



HAL
open science

Evaluer les comportements liés à l'EDD : cas de l'éducation à l'énergie

Evelyne Bois, Glomeron Frédéric, Hugon Mandarine

► To cite this version:

Evelyne Bois, Glomeron Frédéric, Hugon Mandarine. Evaluer les comportements liés à l'EDD : cas de l'éducation à l'énergie. *Activité évaluative et accompagnement professionnel*, 2016, 2869064047. hal-03565095

HAL Id: hal-03565095

<https://hal.science/hal-03565095>

Submitted on 10 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Production C (UE Approche psychologique et sociologique de l'enseignement)

Dans l'UE "Approche psychologique et sociologique de l'enseignement à l'école primaire" nous avons tout d'abord vu les différentes facettes de la psychologie et de la sociologie présentes à l'école ainsi que leur liens avec le parcours scolaire d'un élève. De plus, nous avons vu en détail des notions très importantes afin de faciliter la réussite scolaire de tous et pour tous. Ces notions telles que "l'effet maître", "le rapport au savoir", "l'intelligence", "l'attention" peuvent influencer et toucher n'importe quel élève. Grâce à cette u.e nous développons ces notions afin de mieux les comprendre et mieux les appréhender. Ensuite, dans cette u.e nous avons vu pas mal de vidéos nous montrant différents enseignants ainsi que leur manière de tenir une classe. Nous apprenons donc les qualités professionnelles nécessaires pour devenir enseignant.

Nous voyons donc l'importance de certaines qualités nécessaires pour le futur enseignant tels que le respect, le charisme, l'autorité, l'empathie mais également dans la manière d'enseigner. Il faut capter l'attention des élèves afin de les faire progresser pour qu'ils arrivent à des résultats positifs.

On apprend que la réussite scolaire des élèves ainsi que leur bien-être est le but de l'enseignant. Il doit s'adapter aux situations de tous ces élèves.

Dans cette u.e, on apprend quelques facettes primordiales dans le futur métier d'enseignant. C'est une u.e complète et nécessaire pour devenir professeur.

Chapitre 4

Évaluer les comportements liés à l'EDD : cas de l'éducation aux économies d'énergie

Évelyne Bois, Frédéric Glomeron & Mandarine Hugon
Université d'Orléans

Contexte

Notre objet d'étude se centre sur l'enseignement de l'éducation au développement durable (EDD) dans les établissements scolaires. Comment accompagner les futurs enseignants à encourager les gestes et attitudes liés au développement durable chez les élèves adolescents ? À travers l'évaluation des enseignements proposés en collège dans le cadre de l'EDD, nous chercherons à élaborer des critères essentiels à développer dans le cadre de la formation des enseignants du second degré, ce qui nous amènera par ailleurs à traiter des critères d'évaluation attendus chez un collégien concernant le développement durable.

L'éducation à l'environnement a été introduite en 1977 dans le champ scolaire, elle sera complétée en 2004 par une nouvelle dimension qui intègre le développement durable (circulaire 2004). Cette première phase de généralisation de l'Éducation à l'environnement et au développement durable sera complétée par une deuxième phase en 2007 (circulaire 2007) et une troisième en 2011 (circulaire 2011). L'EDD doit donc être intégrée à tous les niveaux de l'enseignement scolaire, elle ne constitue pas une nouvelle discipline, mais elle doit être ancrée dans toutes les disciplines et donc s'appuyer sur les enseignements disciplinaires, sur les croisements des apports disciplinaires, sur les dispositifs transversaux et sur les temps de débat (circulaire 2004). Face à cette multiplication de textes institutionnels, des études menées auprès d'enseignants

du secondaire et du primaire montrent que globalement les enseignants sont intéressés, mais de nombreuses difficultés et questionnements tant pédagogiques que didactiques demeurent pour la mise en place de l'EDD (Pommier, 2009 ; Fortin-Debart & Girault, 2007). Dans une étude vérifiant l'influence de la spécialité des enseignants sur la mise en place de l'EDD, Lange (2006) a mis en évidence un certain nombre d'obstacles. Ainsi, en fonction de leur spécialité, les enseignants n'ont pas le même rapport au contenu et au contexte de mise en œuvre. Par exemple, les enseignants de SVT sont très sensibilisés vis-à-vis de la protection de l'environnement, tandis que ceux d'Histoire-Géographie ont davantage un regard critique.

La mise en place de l'EDD au carrefour de nombreuses disciplines sans en être une nouvelle, pose de nombreuses difficultés et interroge les enseignants qui se sentent démunis et demandeurs de formations (Fortin-Debart & Girault, 2007 ; Pommier, 2009). En effet, dans la période de scolarité obligatoire, un des enjeux de l'enseignement est de former de futurs citoyens responsables, capables de choix, d'esprit critique et d'actions. Cela engendre notamment la question de l'évaluation du développement de ces compétences chez les élèves, évaluation qui se voudra par ailleurs complexe étant donné la transversalité qu'implique l'EDD. Comment accompagner les futurs enseignants vers cette conception transdisciplinaire ? De quels éléments de formation ont-ils besoin pour accompagner les adolescents vers une éducation au développement durable ?

Depuis de nombreuses années, les préoccupations environnementales se développent dans la société française (Roy, 2006). Le développement durable envahit notre quotidien par la présence de labels sur les produits du quotidien, d'émissions, de reportages, de mise en place d'une politique publique, de politiques locales (tri sélectif, agenda 21, politique énergétique...). Les économies d'énergie font partie intégrante du développement durable, la majorité des activités humaines font appel à l'énergie (Bonfils, 2004). Les économies d'énergie incluent notamment le transport des personnes et des marchandises, les activités présentes dans le secteur résidentiel comme l'éclairage, la cuisson, l'eau chaude, le chauffage, l'audiovisuel... Dans notre étude, nous nous focaliserons sur les pratiques énergétiques sur lesquelles les élèves-adolescents peuvent agir : le transport local, le chauffage, le tri sélectif, la douche, la mise en veille des appareils électroménagers... Leurs pratiques sont-elles liées à l'enseignement dispensé dans le cadre de l'EDD ? Comment enseigner les économies d'énergie avec pour objectif d'encourager les pratiques au quotidien ? Sur quels critères d'évaluation doivent s'appuyer les enseignants pour repérer l'apprentissage de ces gestes et attitudes ?

