

Faire équipe pour améliorer le climat scolaire

Résumé: La communication proposée vise à explorer la façon dont peuvent être articulées des données collectées sur la base de méthodologies de recherche différentes. Cette mise en lien ne relève ni de la simple juxtaposition de données quantitatives et qualitatives ni d'un quelconque syncrétisme. Les épistémologies de recherche mises en œuvre ont leur consistance propre et sont basées sur des paradigmes différents. L'étude qui a servi de support à cette analyse avait pour but d'évaluer un dispositif de promotion de la santé, le programme « apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » (AMVEE) ayant concerné 22 écoles primaires françaises (2500 élèves, 120 enseignants) pendant 3 ans. En France, deux objectifs sont assignés à la promotion de la santé à l'école : il s'agit d'une part de permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à des choix libres et responsables en matière de santé, et d'autre part de créer les conditions de possibilité de la réussite de tous les élèves. C'est sur ce second axe que porte notre analyse. Nous avons étudié la façon dont des équipes enseignantes se mobilisent autour d'actions collectives et contribuent à l'émergence d'un climat d'établissement favorable à la réussite de tous.

Mention complète de la source: Mérini, C., Jourdan, D., Victor, P., Simar, C. & Bizzoni C. (2008), Faire équipe pour améliorer le climat scolaire. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-3>]

Faire équipe pour améliorer le climat scolaire

Corinne Merini, Didier Jourdan, Patricia Victor et Carine Simar, PAEDI IUFM Auvergne

Caroline Bizzoni, UQAM Montréal Canada

1. Promotion de la santé et réussite de tous les élèves

En France, la promotion de la santé (PS) à l'école s'appuie sur deux objectifs principaux. Il s'agit d'une part de permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à des choix libres et responsables en matière de santé, et d'autre part de créer les conditions de possibilité de la réussite de tous les élèves[1].

Le modèle qui constitue la base de cette politique est celui de la promotion de la santé telle que formalisée par Downie et Tannahil (1996) et adaptée aux spécificités du système éducatif français. Sa finalité est de permettre à « un groupe ou un individu, d'une part de réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins, et d'autre part, d'évoluer avec le milieu ou de s'adapter à lui »[2]. Développer une politique de promotion de la santé, c'est articuler protection, prévention, et éducation. L'axe protection correspond aux actions visant à créer un environnement et un climat scolaire favorables, à mettre en œuvre les moyens de l'accueil de tous les élèves notamment ceux à besoins éducatifs particuliers, en lien avec un handicap, une situation sociale ou de santé. L'axe prévention correspond à un travail spécifique sur les comportements générateurs d'échec (violence, conduites à risque ...) et l'axe éducation vise le développement de connaissances, capacités et attitudes chez les élèves.

Les études basées sur l'évaluation des comportements de santé et la réussite scolaire montrent que les interventions multifactorielles et globales sont les plus pertinentes. La synthèse de Steward-Brown (2006) souligne, que pour être efficace, une action doit inclure des activités dans plus d'un domaine et tendre vers une prise en compte de toutes les dimensions de la vie de l'élève

dans l'établissement. L'environnement scolaire, les relations, la qualité de vie et le climat d'établissement sont aussi identifiés comme des déterminants majeurs. D'autres études vont dans le même sens et soulignent que les éléments clés sont la durée de l'action, le soutien institutionnel, la formation et l'accompagnement des acteurs ainsi que le développement d'une approche globale centrée sur le développement des compétences sociales (confiance en soi, capacité à exprimer ses émotions, gestion du risque et du stress ...). En d'autres termes, les approches efficaces sont celles qui associent deux dimensions : d'une part le volet pédagogique (les activités de classe) et d'autre part une démarche plus large prenant en compte tous les aspects de la vie dans l'établissement (il s'agit de travailler à la création d'un environnement physique, social et d'apprentissage favorable).

Sur la base de ces données, la mobilisation des professionnels dans la promotion de la santé (Jourdan et al, 2004) et le développement de dynamiques collectives de travail peuvent être considérés comme des éléments contribuant à la création des conditions de possibilité de la réussite de tous les élèves.

2. Structures théorique et méthodologique de l'étude

Deux hypothèses fortes ont sous-tendu l'organisation du travail: d'une part, la formation est nécessaire à la mise en œuvre de la PS, et d'autre part, c'est dans les dynamiques collectives de travail et la formation que les enseignants s'emparent des enjeux de la PS. Dans ce contexte, la problématique de l'évaluation a pris un double aspect: évaluer les dynamiques collectives de travail des enseignants sur trois ans et relier les résultats à ceux obtenus à partir d'une approche qualité, basée sur des questionnaires, visant à mesurer les impacts de l'action.

