



ENQUÊTES DANS LES CHAMPS DE LA SANTÉ ET DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE

*Types de recherches et acteurs concernés :
quels résultats pour quels suivis ?*

Jean-Pierre Abbet

137 / Décembre 2008



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

SOURCE ET INTENTIONS DE CE DOCUMENT	7
INTRODUCTION	9
Buts de la démarche	9
Moyens et contenus.....	10
Questionnement initial	11
L'enquête épidémiologique	13
1. ENQUETE D'EPIDEMIOLOGIE SOCIALE SUR LA SANTE ET LES MODES DE VIE DES JEUNES EN SUISSE ET DANS LES CANTONS	13
1.1. Présentation générale	13
1.2. Contexte théorique	13
1.3. Modalités d'investigation	14
1.4. Analyses et enseignements	16
1.5. Recommandations	17
L'enquête évaluative	20
2. EVALUATION DES PRATIQUES SCOLAIRES DE MOYENS VISANT UNE PREVENTION PRIMAIRE NON SPECIFIQUE AUPRES DE JEUNES ELEVES, PAR DES ENSEIGNANTS GENERALISTES ...	20
2.1. Présentation générale	20
2.2. Conditions d'évaluation.....	22
2.3. Questionnements et problématique.....	23
2.4. Résultats et réception par les destinataires	26
2.5. Implications des recommandations et conséquences.....	28
L'enquête de besoins	31
3. PROGRAMME DE RECHERCHE SUR DES ASPECTS TRANSVERSAUX A LA SCOLARITE, IMPLIQUANT LES DIFFERENTS ACTEURS CONCERNES.....	31
3.1. Présentation générale	31
3.2. Mise en perspective, définitions et articulation d'aspects transversaux à la scolarité	32

3.3. Importance de la définition et de l'articulation des problématiques avec les acteurs concernés	34
3.4. Projets et séquences de recherche.....	35
3.5. Suites du programme de recherche	38
CONCLUSION	40
Praticiens, décideurs et chercheurs : des modèles épistémiques, des tempos, des regards différents, ... et des intérêts communs	40
REFERENCES CITEES	45

SOURCE ET INTENTIONS DE CE DOCUMENT

Ce document trouve sa source dans l'élaboration d'un cours post-grade HES donné en 2007 à des infirmières scolaires et à d'autres intervenants. Ce cours avait pour objet une sensibilisation à la recherche concernant le champ de la promotion de la santé dans le cadre de la formation, à l'école obligatoire et au niveau secondaire II.

C'est à divers titres que le présent document constitue une contribution de l'URSP à l'aide au pilotage des systèmes de formation. D'abord, par sa mise en évidence des conditions de mise en œuvre de différents types de recherches et d'enquêtes utiles aux décideurs et aux praticiens, exemplifiés dans un domaine transversal. Ensuite, par son éclairage concret de leurs conséquences, de leurs apports et de leurs limites, ce qui permet de mieux comprendre ce que l'on peut en attendre et comment les exploiter. Enfin, en tant que mise à jour des articulations entre réalisations pratiques, recherches appliquées et décisions de politiques publiques durant ces dernières années concernant la santé et l'éducation.

Types de recherches et acteurs concernés : quels résultats pour quels suivis ?

INTRODUCTION

BUTS DE LA DEMARCHE

BUT GÉNÉRAL

En décrivant les conditions, apports et limites de différents types de recherches et d'enquêtes, on vise à mettre en évidence l'importance d'évaluer scientifiquement une situation – en l'occurrence socio-sanitaire et éducative – en milieu scolaire et dans celui de la formation post-obligatoire. Le postulat est que l'on ne peut s'en référer à sa seule expérience, même partagée, et qu'il vaut mieux éviter les préjugés basés sur des affirmations non vérifiées. Les résultats de recherche fondés sur des enquêtes sont donc des moyens privilégiés pour se forger une conviction et étayer une action, que celle-ci se situe dans les sphères de la pratique, de l'administration ou du politique. Les enseignements tirés sont différenciés en fonction des divers types de recherches. En conclusion, on tente de dégager des enseignements plus généraux sur les convergences et divergences de regard que les différents acteurs de l'éducation et de la formation peuvent porter sur un même objet de préoccupation.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