Pour répondre à ces premiers questionnements, nous nous appuyons donc dans un premier temps sur l'étude exploratoire que nous avons menée dans la région Centre et qui visait à établir un état des lieux de ce qui est proposé sur les économies d'énergie dans un collège. Pour ce faire, une analyse des prescriptions officielles a été réalisée. De plus, afin d'évaluer les habitudes individuelles et pratiques de classe des collégiens de 3^e, une approche qualitative a été menée à partir d'entretiens semi-directifs auprès d'élèves d'une classe de troisième. L'objectif est ici de repérer les représentations des élèves sur leurs pratiques et attitudes vis-à-vis des économies d'énergie, et de voir si elles sont liées aux enseignements dispensés au collège. Puis, nous expliciterons dans un second temps les réactions des participants (formateurs ESPE, universitaires et enseignants du second degré) à l'atelier intitulé « Évaluer les comportements liés à l'EDD : cas de l'éducation aux économies d'énergie » : ces éléments de réponses seront exploités afin de proposer des pistes de formation auprès des enseignants et d'évaluation de l'EDD.

Cadre théorique

Notre cadre théorique prend appui sur plusieurs éléments en synergie. L'approche systémique nous oriente vers l'appréhension des habitudes et pratiques énergétiques, de manière située, afin de repérer l'incidence des contextes dans lesquels des gestes, des actions sont mis en œuvre. Ces gestes sont également fortement influencés par les représentations sociales construites chez les élèves que ce soit vis-à-vis des pratiques énergétiques que de leur mise en œuvre. L'appropriation nécessaire des gestes utiles et efficaces passe enfin par une évolution des changements de comportement associés aux âges de la vie.

Les habitudes de consommation, les pratiques énergétiques

Dans notre société énergivore, le terme de pratiques énergétiques renvoie à de nombreuses activités très diverses chacune ayant des justifications, des contraintes propres. De nombreux chercheurs ont montré le lien entre revenus et consommation d'énergie et entre niveau d'éducation-revenus et conscience environnementale (Wallenborn, Dozzi, 2007). Garabuau-Moussaoui (2009) a, quant à elle, travaillé sur les pratiques énergétiques en fonction des âges de la vie. Elle définit ainsi cinq âges avec des pratiques énergétiques différentes. Dès le plus jeune âge, l'enfant est influencé par les pratiques de ses parents, il est sensibilisé aux problématiques énergétiques et progressivement il devient un peu plus autonome dans ses pratiques. L'adolescence est une période de

rejet des pratiques familiales. L'adolescent « oublie », dit qu'il a « la flemme », « n'a pas le temps ». En revanche, le jeune adulte, lorsqu'il quitte le domaine familial pour s'installer dans son propre logement met en œuvre les pratiques énergétiques qu'il a apprises chez ses parents, mais avec un argument environnemental et non financier.

À l'âge adulte, un équilibre s'exerce entre modération et confort en accord avec les projets de vie. Les adultes disent qu'ils « font attention dans la mesure du possible ». Les économies d'énergie ne doivent pas être une obsession, une fixation, une dictature, mais elles doivent être réelles pour éviter le gaspillage. Par rapport aux autres groupes d'âge, les retraités semblent moins sensibilisés au discours environnemental et leurs pratiques énergétiques peuvent être variables en fonction de leurs contraintes financières, éducatives...

Selon les âges de la vie, les pratiques énergétiques sont différentes, évolutives. Depuis les années 2000, les enfants et les adolescents sont sensibilisés au développement durable, aux économies d'énergie via l'éducation au développement durable à l'école mais également par l'éducation qu'ils reçoivent chez eux. On peut se demander, si leurs pratiques évolueront en fonction des étapes de la vie définies par Garabuau-Moussaoui ou si la prise de conscience sera plus rapide avec des actions concrètes, travaillées dans le milieu scolaire notamment.

Les représentations sociales

Les pratiques, attitudes, liées au développement durable et plus précisément, aux économies d'énergie peuvent être appréhendées notamment à partir des représentations sociales. Chaque personne construit sa propre représentation des objets, du monde qui l'entourent. « La représentation se manifeste de façon complexe et plurielle. Elle tient à la fois du savoir, de la théorie, de la croyance et de l'attitude. Elle résume une certaine expérience du monde qui ne se dissocie pas de son interprétation ; elle exprime un système de valeurs et commande la mise en œuvre d'une éthique ; elle absorbe le passé pour organiser l'avenir » (Rouquette, 1994, p. 168). Plus précisément, la représentation sociale est définie par Jodelet (1984, citée par Fischer, 2005, p. 128) comme une « forme de connaissance spécifique, savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, elle désigne une forme de pensée sociale ».

Influencées par les expériences et les relations sociales, les représentations sociales influencent à leur tour les attitudes, pratiques et comportements. Selon Flament (2001, p. 50), les pratiques sociales sont le « facteur déclenchant » des représentations tout en jouant également un rôle majeur dans la structuration

des représentations sociales (in Delouée, S. 2010, p. 146). Les représentations peuvent effectivement évoluer au fil des expériences et rencontres. « Une représentation se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction avec l'objet appréhendé, alors même que l'interaction avec l'objet est déterminée par la représentation que le sujet en construit. Les liens dialectiques entre la représentation et l'agir ont été soulignés par de nombreux auteurs (entre autres, Schön, 1987 ; Fisher, 1992 ; Saint-Arnaud, 1992, etc.). Ils sont une préoccupation fondamentale en éducation, où il s'agit d'aider les personnes à développer un être et un agir cohérent et pertinent en fonction d'un projet personnel et social clarifié, consenti et justifié » (Garnier & Sauvé, 1999, p. 66).

Aussi, nous semble-t-il important de se pencher sur les représentations des enseignants mais aussi de celles des élèves concernant les économies d'énergie, pour mieux appréhender les comportements sous-jacents.

L'action située

Pour approcher la réalité des gestes liés à l'éducation au développement durable, en particulier aux économies d'énergie chez les jeunes, une approche systémique est nécessaire. L'éducation au Développement Durable est inscrite dans les programmes de l'école obligatoire, cependant, le jeune est en interaction avec divers éléments dans différents moments et aspects de sa vie : à l'école, mais aussi à la maison, avec ses amis... Il est donc important de considérer ce *continuum* éducatif car les gestes liés aux économies d'énergie dépendent de l'ensemble de ces contextes.

