

Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action

Résumé : Cet article rend compte d'une expérience d'évaluation d'un projet international de partenariat universitaire en matière d'éducation relative à l'environnement. Une approche d'évaluation « naturaliste » a été utilisée, privilégiant l'évaluation dans l'action. Les fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la démarche d'évaluation adoptée sont abordés. Certains résultats sont également esquissés. Enfin, les auteurs mettent en lumière l'apport d'une démarche d'évaluation dans l'action à un processus de co-formation et de développement professionnel.



*Marta Anadón,
Université
du Québec
à Chicoutimi
Lucie Sauvé,
Université
du Québec
à Montréal
Maritza Torres
Carrasco,
Universidad
Distrital de Bogota
et
Alain Boutet,
Université
du Québec
à Montréal*

Abstract: This article presents the evaluation process of an international project of university partnership in environmental education. A “naturalist” evaluation approach has been used, promoting evaluation in action. The epistemological, theoretical and methodological bases that support the adopted evaluation approach are addressed. Some selected results are also briefly presented. Finally, the authors highlight the contribution of evaluation in action to a collaborative learning and a professional development process.

L'évaluation formaliste, conçue comme jugement après l'action et effectuée par des agents « objectifs » et extérieurs à l'objet à évaluer, a certes fourni des critères, des normes et des méthodes d'évaluation des programmes, mais on constate que jusqu'ici, elle n'a eu que peu ou pas d'impact sur l'action éducative. Élaborée par des gestionnaires et méthodologues, distanciée de son objet afin de garantir l'objectivité, limitée à des résultats observables et à un jugement extérieur, une telle évaluation formelle est restée trop souvent inefficace au regard de l'amélioration des pratiques éducatives.

Le développement d'un mode d'évaluation alternatif, au service des acteurs impliqués dans l'action, d'une évaluation conçue comme une composante à part entière de l'action, dans laquelle l'évaluateur n'est plus une personne extérieure mais plutôt un acteur impliqué, capable de susciter la réflexion, l'apprentissage et le changement, semble plus appropriée à la complexité des situations éducatives caractérisées entre autres, par l'approche critique des réalités et la transformation des systèmes de valeurs.

Afin de mettre en lumière la pertinence d'une évaluation arrimée à l'action en éducation, nous présenterons et justifierons les choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui nous ont guidés dans la tâche d'évaluation d'un projet international de partenariat universitaire en matière d'éducation relative à l'environnement (ERE).

Contexte global de l'évaluation :

EDAMAZ, un projet international de formation en ERE

Le projet EDAMAZ (Éducation relative à l'environnement en Amazonie) a pour but d'accroître les capacités de trois régions de l'Amazonie (l'une en Bolivie, l'autre au Brésil et la troisième, en Colombie) en matière de formation d'animateurs pédagogiques et d'enseignants en ERE, en particulier auprès des communautés rurales et périurbaines défavorisées (Sauvé, 1997a)¹.

Ce projet associe l'Université du Québec à Montréal à trois universités latino-américaines, membres du réseau des universités amazoniennes UNAMAZ : la Universidad Gabriel René Moreno (Santa Cruz de la Sierra, Bolivie), la Universidad de Mato Grosso (Mato Grosso, Brésil) et la Universidad de la Amazonia (Florencia-Caqueta, Colombie)². Le projet consiste à développer dans chacune des universités participantes, trois programmes de formation interreliés :

- 1) un programme de formation continue d'une équipe de professeurs : formation à l'éducation relative à l'environnement et formation au développement et à la gestion de programmes de formation de formateurs ; les équipes universitaires sont en effet responsables de la conception et de la mise en œuvre des programmes suivants ;

- 2) un programme de formation d'animateurs pédagogiques en éducation relative à l'environnement, avec spécialisation en animation sur les sites école-communauté (FAPEA) ; ce programme s'adresse aux acteurs du monde de l'éducation et de certains organismes gouvernementaux, non gouvernementaux et communautaires ;
- 3) un programme de formation continue à distance en ERE pour les enseignants du primaire, axé sur un processus de recherche-action participative pour la résolution de problèmes communautaires, sur les sites mêmes de leur pratique éducative quotidienne (FADEA) ; ce sont les animateurs formés dans le programme FAPEA qui accompagnent les enseignants dans la démarche de FADEA, avec l'encadrement de l'équipe universitaire.

Le principe fondamental de formation (ou plutôt de développement professionnel) adopté pour l'ensemble de ces programmes est celui de la co-formation des participants au sein même de leur action professionnelle : il s'agit de valoriser les compétences initiales des participants, de mettre en œuvre un dialogue de savoirs et d'adopter une approche réflexive au cœur des projets d'intervention. L'intervention est ainsi associée à une démarche de recherche pour l'émergence d'une théorie de l'action éducative en ERE (Sauvé, 1997b ; Sauvé *et al.*, 1999). La stratégie de la communauté d'apprentissage devient le pivot central de la dynamique de formation (Orellana, 1999) : des équipes d'apprenants développent ensemble leur propre projet d'apprentissage et construisent des savoirs utiles à la résolution des problèmes (cognitifs ou de situation) qu'ils ont identifiés.

Dans cette perspective, l'évaluation continue est également un principe de base de la formation ; elle est étroitement associée à un processus de métacognition et de réflexivité. Une telle évaluation des processus et des résultats d'apprentissage alimente une dynamique rétroactive pour le développement des trois programmes interreliés.