2.1 Cadre théorique

Le clivage établi, il y a une vingtaine d'années par Ardoino et Berger (1989), entre la notion de contrôle et celle de l'évaluation a permis de clarifier le champ de l'évaluation, ses objets et les épistémologies dans lesquelles ils s'inscrivent. Au-delà de la double dynamique de contrôle et de pilotage dont l'objectif premier est de créer de la plus-value, nous rejoignons Lecoïnte (1999) pour penser qu'en éducation, on ne peut négliger la question ontologique de la plus valeur. La place des valeurs est centrale en PS. Évaluer permet de construire des lignes de sens dans lesquelles la question des valeurs et de leur transmission peut être posée. Deux dynamiques sociales co-existent, celle liée à la recherche de la preuve scientifique qui cherche à mesurer l'impact de l'action et celle propre à la question éducative qui pose la question des valeurs comme centrale.

Nous abordons les pratiques enseignantes[3] de manière stratégique afin de comprendre les jeux qui s'instaurent autour de l'aménagement des relations établies entre l'école et le champ social. De fait, les pratiques enseignantes sont abordées de manière systémique : pour cela, nous avons utilisé le cadre théorique de la sociologie de l'action organisée de Friedberg (1992) qui, dans le cas présent, ne se superpose ni ne correspond aux frontières organisationnelles de l'école. Donc nous avons eu recours à la sociologie de la décision telle que des auteurs comme Jamous (1969) ont pu l'aborder, afin de comprendre comment les acteurs font coïncider intérêts personnels et collectifs, et enjeux de la PS. La décision est donc conçue comme une interaction construite stratégiquement en relation avec un environnement plus ou moins favorable aux intérêts des acteurs et des systèmes, et une intention éducative.

2.2 Choix épistémologique et méthodologique

Nous avons choisi de mettre en tension deux approches relevant de deux ordres différents : l'approche qualité qui examine l'enchaînement de procédures et les met en rapport avec la qualité des résultats attendus, l'autre systémique qui explore les interdépendances qui se construisent entre systèmes, entre acteurs et entre acteurs et systèmes. Les deux approches ont la vertu de mettre de l'information à disposition et constituent des aides à la décision, l'une (la première) permet de vérifier la qualité des manœuvres entreprises, la seconde permet de formaliser des éléments du processus mis en œuvre. Avancer dans le domaine de l'évaluation des actions éducatives dans le champ de l'éducation à la santé ne peut se faire qu'en faisant droit à la tension irréductible existant entre les épistémologies positive et constructive de l'évaluation. En effet, le fait de se situer dans le champ d'interaction entre la santé publique et les sciences de l'éducation conduit à la nécessité d'analyser clairement les modèles d'évaluation disponibles et d'identifier les

plus adéquats aux différents aspects de notre objet. Dans ce contexte, notre étude visait à la fois à créer des modèles théoriques évaluant la qualité des processus et explorant les liens entre processus, structure et résultats ; et à définir la nature de ce qui est produit par une action d'éducation à la santé (et qui dépasse largement son objectif purement sanitaire). L'évaluation a donc été conduite de manière plurielle afin de ne pas perdre de vue à la fois les questions du contexte et de l'activité de l'enseignant. Elle doit prendre en compte à la fois l'axe institutionnel, l'axe domestique et quotidien de l'activité d'enseignement et d'apprentissage et l'axe sociologique afin de prendre en compte les effets sur les contextes environnants et les effets produits sur les élèves (Mérini, 2001).

2.3 Analyse multicritériée de l'action collective et de ses impacts

Les dynamiques collectives de travail à l'échelle des écoles ont été mises en évidence grâce à l'analyse des opérations conduites par les équipes d'enseignants de 2 circonscriptions. Dans les deux cas, le dispositif d'évaluation des actions en PS a été mis en place : la différence entre les deux circonscriptions réside dans le fait que les enseignants de la seconde (circ2) ont systématiquement reçu une formation dans le cadre du programme AMVE, ce qui n'était pas le cas de la première (circ1).

