et le degré de satisfaction des professeurs ou participants, pas trop l'impact des activités hélas.» - Valentine, Aquascope de Virelles.

«... des chiffres pour justifier les financements, mais ils se posent la question de la qualité, mais cela reste encore quantitatif.» - Thierno, Coren

Ce constat corrobore les propos de Mme Otten Evelyne de la Région wallonne

« Moi: Comment se passe l'évaluation des activités en ErE, pour les associations que vous subventionnez?

Evelyne: On a des critères précis qui sont dans leur arrêté, comme le compte des recettes/dépenses; le rapport d'activités qui mentionne les dimensions du public touché, la répartition géographique... Quand le rapport n'est pas assez étoffé, on les encourage à un peu plus développé. (...) il n'y a rien de vraiment structuré entre nous à part le fait qu'à chaque fois on aura communiqué sur les choses qui doivent apparaître dans le rapport» - Evelyne Otten, Région wallonne

En terme de méthodologie proposée, certains organismes mettent à disposition des animateurs un questionnaire qui tient compte à la fois de critères quantitatifs et qualitatifs. C'est le cas par exemple de toutes les associations financées par Bruxelles Environnement- IBGE, où un outil d'évaluation (questionnaire) est accessible via internet depuis environ 2 ans. Il est destiné aux enseignants, avec des questions de satisfaction, de changement de comportements observés chez les élèves (Entretien 2). Les animateurs disposent aussi d'un lien sur internet (via Survey Monkey) pour remplir un autre questionnaire sur la même activité. L'IBGE dispose donc pour un projet de deux évaluations qui donnent un aperçu du point de vue de l'enseignant et de l'animateur.

«Ce qu'on fait systématiquement, c'est un retour avec les animateurs qui accompagnent les projets dans les écoles, afin d'adapter nos offres pour que cela correspondent le mieux aux besoins, et que les

enseignants continuent de travailler avec nous. C'est plus une évaluation de fonctionnement que de résultats. » - Roxane Keunings, IBGE

Pour Mme Keunings, ce retour d'activités via les questionnaires en ligne pour chaque projet permet de s'interroger "*si on avance dans le bon sens*", mais elle insiste aussi sur le fait que: en faire plus pour l'évaluation des activités (évaluation à grande échelle, systématique) n'est pas du ressort de l'animateur, car "*ce n'est pas son métier*" tout simplement, *il n'a pas été formé pour ça* (Entretien 2).

3.4 Les obstacles à l'évaluation

La question 18 du questionnaire portait sur notre question de recherche explicitement: "*Quels sont les obstacles relatifs à l'évaluation des actions en ErE ?*" L'interprétation du texte écrit par les répondants s'est faite à partir de l'analyse de contenu thématique et sur base du tableau récapitulatif obtenu lors de la revue de la littérature (obstacles méthodologiques et pratiques).

Stokking et ses collègues (1999) listent trois principaux obstacles à l'évaluation des projets : le manque de temps, manque de financement et le manque d'expertise. Les animateurs dans mon échantillon ont soulevé de nombreux autres obstacles supplémentaires. Ceux-ci ont été divisés en trois domaines principaux: les difficultés à mener l'évaluation en général (barrières méthodologiques), les obstacles pratiques, et les problèmes avec des outils spécifiques.

Ces obstacles et la fréquence à laquelle ils ont été évoqués sont présentés dans le tableau 7.

Type d'obstacles	Obstacles	Fréquence mentionnée
Méthodologique	Les résultats sont à trop long terme pour être mesurer	7
	Il n'existe pas d'outils pour mesurer les résultats (indicateurs pertinents pour allier quantité et qualité)	3
	Perte de contact avec les participants	3
Pratique : Manque de ressources et de temps	Manque de temps pour faire de l'évaluation	6
	Manque de personnel pour faire de l'évaluation	3
	Trop de temps nécessaire pour les participants	2
	Difficile à mettre ne place en plus des autres activités	1
Pratique : réticence à évaluer	Les participants sont réticents à évaluer	1
	D'autres choses sont plus importantes.	1
Pratique : le manque de d'expertise (connaissance).	Les animateurs ne sont pas aptes à évaluer des projets	1
	Manque de connaissance sur la façon d'analyser	1
Pratique: le manque de financement	Manque de soutien financier	5
Problèmes avec les outils	L'interprétation peut être subjective	1
	L'outil est trop générique	1
	Les résultats sont trop superficiels et simplistes	1
	Difficultés pratiques	1,1

Tableau 6: Les obstacles à l'évaluation interne des activités en ErE

Ces types d'obstacles seront abordés tour à tour, mais il convient de noter qu'il existe un chevauchement entre certaines de ces catégories d'obstacles.

3.4.1 Les obstacles méthodologiques

De ces résultats, il ressort que le principal obstacle méthodologique pour les animateurs est l'incapacité de pouvoir mesurer les effets de leurs actions sur le long terme. Comme Monroe (2010) décrit, les praticiens sont "*toujours optimistes*", estimant qu'ils devraient être en mesure de mesurer

les résultats à long terme, car les finalités de l'ErE visent la résolution des problèmes environnementaux actuels et futurs. Voici par exemple les pensées de Denis à ce sujet (Questionnaire 13).

«C'est très abstrait. Ce qui me semble difficile à évaluer est la durabilité dans le temps. Car ces écogestes qu'on leur apprend tout petit, ils le font pour faire plaisir, mais une fois plus grand, beaucoup de choses deviennent secondaires (comme avoir une boîte à tartine). La difficulté pour moi est de savoir dans le temps, est ce qu'ils vont garder et faire perdurer ces apprentissages, pas quantifiables... » - Denis, APERE

Le financement limité des ASBL met une pression supplémentaire pour ne favoriser que le suivi des résultats (par exemple le nombre de personnes touchés lors d'une activité) et des résultats à court-terme (Ellis et Gregory, 2008). Comme indiqué dans les résultats obtenus de la question 14 et 15, l'évaluation régulière qui est menée par les animateurs portent principalement sur le recueil des réactions des participants, et/ou sur un suivi du fonctionnement, du processus via les questionnaires, et les enquêtes de satisfaction; ils sont dans l'incapacité à mettre en place des études sur le long terme.

L'évaluation longitudinale n'est pas évidente pour la plupart des éducateurs à l'environnement de l'échantillon, d'autant plus qu'ils ne voient leurs participants qu'une fois. Ils se sentent incapables d'évaluer si des changements sont intervenus chez les participants lors de l'action éducative. Très souvent, un questionnaire est laissé au professeur titulaire des élèves dans le cadre scolaire. Ce dernier est plus apte à voir, à mesurer ces changements (s'ils ont lieu) après les animations.

Roxane Keunings fait allusion à un autre inconvénient : celui de demander aux participants d'évaluer immédiatement après une session (Entretien 2), et lorsque l'animateur est présent. Cela pourrait conduire à des biais de désirabilité, grâce à des réponses plus positives que si l'évaluation était réalisée bien plus tard :

«Le problème c'est que cela doit se faire des années après et cela coûte cher. On est dans le milieu scolaire et je pense que ce type d'évaluation est improbable, car les élèves connaissent les réponses à mettre. Si par exemple on travaille sur les gestes favorables à la réduction d'énergie, quels élèves à la fin de l'animation ou même au bout de trois semaines vous dira qu'il ne faut pas éteindre en sortant d'une pièce, même s'il ne le fait pas... » - Roxane Keunings

Les études longitudinales peuvent être un moyen utile d'évaluer avec plus de précision l'efficacité des projets, car ils donnent aux participants le temps de réfléchir. Certains animateurs laissent un formulaire d'évaluation à compléter aux enseignants, pour leur donner le temps de réfléchir à l'impact que l'activité a eu sur leurs classes. Cependant Vincent (Coren ASBL) insiste sur le fait que les projets en ErE sont des extra pour les enseignants. Avec ces formulaires qu'on leur laisse pour remplir, on prend le risque de devoir marcher derrière ces professeurs pour récupérer ces fiches. Une seule parmi les personnes interrogées, pointait cette réticence des participants à prendre part aux évaluations.

Un autre obstacle plutôt pratique dans cette catégorie d'obstacles méthodologiques, est que les coordonnées des participants ne sont pas systématiquement répertoriées. En particulier pour des activités ponctuelles, ou sur une courte période. Toute évaluation de ce type d'activités ne peut être que quantitative.

Les animateurs soulignent une autre difficulté à évaluer en ErE : il n'y a pas encore d'indicateurs pertinents permettant de prendre en compte aussi bien *les réalités quantitatives que qualitatives (questionnaire 15)*, c'est à dire des outils appropriés. Car comme le disait si bien Cottureau (2000), "*dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, on est bien dans cette situation délicate de devoir évaluer non seulement une transmission de savoirs, mais aussi des savoir-faire, des attitudes, et même des valeurs*".

3.4.2 Les obstacles pratiques

Les répondants ont soulevé de nombreux obstacles concrets à l'évaluation des activités en ErE.

➤ Manque de temps

C'est un des premiers éléments qui nous semble opportun de mettre en avant comme frein à l'élaboration d'une démarche d'évaluation. Ce frein a été soulevé par un nombre conséquent (6) des personnes interrogées lors de l'enquête. Le manque de temps a été mentionné en ces termes par exemple :

«... la façon de dimensionner les animations ne laissent pas de temps à cet espace d'évaluation, et dans ces conditions, c'est le contenu qui prime sur tout.. » - Julie, GoodPlanet.

Le manque de temps touche aussi bien les animateurs dans l'élaboration et la conception de cette étape, que les participants, notamment les enseignants qui doivent remplir les questionnaires.