Le mandat formel

Le projet EDAMAZ se développe sur une période de cinq ans, de 1996 à 2001. Selon les règles de l'organisme subventionnaire (l'Agence Canadienne de Développement International via l'Association des Universités et Collèges du Canada : ACIDI-AUCC), le projet doit être évalué formellement à deux reprises par un comité externe, soit à la mi-parcours et à la fin du projet. Une équipe de trois évaluateurs externes³ a donc été formée pour accomplir la tâche. Nous ferons état de l'expérience d'évaluation effectuée à mi-parcours, en mai 1998. Cet exercice visait à connaître les progrès réalisés au sein du projet EDAMAZ, en fonction du plan d'activités établi à l'origine.

Le concept d'évaluation qui transparaît dans le mandat de l'organisme subventionnaire se rattache à une conception positiviste de la recherche et de la connaissance ; il s'appuie sur une philosophie de la gestion axée sur les résultats, pour laquelle la notion de « rendement » est centrale. Le cadre de référence est celui de la « chaîne de résultats du projet », soit « les impacts, les effets, les intrants et les indicateurs » ; une attention spéciale doit être portée aux « risques » appréhendés, comme le non-respect des dates d'échéance ou la non durabilité des résultats (AUCC, 1999, p. 9).

Le mandat⁴ exigeait des mesures de trois types de résultats : 1) le degré de réalisation et la pertinence des activités permettant d'atteindre les objectifs du projet : de quelle manière et dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à la formation de « ressources humaines » en matière d'éducation relative à l'environnement ? 2) les avantages tirés de l'exécution du projet et les difficultés rencontrées, en ce qui concerne plus spécifiquement les « ressources humaines, matérielles et financières » ; 3) les impacts supplémentaires ou retombées sociales, étroitement associées aux objectifs du projet.

L'équipe d'évaluation externe a respecté le mandat formel, mais elle a choisi d'intégrer également d'autres préoccupations, liées à une approche dite « naturaliste » de l'évaluation. Trois objectifs étaient à la base de ce choix : 1) mieux saisir les significations que les acteurs impliqués donnent au projet (processus et résultats) ; 2) s'assurer de la pertinence des recommandations issues du processus d'évaluation et 3) favoriser leur appropriation par les acteurs. Une démarche collaborative a donc été adoptée et l'exercice d'évaluation s'est déroulé au cœur même de l'action du projet. Ces choix méthodologiques ont permis d'associer étroitement évaluation et formation. À la visée sommative, une visée formative s'est donc ajoutée, ancrée dans une démarche interprétative et critique.

Contexte spécifique : l'atelier de mai 1998

Il importe de préciser que l'évaluation externe a fait suite à un exercice d'évaluation interne au sein de chacune des équipes universitaires, comme au sein de l'équipe de coordination centrale, composée des coordonnatrices de chacune des quatre universités partenaires ; ces deux démarches d'évaluation ont été étroitement arrimées, s'appuyant l'une sur l'autre. Par ailleurs, de façon à s'inscrire dans le contexte de l'action concrète des équipes du projet EDAMAZ, l'évaluation externe a été intégrée à un atelier de travail réunissant les coordonnatrices et plusieurs autres membres des quatre équipes universitaires dans la semaine du 18 au 22 mai 1998, à Santa Cruz de la Sierra, en Bolivie. Au cours de cet atelier, les équipes nationales ont participé à diverses activités de formation, de recherche et de gestion de projet, incluant des visites sur le terrain (sites école-communauté) et des rencontres avec les autorités de l'université hôte et avec les

autres partenaires sociaux du projet en Bolivie, en particulier des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Cet atelier a également été l'occasion pour chaque équipe de présenter un bilan descriptif et critique des réalisations effectuées (résultats, obstacles, difficultés, solutions, etc.) ainsi qu'un plan d'activités à venir.

Les trois évaluateurs ont été intégrés aux travaux et aux discussions de l'atelier. En raison de leur formation et engagement respectifs dans le domaine de l'éducation ou de l'environnement, ils pouvaient aisément jouer le rôle de personnes-ressources. Mais surtout, cette stratégie permettait l'observation participante de la part des évaluateurs externes et plus encore, elle favorisait l'approche collaborative de l'évaluation, offrant un créneau de communication privilégié avec les acteurs du projet. Ainsi, la dynamique de fonctionnement du projet pouvait être appréhendée de l'intérieur. Dans ce contexte, l'évaluation s'est appuyée sur le dialogue entre les évaluateurs externes et les acteurs impliqués, et entre les acteurs eux-mêmes. Elle s'est effectuée au cœur de l'action concrète, favorisant une nouvelle emprise des acteurs sur leur propre action passée, présente et future.

Mais également, toute évaluation exige la connaissance des facteurs et des décisions qui sont externes à l'action des participants et qui en influencent le déroulement. Il importait donc de clarifier, au plan institutionnel, les possibilités concrètes de réalisation des actions planifiées et de leur institutionnalisation, ainsi que la volonté des universités partenaires d'assumer les coûts réels (partagés avec l'organisme subventionnaire) et les risques du projet. Une telle connaissance des éléments institutionnels facilitateurs ou contraignants pour le projet devait permettre d'identifier entre autres certains facteurs de viabilité des réalisations, à moyen et à long terme. Soulignons à cet effet que le renforcement institutionnel et la durabilité des programmes de formation développés dans le cadre d'EDAMAZ constituent les plus importants des « effets attendus ».