Nous avons abordé ces pratiques à partir d'une ethnographie des décisions individuelles et collectives. Pour cela, nous avons indexé les opérations consignées par les équipes dans leurs écrits professionnels (680/3 ans). Ces traces écrites sont des comptes-rendus de conseils, des projets d'école, de cycle ou d'équipe, des documents pédagogiques, mais aussi des informations destinées aux parents, voire des coupures de presse, etc. Elles nous ont permis de repérer les moyens à l'œuvre, les objectifs et intentions de l'action, les procédures d'évaluation mises en place, les acteurs en cause et les contenus thématiques. Ainsi, nous avons pu analyser et suivre les 260 opérations développées de 2003 à 2006 par les équipes des 22 écoles. L'indexation des opérations a permis de reconstituer le graphique des décisions sur trois ans et d'analyser les stratégies des enseignants à partir de critères diversifiés.

Nous avons cherché à repérer les effets par le biais de questionnaires « Élèves », « Enseignants » et « Parents ». Le questionnaire « climat d'établissement » destiné aux élèves a été élaboré par l'équipe de Debarbieux (1996, 1999) à l'observatoire européen de la violence scolaire. Le questionnaire destiné aux adultes est dérivé de celui de l'enquête nationale « micro violences à l'école ». Le questionnaire « pratiques et représentations des enseignants » a été élaboré et validé en 1991. Les items concernent le ressenti de chacun par rapport au climat de violence et pour les enseignants des questions relatives à la formation et au sentiment de compétences à mettre la PS en œuvre à l'école.

2.4 Démarche de mise en lien

Plusieurs façons d'explorer l'articulation des données issues de paradigmes différents existent. Ici, c'est l'ethnographie des pratiques qui constitue le socle de l'analyse. Au fur et à mesure de l'avancée du travail compréhensif, les données ont été confrontées à celles obtenues à partir des questionnaires. Deux types de données quantitatives ont principalement été mobilisées : celles relatives au climat d'établissement qui correspondent à une mesure d'impact et celles relatives aux pratiques déclarées par les enseignants telles qu'obtenues via les questionnaires.

3. Éléments de résultats

Cette communication étant centrée sur la question de l'articulation de méthodologies d'évaluation différentes, les résultats ne seront que brièvement abordés. Pour une description plus exhaustive, le lecteur pourra se reporter à d'autres publications (Bizzoni et al, 2007 ; Simar et al, 2007). Notre démarche est double : nous présenterons d'abord les résultats dans une logique de croisement (les données quantitatives sur le climat scolaire comme toile de fond de l'étude, les apports de l'étude ethnographique des dynamiques collectives de travail et enfin les éclairages apportés par les questionnaires remplis par les enseignants) avant d'aller plus loin dans l'articulation des données.

3.1 Caractérisation du contexte des établissements par les données quantitatives

Les données obtenues tant par les questionnaires que par l'analyse des données relatives à la situation sociale et économique des écoles permettent de dresser un panorama général de la vie dans les établissements concernés. On peut noter, par exemple, que l'évaluation par les élèves du bien-être dans leur école va de 7.5 à 9.1 /10, que le pourcentage de ceux qui la trouvent « nulle » va de 0 à 9.4 % alors que ceux qui la trouvent « géniale » sont de 14.3 à 58.2 %.

Si certaines données sont stables comme le bien-être à l'école, d'autres évoluent au cours du temps. Il y a une différence significative entre les deux années concernant le score attribué pour évaluer les relations entre les élèves ($p < 0,01$). En effet, sur cet item, les élèves scolarisés en cycle 2 en 2005/2006 (année 3) ont attribué un score plus important que les élèves scolarisés en 2003/2004 ou année 1 (6,8 contre 6,3). Il existe également des différences significatives concernant les lieux où les enfants aiment aller. Durant l'année 3, les enfants citent plus souvent la cantine (6,0 % en 2005/2006 contre 3,2 % en 2003/2004, $p = 0,01$), la classe (respectivement 48,0 % contre 32,3 %, $p < 0,01$) et la BCD (respectivement 18,0 % contre 11,3 %, $p < 0,01$) que durant l'année 1. On retrouve une différence significative entre les deux années en ce qui concerne d'autres items ($p < 0,01$) : en année 3, les élèves scolarisés en cycle 2 se sentent moins seuls que les élèves scolarisés en année 1 (3,2 % se sentent seuls contre 11,4 % en 2003/2004) et se sont moins souvent bagarrés.

Cependant, les données montrent des différences d'une école à l'autre. Ces évolutions sont liées à de nombreux paramètres, le fait d'être dans la circonscription ayant été formée n'est pas le seul. Des évolutions positives sont observées dans les écoles du groupe non soumis de façon systématique à la formation et qui est seulement accompagné (retour des résultats d'évaluation par l'équipe de recherche). Il est nécessaire, pour comprendre le parcours singulier de chacune des écoles, de recourir à d'autres approches plus compréhensives.