L'école obligatoire intègre, dans ses programmes, dans divers projets et collaborations qui viennent y contribuer, l'éducation au développement durable qui comprend un volet lié aux économies d'énergie. À la fin de la scolarité obligatoire, chaque jeune aura ainsi une sensibilisation, une approche explicative des gestes et de leurs enjeux.

Pour comprendre et caractériser l'impact de cette éducation et quels sont les gestes effectivement mis en œuvre, il est nécessaire de prendre en compte l'environnement dans lequel ils peuvent être accomplis.

En effet, le « poids », l'influence du contexte environnant sont des déterminants importants qui traduisent la culture, les ressources et contraintes qui agissent comme des catalyseurs ou des freins. C'est dans le paradigme de l'action située (Suchman, 1987) que nous inscrivons notre travail. L'interaction entre l'action et son environnement, le couple action/situation, est essentielle dans la confrontation à la réalité et la complexité du réel.

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans cette dynamique éducative. Même si dans le contexte scolaire, les élèves sont sensibilisés aux gestes d'économies d'énergie, en étant accompagnés, leur intégration dans la vie quotidienne est conditionnée par la question du transfert école-maison. En effet, un contexte familial défavorable créera une résistance, une inertie qui viendra contrarier la mise en œuvre des gestes pour l'élève dans son quotidien.

Passer du « discours sur... » aux gestes dans le quotidien

L'approche situationnelle, telle qu'elle a été formulée par Suchman est une théorie de l'action. Ainsi, toute action est forcément située au sens où toute action, même planifiée, est réalisée dans le cadre de circonstances particulières et concrètes. Autrement dit, pour avoir un sens, une action ne peut être dissociée ni des circonstances matérielles et sociales de sa réalisation, ni des acteurs qui la réalisent. Le cours de l'action est « construit » par les acteurs qui utilisent les circonstances au fur et à mesure qu'elles se présentent à eux, pour agir de façon cohérente.

Le changement de comportement

Nous partons du postulat que c'est par l'éducation, l'apprentissage, que l'individu peut se construire les conditions et la motivation nécessaires à son engagement, à la transformation de son comportement, dans des actes favorables aux économies d'énergie.

Apprendre c'est changer

L'engagement est « la promesse faite à soi-même dans le cours de l'action ». Ainsi, « l'engagement peut être pris comme signifiant le lien d'un individu à ses actes comportementaux » (Kiesler, 1971).

Pour Kiesler, l'engagement est le lien qui unit un individu et ses actes. Seuls les actes réels sont engageants. Un individu peut être engagé à plusieurs degrés. C'est dans une condition de libre décision que l'engagement est le plus important. Dans le cas d'une « soumission forcée », l'engagement est faible.

Questionnement

En s'appuyant sur l'analyse de notre étude exploratoire visant à évaluer les activités d'enseignement liées à l'EDD dans un collège (Sont-elles efficaces ?

Encouragent-elles la réalisation de gestes précis ? Favorisent-elles le transfert chez eux...), l'objet de cette étude est de questionner la manière dont les enseignants pourraient accompagner les élèves vers le transfert de connaissances dans l'objectif de proposer des pistes d'accompagnement des futurs enseignants en formation.

Il s'agit alors de se pencher sur le sens accordé aux économies d'énergie et à leur enseignement, mais aussi aux leviers et résistances chez les élèves, puis de les mettre en parallèle avec les activités proposées dans l'établissement scolaire.

Quels impacts des enseignements pouvons-nous évaluer sur les représentations et pratiques des élèves ? Par exemple, les élèves transfèrent-ils les connaissances acquises en classe vers leur vie quotidienne (à la maison) ? À partir des données recueillies, nous nous proposerons de construire de nouveaux repères d'évaluation sur l'enseignement des économies d'énergie.

Méthodologie – Dispositif

Pour répondre à nos premiers objectifs à visée exploratoire, nous avons analysé les programmes scolaires, recueillis des représentations spontanées de collégien(ne)s et tenté de caractériser des pratiques de classe et personnelles à partir d'entretiens effectués avec des élèves de troisième (en fin de scolarité obligatoire).

Analyse des programmes scolaires

Afin de voir si les économies d'énergie sont présentes dans le curriculum prescrit, nous avons analysé les programmes du collège dans les disciplines suivantes : Sciences de la vie et de la Terre, Sciences Physiques, Technologie, Histoire-Géographie, Instruction civique et morale. Les mots-clés suivants ont été recherchés : énergie, actions-gestes-pratiques, éco-citoyen et mots dérivés.

Recueil des représentations spontanées

Afin d'aborder le sens, les représentations que les élèves se font des économies d'énergie, nous avons fait passer un questionnaire construit pour cette étude, auprès de 26 élèves d'une même classe de troisième. La passation a duré dix minutes environ. Le questionnaire comporte trois questions socio-biographiques (genre, lieu d'habitation et profession des parents) et une question permettant de recueillir les représentations spontanées des élèves sur les économies d'énergie. La consigne était la suivante : « Être un éco-citoyen, c'est être attentif à l'environnement, au développement durable, mais c'est aussi faire

attention aux économies d'énergie. Comment expliquerais-tu à un enfant les différentes façons d'économiser l'énergie dans la vie de tous les jours ? Tu peux illustrer d'exemples ».

L'analyse papier-crayon des réponses qualitatives a été effectuée de manière longitudinale puis transversale et complétée par une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel ALCESTE (version 2013, Reinert). Nous présenterons cette dernière qui permet d'obtenir un ensemble d'indicateurs objectifs. « Le texte est effectivement découpé en Unités de contexte élémentaire (UCE) qui ne sont pas déterminées par le chercheur mais repérées par le logiciel sur la base de leur ordre de grandeur. ALCESTE repère les noms, adverbess, adjectifs et verbes présents dans le corpus et calcule la fréquence d'apparition de ces formes lexicales analysables dans chaque UCE. Enfin, grâce à une Classification hiérarchique descendante (CHD), le logiciel construit alors des classes d'UCE regroupées sur la base de la distribution différenciée et de la cooccurrence des mots qui les composent. Le logiciel offre la possibilité de décrire ces classes à partir de différentes informations, telles que le relevé du vocabulaire le plus spécifique (χ^2 significatif au seuil $p < 05$) ou encore la sélection des UCE les plus représentatives du vocabulaire caractéristique de la classe ($p < 05$). Il est également possible, dans un second temps, de vérifier si ces catégories homogènes du point de vue de leur vocabulaire sont reliées à certaines variables illustratives (ou indépendantes) introduites par le chercheur » (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013, p. 38).