C'est dans cette perspective que l'équipe d'évaluation a rencontré les autorités responsables de chacune des trois universités et visité les lieux de travail des équipes. En Bolivie, il a été possible de rencontrer le recteur de l'Universidad Autonoma Gabriel-René Moreno, de même que plusieurs autorités administratives de l'institution. En raison de la situation de conflit social qui prévalait alors en Colombie, et par conséquent de l'impossibilité pour l'équipe d'évaluation externe de se rendre à l'Universidad de la Amazonia, le recteur de cette institution s'est lui-même déplacé en Bolivie. Puis l'équipe d'évaluation externe s'est rendue à l'Universidade Federal de Mato Grosso (Brésil) afin de visiter les installations et d'interviewer les autorités universitaires ainsi que certains membres de l'équipe EDAMAZ-Brésil qui n'avaient pas pu participer à l'atelier en Bolivie. Au cours de ces rencontres, les évaluateurs externes ont tenté de faire émerger le sens et l'in-

térêt que chaque institution accorde au projet et d'inciter les autorités à identifier les extrants, les retombées, les possibilités, les problèmes et les solutions.

Il faut souligner que dans cette expérience d'évaluation, autant ceux qui avaient le statut d'évaluateurs externes que ceux impliqués directement dans le projet ont été sollicités pour devenir des acteurs participants et responsables de l'évaluation. L'une des préoccupations centrales de la démarche d'évaluation externe a été de tenir compte à la fois de la demande de l'organisme subventionnaire concernant une évaluation centrée sur des résultats objectifs, et du modèle de travail et de formation sous-jacent aux activités du projet EDAMAZ, qui tente de refléter les valeurs d'une éducation relative à l'environnement réflexive et critique. Rappelons qu'afin d'atteindre les objectifs du projet, les équipes universitaires se sont engagées dans un processus de co-formation participative, qui implique la prise de décisions collectives, la gestion coopérative, la réflexion critique et la résolution des problèmes dans une perspective de recherche-action collaborative.

Dans un tel contexte de co-formation pour le développement professionnel, le mandat d'évaluation comprenait implicitement un objectif relatif au changement des situations et des acteurs et à l'amélioration des pratiques. Ainsi, l'évaluation devait prendre la forme d'une rétroaction critique, d'un bilan des acquis et des apprentissages qui ont eu lieu au cours des deux premières années du projet ; elle devait intégrer l'évaluation et la formation, favorisant chez les acteurs impliqués dans le projet, une démarche de clarification et de confrontation de leurs propres conceptions et pratiques, un partage d'expériences, une co-didaxie. En somme, l'expérience d'évaluation devait être bénéfique pour les milieux concernés. C'est en ce sens que nous avons opté pour une évaluation dynamique, impliquant la concertation et la participation des différents acteurs du projet EDAMAZ.

Une évaluation dans l'action, avec et pour les acteurs

Deux principes caractérisent le type d'évaluation adopté : 1) l'interaction, qui vise à mettre à contribution les acteurs en sollicitant leur participation à la cueillette des données, à l'analyse collective du problème, à l'interprétation et à l'auto-évaluation ; 2) la réflexion : il s'agit de stimuler la pensée critique et réflexive des participants sur un ou plusieurs aspects de l'action. Dans ce cadre, les évaluateurs jouent le rôle « d'agents de négociation », aptes à « expliciter valeurs et conflits, et en même temps à créer des contextes où la confrontation avec les données recueillies est possible et où on peut chercher des chemins communs » (Losito et Mayer, 1997).

Une telle conception de l'évaluation part du postulat que les acteurs impliqués ont la capacité de mener à terme une action et de changer les

situations, d'apprendre, de développer un savoir pour atteindre les objectifs visés et pour organiser l'action de la manière la plus efficace possible. Une certaine orientation épistémologique et théorique sous-tend cette conception. Sur le plan épistémologique, elle puise ses fondements dans la phénoménologie (Husserl, 1985 ; Berger et Luckman, 1987 ; Schutz, 1987), dans l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934 ; Blumer, 1969) et dans la sociologie interprétative (Weber, 1968) qui ont caractérisé l'approche monographique naturaliste, la *grounded theory* et l'ethnométhodologie. Ces perspectives contestent la conception classique de la production des connaissances scientifiques et du même coup, celle de l'évaluation centrée sur les mesures objectives et quantitatives des résultats. Ces orientations épistémologiques accordent une importance centrale à l'intentionnalité des acteurs ainsi qu'à la complexité et au caractère changeant et insaisissable des processus impliqués dans le développement de l'action sociale (Mehan, 1982 ; Anadón, 1997). À partir de ces postulats, l'évaluation ne pouvait pas se contenter de descriptions ni de mesures objectives prises par des évaluateurs externes et neutres sur des éléments isolés, en faisant abstraction du contenu symbolique qui est constitutif de la vie sociale. L'évaluation devait se nourrir de la conscience de tous ceux qui ont participé à l'action (Anadón et L'Hostie, 1993 ; Moss, 1996).