3.2 Évaluation qualitative des dynamiques collectives de travail des enseignants

Les dynamiques collectives de travail à l'échelle des écoles ont été repérées grâce à l'analyse des opérations conduites par les équipes d'enseignants. Le tableau suivant présente les données obtenues pour chacune des deux circonscriptions.

Tableau 1 - Nombre d'opérations repérées sur 3 ans

	Circ. 1	Circ. 2	Total
An 1	6	37	43
An 2	40 dont 38 nouvelles	69 dont 46 nouvelles	109
An 3	42 dont 16 nouvelles	66 dont 26 nouvelles	108
Total	88	172	260

Si, à première vue, il existe bien une différence entre les deux circonscriptions (88/172), le nombre d'opérations conduites entre les années 2 et 3 par rapport à l'an 1 concorde avec les résultats quantitatifs et traduit un effet « étude » lié à la collecte des écrits professionnels et à la passation des questionnaires. Un tassement de l'évolution des opérations entre l'an 2 et l'an 3 dans les deux circonscriptions laisse à penser que les écoles ont une marge d'activité supplémentaire restreinte qui se stabilise au niveau d'un certain seuil. Notons que l'on trouve une corrélation entre le turn-over des enseignants dans certaines écoles et la diminution voire l'absence d'opérations en PS. Les chiffres laissent entrevoir des politiques et des pratiques de circonscription différentes, l'effet « formation » n'est pourtant pas probant quand on regarde

l'évolution du nombre d'opérations.

L'ethnographie des pratiques enseignantes collectives fait apparaître que le développement de la PS est le fruit de chaînes de volonté politiques endogènes à l'établissement (le directeur, les enseignants, les parents, le personnel technique, etc.) mais aussi exogènes au monde scolaire. Ainsi, les équipes se saisissent de moyens matériels, humains ou financiers, ou « vecteur » leur permettant de mettre en œuvre et de pérenniser la PS à l'école. Elles s'appuient sur les moyens des collectivités territoriales (par le financement de classes de découvertes, sorties scolaires, ...), des partenaires de l'éducation à la santé scolaire (bilan bucco-dentaire, gestes de premiers secours, prévention tabac ou toxicomanie, etc.) mais aussi sur les organisations nationales (USEP[4]) voire internationales (UNICEF, programme d'échange européen Comenius, ...) qui offrent de véritables vecteurs d'action comme peuvent le faire à un autre niveau les circonscriptions (festival jeune public, prix du p'tit lecteur, etc.).

Le tableau suivant présente la répartition de ces vecteurs dans les deux circonscriptions.

Tableau 2 - Les vecteurs d'action et de pérennisation des différentes opérations

Types de vecteurs d'action	Circ. 1	Circ. 2
Nationaux – internationaux.	2	14
Territoriaux	17	33
Étude IUFM (dentistes- ateliers philo – « Être et savoir »	12	34
Intervenants extérieurs	21	9
Circonscription IEN	1	18
Écoles	35	64
Total	88	172

L'analyse plus fine des actions (leurs objectifs, leurs liens, les moyens à l'œuvre) montre que la circ. 2 inscrit la PS au plus près des apprentissages fondamentaux et des débats disciplinaires, contrairement à la circ. 1 qui a recours plus fréquemment aux intervenants extérieurs. Enfin, la mise en œuvre de la PS semble particulièrement sensible à des phénomènes organisationnels tels que le départ ou l'arrivée de certains enseignants, la présence ou l'absence d'acteurs ressources, etc.

La manière dont les équipes se saisissent de ces « opportunités » et la fréquence de recours à tel ou tel vecteur d'action, mais aussi leur refus de contribuer tout ou partiellement à la récolte des données (alors que tous les établissements étaient au départ volontaires), nous a permis de faire une catégorisation des modes de fonctionnement des équipes selon quatre grands profils :

- Le mode opportuniste : les établissements se saisissent de vecteurs d'action et de pérennisation, présents autour d'eux. Beaucoup d'opérations viennent de l'extérieur et sont livrées en quelque sorte « clés en main » par des organismes ou des associations possédant une expertise dans le domaine. On a pu constater que les actions étaient rarement évaluées et quand elles

l'étaient, c'était à la manière de l'applaudimètre : « ça a plu, ou ça n'a pas plu ». Ces interventions extérieures sont reproduites à l'identique, d'une année sur l'autre sans analyse de leurs impacts ;