Pour cette étude, les variables illustratives que nous avons prises en compte sont le genre (fille/garçon), la profession des parents et le lieu d'habitation.

Résultats

Les programmes scolaires

Nous avons procédé à l'analyse du prescrit institutionnel à travers les programmes du collège (fin de scolarité obligatoire).

Histoire-Géographie

Dans les programmes d'Histoire-Géographie et Instructions Civiques, le développement durable est présent en 6^e (ICM) à une échelle locale et en 5^e (Géographie) à une échelle mondiale. Un thème est consacré aux énergies (ressources, consommation, épuisement des ressources), et implique de trouver

des solutions comme les énergies renouvelables et de travailler sur les économies d'énergie.

Sciences de la Vie et de la Terre

Dans les programmes de Sciences de la vie et de la Terre, l'énergie est présente par l'étude en 3^e des énergies fossiles et renouvelables. En revanche, le développement durable et l'énergie sont au cœur des thèmes de convergence qui doivent réunir plusieurs disciplines scientifiques.

Sciences Physiques

Les thèmes de convergences évoqués sont les mêmes qu'en SVT. Sont présentes, les notions de responsabilité avec l'importance de l'électricité dans la vie quotidienne. Les grandeurs électriques et la gestion de la consommation électrique sont au centre des activités avec la prise de mesures.

Technologie

Les thèmes de convergence abordent l'énergie dans l'habitat. Apparaissent les notions d'intérêt, de conscience, de responsabilité dans les objectifs poursuivis. L'orientation des contenus est tournée vers l'énergie suivant plusieurs axes :

- Énergie – matériaux – habitat – domotique.
- Énergie et objets techniques.
- Économies d'énergie – pertes.

C'est surtout le point de vue utilisateur qui est présent à travers des comparaisons et la notion de choix. L'impact environnemental est généralement considéré dans l'évocation des objets, et les thèmes abordés.

Synthèse

L'étude des programmes scolaires montre que les économies d'énergie peuvent être traitées sous différents aspects dans plusieurs disciplines. Les thèmes de convergence évoquent ces sujets. Pour autant, peu d'éléments ou d'activités explicites sont liés aux gestes, aux actions concrètes. Il n'existe pas non plus de référence au « transfert » vers la pratique quotidienne.

À travers cette analyse des programmes, il apparaît que l'énergie et les économies d'énergie sont abordées suivant différentes échelles et temporalités : du global (mondial) au local ; de l'habitat aux objets ; de la consommation

instantanée aux impacts à long terme... Mais qu'en retiennent les élèves en fin de troisième ? Quel sens accordent-ils aux économies d'énergie ?

Les représentations sociales des collégiens

La classification hiérarchique obtenue à l'aide du logiciel ALCESTE permet de mettre en avant quatre catégories de discours différents (4 classes) sur les économies d'énergie, ce qui signifie qu'il existe un discours assez hétérogène entre les élèves interrogés.

Les classes 1 et 2 recensent les discours d'élèves centrés sur la description des économies d'énergie, avec une visée plutôt personnelle. Tandis que les classes 4 et 5 recensent les discours davantage centrés sur les intentions des élèves concernant la mise en œuvre des économies d'énergie, avec une visée plutôt collective.

Les représentations des économies d'énergie semblent alors différentes chez les élèves interrogés : certains privilégiant l'appropriation de ces économies quand d'autres explicitent leurs intentions (avenir).

Nous nous proposons de présenter les profils de discours (classes) de façon plus détaillée dans la partie suivante.

Dendrogramme de la CHD

La classe 1 rassemble des éléments de discours caractéristiques des filles ($p < 05$) et correspondant aux « éco-gestes » au quotidien. Les vocables significatifs recensés dans cette classe correspondent principalement à des verbes d'actions, tels que « allumer » ; « éteindre » ; « fermer » ; « débrancher » ; « gaspiller ». Ici, les élèves expliquent les gestes à faire ou ne pas faire, gestes qui pour eux correspondent à l'économie d'énergie : « Par exemple, il ne faut pas laisser l'eau du robinet couler si on ne s'en sert pas, sinon on gaspille l'eau. Il ne faut pas laisser les lumières allumées dans une pièce quand on n'y est pas » (UCE 58) ; « Ne pas ouvrir les fenêtres quand un radiateur est allumé, favoriser la cheminée aux radiateurs l'hiver, si on en a une » (UCE 73) ; « Il faut mettre les épluchures de légumes dans un composteur. Il ne faut pas laisser les chargeurs branchés si il n'y a rien au bout. Il ne faut pas laisser le frigo et le congélateur ouverts trop longtemps » (UCE 10). Ces gestes restent centrés sur les activités au quotidien, activités qui les concernent directement.

La classe 2 recense des éléments de discours mettant en avant les aspects techniques des économies d'énergie. Il s'agit principalement de discours de garçons ($p < 05$). Les principaux vocables significatifs recensés concernent les

matériaux et les actions à mener sur ces derniers : « remplacer » ; « isoler » ; « garder » ; « créer » ; « toit » ; « panneau solaire » ; « incandescence » ; « naturel » ; « bois ». Ces élèves ont une vision à long terme « durable » des moyens à mettre en œuvre pour économiser de l'énergie : « Remplacer les ampoules à incandescence. Avoir des murs blancs et une baie vitrée pour pouvoir capter la chaleur du soleil. Avoir des panneaux solaires. Limiter la consommation d'énergie qui produit du gaz à effet de serre. Isoler la maison avec des matériaux naturels ou recyclés, laine de roche, bois, journaux broyés » (UCE 6) ; « Le développement durable, c'est faire en sorte que des économies soient faites mais qu'elles soient faites tout le temps » (UCE 119).