Cela peut s'expliquer par le fait que les associations doivent répondre à une série de priorités administratives qui prennent une majeure partie du temps et du personnel. Le suivi administratif est divers et varié : rapports d'activité, bilan financier, plan d'action, représentation au sein de multiples instances de l'éducation à l'environnement, réunions externes... De plus le peu de temps consacré aux activités en ErE dans le cadre scolaire, ne laisse parfois pas assez de temps pour mener à terme les projets, et comme le dit Julie, dans ce contexte *c'est le contenu qui prime sur tout*. Un animateur rencontré lors de nos entretiens exploratoires, nous disait être *chanceux* quand il reçoit à la fin des activités cinq minutes pour faire un feedback.

Le manque de temps est l'un des principaux obstacles à l'évaluation en éducation à l'environnement identifié par Stokking et al. (1999). Ce problème n'est pas unique au secteur : 76% des répondants à un questionnaire sur l'évaluation dans le secteur tertiaire signale le manque de temps comme un obstacle à l'évaluation (Ellis et Gregory 2008).

A côté de cette incapacité à trouver du temps supplémentaire pour évaluer, trois répondants ont également fait allusion au manque de personnel. Le secteur associatif est l'un des secteurs où le bénévolat et volontariat est très présent (Réseau IDée, 2006). De plus avec la crise économique de ces dernières années, les budgets et subsides ont été revus à la baisse, or parallèlement la demande sociale auprès de ces associations pour des accompagnements pédagogiques n'a cessé de croître que

ce soit pour le secteur formel, qu'informel. Dans ces conditions on comprend aisément que la tâche principale de ces ASBL soit de répondre positivement à ces sollicitations d'animations, projets, ateliers, activités extrascolaires. Comme Thierno nous le faisait remarquer,

« Si on veut clairement faire une bonne évaluation de projet, il faut environ 20-25% du budget, et 10-15% de son temps de travail. » - Thierno, Coren.

Les conditions financières, structurelles actuelles ne le permettent pas.

Deux personnes ont noté le fait que l'évaluation demandait trop de temps pour les participants, et que cela constituait un obstacle. En effet les enseignants se plaignent de la paperasse à remplir dans ces activités, alors qu'ils croulent déjà sous le poids de leurs obligations professionnelles. Cela expliquerait aussi la réticence à évaluer qu'ils ont.

➤ **Manque de financement**

Cette difficulté déjà évoquée, peut être mis en relation avec le manque de personnel évoqué précédemment. Car c'est effectivement ce manque de soutien financier (cités 5 fois) suite au faible financement du secteur et à l'austérité économique actuelle, qui empêche les ASBL d'engager du personnel, de s'accorder un temps de réflexion quant à l'évaluation de leurs projets. Les associations actives en ErE, de même que les CRIE mettent un point d'honneur particulier pour que leurs prestations restent gratuites pour le monde scolaire, cela a aussi un coût qui est supporté grâce aux subsides et fonds propres de l'organisation. Dans ces conditions, coupés dans l'évaluation des projets pour assurer la promotion continue d'autres activités en ErE, semble être un choix justifié.

➤ **Manque de connaissances**

Le manque d'expertise est l'un des problèmes récurrents identifiés par Stokking et al. (1999) et Ellis et Gregory (2008). Cette difficulté a été citée 2 fois après analyse thématique des écrits sur la question 18. Les animateurs n'ont aucune formation dans ce domaine, et sont désireux d'avoir des outils à leur disposition (question 19). Mais des résultats obtenus, on constate que plusieurs animateurs ont quand même un outil d'évaluation qu'ils utilisent (questionnaire). Comme nous le signalait une animatrice, dire qu'on manque de compétence, n'est pas totalement vrai car, les outils qu'on utilise nous fournissent certaines informations. Sauf que, pour nous, après avoir consulté quelques uns des questionnaires utilisés par ces associations, il serait plus adéquat de parler de "suivi" plutôt que d'évaluation, car les questions posées se limitent au constat du degré d'accomplissement des résultats et des objectifs prévus dans le projet, à la satisfaction des participants.

➤ **Autres types d'obstacles**

Le caractère trop simpliste et générique des résultats obtenus avec les outils spécifiques d'évaluation que les animateurs utilisent semble être un frein. Vinciane l'exprime en ces termes:

« L'ErE est un outil éducatif avec des finalités qui relèvent de l'apprentissage et de la mobilisation citoyenne, comment éviter le piège statistique du seul nombre affiché (avec à la clé la seule finalité décisionnelle et gestionnaire)?.. » - Vinciane, CRIE Spa.

Nous avons déjà pu montrer que l'évaluation en place était axée sur une approche quantitative. Alors, comment faire la différence quant à l'impact entre une animation de deux heures pour 100 participants et la même animation pour une classe de huit élèves? Dans le premier cas, on a certainement touché plus de monde en termes de chiffres, mais si on cherche à voir ceux qui ont réellement appris de cette activité, le second groupe passe devant. A partir de cet exemple, on comprend bien l'inquiétude de ces animateurs quant à la nature superficielle, subjective et simpliste des outils et méthodes actuels utilisés (questionnaire, enquête de satisfaction).

3.5 Conclusion de l'analyse des résultats

Ce chapitre sur l'analyse des résultats et discussion, nous a permis d'explorer les pratiques et difficultés associées à l'évaluation de projets en ErE par éducateurs du monde associatif.

Concernant la méthodologie de collecte de données, il est important de dire que l'analyse des entretiens était bien plus riche en informations détaillées que les questionnaires. La majorité des citations proviennent d'ailleurs de ces entretiens mis sous forme de questionnaire, dans un souci d'exploitation des résultats.

En outre, pour ce qui est des obstacles à l'évaluation en ErE, trois grands groupes ont été identifiés : méthodologiques, obstacles pratiques, et problèmes avec des outils spécifiques, bien que ces catégories se recoupent dans une certaine mesure.

Le manque de temps est le plus grand obstacle pratique à l'évaluation pour cet échantillon d'animateurs; puis le manque de ressources financières et le manque d'expertise.

En termes de méthodologies utilisées, l'usage du questionnaire ou d'une enquête de satisfaction semble être la pratique la plus répandue, bien que les réponses qui en découlent soit plus de l'ordre du "suivi" que de l'évaluation.

En outre pour ce qui est des objectifs de l'ErE, ceux ci correspondent aux attentes au niveau international et national, c'est à dire qu'à terme, il puisse s'opérer en nous un changement d'attitudes et de comportements en faveur de l'Homme lui même, l'environnement, la communauté, pour un meilleur *vivre ensemble*.

CONCLUSION, RECOMMANDATIONS, PERSPECTIVE

Les professionnels de l'éducation, du social, de la santé et dans ce cas çà de l'éducation à l'environnement, sont confrontés régulièrement à la question de l'évaluation de leurs actions (Vandoorne, 2007). Que ce soit pour en apprécier l'efficacité, pour obtenir des financements, pour améliorer la qualité de leurs pratiques professionnelles. De plus la pression s'accroît pour que toute attribution de fonds publics donne lieu à une évaluation.

L'éducation et notamment l'éducation relative à l'environnement joue un rôle essentiel pour favoriser une meilleure compréhension des défis que nous avons à relever pour la préservation et la conservation de l'environnement. L'ErE joue ce rôle en accompagnant les élèves à comprendre de quelles façons nos comportements individuels et collectifs ont des répercussions sur l'environnement, et comment nos modes de vie respectueux de l'environnement peuvent contribuer au maintien et au développement d'écosystème sains et viables.

Les éducateurs du secteur associatif ont un apport important pour l'intégration de l'ErE dans l'enseignement auprès des élèves. En collaboration avec les équipes éducatives scolaires (enseignants, directions), ils jouent un rôle dans la transmission de connaissances, de compétences, et d'attitudes auprès des apprenants. Afin que ceux-ci arrivent à poser des actions responsables dans leur rôle de citoyen de demain, des actions en faveur de l'environnement - ressource à protéger. La participation active des élèves aux activités que ces associations proposent, est déterminante pour un changement de conduite plus tard.

Cette recherche avait pour objectif de mettre en lumière le champ de l'évaluation en éducation relative à l'environnement auprès des praticiens du secteur associatif, pour le monde scolaire. Cela, dans le but d'explorer les pratiques actuelles et les difficultés relatives à l'évaluation des activités en ErE. Cela a été réalisé en adoptant une approche méthodologique mixte de questionnaire et d'entretiens semi-directifs.

Nous avons pu montrer qu'en général les résultats escomptés par nos répondants concordent avec les recommandations internationales : *développer les compétences et attitudes pour permettre aux gens de comprendre leur relation à l'environnement..* Les effets en faveur de l'environnement étaient les plus cités (protection de la nature, respect de l'environnement...).

L'évaluation des projets, programmes de manière générale est dans l'ère du temps (crise financière, austérité, responsabilisation), et de plus en plus importante. Le secteur associatif n'échappe pas à la règle, et doit de plus en plus rendre des comptes quant à leur utilité sociale. Les animateurs en ErE sentent la nécessité "*de ne plus faire pour faire*", mais de réellement prouver la valeur de leurs activités par le biais de l'évaluation. Une grande majorité de notre échantillon a estimé que l'évaluation est un élément important de leur travail, dont l'objectif principal est l'amélioration de leurs pratiques. Ils évaluent leurs activités sur une base plus ou moins régulière, en fonction du type d'actions éducatives. Mais très souvent il s'agit d'évaluation "basique", de suivi, incapable de fournir des indices pertinents sur l'atteinte des objectifs à long terme. Les questionnaires et enquête de satisfaction sont les méthodologies les plus utilisées pour le faire.