Sur le plan théorique, la conception sous-jacente est celle d'une action sociale où interviennent les valeurs et l'intentionnalité de l'acteur impliqué (Touraine, 1992, 1984 ; Crozier et Friedberg, 1977) dans une société critique (Habermas, 1987 ; Zúñiga, 1979). Toute action sociale est unique, complexe et mouvante, d'autant plus qu'elle comporte des conditions non reconnues et des conséquences non intentionnelles (Giddens, 1987), malgré la capacité réflexive des acteurs sociaux. Elle ne peut pas être saisie par un évaluateur externe qui produit des connaissances objectives en isolant des variables et en mesurant des résultats. Cette perspective donne une importance prioritaire au rôle de l'acteur, capable de réflexion (Schön, 1983, 1987 ; Giddens, 1987), capable de connaître par l'action (Saint-Arnaud, 1992), conscient et responsable de ses choix (Zúñiga, 1994). Dans ce cadre de référence, l'évaluation se caractérise par la reconnaissance du caractère construit de toute situation sociale, par la prise en compte de la pluralité des valeurs, par le respect de la pleine participation de tous les acteurs (Guba, 1990).

Parallèlement à des stratégies d'évaluation de type positiviste, de nature à répondre aux exigences de l'organisme subventionnaire, un mode d'évaluation dite « naturaliste » (Lincoln et Guba, 1985) a donc été adopté par l'équipe d'évaluation externe du projet EDAMAZ : une telle évaluation se fait en « milieu naturel » (d'où l'appellation naturaliste), c'est-à-dire qu'elle aborde les réalités en contexte et telles que perçues par les acteurs ; ces

derniers deviennent la principale source de données et les significations qu'ils accordent au projet constituent des informations d'une importance capitale pour l'évaluation. Le « design » méthodologique de l'évaluation est souple et s'adapte aux réalités observées ; les indicateurs et critères sont négociés ; le savoir tacite est mis en lumière ; l'analyse est inductive et ne s'enferme pas dans des catégories a priori ; il y a un souci de faire émerger une théorie qui s'enracine dans la réflexion sur l'action (*grounded theory*) ; l'identification des extrants, de même que l'analyse et l'interprétation de ces derniers font l'objet de discussion critique avec les acteurs. Une évaluation de ce type correspond également à ce que Guba et Lincoln (1989) appellent une évaluation « de quatrième génération », qui dépasse les visées de mesure, de description et de jugement qui caractérisent les trois premières « générations », pour adopter une posture constructiviste et « répondante » (*responsive*) aux significations et aux interprétations des acteurs.

Il nous est apparu qu'un tel type d'évaluation était cohérent avec la théorie de l'ERE adoptée dans le projet EDAMAZ⁵ ; il nous permettrait de nous adapter à la situation particulière à évaluer, d'en faire un examen plus en profondeur, de mieux en cerner les forces et faiblesses, d'accéder à une interprétation plus fine qui intègre la réflexion critique de chaque participant et la rétroaction à chaque moment de l'évaluation. Par exemple, il importait de cerner la dynamique organisationnelle (pouvoir, conflits et intérêts) à chacun des différents niveaux de décision et de collaboration, de saisir et comprendre comment s'effectue le partage des décisions et les autres processus qui se vivent au sein du projet. C'est dans cette perspective que nous avons conçu le design d'évaluation. Si le contexte (logistique, temporel, spatial, etc.) ne nous a pas permis de respecter intégralement toutes et chacune des étapes et des caractéristiques d'une évaluation « de quatrième génération », nous en avons pour le moins adopté la posture fondamentale.

Des stratégies méthodologiques favorisant la participation et le dialogue

Le processus d'évaluation, essentiellement dialogique et participatif, a été piloté par les évaluateurs externes dont le rôle spécifique était d'observer et d'interroger, de systématiser l'interprétation de l'action par les acteurs, de porter avec eux un regard critique sur le déroulement du projet et de susciter la réflexion sur l'action passée et à venir.

À cette fin, les évaluateurs externes ont élaboré un plan de travail structuré, identifiant les éléments et les situations à observer, les acteurs à interviewer, les documents à consulter et les indicateurs à prendre en compte. Ils ont conçu une démarche d'analyse de données cohérente avec les objectifs de l'évaluation et l'approche naturaliste adoptée. Rappelons que les choix retenus, négociés au départ avec l'équipe de coordination du projet, ont

tenté de concilier les exigences du mandat de l'organisme subventionnaire et l'importance d'adopter une posture constructiviste et « répondante ». Il importait de faire appel à un regard multiple sur la situation à évaluer.

D'une part, nous avons adopté certains indicateurs de nature à répondre aux exigences de l'organisme subventionnaire :

- indicateurs de pertinence, visant à évaluer si les objectifs du projet correspondent aux finalités, objectifs et stratégies du Programme de partenariats universitaires en coopération et développement de l'AUCC, au sein duquel s'inscrit le projet EDAMAZ ; en particulier, les aspects relatifs au renforcement institutionnel, à la durabilité des programmes, à la promotion de la condition féminine et à l'éducation au développement ont fait l'objet d'une attention spéciale ;
- indicateurs d'efficacité, visant à connaître dans quelle mesure les résultats obtenus correspondent aux objectifs du projet ;
- indicateurs d'efficience, visant à examiner l'utilisation optimale des moyens et des ressources ;
- indicateurs d'opportunité, visant à examiner la prise de décisions, les conditions de faisabilité du projet et leurs impacts sur la réalisation des activités prévues ;
- indicateurs de cohérence, visant à connaître le degré d'adéquation entre les décisions internes au projet et les contextes externes et institutionnels dans lequel il se développe.