La classe 3 met en avant des discours caractéristiques des garçons ($p < 05$) et présentant des définitions du développement durable de façon plus générale. Les vocables significatifs recensés dans cette classe sont liés à l'environnement et à son adaptation : « renouveler » ; « préserver » ; « réchauffer » ; « polluer » ; « environnement » ; « pétrole » ; « centrale nucléaire » ; « avenir » ; « productif ». Ces élèves semblent faire peu de liens avec leur propre pratique au quotidien : « On peut privilégier les transports en commun ou le covoiturage, ainsi moins de véhicules circuleront donc moins de rejet de dioxyde de carbone. Il faut tirer profit des énergies renouvelables et les diversifier car c'est l'avenir » (UCE 20). Les économies d'énergie semblent liées pour eux à l'environnement et à la mise en œuvre collective : « c'est protéger la planète en évitant de la polluer » (UCE 63) ; « Qui dit baisser la production d'électricité dans les centrales nucléaires, dit aussi moins de déchet radioactif à stocker et donc moins de soucis par rapport à l'environnement » (UCE 31).

La classe 4 correspond à des discours caractéristiques des filles ($p < 05$). Les principaux vocables significatifs recensés concernent le recyclage, les intentions à court ou long terme et à l'échelle collective : « jeter » ; « recycler » ; « éviter » ; « préserver » ; « arroser » ; « nature » ; « planète » ; « vélo » ; « pile » ; « déchet ». Ces profils d'élèves ont tendance à parler des économies d'énergie en termes de gestes pratiques de consommation et de lutte contre la pollution : « Il ne faut pas jeter une pile dans la nature car elle prend des milliers d'années à se recycler » (UCE 64) ; « Il ne faut pas polluer, c'est-à-dire ne pas prendre trop souvent la voiture et féliciter le vélo ou encore les transports en commun » (UCE 12) ; « Pour faire attention à l'environnement, il faut faire attention à la nature, ne pas jeter des déchets dans la nature, consommer des aliments naturels biologiques. Par exemple pour les agriculteurs, il faudrait qu'ils limitent la consommation de produits toxiques dans leurs arrosages, cela éviterait certaines maladies » (UCE 143) ; « Ne pas abuser de sa consommation, car ce

n'est pas bon pour la planète, mais pas seulement, car la surconsommation est également nocive pour les générations futures » (UCE 124).

Pour conclure, cette première analyse montre des différences de discours principalement selon le genre : les filles semblant être plus centrées sur les pratiques à la maison et de consommation, alors que les garçons vont davantage s'exprimer sur l'environnement et les aspects techniques. Les activités personnelles ou collectives sont plus ou moins privilégiées quel que soit le genre des élèves, tout comme une vision à plus ou moins long terme « développement durable », certains collégien(ne) s reliant directement les économies d'énergie à leur quotidien d'adolescent(e) (activité personnelle), quand d'autres vont davantage penser à l'avenir et l'environnement (activité collective).

Les pratiques de classe et personnelles des élèves

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de 10 élèves (4 filles et 6 garçons) de 3^e, d'une durée de 15 minutes environ.

La grille d'entretien comporte une partie socio-biographique, puis est centrée sur les pratiques de classe vécues par les élèves au cours de leur scolarité et évoque enfin leurs pratiques personnelles à la maison.

Les pratiques de classe

D'après les élèves interrogés, les cours durant lesquels ils ont entendu parler et étudié le développement durable et les économies d'énergie sont la technologie, les SVT, les Sciences Physiques et l'Histoire-Géographie. Le développement durable est appréhendé de manière plutôt collective et globale par les élèves. En effet, ils citent la pollution, la protection de la planète, les gaz à effet de serre, le tri sélectif...

En classe, sont abordées les économies d'électricité (ordinateur, lumières...) avec l'estimation de la consommation. Les connaissances des élèves sont plutôt dans les champs techniques et scientifiques et sont davantage centrées sur l'habitat, la consommation électrique des appareils, les ampoules.

Des gestes concrets sont évoqués mais à destination de la maison. Les économies d'énergie traduites en gestes concrets, appliquées à la classe, semblent absentes ou anecdotiques.

Les élèves soulèvent quelques contradictions : « on ouvre les fenêtres en hiver parce qu'il fait chaud dans la classe, les lumières et les ordinateurs restent allumés, on ne trie pas les papiers... »

Les pratiques personnelles

Lorsqu'on évoque avec eux les économies d'énergie, les réponses des élèves interrogés traduisent des éléments concrets, locaux, qui concernent leurs pratiques personnelles : la lumière, les appareils électroménagers, les ampoules, les douches, le chauffage, le transport, le tri sélectif, le compost... Ces gestes sont souvent effectués sous contrainte des parents avec une motivation principalement financière. « Le tri sélectif : obligé, on le fait tous dans la famille. Les parents nous le rappellent et puis dans notre ville c'est obligé ».

L'environnement et les convictions familiales sont des facteurs qui semblent influencer le discours et les actions réalisées chez les élèves.

Les élèves connaissent des gestes utiles pour réaliser des économies d'énergie mais il y a un écart important avec leur appropriation et leur mise en œuvre réelle. Par exemple :

Je sais qu'il faut éteindre, mais je n'y pense pas.

Je connais le principe de tri mais je ne prends pas toujours le temps, c'est contraignant

Bien sûr que je pourrais prendre une douche moins longue mais en fait j'y pense pas car je suis bien...

Je pourrais certainement aller plus vite...

Chez moi, on le fait pas vraiment

Un constat global apparaît : les élèves n'évoquent pas de lien direct entre les pratiques de classes et les pratiques personnelles à la maison. Le transfert, à travers les activités de classe n'apparaît pas. En revanche, les élèves sont demandeurs de mettre en pratique, au collège, les connaissances et gestes étudiés.

L'atelier

L'atelier a proposé de réfléchir à la construction d'un outil d'évaluation des pratiques en classe de manière à améliorer l'appropriation des élèves dans leurs gestes quotidiens en matière d'économies d'énergie. Ce qui permettrait d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de l'EDD dans la classe et de proposer des éléments de formation sur ce thème.

Évaluer les pratiques : impact sur les gestes

La problématique

À partir d'entretiens d'élèves de 3^e (exemple en annexe), il s'agit de repérer des indicateurs dans le discours des élèves et de caractériser des critères à utiliser pour évaluer l'efficacité de l'EDD, en particulier l'éducation aux économies d'énergie à travers les représentations des élèves, les résistances et leviers potentiels, la signification donnée aux gestes et à leurs impacts.

Les pistes de travail fournies concernent la recherche d'éléments objectifs partagés : connaissances ; savoir-faire ; savoir-être ; impact du transfert ? Sous quelle forme ? Quelle efficacité ?