- Le mode opérateur : les écoles se mettent en conformité avec la prescription et les attentes de l'institution, celles de l'équipe de recherche (prescription secondaire), en utilisant tout ou partie des mesures d'impacts qui sont faites chaque année (questionnaires parents, élèves et enseignants) ou en mettant en œuvre les situations didactiques ou les outils présentés en formation ;
- Le mode novateur : souvent intuitivement (il n'y a pas systématiquement de diagnostic, ni d'utilisation des mesures d'impacts), les équipes pressentent les besoins des élèves et inventent des opérations inédites en mobilisant les moyens à leur disposition et en développant des situations nouvelles et contextualisées ;
- Le mode opposant : ces établissements s'opposent aux prescriptions ou attentes de l'institution, de la hiérarchie, voire de l'équipe de recherche en ne rendant pas, tout, ou partie des questionnaires ou des écrits, en ne répondant pas aux questions, etc. mais en laissant apercevoir que des opérations sont mises en œuvre, et que la PS est bel et bien une de leurs préoccupations.

Tableau 3 - Modes de fonctionnement des établissements

Modes de fonctionnement des établissements	Circ. 1	Circ. 2
Opportunistes	4	6
Opérateurs	2	0
Novateurs	2	3
Opposants	3	1

Le mode opportuniste est le plus répandu et le mieux partagé entre les deux circonscriptions. Si l'on met en relation cette caractérisation avec les catégories socioprofessionnelles des parents, on constate que les écoles où le taux de chômage des familles est particulièrement élevé ou qui rencontrent des problèmes organisationnels majeurs (implantation géographique multiple, changements fréquents de l'équipe,...) sont les établissements qui fonctionnent selon les trois autres modes. En effet, l'analyse des écrits professionnels laisse apparaître que les enseignants ont tendance à instrumenter la PS pour entrer en relation avec les parents et solidifier les relations École/familles à propos d'un objet qui dépasse le débat sur les résultats scolaires (surtout dans la circ.2). Entrer en relation avec l'école au sujet de la santé de l'élève semble dédramatiser le lien à l'école et permettre aux familles d'aller à la rencontre de l'école. Ainsi, tout se passe comme si, rencontrant des difficultés de fonctionnement, les enseignants se mobilisent et s'impliquent dans l'action, là où les écoles qui fonctionnent facilement seraient plus « consommatrices » d'interventions. Les établissements novateurs sont essentiellement des écoles maternelles (4 sur 5). Seules deux écoles de la circ. 1 utilisent les résultats des questionnaires pour construire leur action, on peut imaginer que c'est une manière de contre balancer le manque de formation et rationaliser le travail.

Ces données offrent une description du fonctionnement collectif des écoles à partir des traces. L'approche qualité va permettre d'obtenir des éléments quant à l'impact du dispositif sur les pratiques enseignants déclarées.

3.3 Évolution des résultats aux questionnaires dans chacune des deux circonscriptions.

L'analyse des questionnaires de la première année indique que 85,4% des enseignants (les deux groupes confondus) déclarent travailler l'approche AMVEE (100% circ.2 / 71,4% circ.1). En ce qui concerne la troisième année, 94,8% des enseignants déclarent travailler cette approche (100% circ.2 / 89,1% circ.1). L'augmentation significative du nombre d'enseignants de la circ.1 déclarant travailler ce domaine entre l'année 1 et l'année 3 ($p=0,03$) dénote du rôle joué par la seule implantation du dispositif de recherche-intervention. On peut noter que globalement, les enseignants situent leurs compétences à un niveau plus haut lors de la 3^{ème} année du dispositif qu'en année 1, respectivement 6,2 contre 5,6 ($p<0,01$) et une évolution significative des représentations des enseignants quant à la ligne de partage entre leur rôle et celui des parents.

Les enseignants de la circ. 2 se déclarent plus satisfaits de leur travail en 2005/2006, qu'en 2003/2004 (25,5 % contre 5,7 % ; $p=0,02$), et se déclarent significativement plus compétents à mettre en œuvre des opérations (6,4 en A3 contre 5,7 en A1 ; $p<0,01$) entre les années 1 et 3.

De plus, il apparaît que les enseignants qui travaillent dans le cadre de l'approche AMVE sont ceux qui estiment qu'il n'y a pas compétition entre matières fondamentales et PS ($p=0,0046$). Cela correspond à une intégration aux pratiques habituelles et à une articulation avec le volet didactique de l'activité de l'enseignant.