Mais à ces indicateurs, nous avons ajouté d'autres préoccupations d'analyse concernant la signification du projet pour les acteurs, la façon dont ces derniers s'y engagent et l'approche critique des situations, dépassant ainsi la simple évaluation de l'adéquation des résultats aux objectifs.

Diverses stratégies de collecte des données ont été adoptées et mises en œuvre dans le souci de favoriser un rôle actif autant de la part des évaluateurs que des acteurs du projet : il s'agit de l'analyse documentaire, l'entrevue semi-dirigée, les entretiens en groupe (ou discussion de groupe ou *focus group*) et l'observation participante. Signalons que pendant la collecte des données, les interprétations qui se construisaient progressivement ont été soumises à la discussion auprès des acteurs impliqués. Ces interprétations négociées et partagées entre les évaluateurs externes et les acteurs, à partir d'un dialogue, ont stimulé un certain apprentissage et ont permis de valider les pistes d'interprétation à privilégier lors de l'analyse des données.

L'analyse documentaire a été effectuée sur un corpus constitué des documents élaborés par la coordination générale du projet et par les équipes nationales : projet original, organigramme, planification des activités, rap-

ports d'activités (séminaires, ateliers), rapports des évaluations internes de chaque équipe, actes des séminaires, matériel didactique. Cette analyse a permis d'ajouter la dimension du temps à la compréhension du projet. En effet, à travers l'analyse documentaire, il a été possible de retracer certains aspects du processus de maturation ou d'évolution des équipes, des personnes et aussi des concepts, des connaissances, des pratiques et des mentalités et ce, du début du projet jusqu'au moment de l'évaluation. Un premier profil de la situation a pu être tracé, qui a fourni entre autres des indices sur les informateurs à consulter, sur les thèmes à privilégier lors de l'élaboration des protocoles d'entrevues semi-dirigées et sur les situations-clés à observer. Bref, l'analyse documentaire a fourni des informations sur les différents objets à évaluer et a nourri notre questionnement pour le deuxième moment de cueillette de données.

L'enquête sur le terrain visait à recueillir de l'information, d'une manière systématique et toujours en interaction avec les acteurs concernés, et à observer de l'intérieur comment ces acteurs agissaient et interagissaient. L'observation directe et participante a donc été privilégiée car elle favorise l'interaction observateur/observé et permet de mieux appréhender les significations que les sujets attribuent à la situation. En outre, elle permet de saisir la dynamique et les processus d'interaction qui s'établissent durant le déroulement de l'action concrète. L'observation s'est effectuée pendant l'atelier de travail en Bolivie car il s'agissait d'une occasion privilégiée pour tenter de saisir les interactions, les prises de parole, les négociations et même les conflits entre les participants. Mais si les travaux de l'atelier ont constitué des moments intenses d'observation, celle-ci s'est poursuivie dans d'autres circonstances : réunions informelles, activités sociales, visites de terrain, etc. ; ces moments sont devenus des occasions pour valider et compléter les informations recueillies pendant les ateliers. Ce type d'observation, qualifiée habituellement d'interprétative (Emerson, 1981) et subjective (Laperrière, 1984), s'éloigne de la description des faits matériels et des événements, pour appréhender les significations que les acteurs sociaux donnent à leurs actes. Ainsi, cette stratégie a permis de recueillir des informations relatives à la dynamique interne du projet, aux interactions entre les différentes équipes EDAMAZ ainsi qu'entre les membres de chaque équipe, en tenant compte autant des personnes que des contextes institutionnels dans lesquels ils s'expriment. Ici, c'est le sens que les acteurs donnent à leurs actes qui fait l'objet d'un repérage et d'une interprétation.

Ces informations furent validées lors de différents entretiens⁶. L'utilisation de la stratégie de l'entrevue semi-dirigée poursuivait deux objectifs. Le premier était de procéder à une connaissance plus approfondie des informateurs, de leur univers culturel et professionnel respectif ainsi que des situations particulières qui ont pu influencer le déroulement du projet. Nous voulions également connaître les motifs qui incitent les membres à

travailler dans le projet, les avantages et les difficultés rencontrées ainsi que les changements qu'ils aimeraient introduire. Le deuxième objectif était de contrer certains biais d'interprétation induits par l'observation participante : les entretiens ont permis en effet de confronter la « signification » attribuée par les évaluateurs externes aux événements et situations avec celles que les sujets expriment eux-mêmes. En effet, l'entretien permet de rendre compte du point de vue des acteurs impliqués et d'en tenir compte, car leurs conduites ne peuvent pas être interprétées et comprises en dehors de leurs propres perspectives.

Dans un premier temps, chaque coordinatrice a été interviewée ; ensuite, les membres de l'équipe de chaque pays ont été réunis lors d'une entrevue de groupe (entrevue de groupe centrée ou *focus group*). Il s'agissait de connaître le point de vue respectif de chacun des acteurs sur son implication passée et présente mais aussi future en fonction des expériences vécues. L'entrevue avec chaque équipe nationale a réuni de quatre à dix participants et visait à faciliter un échange d'idées à partir de thèmes préalablement choisis : statut, rôle et responsabilités des membres ; intérêts, attentes et difficultés ; stratégies de co-formation ; projets de recherche en cours. L'effet de groupe a permis l'expression et la clarification des différentes expériences mais aussi de positions théoriques et conceptuelles divergentes concernant la problématique de l'ERE. Nous voulions savoir ce qui caractérise la dynamique de chaque équipe, quelle est son « expérience » du projet EDAMAZ, quelles sont ses perceptions des faits et des difficultés dont elle est (ou a été) témoin.