Discussion

État des lieux des représentations sociales des élèves de troisième sur les économies d'énergies

Les représentations sociales des élèves de troisième interrogés sont empreintes des connaissances acquises au collège (les matériaux et l'énergie en technologie par exemple) et de leur quotidien d'adolescent (éteindre la lumière, mettre en veille les appareils...). En fonction des élèves, leur vision est différente, soit globale, soit plutôt locale. On peut donc dire que la compréhension et l'appropriation de la définition des économies d'énergie sont complexes, différentes selon les élèves d'une même classe et donc à travailler en groupe. Cet état des lieux est en accord avec les propos de Rouquette (1994) et Jodelet (1989) sur la construction de la représentation sociale et ces multiples influences.

Nos résultats ne semblent pas être en accord total avec les résultats de Garabuau-Moussaoui (2009) sur les pratiques énergétiques en fonction des âges de la vie. En effet, cette chercheuse parle d'un rejet des pratiques familiales, d'un « lâcher prise » à l'adolescence. Notre étude basée sur le discours des adolescents ne semble pas aller dans ce sens, les élèves interrogés semblent concernés, acteurs de certaines actions, demandeurs de mise en actes des connaissances acquises, mais sont parfois dépassés par leurs préoccupations d'adolescents qui les « décentrent » ou qui les font parfois entrer en contradiction avec les « bons gestes ».

Résistances et leviers pour faire évoluer les représentations sociales des élèves

Des constats apparaissent dans le discours des élèves :

- À travers le discours relatif aux économies d'énergie, le registre n'est pas forcément celui du sens mais de la contrainte ou de la culpabilité : « il faut... », « on me dit de... ».
- Les jeunes relatent nombre de connaissances scolaires et médiatiques, rarement rapportées à leur vie et leur contexte personnel. Il s'agit davantage du registre du « discours sur... » que du « faire ». Il y a une exception pour le tri sélectif qui est intégré dans les activités personnelles à la maison, mais qui se retrouve souvent absent à l'école.
- Le transfert école/maison et maison/école est faible, voire quasi inexistant en ce qui concerne les économies d'énergie.

Ces constats traduisent bien le fait que, malgré la connaissance d'un certain nombre d'actions réalisables, un levier important existe dans la mise en acte, la confrontation avec le réel des gestes. L'absence de « projection », de transfert est un vecteur de résistance à lever.

Comme l'évoque Gruslin (2007) à propos de l'éducation à l'environnement, la participation active à des pratiques environnementales est un facteur de motivation important et permet le transfert vers des pratiques dans d'autres contextes.

Des éléments à prendre en compte pour une éducation aux économies d'énergie

Pour la mise en place de l'éducation au développement durable plusieurs conditions semblent nécessaires :

- un projet impliquant les élèves et mobilisant l'équipe éducative à travers des activités transdisciplinaires pour une recherche de sens ;
- un travail sur la réflexion et faire des choix engageants du point de vue de l'élève, travailler sur leur pouvoir d'agir et la conscience qu'ils ont de pouvoir être acteur éclairé ;
- des mises en situation concrètes : initier la mise en pratique, l'appropriation des gestes ;
- l'exemplarité au collège de la part des enseignants porteurs de messages devant être traduits en actes (gestes quotidiens dans l'établissement) ;
- engager une adhésion et une dynamique positive chez les élèves.

D'après la théorie de l'engagement, le sens donné aux actes, mêmes modestes pourra créer des conditions favorables à la mise en place de gestes qui pourront être intégrés « routinisés » au fil du temps. Il existe un lien entre décision et engagement : « les décisions que l'on prend, ou que l'on parvient à nous faire prendre, nous engagent ». Obtenir l'adhésion par l'appropriation d'un objectif que se fixe l'individu est un premier élément vers l'engagement. « Nous avons tendance à adhérer à ce qui paraît être notre décision et à nous comporter en conformité avec la décision. » (Joule & Beauvois, 1987). Il ne suffit pas d'être conscient des enjeux et savoir quelles actions mettre en œuvre pour réaliser effectivement les gestes appropriés à l'instant voulu. Il y a dans cette dynamique d'engagement une part de motivation chez l'individu.

Pour accompagner les enseignants vers la mise en place de l'éducation aux économies d'énergie, il semble pertinent de s'intéresser aux critères de réalisation (Bonniol & Genthon, 1989) et de réussite. Ces critères doivent permettre le transfert, par les élèves, des activités réalisées dans le contexte scolaire (gestes efficaces liés aux économies d'énergie) vers d'autres contextes.

Les activités doivent :

- permettre l'engagement, l'implication des élèves à travers un « projet » ;
- être accessibles en termes d'action et de compréhension par rapport à l'âge des élèves ;
- amener l'élève à faire des choix et prendre des décisions, développer l'esprit critique ;
- permettre de mesurer l'impact des gestes (écologique, financier, énergétique...);
- intégrer les résistances potentielles inhérentes aux contextes de transfert ;
- prendre en compte la faisabilité en termes de transfert.

En s'inspirant du modèle *DISA* : dispositif-Instrument-Situation-Activités instrumentée (Allal, 2008), nous pouvons proposer le tableau suivant qui peut permettre d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de l'éducation aux économies d'énergie. On retrouve ainsi le contexte institutionnel qui permet de travailler sur les économies d'énergie à travers les programmes du collège et les outils proposés pour évaluer l'impact de l'éducation aux économies d'énergie.

	Instauré par l'institution	Investi par les acteurs
Contexte d'évaluation	Dispositif d'évaluation : Collège (Classe de 6 ^e à la 3 ^e) Instructions et formations sur l'énergie et les économies d'énergie Choix des enseignants sur le type d'évaluation	Situation d'évaluation : Évaluation des savoirs, savoir-être, savoir-faire discours actes
Outillage d'évaluation	Instrument d'évaluation : Contrôles Investissement dans un projet au collège Contrat (mesure des écogestes sur une semaine au collège, chez soi)	Activité évaluative instrumentée : Présentation des difficultés (résistances, faisabilités...)

Tableau 1 – piste proposée pour un dispositif sur les économies d'énergie au collège.