Une autre contribution de ce travail exploratoire dans le domaine de l'ErE, est de permettre une meilleure compréhension des difficultés à évaluer en ErE, que nous avons pu définir et mieux enrichir grâce à la revue de la littérature (partie 2). La compréhension de ces freins que rencontrent les animateurs lors de l'évaluation des activités est nécessaire, pour améliorer les pratiques, les adapter. Nous avons catégorisé ces obstacles en fonction de la nature : obstacles méthodologique, pratiques, et les problèmes avec les outils spécifiques. Bien que les animateurs aient évoqué un grand nombre d'obstacles variés, le manque de temps et de ressource, ainsi que la difficulté à pouvoir mesurer les changements sur le long terme ont été les plus cités. Le manque d'expertise à évaluer est un autre obstacle pratique pertinent, car cela signifie que les animateurs ne possèdent pas les compétences requises pour effectuer des évaluations longitudinales, systémiques. La réticence des participants (enseignants) à prendre part aux évaluations a été évoquée. Le soutien financier fait aussi défaut, pour prendre le temps de concertation, réflexion utile à l'élaboration de méthodes d'évaluation. Car la diversité des possibles en ErE, fait en sorte qu'il n'existe pas de standards tout fait. Très souvent les animateurs utilisent les méthodes fournies par les bailleurs de fonds, ou tout simplement des échanges verbaux.

Une barrière méthodologique clé de l'évaluation était que : les résultats dont les praticiens veulent avoir des mesures, par exemple celles relatives à l'amélioration des comportements envers l'environnement exige des études longitudinales. Or ce type d'étude est très difficile et complexe à mettre en place, comme nous l'a confirmé Roxane Keunings et comme en témoigne le peu de littérature sur le sujet.

➤ **Limites de la recherche**

Il s'est avéré difficile d'avoir un nombre suffisant d'animateurs de différentes organisations, dû à la période de notre enquête sur le terrain qui coïncidait avec la fin de l'année scolaire et la période de grande vacances pour certains et de stages de vacances pour d'autres. Autrement dit, période d'indisponibilité dans un sens ou dans l'autre. Nous avons fait des relances par courrier électronique et téléphonique, sans grand succès.

Il aurait été intéressant de pouvoir faire des entrevues en personne, car nous pensons que le contact avec les animateurs aurait favorisé d'amasser plus d'informations lors de l'entrevue, comparativement au questionnaire, où plusieurs réponses étaient très souvent trop succincts (courtes phrases, mots).

Sur le plan méthodologique, le petit nombre d'animateurs interrogés (15) fait en sorte que nos résultats ne sont pas généralisables au secteur associatif de l'ErE. Pour obtenir des résultats plus significatifs, une étude avec un plus grand nombre de participants est nécessaire. Nos résultats peuvent servir à l'élaboration d'un questionnaire plus adapté.

➤ **Recommandations et Perspective**

Afin d'améliorer la qualité de l'évaluation effectuée en éducation à l'environnement, et en tenant compte des obstacles liés à l'évaluation en ErE, plusieurs pistes peuvent être envisagées.

La première approche consiste à améliorer la capacité des praticiens à effectuer l'évaluation des résultats à long terme que leurs bailleurs de fonds exigent, mais dont ils ont aussi besoin. Ceci pourrait être réalisé par l'utilisation d'outils tels que MEERA (My Environmental Education Evaluation Resource Assistant). C'est un site web développé pour répondre aux besoins d'éducateurs à l'environnement sans expertise dans l'évaluation de programme (Zint, 2010). Cet outil fournit une formation à distance aux éducateurs, qui ont la possibilité d'avoir des ressources sur l'évaluation, savoir comment planifier, les différentes étapes à mettre en place (Ibid). En outre, il propose aussi l'amélioration des compétences des animateurs eux-mêmes à travers la formation et le partage des connaissances sur les programmes qui ont déjà été évalués. Bref ce site permet d'outiller les professionnels de l'éducation à l'environnement, pour des éducateurs plus confiants, plus compétents qui pourront aborder avec sérénité les inévitables questions méthodologiques et même pratiques de l'évaluation, étape indissociable de l'action éducative.

Une autre solution alternative serait d'encourager les éducateurs à être réaliste sur ce qu'ils sont en mesure de bien évaluer, et de laisser l'évaluation à long terme à des évaluateurs professionnels ou chercheurs. Par des évaluateurs professionnels, nous voulons dire, des personnes qui sont extérieurs à l'organisation et dont les services sont utilisés pour procéder à une évaluation. Mme Keunings, lors de notre entretien, nous a dit avoir fait appel aux services du BIEF (Bureau de conseil en Education, Formation et gestion de projet) pour évaluer un projet il y quelques années. Cela a bien évidemment un coût non négligeable. Il faudrait donc pour cette approche, un soutien financier conséquent des bailleurs de fonds. Cette approche d'évaluation externe par des professionnels, ne doit pas être applicable à toutes les activités, mais par exemple pour des programmes, des projets sur le long terme.

Enfin, il faudrait plus de recherche scientifique sur le sujet, afin d'innover dans les méthodologies, les outils et rendre la sensibilisation, l'information et la formation des animateurs sur le sujet plus facile.

BIBLIOGRAPHIE

- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), (2013). *L'Education relative à l'Environnement et au Développement Durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux*. Fédération Wallonie - Bruxelles
- Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior . *Organizational behavior and humain decision processes*, 50, 179-211. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 28 Avril 2014
- Ballantyne, R., et Packer, J. (2005). Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences : what is the state of the game? *Environmental Education Research*, 11(3), 281–295. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 19 Mai 2014
- Ballantyne, R., Packer, J., et Everett, M. (2005). Measuring environmental education program impacts and learning in the field: using an action research cycle to develop a tool for use with young students. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 1-16. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 28 Mai 2014
- Bamberg, S., et Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new metaanalysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 14–25. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 02 Mars 2014
- Bamberger, M., Rugh, J., Church, M., et Fort, L. (2004). Shoestring Evaluation: Designing Impact Evaluations under Budget, Time and Data Constraints. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 5–37. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 07 juin 2014
- Ben Brahim, H. (2002). *L'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif marocain*. Mémoire en ligne, Université Libre de Bruxelles, 129 p. Consulté le 28 juin 2014
- Berryman, T. (1997). L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition . *Sur la montagne*,(13) 1,4, 8
- Bloch, H. (dir.) (1999). Grand dictionnaire de la psychologie. Paris, Larousse, 1062 p.
- Boissou, F. (2000). L'évaluation en éducation relative à l'environnement : une dynamique en marche. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards- Recherche- Réflexion*, 2, 169-172
- Bonniol, J-J. et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, De Boeck, 368p.
- Bougrain-Dubourg, A. et Dulin, A. (2013). *L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique*, Rapport au CESE. http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2013/2013_28_education_environnement_de_velo_ppement_durable.pdf

- Carleton-Hug, A., et Hug, J. W. (2010). Challenges and opportunities for evaluating environmental education programs. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 159–164. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 15 Mai 2014
- Champagne, V. (2009). *Conception d'une grille d'évaluation des changements de comportements en matière de développement durable*. Maîtrise en Environnement, Université de Sherbrooke, 95p
- Charland, P., Potvin, P., et Riopel, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux Vivre ensemble sur Terre. *Éducation et francophonie*, 37(2), 63-78
- Cheriki-Nort, J. (2010). *Guide Pratique d'Education à l'Environnement : entre humanisme et écologie*. Montpellier, Yves Michel et Réseau Ecole et Nature, 266p
- Cheroutre, M-T. (2002). S'engager dans une association : dans quels buts? *Le civisme*, sous la direction de H. Bellanger, Autrement, Paris, 169p.
- Clary, M. et Giolitto, P. (2001). *Eduquer à l'environnement*. Paris, Hachette Education, Coolection Profession enseignant, 375p
- Collectif, (2009). *Evaluer en Education à l'Environnement : livret ressources*. Lyon, GRAINE Rhône-Alpes et Grand Lyon, 32p
- Conseil de la Communauté Française, (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. [En ligne] http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf
- Cottureau, D. (2000). Evaluer la mise en forme du lien éco-logique. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards- Recherche- Réflexion*, (2), 173-181
- Cottureau, D. (2004). *Guide pratique d'évaluation : projets d'éducation à l'environnement*. SCEREN, CRDP de Bretagne, 108p
- Dubois, C. (2004). L'école et l'ErE : je t'aime, moi non plus. *Symbioses*, 62, 32p
- Dubois, C. (2006). Changer les comportements : une recherche plus qu'une recette. *Symbioses*, 70, 8-11.
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools. Improving evaluation in adult and nonformal education*. UNESCO Institute for Education and Geman Foundation for International Development. En ligne Google : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001099/109960eo.pdf>
- Ellis, J., et Gregory, T. (2008). *Accountability and learning. Developing monitoring and evaluation in the third sector*. London: Charities Evaluation Service. En ligne Google : www.socialauditnetwork.org.uk/.../researchreport-accountabilityandlearning.pdf
- Fleming, L. M., et Easton, J. (2010). Building environmental educators' evaluation capacity through distance education. *Evaluation and Program Planning*, 33, 172–177. In Monroe, M. C. (2010). Challenges for environmental education evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 33, 194–196. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 15 Mai 2014