Dans le but d'obtenir une vision d'ensemble de la dynamique globale du projet, nous avons également mené une entrevue de groupe avec les quatre coordonnatrices du projet. Les axes privilégiés de cette entrevue ont eu trait à la gestion globale du projet (ressources matérielles, participants, financement), aux rapports avec d'autres organismes gouvernementaux et non-gouvernementaux (OG et ONG), aux mécanismes de communication intra et inter-équipes, à l'élaboration des programmes de formation FAPEA et FADEA et finalement, nous avons abordé les attentes et les perspectives d'avenir.

Les autorités universitaires ont eu aussi l'occasion de faire valoir leurs points de vue. Tel que signalé, une rencontre spécifique a eu lieu avec les autorités (recteur, doyens, professeurs) de chaque université latino-américaine impliquée. Ces derniers ont été invités à s'exprimer sur les conditions d'appui institutionnel nécessaires à la pleine réalisation des objectifs du projet, ainsi que sur les obstacles et les stratégies envisagées pour le futur. Il était nécessaire de connaître le processus d'institutionnalisation du projet ainsi que sa dynamique et sa visibilité au sein de chaque université.

Les trois étudiants-boursiers (un boursier par université amazonienne participante) ont également été questionnés à propos de leurs motivations, intérêts et attentes face au projet, des caractéristiques de leur plan d'études, de leur intégration au projet et à l'Université du Québec à Montréal (UQAM, université d'accueil) et des retombées de leurs recherches respectives. La question de leur futur engagement au sein de leur université d'origine (où ils doivent rejoindre l'équipe EDAMAZ pour contribuer aux travaux et assurer la relève) a également été abordée.

Au bilan, ce que nous voulions obtenir, c'est une vision de la réalité des équipes, dans toute sa complexité et sa richesse. C'est dans cette perspective que nous avons utilisé ces différents modes de collecte de données, qui ont donné lieu à diverses techniques d'analyse (tableau 1).

Pour se situer au plus près des objectifs et de la méthodologie de l'ErE, l'approche la plus efficace en formation des enseignants, mais aussi la plus complexe, semble être celle d'une formation par la recherche. Ce type de formation est celui qui se situe le plus clairement dans la perspective de la résolution de problèmes, car il permet d'articuler recherche fondamentale et mise en œuvre pratique. Un tel processus favorise l'acquisition d'un savoir théorique, mais également d'un savoir-faire, en même temps qu'il incite à une large ouverture d'esprit et déclenche une motivation réelle pour l'action.

Tableau 1 : Principaux modes de collecte et d'analyse de données

Mode de collecte	Types d'information	Stratégie d'analyse
1. ANALYSE DOCUMENTAIRE Documents officiels, rapports d'étape, rapports d'ateliers, rapports internes de chaque équipe et de la coordination centrale, matériel de formation, actes de séminaires, etc.	* Faits, événements * Positions * Évolutions, tendances * Représentations * etc.	Analyse de contenu thématique
2. OBSERVATION * Observation directe * Observation participante	* Caractères ou propriétés des événements * Actions, interactions * Incidents, faits récurrents	Analyse de contenu par catégorisation
3. ENTREVUES * Entrevues individuelles semi-dirigées, sur plusieurs thèmes	* Faits observés et/ou opinions sur : • les faits • les autres • soi-même * Représentations	Analyse du discours (énonciation et argumentation)
* Entrevues de groupe centrées (<i>focus group</i>) ou groupe de discussion	* Faits observés et/ou opinions * Contrôle et validation de l'information * Représentations	Analyse du discours (énonciation et argumentation)

Suite à chaque moment de cueillette de données, les évaluateurs externes ont procédé à un premier niveau d'analyse. La mise en commun de ces premiers résultats avec les équipes universitaires nous a permis d'en examiner la validité et de retourner au besoin recueillir des données susceptibles d'éclairer les premières analyses. C'est ainsi que nous avons jugé pertinent de remanier en cours de route certains aspects des protocoles d'entrevues et de requestionner les acteurs ; nous avons fait également quelques entretiens libres non prévus au départ, et observé plus spécifiquement les conduites et actions de certains sujets.

Par ailleurs, dans la perspective d'une évaluation de type naturaliste, il importait de confronter les résultats de l'évaluation auprès des acteurs du projet, de façon à vérifier si les problématiques ont été comprises par les évaluateurs externes de la même façon que par les acteurs. Il s'agissait en effet de s'assurer que les recommandations soient pertinentes et significatives pour les acteurs et que le processus d'évaluation soit véritablement formateur. En ce sens, une réunion a eu lieu quelques temps après l'exercice d'évaluation entre la coordination générale et l'équipe d'évaluation externe : il était question de partager les points de vue et de nuancer les interprétations. L'étape de validation et de discussion du rapport s'est poursuivie auprès de tous les acteurs, dans le cadre d'un atelier de travail subséquent.

L'importance d'une approche véritablement collaborative de l'évaluation a été soulignée par tous les participants. Ces derniers souhaitent que la dynamique de collaboration s'accroisse lors de l'évaluation externe finale du projet et s'actualise dans toutes les phases du processus, jusqu'à la rédaction finale du rapport d'évaluation. Toute faille dans cette dynamique collaborative apparaît préjudiciable à l'appropriation des résultats de l'évaluation par les acteurs et risque même une certaine démobilisation face à cet exercice et plus encore, face au projet lui-même.