L'analyse multivariée (régression linéaire) des variables déterminant la mise en œuvre des pratiques de promotion de la santé (travail collectif, dans le cadre d'un projet, approche globale, travail thématique sur des problématique de santé et de bien-être) montre, de manière significative l'influence de 3 variables ($R^2 = 0.1948$; $P= 0.0001$).

Tableau 4 - Régression sur la variable « pratiques favorables à la promotion de la santé »

Variables	OR	P
Intérêt porté à la PS	1,97	$p=0,001$
Circonscription d'appartenance de l'enseignant (formation systématique ou non)	3,74	$p=0,026$
Démarrage du travail en ES suite à une réflexion collective	2,97	$p=0,056$

Toutes choses égales par ailleurs, les enseignants ayant une note liée à l'intérêt à la PS importante ont tendance à avoir une pratique qui réunit les éléments liés au développement de la PS. De même que les enseignants appartenant à la circ 2 ont plus tendance à mettre en œuvre une pratique favorable au développement de la PS. Enfin, les enseignants ayant décidé d'inclure le travail en PS, suite à une réflexion collective à l'échelle de l'école, ont eux aussi plus de chance de travailler dans le sens du développement de la PS.

Il apparaît donc que l'impact de la formation sur les pratiques est relatif à la nature des pratiques. L'engagement dans le dispositif AMVE est quasi systématique dans les deux circonscriptions mais le type d'activité mises en œuvre diffère. Enfin, il est clair que la mobilisation des professionnels (à titre tant individuel que collectif) est un élément déterminant. Ces données sont en accord avec celles apportées par l'ethnographie des pratiques qui souligne que la différence entre les

circonscriptions ne se situe pas dans le registre quantitatif (l'implication dans le dispositif des écoles de la circonscription 1 qui n'a pas reçu de formation systématique conduit aussi à un fort développement de pratiques dans le cadre de l'approche AMVE) mais bien qualitatif (approche plus globale, travail collectif, travail dans le cadre du projet d'école).

3.4 Croisement des données quantitatives et qualitatives

La mise en relation des modes de fonctionnement des équipes avec le contexte socioculturel des sites et les scores obtenus aux questionnaires élèves de cycle 3, afin de repérer ce que nous qualifierons d'écoles « efficaces », montre que les sites défavorisés ont des scores supérieurs à la moyenne des établissements. Si la formation ne semble pas avoir un impact notable sur les scores des écoles, elle paraît jouer sur le sentiment de compétence des enseignants. On peut, en effet, remarquer que les enseignants de la circ.1 ont un score moyen de sentiment de compétence de 5.9 alors que ceux de la circ. 2 et qui ont été formés et accompagnés systématiquement ont un score moyen de 6.4, mais le sentiment de compétence semble se construire aussi dans l'action. Ce point nous semble important à souligner par rapport au rôle du stage et du rapport au terrain chez les novices, il pourrait donner sens à la plainte permanente des stagiaires en formation (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). Tout se passe comme si sortant « vainqueur » d'une pratique inhabituelle ou nouvelle, l'enseignant développait un sentiment de compétences là où la formation lui montre ce qu'il pourrait faire (pratique experte, diversifiée, approfondie) mais qu'il n'a encore jamais fait, et lui donne l'impression de ne pas savoir faire. De fait, le stage peut renforcer l'estime de soi, là où la formation ébranle les certitudes.

L'analyse plus fine des opérations par l'examen du type de rapport travaillé en PS fait apparaître que le rapport à l'autre est une préoccupation partagée par les 2 circonscriptions. Ce point nous semble être assez typique de l'école française dans sa manière de penser la santé en relation avec la citoyenneté, phénomène qui nous semble pouvoir être une conséquence historique de l'école républicaine comme lieu de constitution de la nation française.

Tableau 5 - Nombre d'opérations développées dans chaque type de rapport

Types de rapport :	Circ.1	Circ. 2
Aux autres : à la règle, à la loi,...	56	98
A soi : estime de soi, hygiène,...	39	74
Au milieu : recyclage, embellissement du milieu,...	12	33
Au passé : rencontre avec les anciens, commémoration, ...	1	6
A l'avenir : accueil des petits, liaison CM2/6 ^{ème} , ...	2	3

Une étude canadienne en cours, menée par C. Bizzoni, semble montrer qu'à Montréal ce serait plutôt le rapport à soi qui serait dominant.