- Fortin-Débart, C. et Girault, Y. (2006). *Etat des lieux et des perspectives en matière d'Education relative à l'Environnement à l'échelle nationale*. Paris, Muséum national d'Histoire naturelle, 38p.
- Fortin-Débart, C. (2011). *L'évaluation en Education à l'Environnement vers le développement Durable*. Graine Midi Pyrénées. www.grainemidipy.org/images/imagesFCK/.../evaluation_en_eedd.pdf
- Gemenne, F. (2013). *Environnement, ressources et conflits*. Notes de cours, Université Libre de Bruxelles
- Gemmill, B., & Bamidele-Izu, A. (2002). The Role of NGOs and Civil Society in Global Environmental Governance. Dans D. C. Esty & M. H. Ivanova (Dir.), *Global environmental governance: Options and opportunities* (pp. 77–101). New Haven, CT : Yale School of Forestry & Environmental Studies
- Giorgan, A. et Souchon, C. (2008). *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*. Paris, Delagrave, 202p
- Goffin, L. (1997). *L'éducation relative à l'environnement, un défi pour le XXI^e siècle*. Conférence présentée au Forum Planèt'ERE. Montréal
- Goffin, L. (2001-2002). Pourquoi rechercher de nouveaux publics pour l'Education relative à l'Environnement? *Education Relative à l'Environnement : Regards, Recherche, Réflexions*, 3, 1-8
- Gonzalez-Gaudio, E. (2008). Vers de nouveaux modèles de consommation : le rôle d'une Education relative à l'Environnement critique. *Education Relative à l'Environnement : Regards, Recherche, Réflexions*, 7, 233-242
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris, L'éducateur:Presse universitaire de France, 230p
- Hadji C., (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Pédagogies en développement, Groupe de Boeck, 320p
- Heimlich, J. E. (2010). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation and Program Planning*, 33, 180–185. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 05 Aout 2014
- Hougardy, A., Hubert, S. et Petit, C. (2001). *Pédagogie du projet*. En ligne http://www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF>. Consulté le 27 juillet 2014.
- Imbert, M. (2010). Education à l'Environnement et Institution Scolaire : Qu'est ce qui bloque ? Les freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire française. Grenoble, Editions Universitaires Européennes.
- Javeau C. (1985). *L'enquête par questionnaire, manuel à usage du praticien*. Bruxelles, Université de Bruxelles, 160p
- Kempf, H. (2009). *Pour sauver la planète, sortez du capitalisme*. Paris, Editions du Seuil, 154p
- Kergreis, S. (2009). *Les spécificités de l'Education au développement Durable et son évaluation*. Actes du Séminaire de formation sur l'Evaluation en EDD, un outil au service de son projet et de sa

- pratique. En ligne :
http://www.alterrebourgogne.org/arkotheque/client/alterre_bourgogne/themes/index.php?ref=8
- Keunings, R. (2013). Brussels Environment: an orchestrating administration. (Présentation Power Point).
- Kollmuss, A. et Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 2 Mai 2014
- Le Début des Haricots ASBL, (n.d.). *Présentation*. Le Début des Haricots ASBL. En ligne <http://www.haricots.org/presentation>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal, Guérin
- Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Thèse de doctorat inédite, Université Lumière-Lyon II
- Liarakou, G. et Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement? *Éducation Relative à l'Environnement : Regards- Recherche- Réflexion*, 3(2), 13-29
- Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementale. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11-32
- Mayer, M. (2000). Indicateurs de qualité pour l'Éducation relative à l'environnement : Une stratégie évaluative. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards- Recherche- Réflexion*, (2), 1-22.
- McKenzie-Mohr, D. (2000). Fostering Sustainable Behavior Through Community-Based Social Marketing. *American Psychologist*, 55 (5), 531-537. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 2 Juin 2014
- Meunier, O. (2004). *Éducation à l'environnement et au Développement Durable*. Institut National de Recherche Pédagogique. En ligne. p. 80. < http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_EEDD.pdf>. Consulté le 2 Juillet 2014.
- Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Socles de compétences*. Edité par Martine Herpheline. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 91p.
- Monroe, M. C. (2010). Challenges for environmental education evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 33, 194–196. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 15 Avril 2014
- Muzikante, I. et Renge, V. (2011). Attitude Function as a Moderator in Values-Attitudes-Behavior Relations. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30. 1003-1008. En ligne : ScienceDirect. <<http://www.sciencedirect.com>>. Consulté le 20 juillet 2014.

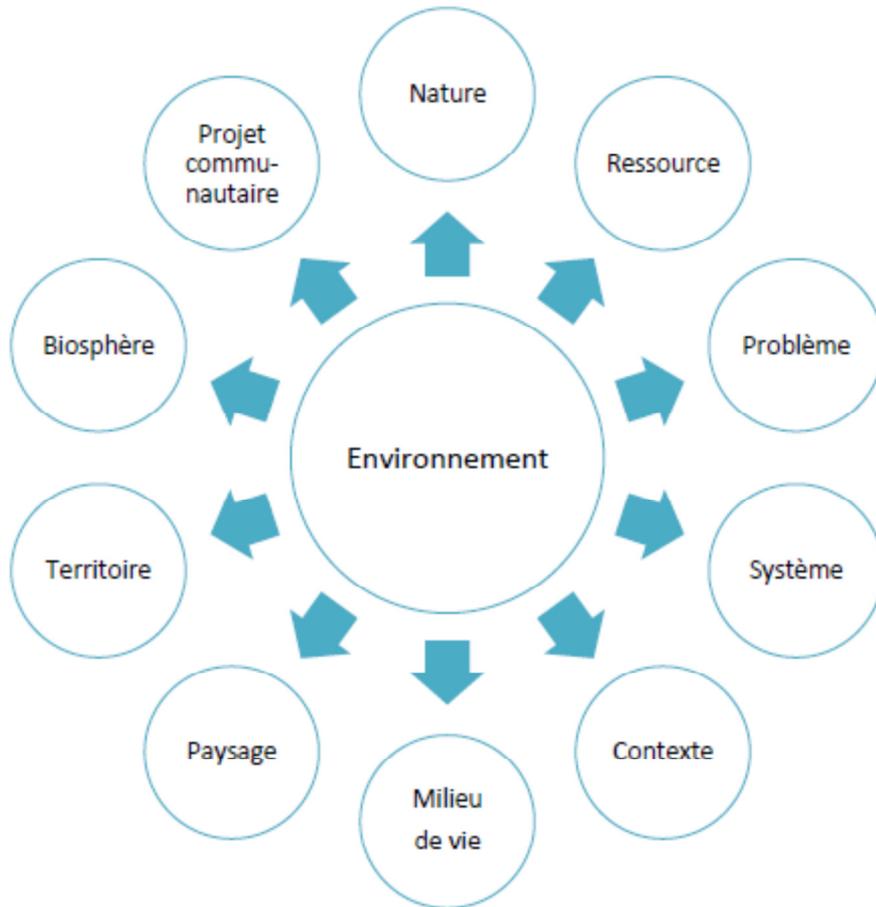
- Orellana, I. et Fauteux, S. (2000). *L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire*. [En ligne] <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/IsabelFauteux.pdf> (Page consultée le 20 février 2010, 16 p.).
- Organisation des Nations Unies (ONU), (1987). *Notre avenir à tous*, Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Avril 1987.
- Pallemaerts M. et Moreau M., (2004). Le rôle des parties prenantes dans la gouvernance internationale de l'environnement. *Idées pour le débat*, 7, 45
- Paquet, J. (2012). *Des politiques pour promouvoir les modes de consommation et production durables : Rapport 12*. Université de l'administration publique-Laboratoire d'études sur les politiques publiques et la mondialisation, 22p.
- Paquette, G. (2013). *L'Education relative à l'environnement : Recommandations pour le jardin ethnobotanique d'Oaxaca*. Maitrise en Environnement, Université de Sherbrooke. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 22 Mars 2014
- Partoune, C. et Destinay, P. (2013). L'IEP, son berceau, son histoire. *Tous éducateurs*, répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie (IEP), février 2013 URL : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article371>
- Patton, M. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Phaneuf, M. (2010). *Quelques repères pour évaluer les attitudes et les comportements professionnels en soins infirmiers*. En ligne. 24p. 94 http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Quelques_reperes_pour_evaluer_attitudes_et_comportements_en_soins_infirmiers.pdf>. Consulté le 26 mai 2014.
- Poirier, C. (2013). *Comment développer une éducation relative à l'environnement qui favorise l'engagement des jeunes vers une consommation responsable des technologies de l'information et de la communication en vue de protéger l'environnement?* Maitrise en Environnement, Université de Sherbrooke. En ligne. Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 22 Avril 2014
- Région de Bruxelles Capitale, (2009). Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale modifiant l'arrêté du 1er octobre 2009 relatif à l'agrément et au subventionnement des associations et projets ayant pour objectif l'amélioration de l'environnement urbain et du cadre de vie en Région de Bruxelles-Capitale (1-10-2009). En ligne, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2009100102&table_name=loi. Consulté le 03 juillet 2014.
- Réseau Ecole et Nature, (1996). *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet, un chemin d'émancipation*. Paris, L'Harmattan
- Réseau Idée, (2006). *Les activités francophones et bilingues d'éducation à l'environnement (ErE) et/ou à la nature en Région bruxelloise*. En ligne. p. 14. http://www.reseau-idee.be/journees-bruxelloises/2007/pdf/synthese_enquete_bxl.pdf>. Consulté le 15 juillet 2014.