Les éléments présentés dans le tableau selon le modèle *DISA*, fournissent des pistes pour la formation des maîtres :

- Le dispositif peut permettre à l'enseignant de situer et caractériser les contextes et outils d'évaluation à partir des éléments instaurés par l'institution.
- Les instruments d'évaluation peuvent être diversifiés, voire même co-élaborés avec les élèves (choix des éco-gestes, objets des transferts).
- Accompagner les enseignants vers un travail collaboratif avec les élèves, un principe de co-évaluation de la pertinence, de la portée des gestes dans une visée de projet.
- L'enseignant, dans une démarche réflexive, une analyse évaluative de ses actions et de leur portée pour les élèves, peut offrir des situations éducatives porteuses de sens où les gestes efficaces d'économie d'énergie sont à la portée des élèves.
- Une activité évaluative peut être envisagée à partir de l'identification des résistances, des leviers pour l'engagement des élèves.
- Rechercher des situations porteuses de sens, qui vise l'appropriation et le pouvoir d'agir des élèves, des situations de mises en actes, repérer des transferts et susciter le retour d'expérience...

Conclusion et perspectives

À partir de ces premiers résultats de recherche exploratoire et des réponses effectuées lors de cet atelier, nous constatons que chez les adolescent(e)s, ce serait davantage les pratiques familiales qui influenceraient leurs représentations. Les élèves ne semblent pas vraiment rejeter les pratiques liées aux économies d'énergie (ce qui pourrait caractériser l'adolescence) ; peu de résistances ont été observées.

Cependant, les verbes utilisés par les adolescent(e)s montrent une certaine fuite vis-à-vis de l'activité et une certaine mise en conformité : « il faut », « on doit ». Les réflexions nous amènent alors à penser qu'un rejet de cette activité (ne pas adapter son comportement aux économies d'énergie) est possible si les adolescent(e)s ne perçoivent pas d'exemplarité du côté de l'adulte et encore plus de l'enseignant.

Des propositions pratiques ont pu être effectuées lors de cet atelier, s'appuyant sur l'analyse des entretiens d'élèves. Nous notons l'importance de proposer des éléments concrets aux élèves, afin de leur donner une image de ce qui est traité en cours et donc de donner du sens aux contenus abordés. Le sens que l'élève accordera à cette activité sera effectivement très important dans son implication. Prendre en compte le sens du comportement, en amont du comportement lui-même, semble donc primordial. La participation de l'élève est également à penser afin qu'il puisse prendre conscience des situations, de l'environnement, de ses actions possibles, de l'effet de ces actions sur le collectif, de la limite des ressources et mettre ainsi du sens sur ses actions. Montrer aux élèves leur pouvoir d'agir permettrait certainement de les amener à être capables de prendre des décisions, objectif primordial du développement durable. Une réflexion sur la motivation des élèves est aussi à prendre en compte. Enfin, selon les âges des élèves, les enseignements doivent être différents, adaptés.

L'évaluation du comportement des collégiens va nous permettre de repérer et de caractériser des leviers d'accompagnement pour les enseignants : la mesure des résistances à la mise en place de gestes liés aux économies d'énergie chez les élèves (collecte des représentations sociales, caractérisation de l'environnement familial...) ; l'approche pédagogique au développement de l'esprit critique chez les élèves ; la construction d'outils de repérage et de transfert des gestes (école/famille et famille/école) pour une inscription durable dans les pratiques des élèves.

Dans le cadre d'un projet éducatif en classe, l'évaluation du comportement des élèves vis-à-vis des économies d'énergie permettrait de faire émerger des difficultés et/ou des besoins pour les enseignants qui pourraient être

accompagnés. Cet accompagnement pourrait prendre la forme d'éléments de formation, de travail en partenariat et de mise à disposition d'outils.

Pour cela, la formation doit encourager les enseignants à envisager davantage la démarche de projet, à travailler la transdisciplinarité et à développer l'esprit critique des élèves. En effet, l'enseignement de l'EDD et donc des économies d'énergie ne correspond pas à un enseignement coutumier, mais il s'agit plutôt « de proposer aux élèves un projet leur permettant de se confronter aux problématiques réelles et complexes qui se posent à eux, mêlant choix de vie et durabilité écologique et sociale » (Lange, 2014). Ce qui rejoint les propos de Gruslin (2007) sur l'implication dans un projet environnemental lors la formation initiale des enseignants qui permet le transfert dans d'autres contextes, donc dans les établissements et pourquoi pas dans les familles.

Des perspectives de recherche peuvent enfin être envisagées en travaillant à une échelle plus importante (davantage d'élèves et plusieurs établissements) afin de confirmer les tendances. De plus, comme les représentations sociales se construisent avec différentes influences, il serait peut-être intéressant de prendre davantage en compte les activités extrascolaires des élèves, les activités de leurs parents et leur point de vue concernant les économies d'énergie.

Une analyse plus fine du discours des élèves pourrait être également envisagée afin de repérer des indicateurs et des récurrences. Un dispositif d'accompagnement pourrait être expérimenté pour la mise en place de projets éducatifs liés aux économies d'énergie.

Pour conclure, cette étude exploratoire encourage à questionner la manière d'évaluer des apprentissages impliquant la transdisciplinarité, de plus en plus mise en avant dans les programmes scolaires au collège, et l'accompagnement des enseignant(e)s au développement de compétences particulières chez les élèves telles que l'esprit critique ou encore la capacité à faire des choix.

Annexe : Entretien élève

Les représentations des économies d'énergie et de l'éducation au développement durable

Entretien semi-directif Élève 5

Niveau scolaire (classe) : 3^e

Sexe : F

Âge : presque 16 ans

Lieu d'habitation : Vienne en Val dans une maison

Profession des parents :

Père – Chez France Télécom

Mère – Guichetière à la poste

Nombre de frères et sœurs (parlent-ils du développement durable avec eux ?) : 1 petit frère en 6^e au collège et une grande sœur qui est en première.

Questions :

1) Point de vue sur le thème

– Pour toi, qu'est-ce que ? (et à quoi te fais penser) ?

– Le développement durable ? C'est tout ce qui est dans l'écologie... heu, ça veut dire qu'il faut trier les déchets. Après y a l'eau de pluie dont on peut se servir pour faire la vaisselle, pas polluer...

– Les économies d'énergie ? Heu, par exemple quand on sort d'une pièce, éteindre la lumière ou éteindre la musique, pas laisser allumer toute la journée ? pareil pour l'eau pas laisser couler 15 plombs...

– L'écocitoyenneté ? C'est ce qui est pour nous, dans le genre ce qui est nourriture bio. C'est celui qui pollue pas, qui mange bio, qui consomme l'eau, l'électricité quand il en a besoin... heu, voilà...