De façon concrète, le but du présent document est de permettre aux différents acteurs, sur la base d'exemples dans les champs de la santé et de l'éducation :

- de connaître des types différents de recherches et d'enquêtes en milieu scolaire et de la formation ;
- de pouvoir plus facilement lire ou esquisser des problématiques de recherche ;
- d'aborder les dimensions d'un questionnement et leurs liens avec les apports possibles d'une recherche ;
- d'appréhender diverses approches méthodologiques et moyens d'investigation permettant la mise en œuvre de ces enquêtes ;
- de voir en quoi les résultats peuvent avoir une répercussion, en particulier pour des décideurs ou des praticiens.

MOYENS ET CONTENUS

Trois exemples de recherches et d'enquêtes dans les champs de la santé en milieu scolaire et de l'éducation qui ont été conduites ces dernières années sont pris comme bases de réflexion et de discussion pour remplir ces objectifs. Les recherches sont d'abord brièvement exposées, en mettant particulièrement en évidence leurs tenants et aboutissants. Les conséquences qui en ont été tirées, soit de façon directe, soit de façon indirecte – en interaction avec d'autres facteurs d'influence – sont ensuite discutées.

THÈMES DÉVELOPPÉS ET CONTENUS PRINCIPAUX

1. Enquête d'épidémiologie sociale sur la santé et les modes de vie des jeunes en Suisse et dans les cantons.

Après une présentation générale de l'enquête, le contexte de l'éducation à la santé au cours de la prime adolescence est brièvement mis en évidence, dans le but de situer l'arrière-plan théorique sur la base duquel les données sont récoltées. Les modalités d'investigation de la recherche d'épidémiologie sociale en milieu scolaire sont ensuite exposées, en précisant le type de questionnement retenu et les thèmes abordés dans le questionnaire aux élèves. Les analyses et enseignements tirés de ce type d'enquête sont encore soulignés, en mettant en exergue le rôle de l'analyse comparative – dans le temps et dans l'espace – et celui des variables explicatives des résultats (âge, sexe, etc.). Ce sont enfin les liens entre résultats et recommandations aux autorités et aux personnes intéressées, ainsi que le suivi de ces recommandations, qui nous intéresseront plus particulièrement.

Dans le cas présent, il sera possible d'articuler l'esprit de ces recommandations avec la mise en œuvre, dans le cadre scolaire, de moyens de prévention, ainsi qu'avec l'évaluation de cette mise en œuvre (recherche évaluative).

2. Evaluations des pratiques scolaires de moyens visant une prévention primaire non spécifique auprès de jeunes élèves, par des enseignants généralistes.

On présentera tout d'abord le problème, la demande d'évaluation et des enquêtes, avant de spécifier les conditions d'évaluation de ces pratiques, c'est-à-dire le contexte particulier qui prévalait à cette occasion. Les questionnements initiaux et la problématique de la recherche qui en découle seront l'occasion de se demander quels étaient les buts assignés au programme de prévention et quelles étaient les conditions de sa mise en œuvre, ce qui permettra de préciser l'objet de l'évaluation des pratiques ainsi que les questions de recherche. Il sera alors temps d'examiner quels ont été les résultats principaux de la recherche et la réception de ceux-ci par les

destinataires, puis enfin de déterminer plus particulièrement quelles ont été les implications des recommandations et leurs conséquences concrètes.

De tels résultats ont par ailleurs permis de mettre en évidence l'importance de remonter aux sources des besoins en matière d'éducation et de prévention, et aussi de s'interroger plus largement sur des aspects transversaux à la scolarité. C'est ce qui a été fait en questionnant les acteurs liés à l'éducation dans le canton de Vaud, dans le cadre d'une enquête sur ces besoins.

3. Programme de recherches sur des aspects transversaux à la scolarité visant une meilleure connaissance des élèves et impliquant les différents acteurs concernés.