- Réseau IDée, (2008). *L'éducation relative à l'environnement (ErE) : pourquoi, comment, pourquoi, vers quoi ?* Dans Parcours d'ErE. Téléchargeable: http://www.reseau-idee.be/parcours_ere/index_pdf/parcours-ere.pdf
- Réseau IDée, (2014). *L'Education relative à l'Environnement : Une nécessité pour répondre aux défis sociétaux d'aujourd'hui et de demain-20 propositions en vue des élections 2014*. En ligne : <http://www.reseau-idee.be/memorandum/>
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Guérin
- Sauvé, L. (2000). L'Education relative à l'Environnement entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, & P. Clarkin, *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse : *Canadian Journal of Environmental Education*, 57-71p
- Sauvé, L. (2001). Le partenariat en Education relative à l'Environnement: pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement: Regards–Recherches–Réflexions*, 3, 321–336
- Sauvé, L. (2013). DDD 8530 *Éducation relative à l'environnement : Théories et pratiques, Trois perspectives complémentaires pour aborder l'éducation relative à l'environnement*, Notes de cours. Montréal, UQAM, 8 p. In Poirier, C. (2013) : *Comment développer une éducation relative à l'environnement qui favorise l'engagement des jeunes vers une consommation responsable des technologies de l'information et de la communication en vue de protéger l'environnement ?* Maitrise en Environnement, Université de Sherbrooke.
- Sauve, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherche, Réflexion*, vol 11, p19-22
- Stern, M., Robert, B., et Dawn H. (2013). Environmental education program evaluation in the new millenium : what do we mesure and what have we learned? *Environmental Education Research*. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.838749>
- Steg, L. et Vlek, C. (2008). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*,.1-9p. Dans Champagne, V. (2009). *Conception d'une grille d'évaluation des changements de comportements en matière de développement durable*. Maitrise en Environnement, Université de Sherbrooke, 95p.
- Stics ASBL, (2002). *Evaluation, mode d'emploi*. Commission Communautaire Française. En ligne : <http://www.stics.be/evaluer/>.
- Stokking, K. M., van Aert, L., Meijberg, W., et Kaskens, A. (1999). *Evaluating environmental education*. Gland, Cambridge: Commission on Education and Communication, IUCN. En ligne. Google scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 09 Avril 2014
- Suchaut, B. (2009). *Qu'est ce que l'évaluation*. Actes du Séminaire de formation sur l'Evaluation en EDD, un outil au service de son projet et de sa pratique. En ligne : http://www.alterre-bourgogne.org/arkotheque/client/alterre_bourgogne/themes/index.php?ref=8

- Taut, S. M., et Alkin, M. C. (2003). Program Staff Perceptions of Barriers to Evaluation Implementation. *American Journal of Evaluation*, 24, 213–226. En ligne (abstract) Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 05 Juillet 2014
- Tchouba, L., (2014). *Promotion de l'Education relative à l'Environnement dans les écoles bruxelloises : Rapport de stage*, 26p
- Tissier, B. (1998). *Education Formation Environnement*. Paris, Economica
- Tourmen, C. (2009). Evaluators' Decision Making : The Relationship Between Theory, Practice, and Experience. *American Journal of Evaluation*, 30, 7–30. En ligne Google Scholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 05 Juillet 2014
- UNESCO, (1975). *Charte de Belgrade*. [En ligne] http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_9356444266B2039C3AC95A7DF548090E5F880100/filename/Belgrade+FR+Integral.pdf
- UNESCO, (1977). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement : Rapport final*, 98p. En ligne: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>>. Consulté le 03 Mars 2014.
- UNESCO-PNUE, (1995). Le programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE) UNESCO - PNUE : 1975-1995. *Connexion: BULLETIN DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT UNESCO-PNUE*, 20(3), 18-36
- UNESCO, (2005)a. *Promouvoir un partenariat mondial pour la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable : 2005-2014*. En ligne. p. 16. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147361f.pdf>>. Consulté le 25 mai 2014.
- UNESCO, (2005)b. *L'UNESCO et le Développement Durable*. En ligne. p. 44. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369f.pdf>>. Consulté le 27 mai 2014.
- UNESCO, (2014). Site de l'Unesco. En ligne, <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/browse/1/>. Consulté le 14 juillet 2014
- Vandoorne, C. (2007). L'Évaluation : ni pensée unique, ni bonnes ou mauvaises méthodes !, Dossier "Éducation pour la santé : les défis de l'évaluation". *La santé de l'Homme*, 390, 12-13
- Vanhoostenberghe, E. (2014). *Place des relations entre les associations et les écoles secondaires dans le développement de l'Éducation à l'Environnement - Etude de cas en Région de Bruxelles Capitale*. Mémoire de fin d'études, Université Libre de Bruxelles.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation - Méthodes, dispositifs, outils*. Pédagogies en développement, De Boeck.
- Villemagne, C. (2010). *Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement*. Dans N. Milot & S. La Branche, Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire (pp. 17-30). Paris : Septentrion.
- Zint, M. (2010). An introduction to My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA), a web-based resource for self-directed learning about environmental education

program evaluation. *Evaluation and Program planning*, 33, 178-179. Site web <http://meera.snre.umich.edu/>. En ligne Googlescholar. <<http://scholar.google.be/>>. Consulté le 05 Aout 2014

Annexe 1. REPRÉSENTATION DE L'ENVIRONNEMENT



?

Annexe 2. LETTRE D'INFORMATION ET D'INVITATION AUX ASSOCIATIONS

Objet: Invitation à participer à une recherche sur les difficultés relatives à l'évaluation des actions menées en ErE dans les associations actives en éducation à l'environnement.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin d'étude au Master en Sciences et Gestion de l'Environnement à l'Université Libre de Bruxelles (département de l'Institut de Gestion de l'Environnement et Aménagement du Territoire), nous nous intéressons à l'évaluation des actions/projets en éducation relative à l'environnement pour le monde scolaire, au sein du milieu associatif.

Actuellement, peu d'études existent et permettent d'évaluer et de démontrer que les projets d'éducation à l'environnement sont efficaces en fonction des objectifs fixés, que nous allons dans la bonne direction, ou qu'ils génèrent des changements de comportements chez les participants...

Il reste que la place de l'évaluation est partout grandissante : parce qu'il faut faire mieux, mais aussi parce qu'il faut montrer que l'on fait mieux (logique d'appel d'offre, compte à rendre aux organismes qui financent...) et, de fait par la suite communiquer sur ses résultats.

Pour tenter de répondre à cette problématique, une enquête de terrain a été conçue : il s'agit d'un canevas d'entretien portant sur la problématique d'évaluation en ErE.

Vous en tant qu'association, recevez un financement d'une institution publique pour réaliser différents projets à destination du monde scolaire. Votre expérience en tant qu'animateur, gestionnaire de projet est sollicitée pour identifier les obstacles liés à cette question épineuse de l'évaluation des activités en ErE DD (éducation relative à l'environnement et au développement durable), mais également identifier les pistes d'amélioration pour mieux vous outiller.

Il s'agit de répondre à une dizaine de questions ouvertes d'une durée totale **d'environ 25 minutes**. Le canevas de l'entretien se trouve en pièces jointes.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration; elle est très appréciée et précieuse pour nous. Nous vous invitons à prendre contact avec nous **AU PLUS TARD** le lundi 14 Juillet 2014.

Cordialement,
Lyzy Tchouba
Candidate au Master en gestion de l'Environnement
Université Libre de Bruxelles
0487261464
ltchouba@ulb.ac.be

Annexe 3. QUESTIONNAIRE SUR L'EVALUATION EN ERE

Informations générales sur L'EE

*** 1. Identification**

Nom:

Société:

Ville:

Adresse e-mail:

*** 2. Quel est le titre de votre fonction actuelle ?**

*** 3. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'éducation à l'Environnement (EE)?**

*** 4. Que vous vient-il à l'esprit lorsqu'on parle d'éducation à l'Environnement ?**

*** 5. Quelles sont les thèmes que vous abordez lors de vos sessions d'activités pour le monde scolaire?**

<input type="checkbox"/> Alimentation/potager	<input type="checkbox"/> Cadre de vie/Logement
<input type="checkbox"/> Déchets	<input type="checkbox"/> Nature
<input type="checkbox"/> Climat/Energie	<input type="checkbox"/> Bruit
<input type="checkbox"/> Mobilité	<input type="checkbox"/> Faune/Flore
<input type="checkbox"/> Eau	
<input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)	

*** 6. Quelles méthodologies utilisez-vous?**

*** 7. Avec quelles tranches d'âges de personnes travaillez-vous?**

<input type="checkbox"/> 3 - 5 ans	<input type="checkbox"/> 19 - 25 ans
<input type="checkbox"/> 6 - 12 ans	<input type="checkbox"/> Plus de 25 ans
<input type="checkbox"/> 13 - 18 ans	

*** 8. Pour vous, quels sont les effets attendus de l'éducation à l'environnement? Cela pourrait être pour les participants, l'école, la société... Noter tout ce à quoi vous pensez.**

*** 9. Que signifie "Évaluer en EE" pour vous ?**

*** 10. Quelle est l'importance de l'évaluation dans votre travail? Cocher une seule réponse.**

Très important

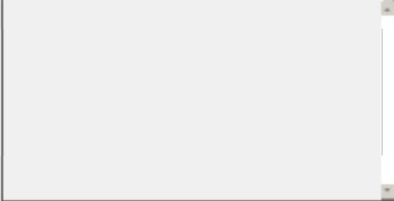
Pas très important

Assez important

Pas important du tout

Ni l'un, ni l'autre (moyennement)

Expliquer votre choix exp



Pratiques évaluatives

11. Combien de fois évaluez-vous vos actions en EE?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Quotidiennement | <input type="checkbox"/> Une fois par an |
| <input type="checkbox"/> Hebdomadairement | <input type="checkbox"/> Moins souvent |
| <input type="checkbox"/> Mensuel | <input type="checkbox"/> Jamais |
| <input type="checkbox"/> Trimestriel | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

Expliquer votre choix exp

12. A quel moment le faites-vous?

* 13. Qui est généralement en charge de l'évaluation de vos projets en EE?

- Vous
- Un autre collègue
- Votre employeur/gestionnaire/organisme subside
- Autre (veuillez préciser)

14. Comment évaluez-vous vos projets en EE?

- Les participants donnent leurs avis individuellement
- Les participants donnent leurs avis en groupe
- Vous ou l'équipe d'animateurs donnez votre avis
- Autre (veuillez préciser)

15. Quelles méthodologies ou outils avez-vous utilisés pour l'évaluation de vos projets?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Questionnaire | <input type="checkbox"/> Suivi des résultats |
| <input type="checkbox"/> Dessin | <input type="checkbox"/> Enquête de satisfaction |
| <input type="checkbox"/> Bilan de réalisation | |
| <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser) | |

16. Quelles sont les exigences/attentes de l'organisme financière sur ce point des activités?

17. Des méthodes d'évaluation vous sont-elles proposées par les organismes qui financent? Si oui, sous quelles formes?

*** 18. Selon vous, quels sont les obstacles relatifs à l'évaluation des actions en EE? Argumenter vos réponses dans la mesure du possible svp.**

19. Pensez-vous que de nouveaux outils pour vous aider à évaluer vos projets seraient utiles?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Pourquoi?