4. Discussion à propos des différents rôles que nous avons fait jouer à l'évaluation

Le croisement des données et leur mise en tension conduit à formuler des propositions quant aux rôles que nous avons fait jouer à l'évaluation. Il ne s'agit donc pas ici de se référer aux épistémologies de référence, de façon schématique, réductionniste et compréhensive qui sont par essence inconciliables mais de se placer différemment. Il s'agit d'examiner les rôles que nous

avons fait jouer à l'évaluation. Pour cela, on doit distinguer différents niveaux de travail : d'une part, au niveau des pratiques que celles-ci soient des pratiques de recherche, de formation ou de classe et d'autre part au niveau de l'étude et de la modélisation.

4.1 Au niveau des pratiques

Chaque année, les écoles ont eu un retour évaluatif à partir des résultats obtenus aux questionnaires élèves et parents et des prises d'informations de l'opératrice (en maternelle, le questionnaire était remplacé par des échelles de mesure prenant l'aspect d'«émoticônes»), leur permettant, si elles le souhaitaient, de réviser le pilotage de leurs opérations. Le volet qualitatif de l'étude sur les dynamiques collectives de travail a permis de formaliser les pratiques et de les expliciter, là encore, l'évaluation pouvait être utilisée pour réguler le pilotage des actions. Il semble que cette idée de pilotage ou de régulation des pratiques au niveau de l'école ne soit pas entrée dans la culture des établissements. Un seul d'entre eux a utilisé pleinement les données disponibles, un autre les a utilisées partiellement, et très peu ont mis en place une évaluation de leurs actions (Tiam, 2007).

Au niveau de la formation, les données ont été utilisées à la fois pour concevoir et réguler les dispositifs de formation, en prévoir les contenus, mais aussi pour accompagner les équipes.

Toujours dans le champ des pratiques, mais cette fois au niveau des pratiques de recherche, nous avons utilisé ces évaluations pour réguler l'activité de l'équipe de recherche et construire nos outils d'analyse.

De fait, au niveau des pratiques, nous avons fait jouer trois grands rôles à l'évaluation :

- En premier lieu la formalisation des pratiques. Une pratique ne laisse pas de trace, vouloir l'évaluer oblige à instrumenter le regard et la prise d'information pour repérer un certain nombre de phénomènes ;
- Cette formalisation permet, en second lieu, de piloter/réguler l'action en tentant de faire coïncider les résultats obtenus avec les résultats attendus ou espérés ;
- Enfin l'analyse des résultats et de ce qui peut être considéré comme des « erreurs » ou des dérives amène les acteurs à refinaliser l'action ou à la reproblématiser (Martinand, 2000).

4.2 Au niveau de la recherche et de la modélisation

L'évaluation a tout d'abord été abordée sous l'angle du contrôle pour vérifier et avoir un regard croisé sur les données récoltées (la triangulation). Dans un second temps, elle a servi la construction de sens par une confrontation des données à différents moments (an 1, 2, 3), entre les deux circonscriptions, et là encore repérer des phénomènes comme le fait que la formation ne semble pas impacter les scores des élèves, ou que les établissements défavorisés semblaient, somme toute, avoir de meilleurs résultats. En diversifiant la mise en relation des éléments évaluatifs, cela a permis de réexaminer les interprétations. Par exemple, mettre en relation les scores des élèves avec le mode de fonctionnement de l'établissement et le contexte socioculturel des familles nous a permis de pointer l'importance de la mobilisation des équipes déjà mis à jour par les sociologues (Van Zanten et al. 2002) et de comprendre pourquoi un établissement qui ne laisse à voir aucune de ces opérations (car le directeur observe une grève administrative) obtient le meilleur score des 2 circonscriptions. C'est aussi en confrontant les données qualitatives et les données quantitatives que nous avons pu mettre à jour le faible développement du sentiment de compétence en formation. La confrontation des informations extraites de différentes formes d'évaluation permet de renforcer les outils de description de phénomènes et nous a permis d'éclairer les liens qui s'instaurent entre dynamiques collectives de travail, formation et appropriation des enjeux de la PS, moins dans la double perspective de pilotage et de modélisation des pratiques.

Au fond, mettre les éléments évaluatifs en système permet de reconstruire les catégories et de reproblématiser les phénomènes, ce qui donne de « l'épaisseur » aux interprétations. Autrement dit, plus qu'une articulation des formes évaluatives, la mise en relation par confrontation des éléments crée des différentiels d'interprétation qui permettent d'extraire des lignes de sens. La mise en système n'apporte pas une maîtrise de l'objet mais déplace le regard et ouvre à de

nouvelles formes de compréhension. Il s'établit une tension entre les différentes données qui contribue à faire apparaître la dynamique du système évaluation / action.