Quelques résultats du processus d'évaluation

Le principal souci qui a guidé l'exercice d'évaluation a été d'offrir une aide et un soutien au projet EDAMAZ, en contribuant à clarifier avec les acteurs les difficultés, les aspects à améliorer, et à indiquer les pistes stratégiques à poursuivre pour le développement du projet dans la deuxième moitié de sa trajectoire. La dynamique d'évaluation, axée sur le dialogue entre les acteurs et les évaluateurs, a stimulé la communication au sein du projet. Confrontant les acteurs à la tâche de porter un regard critique sur le projet et sur leur implication, et leur offrant à cet effet l'écoute active de nouveaux interlocuteurs (les évaluateurs externes), l'évaluation a eu un effet révélateur, clarificateur, formateur.

Les acquis du projet ont été valorisés, ce qui était de première importance dans la perspective de stimuler la motivation des équipes à poursuivre, mal-

gré l'adversité de plusieurs éléments du contexte (manque de ressources, situation de tensions sociales liées à des questions politiques, surcharge de travail, etc.). Parmi ces acquis, mentionnons les suivants : les programmes étaient déjà conçus et en voie de mise à l'essai avec une première cohorte d'étudiants ; le développement du matériel et des centres de documentation avançait de façon optimale ; de nombreux partenariats s'étaient tissés autour du projet au sein de chaque institution. Mais surtout, les équipes semblaient acquérir progressivement une cohésion (intra et inter-équipe) et une confiance en leurs capacités de mener à bien le projet.

Certains incidents critiques ont été relatés et analysés (incidents relatifs à la dynamique intra-équipe, à une situation de grève nationale, ou à un problème de compréhension interculturelle, par exemple), ce qui a permis un retour réflexif sur ces situations conflictuelles dans le but de vérifier si les « nœuds » étaient véritablement résorbés ou s'ils étaient plutôt camouflés ; cela a permis de systématiser les apprentissages réalisés lors de ces situations critiques et, le cas échéant, de planifier la résolution des problèmes encore latents. Un tel exercice a été mené de façon collaborative, mettant à profit les regards et les compétences de chacun des participants.

Également, les principaux enjeux du projet ont été mis au jour et discutés collectivement. Ainsi, la communication intra-institutionnelle et entre les équipes, de même que la nécessité de renforcer le processus d'institutionnalisation des programmes de formation et de recherche du projet EDAMAZ, en vue d'en assurer la durabilité et éventuellement la diffusion, ont été perçus comme les défis majeurs du projet. Ces enjeux ont été discutés, clarifiés et des solutions ont été collectivement envisagées.

Mais si le processus d'évaluation externe à mi-projet a eu pour effet de stimuler les acteurs dans la poursuite des activités et dans la recherche de solutions aux problèmes, s'il a permis de mettre au jour des significations, des non-dits, des difficultés et des espoirs, il faut reconnaître qu'il ne demeure qu'une étape dans un long processus d'évaluation continue. L'appropriation des résultats de l'évaluation de mi-parcours par les acteurs et le suivi à apporter restent un processus de longue haleine. À certains égards, le moment d'évaluation externe n'aura été qu'un déclencheur.

La question du transfert des apprentissages réalisés durant l'évaluation doit être enfin abordée. En particulier, le type d'évaluation effectuée, à savoir une forme d'apprentissage dans et par l'action, permet aux évaluateurs eux-mêmes (comme aux autres acteurs de ce processus collaboratif) de réinvestir les apprentissages qu'ils ont effectués dans et sur le processus d'évaluation lui-même, au sein de leurs milieux respectifs d'intervention (des institutions universitaires et une institution gouvernementale). Ce transfert de l'expérience d'évaluation dans l'action au sein des milieux d'intervention

des évaluateurs est cohérent avec l'approche décrite dans cet article. Il serait intéressant d'ailleurs d'approfondir la question d'un tel transfert, perçu comme l'un des effets non attendus du projet EDAMAZ.

Au bilan, l'exercice d'évaluation dans l'action a été positif. Non seulement a-t-il permis de répondre aux exigences de l'organisme subventionnaire, mais encore, dans une perspective « naturaliste », il a impliqué les acteurs dans une démarche de réflexion critique sur leur action, au cœur même de leur action ; il s'agit là d'une stratégie essentielle de formation continue pour un véritable développement professionnel. ❀