20. Pour vous, quel sont les éléments clés d'une méthode d'évaluation idéale en EE?

Annexe 4. LISTE DES MEMBRES DU RÉSEAU IDÉE

les membres du Réseau IDée

Toutes les coordonnées sur
www.reseau-idee.be/membres

Bruxelles

APERe	1
Aplis Bruoc Sella	2
ARAU - Atelier de Recherche et d'Action Urbaines	3
Art et Nature (ARNA)	4
Ateliers Nature du Museum - IRSNB - Service éducatif	5
Ateliers de la Rue Voot (Les)	6
Brussels By Water	7
Cap Patrimoine	8
Centre Urbain	9
ChanGements pour l'égalité - CGé	10
CJBL.L'Autre Voyage	11
COREN - Coordination Environnement	12
CRIOC - Département Recherche	13
Début des Haricots (Le)	14
Escaut sans Frontières	15
Ferme du Parc Maximilien	16
Festival International de l'Enfance FIEJ	17
Foire aux Savoir-Faire	18
GRACQ - Les Cyclistes Quotidiens	19
GREEN (Global Rivers Environmental Education Network Belgium)	20
Inter-Environnement Bruxelles (IEB)	21
Ligue Royale Belge pour la Protection des Oiseaux - LRBO	22
Médiathèque de la Communauté française	23
Pro Vélo	24
RBAJC - Réseau Association des Jeunes Consommateurs	25
Tournesol - Zonnebloem - CRIE	26
ULB - IGEAT - Institut de Gestion de l'Environnement et d'Aménagement du Territoire	27
WWF - Service éducatif	28

Brabant wallon

ADESA - Action et Défense de l'Environnement de la Vallée de la Senne et de ses Affluents	29
CRIE de Villers-la-Ville - Environnement, Patrimoine, Nature	30
BW	30
Forêt Wallonne	31
Jeunes et Nature	32

Med'in pot	33
Musée de l'Eau et de la Fontaine (Le)	34
Nature et Loisirs - Louis Picalausa	35
Patrimoine à Roulettes	36
Petit Forêt - Ferme d'Animation (Le)	37
UCL - Science Infuse (Antenne de promotion des sciences et de formation des enseignants)	38

Liège

Adalla	39
Administration Communale de Amay	40
Association Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme	41
Àves	42
Centre d'initiation et de formation à l'Environnement de Comblain-au-Pont (CIFEC)	43
CERES (Centre d'Enseignement et de Recherche pour l'Environnement et la Santé)	44
CERISE (Centre d'Éducation Relative aux Interactions Santé et Environnement)	45
CRIE de Liège - Éducation Environnement	46
CRIE de Modave	47
CRIE de Spa-Bérinzenne	48
Fagotin (Le)	49
HYPOTHÈSE	50
OREE - Organisme Régional d'Éducation à l'Environnement	51
Préhistosite de Ramoul	52
Roule Ta Bille	53

Namur

Amis de la Terre (Les)	54
Cercles des Naturalistes de Belgique	55
Classe Action Nature	56
CRIE de Namur - Empreintes	57
Guides catholiques de Belgique - Domaine de Mozet	58
Entente Nationale pour la Protection de la Nature - Centre Marie-Victorin	59
FUNDP - Département Sciences, Philosophies, Sociétés	60
Institut Eco-Conseil	61
Inter-Environnement Wallonie (IEW)	62

Lac de Bambois - IDEF	63
Nature et Progrès Belgique	64
Réseau Eco-Consommation	65
Réserves Naturelles - RNOB	66
Service Provincial d'Éducation à l'Environnement - Classes de Forêt	67
Service Provincial d'Éducation à l'Environnement - Classes de Patrimoine	68
Vents d'Houyet	69

Hainaut

Aquascope Vitelles	70
Amis des Animaux (Les)	71
Baluchon - De la Part de l'Enfant (Le)	72
Celles à Vie	73
Centre de Dépaysement et de Plein Air La Roseraie	74
Centre local de Promotion de la Santé de Charleroi-Thuin	75
Confédération Parascolaire Antenne Hainaut	76
CRIE d'Hanchies - Natagora	77
CRIE de Marlemont - Centre Permanent d'Éducation à la Conservation de la Nature	78
CRIE de Mouscron - Maison Nature de la Vellerie	79
Défi Nature	80
Eco-Vie	81
Elea, la nature ma maison	82
Environnement et Découvertes	83
Espace Environnement	84
Fédération des Fermes d'Animation - La Prairie	85
Gallée	86
Global Environnement	87
Grandeur Nature	88
Kréativa	89
Natecom - Centre d'Initiation à la Nature et à l'Environnement (CINE) de Leval	90
Parc Naturel des Plaines de l'Escaut	91
Parc Naturel du Pays des Collines - Service Éducatif	92
Ville de Mouscron - Cellule Environnement	93

Luxembourg

Centre de Dépaysement et de Plein Air de Wellin	94
Centre Nature de Borzée	95
CRIE d'Anlier	96
CRIE du Fourneau Saint-Michel	97
Fondation rurale de Wallonie - assistance architecturale	98
Parc Naturel de la Vallée de l'Attert	99
ULg - Département Sciences et Gestion de l'Environnement (ex. FUL)	100

Membres à titre personnel

Philippe DELFOSSE
 Marie-Claire DOMASIK
 Louis GOFFIN (Président d'honneur)
 Christian JADOT
 Marie-Christine LAHAYE
 Jean-Michel LEX
 Jean-Marie LISON
 Jean-Claude LOOS
 Marianne MAERNOUDT-BODSON
 Léon MATHOT
 Stéphane NOIRHOMME
 Robert STERCO
 Carine TAFFEIN
 Bernadette VAN DER REST
 Anne VERSAILLES

réseau
 idée

Annexe 5. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Retranscription des entretiens

➤ **Mme Evelyne Otten - Région wallonne (le 05/05/2014)**

Moi : Comment se passe l'évaluation des activités en ErE pour les associations que vous subventionnez?

On regarde les temps de travail, On a des critères qui sont dans leur arrêté, qui précisent (compte de recettes et dépenses, rapport d'activités qui mentionne les dimensions du public cible, du public touché, répartition géographique de ces derniers). Au delà de cela on donne des consignes. Quand le rapport n'est pas assez étoffé, on les encourage a un peu plus développé pour que le cabinet puisse se faire facilement une idée là dessus, car dans tout les cas nous on connait la qualité du travail de l'asbl sur le terrain.

C'est un peu au feeling de l'agent traitant, on n'a jamais eu le temps entre nous de définir des critères bien précis, chacune de nous est attentive a un domaine particulier.

L'une calculera le nombre d'enfant annoncé par rapport au coups ou montant de la subvention, de manière à savoir que par enfant, cela coute x euro.

Moi je suis plus attentive à la manière dont il développe les animations, au coté pédagogique et ma collègue sera plus attentive au coté chiffre. Il n'y a rien de vraiment structuré entre nous, à part le fait que à chaque fois on aura communiqué des choses qui doivent apparaître dans le rapport.

Ce qu'il y a aussi c'est que les subventions sont la depuis un certain nombre d'années. Et les gens sont dans une certaine forme de routine, ils savent comment ça marche. Nous on arrive dans un quelque chose qui roule déjà depuis un certain nombre d'années, et on sait que des consignes ont été donné à la base sur ce qu'on attend d'eux. Lorsqu'on a des recommandations du cabinet, on essaye d'insister sur certains points (comme par exemple que les asbl travaillent un peu plus avec le public précarisé et le mette en valeur dans les chiffres, pourcentages. Car c'était un peu le dada du ministre)

Par contre pour les CRIE, il y a un encodage statistique plus détaillée à faire, en plus de leur rapport d'activités. Chaque fois qu'il y a une animation, ils doivent encodé, le nombre d'enfants qui viennent, le temps d'animation.....ils ont un encodage très précis via un site internet auxquels les CRIE ont accès. Cela permet de chiffré les CRIE en interne. Cela permet de voir un peu le nombre de personne qui passe par eux, avoir une estimation du temps de travail par animation,. Car faudrait pas non plus qu'il passe trop de temps de travail en réflexion qu'en activités.

Moi : Est ce que les assos développent les méthodologies qu'elles utilisent?

Cela dépend des associations. Une comme le Réseau IDée qui est plus dans le réseautage ne donnera pas d'informations là dessus, par contre d'autres asbls vont essayer d'étayer les méthodologies utilisées (étapes d'animation, comme il procède pour aborder les élèves...).

Les CRIE par contre ont un déroulé plus étayé de leur méthodologie globale (pédagogie active...). Chacun présente un peu pourquoi il a choisit de fonctionner d'une certaine façon

Moi : Et de votre côté est ce que vous faites un travail de vérification sur le terrain

Dans l'absolu, on devrait aller sur le terrain. Avec les asbl où on a déjà eu à vivre des animations ont sait parfaitement comment il fonctionne (CRIE)

On côtoie régulièrement les animateurs, où à un certain moment ont a vécu des formations avec les animateurs et cela nous donne une idée de comment il fonctionne (CRIE),et nous permet de lire entre les lignes.