– Est-ce que cela te paraît important ? Cela te motive-t-il ? (Utilité perçue ? Engagement ?)

Ben oui parce que moi chez moi on trie les déchets, on fait du tri... pour moi c'est logique parce que préserver la couche d'ozone tout ça...

– Peux-tu me dire où as-tu entendu/utilisé ces termes ?

En SVT oui...

– À ton avis, est-ce que c'est important d'économiser de l'énergie ? Pourquoi ?

Ben...

– Qu'est-ce qui te pousserait à faire des économies d'énergie ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui te retiendrait ?

Moi par exemple, quand je sors de ma chambre, je n'éteins pas la musique, elle fonctionne tout le temps, même la nuit... ça m'endort et je la laisse tout le temps, donc ça consomme de l'énergie, c'est une chaîne...

– Si tu en parles, avec qui parles-tu le plus du développement durable/économie d'énergie ? (copains, enseignants, éducateurs/animateurs, parents, famille...)

On en parle un peu avec les amis de mes parents, avec la famille, sur le tri... mais pas tellement, avec les profs un peu, en SVT parce que ça les concerne un peu on va dire en cours.

2) Les pratiques en classe

– As-tu déjà eu des enseignements ou des activités sur les économies d'énergie ?

– À l'école primaire ? Au collège ? Dans quelle classe ?

– Avec quel enseignant/Dans quelle discipline/as-tu déjà parlé des économies d'énergie ?

Heu je crois en physique on en a eu... on a fait comme des exposés, y en a qui avait les ressources renouvelables. On en a parlé. C'est tout je crois. Un peu d'électricité tout ça...

– Peux-tu m'expliquer ce que tu as vu en cours ? Qu'en as-tu retenu ? Penses-tu qu'il te manque des informations pour bien pratiquer l'économie d'énergie ?

Je pense pas, on doit éteindre les objets qui ne servent pas la journée. Alors c'est vrai que des fois on me dit avec ma musique allumée « he ben dis donc la note d'électricité... elle est élevée ». Moi je me rends pas compte, je me dis c'est juste de la musique. Si je pouvais savoir combien ça coûte, je ferais plus attention.

– As-tu travaillé sur les gestes favorables aux économies d'énergie ?

Heu, ça me dit rien, non...

– Qu'est-ce qui t'as le plus plu dans ce travail ? Pourquoi ? Et ce que tu n'as pas aimé ?

– Aimerais-tu en parler plus ? Avec quel enseignant (quelle discipline) ?

ça pourrait être intéressant. Ça nous dirait combien plus tard on va payer.

- Aimerais-tu faire une activité (ou une autre si déjà faite) liée au développement durable à l'école ? Pourquoi ?
- À ton avis, est-ce que tu as changé d'attitude, de comportement depuis que tu as travaillé sur les économies d'énergie ? Peux-tu m'expliquer ce que tu faisais avant que tu ne fais plus maintenant/ce que tu ne faisais pas que tu fais maintenant ?

Je sais pas trop. Je fais pas trop attention. J'économise un peu plus.

- À l'école ? *Non.*
- Chez toi ? *Un peu...*

3) Les pratiques personnelles et transferts

- D'un point de vue personnel, quelles sont tes pratiques liées aux économies d'énergie ? – Cite des exemples concrets ? (*tri sélectif, transport, eau, chauffage, électricité, habitudes de consommation, emballage* ?)

Économies... hum. Pas trop je gaspille beaucoup d'eau. J'arrive pas à prendre une douche rapide.

Le chauffage, moi je le mets, j'aime avoir bien chaud dans ma chambre, je suis une grande frileuse (rire). Maintenant qu'il fait un peu meilleur, mes parents l'on coupé alors... du coup je fais sans chauffage.

Pour mes achats je fais pas trop attention aux emballages tout ça...

- Sais-tu ce que pensent tes parents des économies d'énergie ? Est-ce que vous en parlez à la maison ? À quel moment/sujet en parlez-vous (en faisant les courses, en sortant de la maison...)?

Mes parents font attention du côté budget, combien ça va coûter. Ils sont pas vraiment écolos...

- Participes-tu à ce choix de consommation ou cela est-il imposé par les habitudes familiales ? (*Incitatif, potentiellement réceptif et ouvert, fermé et hostile*)

Ils sont favorables si ça coûte moins cher.

- Les pratiques favorables aux économies d'énergie te semblent-elles utiles ? faciles ? contraignantes ? Explique...

Pas facile de savoir pour trier les déchets.

Je viens au collège en bus.

- Y'a-t-il des pratiques que tu fais à l'école et que tu aimerais pouvoir appliquer chez toi et inversement ? (*Quelle possibilité de transfert pour eux ?*)

Éteindre les lumières dans les classes après les cours, les profs ils laissent allumé. ça c'est pas très difficile.

Conclusion

La relation au cœur de l'évaluation

Yann Mercier-Brunel

Université d'Orléans

Depuis plus de 30 ans, l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe) réunit un ensemble de chercheurs et de praticiens autour des formes et des fonctions de l'évaluation, ses enjeux psychologiques, sociaux et éthiques, ses étapes, ses objets d'études, ses méthodes et instruments, ses effets et utilisations, ses acteurs et ses partenaires, ses diverses approches disciplinaires possibles.

Comportant une délégation belge, française, libanaise, luxembourgeoise, marocaine, portugaise et suisse, l'association s'appuie sur une revue internationalement reconnue, *Mesures et évaluation en éducation* (portée par l'ADMEE-Europe et l'ADMEE au Canada) et des événements forts que sont : le colloque annuel (ayant lieu dans chacun des pays membres à tour de rôle) ; et la journée d'étude et de recherche annuelle organisée par chaque délégation. À ces rencontres cruciales, qui permettent des réflexions collectives nécessaires à la recherche, s'est ajoutée en 2013 la première université d'été internationale, dont l'objectif était la mise en place de moments de réflexion et de travail autour d'une thématique forte, l'accompagnement du développement des compétences évaluatives chez les professionnels de l'éducation (en 2014, la seconde université d'été a eu lieu à Clermont-Ferrand autour de l'évaluation à l'université).

Ces trois journées de travail ont permis de mettre en évidence la place d'une relation critique, telle que la définit Anne Jorro dans l'introduction de cet ouvrage, qui prend différentes formes dans les situations étudiées dans les ateliers et lors des conférences de cadrage.