Notes

- ¹ Le projet EDAMAZ est subventionné par l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) dans le cadre d'un Programme de Partenariats Universitaires en Coopération et Développement, géré par l'Association des Universités et du Collège du Canada (AUCC). L'Université du Québec à Montréal a la maîtrise d'œuvre de ce projet.
- ² Les membres du comité de coordination sont : Lucie Sauvé, coordonnatrice générale ; Aura Teresa Barba, pour EDAMAZ-Bolivie ; Michèle Sato, pour EDAMAZ-Colombie ; Elsy Castillo, pour EDAMAZ-Colombie - Salomon Calvache a pris la relève en 1999.
- ³ Les membres du comité d'évaluation sont : Marta Anadón, Maritza Torres Carrasco et Alain Boutet, co-auteurs de cet article.
- ⁴ Les termes de référence ainsi que les indicateurs de l'évaluation ont été préparés par le responsable de la Coopération avec les Amériques du Bureau de la coopération internationale de l'UQAM, Alain Boutet. Ces termes et indicateurs ont été par la suite discutés puis avalisés par la coordonnatrice générale du projet ainsi que les autres membres du comité d'évaluation.
- ⁵ Dans le cadre du projet EDAMAZ (Sauvé, 1997c), l'ERE est perçue comme une dimension essentielle du développement des personnes et de leur groupe social d'appartenance, au regard de leur relation au milieu de vie. L'ERE adopte les propositions du courant de la critique sociale (*socially critical environmental education*) et devient un processus collaboratif d'investigation critique des réalités environnementales, sociales et éducationnelles (le plus souvent interreliés) et d'acquisition d'un savoir et pouvoir-faire, dans la perspective de transformer les réalités qui posent problème. L'ERE adopte également les propositions du courant biorégional qui favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à leur milieu de vie par les groupes sociaux qui y vivent, de façon à entrer dans un processus de développement endogène, préoccupé par un arrimage optimal entre culture et nature.
- ⁶ Des guides d'entretien ont été préparés par les évaluateurs et validés par la coordination générale du projet, avant le début de l'atelier de Santa Cruz. Ces guides étaient destinés aux acteurs suivants : coordonnatrices du projet (entrevues individuelles et de groupe) ; membres des équipes nationales (entrevues de groupe) ; dirigeants universitaires (entrevue de groupe) ; boursiers du projet (entrevues individuelles).

Note biographique

Marta Anadón est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et chercheure associée au CIRADE (Centre interdisciplinaire sur l'apprentissage et le développement en éducation). Formée en sociologie de l'éducation, elle s'intéresse aux perspectives constructivistes et interactionnistes et aux méthodologies qualitatives. Elle mène des recherches dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et celui des représentations sociales.

Lucie Sauvé est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est également chercheure affiliée au CIRADE (Centre interdisciplinaire sur l'apprentissage et le développement en éducation) et membre de l'Institut des sciences de l'environnement. Elle assume la direction du Programme court d'études supérieures en éducation relative à l'environnement de l'UQAM et coordonne des projets de coopération internationale en ERE, dont le projet EDAMAZ.

Maritza Torres Carrasco est coordonnatrice du programme d'éducation relative à l'environnement, Direction de la recherche et du développement pédagogique, au ministère de l'Éducation Nationale de Colombie. Elle est aussi professeure-chercheure à la Faculté d'environnement et développement de l'Universidad Distrital de Bogota. Elle coopère à différents projets relatifs à l'ERE au niveau national et international.

Alain Boutet, anthropologue de formation, est responsable de la coopération avec les Amériques au Bureau de la Coopération internationale de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Au sein de cette institution, il termine une thèse de doctorat en communication concernant la problématique de la communication au sein du programme national d'éducation relative à l'environnement de Colombie.

Références

- Anadón, M. (1997). Le sujet est de retour : il faut lui donner la parole. In M. Anadón, et C. Baudoux (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement*. Les Cahiers du LABRAP (Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires) no. 23. Série Études et Documents. Québec: Université Laval. p. 27-41.
- Anadón, M. et L'Hostie, M. (1993). Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche : de la collecte à l'analyse. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, VI, 65-84.
- AUCC - Association des Universités et Collèges du Canada. (1999). *PPUCD Volet 2 Manuel de gestion de projet*. Ottawa: AUCC.
- Berger, P.L. et Luckman, T. (1987). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Emerson, R.M. (1981). Observational Field Work. *Annual Review of Sociology*, 7, 351.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société - Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Guba, E.G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1*. Paris: Fayard.
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard.

- Laperrière, A. (1984). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p. 225-246.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Losito, B. et Mayer, M. (1997). Une évaluation cohérente avec les valeurs et les objectifs de l'ERE. *Environnement et Société*, 19, 43-51.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoints of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie. *Sociologie et sociétés*, XIV, 2, 77-96.
- Moss, P.A. (1996). Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices from Interpretative Research Traditions. *Educational Researcher*, 25 (1), 20-28.
- Orellana, I. (1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 225-232.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: PUM.
- Sauvé, L., Orellana, I., Boutard, A., Langevin, L. et Savoie-Zajc, L. (1999). Le projet EDAMAZ. Une communauté d'apprentissage et de recherche. In J.P. Béchard et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement*. Actes du 16^e Colloque International de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, 25-28 mai, 1999, Tome 1. p. 84-94.
- Sauvé, L. (1997a). Le projet EDAMAZ – Introduction. In *Actas del seminario internacional de investigacion-formación EDAMAZ - Educación ambiental en Amazonia*. Université du Québec à Montréal, 30 septembre - 11 octobre, 1996. Montréal: CIRADE. p. 1-5.
- Sauvé, L. (1997b). Algunos principios para la formación continua de docentes y animadores en educación ambiental. In *Actas del seminario internacional de investigacion-formación EDAMAZ - Educación ambiental en Amazonia*. Université du Québec à Montréal, 30 septembre - 11 octobre, 1996. Montréal: CIRADE. p. 169-173.
- Sauvé, L. (1997c). Pour une approche critique de l'évaluation en éducation relative à l'environnement. *Environnement et Société*, 19, 19-27.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books/ Harper Colophon.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Essais de sociologie. Paris: Fayard.
- Weber, M. (1968). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.
- Zúñiga, R. (1979). Les déterminations de la pratique : le savoir. *Interventions*, 56, 42-47.
- Zúñiga, R. (1994). *Planifier et évaluer l'action sociale*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.