Pour les autres qu'on découvre, ont les rencontre 2 fois par, an mais on essaye d'aller sur le terrain mais on manque d'effectif pour cela. C'est un peu une frustration pour nous, est-on sur de satisfaire. On fonctionne un peu sur le principe de confiance, et donc partant de ce principe les assos vivent parfois mal le fait de se rendre sur le terrain. MAis cela n'empêche que par le passé, il y a déjà eu quelques soucis avec quelques asbl, concernant la qualité pédagogique. Mais il faut aussi souligner qu'on est point lié par le côté politique, on a déjà eu à rendre des avis négatifs sur certaines asbl, mais sans suite de sanction de la part du cabinet.

Si on donne un rapport négatif sur une asbl au Cabinet, officiellement il y un travail supplémentaire de réflexion de leur part si on continue la subvention ou pas, mais dans les faits réels ce n'est pas toujours le cas.

Moi : Combien d'asbl sont liés à vous

Il gère une quarantaine d'asbl (ceux qui ont plus de 20.000 euro de subvention), puis certaines petites asbl (environ 20) de quartier qui font de l'ErE,. C'est une autre personne en interne qui s'occupe des asbl de moins de 20.000 euros.

Au final, les CRIE sont les seuls qui ont un suivi bien précis (en terme de statistique).

Mais nous sommes conscients que le manque de ressource financière est un facteur important à l'absence d'évaluation, ou tout ou moins de ce temps de réflexion que cela demande. D'où l'intérêt des CRIE, qui sont un peu un centre de recherche et d'expérimentation dans ce sens là. Ils ont par exemple la possibilité d'aller plus en formation que les autres asbl, l'objectif étant que les informations percolent vers les autres asbl.

Malgré les statistiques et tout ce qui a été mis en place, on sait que c'est pas cela qui donne des informations sur l'impact des animations. On est plus dans une analyse de bonne gestion, utilisation des subsides de la région wallonne (autant dans les pièces justificatives, nombre de public qui passe) que dans l'appréciation de la qualité.

➤ **Entretien avec Mme Roxane Keunings - IBGE (le 12/06/2014)**

Moi : Pour mon mémoire de fin d'étude je fais un travail sur les difficultés relatives à l'évaluation des actions en ErE. Qu'en est-il de l'évaluation de vos projets ou des associations que vous subventionnez?

Le problème de l'ErE est qu'on doit avoir des indicateurs (nombre d'élèves, nombre d'écoles qui participent...) Sur le plan environnemental si on fait un projet sur les déchets, on aimerait bien avoir des chiffres sur la quantité de déchets qui a été évités, la réduction en terme de réduction d'énergie.

L'évaluation est un travail tout à fait différent de celui des éducateurs.

Les associations en ErE, font de l'ErE ie que dans leurs rapports on retrouve le nombre d'élèves qui ont été touchés, les thèmes abordés. Au parlement ils vous demande si c'est pas toujours les mêmes donc, on y précise les quartiers qui ont été touché. On n'a pas d'effets quantitatifs sur l'envi, les assos ne cherchent pas ça.

Mais entre 20008-2011, on a eu le défi énergie avec 58 écoles, une éco team où on a pu avoir des chiffres qui montraient clairement la réduction de la quantité d'énergie. On choisit quelques écoles et on mène des projets pilotes qu'on mène jusqu'au bout.

L'évaluation est un très très gros problème aussi, car les enseignants ont toujours cette impression que l'ErE c'est du travail en plus. Donc compté sur eux par exemple pour ramener les factures dans un projet énergie (rapport ,

Evaluation d'activités (cycles de 4 animations "clé sur porte") pour savoir quels impacts cela avaient sur les comportements. On demandait aux élèves de devenir ambassadeur d'un projet (description dans le rapport qu'elle doit me send). On a fait l'évaluation de ces cycles d'animations en payant une personne de l'extérieur (BIEF), qui est retourné dans ces écoles 2 ans plus tard, avec les mêmes questions. Faire les mêmes enquêtes, avec les mêmes élèves. Il en ressort que les gestes qui avaient été acquis sont restés.

Pour les animations actuellement, il y a un questionnaire en ligne à destination des enseignants, avec plusieurs questions de satisfaction, de changements de comportements observés chez les élèves (elle doit m'envoyer un exemplaire). Cela est mis en place depuis 1 an et va continuer.

Pour les appels à projets (accompagnement des écoles dans un projet), dans le rapport final, il y a une partie sur l'évaluation: quelles étaient leurs attentes? Ont-ils été satisfaits? Observent-ils des changements chez leurs élèves suite au projet... mais il n'y a pas de chiffre.

Un outre outil a été par ailleurs développé par Coren "Quick scann" pour l'accompagnement pédagogique des projets avec les élèves. Il y a un questionnaire sur 5 éléments touchant à la durabilité des projets en ErE(pédagogie, évaluation, partenariat, gestion...). Ils reçoivent une sorte d'araignée qui montre les points devant être améliorer. C'est un outil de diagnostic qui permet d'évaluer les solutions de durabilité à mettre en place pour les projets en ErE.

Ce qu' on fait aussi systématiquement c'est un retour avec les animateurs qui accompagne les projets avec les écoles, afin d'adapter nos offres pour que ça corresponde le mieux aux besoins et que les enseignants continuent à travailler avec nous. C'est plus une évaluation de fonctionnement que de résultats. Voilà en gros ce que je peux vous dire sur ce qu'on fait sur ce thème, mais je ne sais pas par sous quelles formes d'évaluation vous êtes intéressée?

Moi: Je suis moins dans l'évaluation environnementale, car une grande partie des projets portent sur la sensibilisation, l'appel aux changements de comportements. Est ce qu'à un moment donné l'animateur s'interroge sur l'efficacité des projets ErE. Finalement est ce porteur? Si pas quels sont justement les difficultés à mettre en place cette vérification et mieux adapté les projets...

Le problème c'est que cela se fait des années après, ça coute cher, on est dans le milieu scolaire et je pense que ce type d'évaluation est improbable, car les élèves connaissent les réponses à mettre. Si par exemple on travaille sur les gestes favorables à la réduction d'énergie, quels élèves à la fin de

l'animation, ou même au bout de 3 semaines vous dira qu'il ne faut pas éteindre en sortant d'une pièce, même s'il ne le fait pas... ce type d'évaluation est pour moi improbable en milieu scolaire. On veut bien le faire mais dans quels buts

Ce qu'on essaye de faire c'est plutôt des choses qui aident au changement: la carte d'engagement. Tu l'as fait pendant une semaine, est-ce que c'était difficile, oui-non, mais alors pourquoi ne le fais-tu pas tous les jours? Cela fait partie de l'animation. Ce qu'il faudrait c'est plutôt un changement collectif à vérifier.

Moi: La personne que vous aviez engagé pour ce travail, de quelle structure venait-elle?

Il s'agit de la société du BIEF située à Louvain-la-Neuve. C'est des spécialistes en éducation, compétence. Ils avaient répondu à un appel de marché public. Ils ont pas mal d'expertise car on déjà travaillé avec la CF pour refaire les compétences.

Moi : N'est-il pas envisageable d'organiser des séminaires de formation des animateurs avec ces personnes qualifiées, pour qu'ensuite l'animateur soit outillé ?

Je pense que chacun a ses compétences. Bien animé des enfants de 8 ans C'est pas spécialement

Être capable de faire une évaluation systématique de ce qu'on fait. On essaye d'avoir ce retour via les questionnaires en ligne après chaque animation, pour s'interroger si on avance dans le bon sens. Maintenant je pense que plus que cela (grande échelle) ce n'est pas du ressort de l'animateur, car ce n'est pas le même métier .

Moi : Avez-vous de la part des animateurs, leurs ressentis par écrit ou autre?

Il faut savoir qu'il y a en 1 an il ya 150 animations, et on n'a pas forcément le temps pour faire cela et avoir 150 rapports à lire. Nos animations sont confiées à des marchés publics par thématique, et le responsable de chaque thème fait une analyse de ces animations et moi je reçois un rapport final. Le questionnaire est en ligne. Avec les défis énergie, papier et autre, on a essayé d'évaluer mais c'était très compliqué, les éducateurs ne sont pas formés pour ça.

De plus le monde scolaire est très occupé sur l'année

Un autre indicateur important c'est ce qu'on fait des enquêtes grands publics. En 2009 suite à une question sur la principale source d'informations que vous avez en matière d'environnement? Et les enfants ressortaient comme première source, cela veut dire que les parents se sentent informés au sujet de l'environnement par leurs enfants. Conclusion les actions en ErE dans les écoles sont porteuses.

A un moment donné c'est le Réseau IDée qui devait s'occuper de cette question, mais cela n'a pas été le cas car, il ne voulait pas être inspecteur des autres associations pour savoir comment les animations se faisaient..... Avec ce thème de l'évaluation il faut savoir que le rôle de l'animateur est également mis sur la table: est-il bon ou pas? Est-il adapté? Or par internet cela pose moins de problème.

Moi : Avez-vous des relations avec la Région wallonne sur ce point sur l'évaluation?

On n'a pas vraiment de travail de fond là dessus, notre objectif commun avec la RW et le RIDée est de faire en sorte que la communauté française travaille un peu plus sur le thème de l'ErE. On n'a pas

fait de groupe de travail avec eux sur l'évaluation de projets. Mais quand j'ai été à la formation du BIEF sur l'évaluation de projet, et j'avais invité ma collègue de la RW.

Les entretiens suivants ne sont pas retranscrits ici dans leur totalité, car la majorité des informations ont été encodées sous forme de questionnaire.

➤ **Entretien avec Denis - APERe (le 18/06/2014)**

Il y a deux questionnaires

Le questionnaire que l'animateur donne pour BE, comporte un ressenti par rapport à l'école (activité...), la motivation des enseignants et de la direction.