Cette réflexion permet ainsi de dépasser la confrontation d'épistémologies immiscibles pour déplacer le problème vers la question du rôle que l'on fait jouer à l'évaluation faisant droit pleinement aux contributions (bornées par leur champ de validité) des approches et montrant comment leur articulation peut être au service de l'évaluation.

5. Conclusion

La Promotion de la santé entretient une proximité importante avec le champ social qui nécessite l'ouverture des activités de l'école aux questions relatives à la santé. Dire les choses ainsi suppose un aménagement de la relation École/champ social qui à la fois permette une certaine perméabilité des activités scolaires aux pratiques sociales tout en garantissant la distance nécessaire à la construction d'une opinion raisonnée (Lange et Victor, 2006). Ceci suppose de la part des enseignants à la fois des compétences organisationnelles, des connaissances en matière de santé et de prévention, mais aussi une approche globale qui maintiennent en tension les dimensions éthiques, juridiques et scientifiques de la PS. La formation à la PS devient alors un enjeu majeur de ce débat. Les deux formes d'évaluation quantitative et qualitative ont montré que l'implantation de la PS est liée à l'effet conjugué de l'implantation du dispositif de recherche, de la formation et du travail collectif des enseignants. Nous avons pu, par exemple, montrer que la formation /accompagnement des équipes n'apporte pas plus de PS, mais une PS diversifiée et reliée aux apprentissages. La mobilisation des équipes semble être un facteur déterminant sur le développement d'un bon climat scolaire. Cette implication est sans doute à mettre en relation avec les difficultés rencontrées dans les sites défavorisés qui solidarisent les enseignants dans la mise en œuvre de leur travail. Pour autant, l'étude a permis de repérer que l'évaluation reste au niveau du ressenti et de l'intuition, les équipes n'ont pour ainsi dire pas recours à une évaluation instrumentée. La confrontation qualitatif/quantitatif est, pour nous, une façon de construire des lignes de sens qui dynamisent des reproblématisations nous permettant de refinaliser l'objet de recherche, en l'orientant sur le repérage de ce qui détermine la mobilisation des équipes par exemple.

Références

- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: ANDSHA-Matrice.
- Bizzoni-Prévieux, C. & Mérini, C. & Jourdan D. (2007). Recherche comparative entre la France et le Québec sur les dynamiques collectives de travail et l'éducation à la santé à l'école. *Actes du Congrès international AREF 2007 Actualité de la recherche en Education et en Formation*. Strasbourg août 2007
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (Ed.) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, 1 : Etat des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire, 2 : Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Downie R.-S. & Tannahil, A. (1996). *Health Promotion. Models and Values*. Oxford University Press.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 531-557.
- Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision: la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Paris : CNRS.
- Lange, J.-M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à...la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-34. Lyon :INRP.

Iecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Martinand, J.-L. (2000). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. Conférence de clôture du colloque AECSE/CREFI, "Les pratiques dans l'enseignement supérieur" (oct 2000) Université Toulouse le Mirail. CDRom.

Mérini, C. (2001). Usages de l'évaluation en situation plurielle et d'ouverture. *Revue les Dossiers de recherche en sciences de l'éducation Evaluation et valorisation institutionnelles n°6/2001*. PUM Toulouse pp.31-43.

Simar, C. & Pizon, F. & Jourdan, D. (2007). Etude du rapport des enseignants du premier degré à un dispositif d'éducation à la santé et de la citoyenneté. *Actes du Congrès international AREF 2007 Actualité de la recherche en Education et en Formation*. Strasbourg août 2007.

Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach ?*, WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report) <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>.

Tiam, Y. (2007). *L'évaluation des actions partenariales : une contribution au développement de l'éducation à la santé en milieu scolaire ?* Mémoire de Master, Faculté de médecine – Université d'Auvergne – IUFM d'Auvergne sept. 2007. 70p.

Van Zanten, A. & Grosperon, M.-F. & Kherroubi, M. & Robert, A.-D. (2002). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.

[1] Circulaire n° 98-237 du 24/11/1998 : Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège.

[2] IUHPE Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, 1986.

[3] Nous comprenons la notion de pratique comme « un ensemble de processus mettant en jeu trois composantes : acteur (s) / environnement(s) / activité(s) ». Cette définition a été adoptée par le groupe « Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe » coordonné par J.F. MARCEL dans le cadre des activités du réseau Observation des Pratiques ENseignantes (OPEN) novembre 2006.

[4] Union Sportive de l'Enseignement Primaire