Le questionnaire que remplit l'enseignant est une sorte d'évaluation de l'animateur, la sensibilisation des élèves

Les connaissances sont vérifiées par l'animateur quand le temps le permet et le prof

➤ **Entretien avec Thierno et Vincent - Coren ASBL (le 20/06/2014)**

Ce sujet est dans l'air du temps et d'actualité. Il est clair qu'il faut chercher de l'efficacité, à quel prix... Surtout dans notre domaine, l'évaluation est un outil très utile, mais à utiliser avec précaution.

Thierno: pour moi c'est une forme d'éducation met moins l'accent sur l'instruction, mais tend davantage à développer des valeurs, amener une prise de conscience de sa personne, de ses relations avec l'environnement, son entourage,. Education de prise de conscience davantage.

Evaluer ne veut toujours pas dire "évoluer en plus

En matière d'éducation relative à l'environnement, il n'y a pas, aucun bailleur n'a mis en place un outil d'évaluation de son financement, ils n'ont pas de formats de reporting claire, c'est l'association même qui le crée. Mine de rien il exploite ce qu'on leur donne, ce qu'ils ont ce sont des outils de reporting quantitatifs qui réponds à leur besoin, mais après quoi... Cela ne donne aucune information sur le travail de fond dans le champ d'éducation.

C'est à chaque association de savoir la qualité qu'elle met dans ses activités.

Pour ce qui est du Décret, la question de l'évaluation "il va falloir être créatif et innovant, car le secteur est particulier". Le secteur associatif exploite les outils des autres secteurs (comme éducation au développement).

Vincent: La crise financière a fait qu'il y a moins de budget, moins de financement, le financement qu'il y a il faut savoir si ça sert à quelque chose. Et puis il y a l'enjeu environnemental qui est entrain de s'accroître et il y a toute une série de principes directeurs (ONU, Europe) qui doit être intégrés, et on doit savoir au niveau national où on se trouve. Le contexte met la pression sur le secteur. Les chiffres de plus en plus on va devoir les faire parler de manière sensée, et trouver des chiffres pertinents.

Thierno: Avant on demandait au secteur de l'éducation de "transmettre des choses", maintenant, on nous demande de "contribuer aux objectifs de réduction d'impacts". C'est une nouvelle donne, inconsciemment, on est sur et certain que l'ErE apporte quelque chose, mais c'est difficilement matérialisable, et sur le long terme. Au secteur de développer ces outils pour montrer, sa contribution, objectiver.

TH : A BE, il a une volonté, soucis de garder des traces autant qualitatives que quantitatives.

Si on veut clairement faire une bonne évaluation de projet il faut environ 20-25% du budget, et 10-15% de son temps de travail. C'est un outil de coordination.

On doit sortir de cette évaluation complaisance pour le bailleur de fonds, et aller

Actuellement l'évaluation des projets ou activités dans le secteur est une démarche volontaire, ceux qui le font doivent savoir pourquoi ils le font, et ceux qui ne le font pas n'ont aucune raison de le faire, car c'est pas indispensable pour mener leur activité, ce n'est pas non plus exigé, je peux comprendre que ce soit pas quelque chose d'instituer dans le fonctionnement.

➤ **Entretien avec Julie - GoodPlanet belgium (le 09/07/2014)**

Je ne rédige pas les rapports d'activités, mais de ce que je sais c'est plus quantitatif (nombre d'écoles, de classes visitées...), en terme de résultats, très peu de choses sont demandées.

Pour ce qui est des difficultés d'évaluer, nous principalement on est sur des activités one shot, les timing sont souvent très serrés, et on rabote généralement sur l'évaluation, car il faut savoir qu'on a que 2x50 min.

Pour ce type d'animations là, on est fort le nez dans le guidon, mais on est conscient de ce fait là car on laisse un formulaire d'animation aux enseignants où il y a un volet qualitatif. On pense à l'amélioration des choses. De plus les budgets ne couvrent que les prestations .

Concernant les outils et méthodes d'évaluation, personnellement j'ai pas vraiment de formation là dessus, ni d'outils. Toujours est-il que dans le contexte de formation one shot, cela reste difficile, maintenant pour des projets plus longs ce serait plus intéressant. Ce qui est sûr c'est que je n'ai pas beaucoup d'outil à ce niveau

En ce qui concerne de l'efficacité des animations, qui dans notre cas concerne la gestion des déchets, l'objectif est l'information, on n'est pas en attente de gros changements structurels et de comportements, après une visite de 2h sur ce thème. J'ai pas encore eu l'occasion d'accompagner des projets sur le long terme, donc je ne sais pas. La façon de dimensionner les animations ne laissent pas de temps à cet espace d'évaluation, et dans ces conditions c'est le contenu qui prime sur tout. On est quand même des prestataires vis à vis d'un organisme qui finance, et on doit respecté le cahier de charge, même comme il n'est cadencé.

Dans le rapport d'activité: Il y a des critères qualitatifs d'appréciation de l'animation, où s'interroge sur les impacts futurs de l'animation

Pas beaucoup d'évaluation. C'est pas parcequ'on ne veut pas, c'est le temps, ce sont les impératifs financiers.

Personnellement concernant les outils si j'étais un peu plus outillé, je me sentrais plus à l'aise à le faire.

Si on tient compte de nos activités principales "animation de sensibilisation", l'évaluation porterait sur la manière, les contenus, est ce adapté au public, méthodologie pertinente. Et savoir si ça peut être un point de départ de quelque chose. On n'est pas dans des projets accompagnés.

A GoodPlanet, il y a différents niveaux d'intervention, et je pense que cela influence les objectifs recherchés, et par conséquent l'évaluation. On accorderait plus d'importance à tout activités sur le long terme.

Le but premier est que ce soit le point de dérage de quelque chose.

➤ **Entretien avec Etienne Cleda - Empreintes + CRIE Namur (le 01 Juillet 2014)**

Pour Empreintes, cette question de "Comment évaluer nos activités" est d'actualité, nous avons une réunion Jeudi qui porte la dessus. C'est un processus mis en place il y a déjà un an, pour savoir comment évaluer nos activités. La plupart de nos activités sont évalués, mais il n'ya pas de schéma commun à toutes ces évaluations. On eu envie de créer un système commun pour toutes les activités de l'asbl. Je précise bien qu'il y avait et il y a toujours un moment d'évaluation intrinsèque avec le public, sous forme de questionnaire, tour de table, analogique (dessin).

Il y a une deuxième forme d'évaluation avec les demandeurs (enseignants, communes qui achète l'animation, la RW ou RB...

(Exemple: L'objectif avec BE étant de voir justement en termes d'impact ce qui a changé.

Il ya un troisième niveau d'évaluation interne, avec les chargés de projets, les animateurs et moi, parfois on a des volontaires, experts externes, une fois par an on fait ce que l'on appelle une réunion d'orientation qui a pour but d'évaluer et donner des perspectives. On n'évalue pas l'impact, mais on tient compte de l'impact, on se pose la question de l'impact, on est plus dans l'évaluation de l'impact.

Q? en tant que CRIE, comment se passe l'évaluation de vos activités

Dans le cadre du rapport d'activités des CRIE , c'est beaucoup plus un rapport très quantitatif (nombre d'animations, nombre de personnes touchées, temps de travail, piliers.... pourquoi cela , je pense que c'est plus pour répondre aux questions des parlementaires, pour justifier des subsides reçues, mais toujours est-il qu'une animation de 4h avec 4 enfants a plus d'impact, qu'une séance de 4h avec 100 personnes, les premiers auront certainement plus appris.

Il y a un rapport en fin d'années, ponctués de rapports intermédiaires.

Notre projet associatif est de "renforcer la capacité des jeunes à être acteur de leur environnement". Se poser la question de l'impact pour nous revient à se poser la question suivante: comment renforcer la capacité des jeunes à être acteurs de leur environnement? Est ce qu'au bout des activités les jeunes ont une capacité plus grande d'être acteur de l'environnement? C'est notre projet en termes d'impacts, comment faire des éco citoyens.

L'évaluation des activités menées par Empreintes vise à recueillir des informations de manière à vérifier comment ils répondent aux intentions et à décider des orientations. C'est le but du système

d'analyse commun qu'on est entrain de mettre en place. En général, on évalue la satisfaction, mais de plus en plus on nous demande d'évaluer l'efficacité.

Annexe 6. RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE SUR L'ÉVALUATION EN ERE.

Question sur l'évaluation en Education à l'Environnement.

#1		NON TERMINÉ(E)(S) Collecteur : Email Invitation 1 (Adresse électronique) Commencé le : mardi 24 juin 2014 14:16:48 Dernière modification le : mardi 24 juin 2014 14:20:29 Temps passé : 00:03:41 Adresse électronique : buntcha28@yahoo.fr Adresse IP : 91.178.188.138
----	---	---

PAGE 1: Informations générales sur L'EE

Q1: Identification	
Nom:	Buntcha
Société:	Buntcha & Fils
Ville:	La Louviere
Adresse e-mail:	buntcha28@yahoo.fr
Q2: Quel est le titre de votre fonction actuelle ?	Ingénieur
Q3: Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'éducation à l'Environnement (EE)?	3ans
Q4: Que vous vient-il à l'esprit lorsqu'on parle d'éducation à l'Environnement ?	Ecologie
Q5: Quelles sont les thèmes que vous abordez lors de vos sessions d'activités pour le monde scolaire ?	Déchets, Mobilité, Bruit
Q6: Quelles méthodologies utilisez-vous?	je sais pas
Q7: Avec quelles tranches d'âges de personnes travaillez-vous?	6 - 12 ans, Plus de 25 ans
Q8: Pour vous, quels sont les effets attendus de l'éducation à l'environnement? Cela pourrait être pour les participants, l'école, la société... Noter tout ce à quoi vous pensez.	prprpr
Q9: Que signifie "Évaluer en EE" pour vous ?	rien
Q10: Quelle est l'importance de l'évaluation dans votre travail? Cocher une seule réponse.	Très important

PAGE 2: Pratiques évaluatives