On commencera là encore avec une présentation générale de la recherche, de son contexte et de ses particularités. Suivront une mise en perspective, ainsi que des définitions et articulations de ces aspects transversaux. On insistera particulièrement sur l'importance de réaliser ces étapes avec les acteurs concernés, au moyen d'entretiens, ce qui justifie qu'une telle enquête de besoins constitue le fondement d'une recherche préparatoire. Les projets et séquences de recherche issus de l'enquête permettront de cerner la matière d'un peu plus près, avant de situer quelles ont été les suites du programme de recherche, et d'en tirer une conséquence en termes de planification des travaux au regard des besoins exprimés.

QUESTIONNEMENT INITIAL

Ce travail repose de façon générale sur des questions que chaque acteur d'un système de formation peut avoir été amené à se poser un jour ou l'autre :

- Quel rapport est-ce que j'entretiens avec la recherche en général ? Dans le cadre de mes fonctions en particulier ?
- Pour qui cette recherche est-elle utile ? Pourquoi ?
- Quelle est la situation de la recherche en sciences sociales, en particulier en éducation et dans le domaine de la santé, par rapport à la recherche en sciences expérimentales ?
- Quels sont les différents types de recherche sociale et d'enquêtes ? Qu'est-ce qui les distingue ?
- Quels sont les apports spécifiques de ces différents types de recherches et d'enquêtes ? Que peuvent-ils contribuer à changer ?
- Quelles sont les limites de la recherche ? Que ne peut-elle pas faire ?

- En termes de mise en œuvre, qu'est-ce qui distingue le souhaitable – du point de vue des résultats de la recherche – et le réalisable – du point de l'action sociale et de la politique publique ?

Bien entendu, ces questions ne trouveront pas de réponse toutes faites dans ce qui suit. Elles constituent plutôt un levier heuristique qui doit faciliter la lecture des situations exemplaires retenues. Ces questions et ces situations convergent toutes vers la question centrale : en fonction de différents types de recherches, quels sont les résultats qui peuvent être attendus et quels sont les suivis de mise en œuvre qui peuvent être favorisés par les différents acteurs concernés ?

L'enquête épidémiologique

1. ENQUÊTE D'ÉPIDÉMIOLOGIE SOCIALE SUR LA SANTÉ ET LES MODES DE VIE DES JEUNES EN SUISSE ET DANS LES CANTONS

1.1. PRESENTATION GENERALE

Cette enquête fait partie du projet de recherche *Health Behaviours of School-aged Children* (HBSC) promue dès 1983, d'abord dans quatre pays, par le Bureau européen de l'OMS. Elle a pris son envol en 1986, avec la participation de 12 pays, puis quatre ans plus tard –rythme conservé depuis lors – de 15 pays, et a encore augmenté le nombre de pays participants jusqu'à la dernière enquête de 2006.

Ce projet concerne les jeunes en âge scolaire âgés de 11, 13 et 15 ans et vise à cerner les comportements, perceptions et représentations relatifs à la santé au sens large.

Le but de telles enquêtes est de communiquer des résultats concernant la prévalence de ce vécu des jeunes aux autorités sanitaires et scolaires, aux membres du corps enseignants et aux personnels para-scolaires, aux associations de parents et à un large public. Il s'agit de permettre l'établissement de bases nécessaires à l'élaboration de programmes d'éducation à la santé visant la prévention.

Les informations détaillées ci-après proviennent de l'enquête conduite en Suisse en 1990. Les conditions générales sont restées les mêmes.

1.2. CONTEXTE THEORIQUE

La Suisse, par l'ISPA¹, a dès l'origine développé un volet de questions touchant à la vie quotidienne des écoliers, au temps scolaire, aux loisirs, etc.

¹ Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies, à Lausanne.

Le but de ce développement, partiellement repris par d'autres pays, est de comprendre les comportements préjudiciables ou favorables à la santé dans le contexte du mode de vie des jeunes, pour permettre une prévention qui tienne compte de l'importance des processus de socialisation.

Les adolescents n'ont en général pas des comportements qui, de façon spontanée et prépondérante, favorisent la santé ou préviennent sa dégradation. La prise de risque fait partie de l'exploration de leurs possibilités et des découvertes de l'inconnu. (A la différence des sociétés en voie de développement, c'est l'adolescence qui est à haut risque – accidents, suicides – dans les sociétés « développées » par rapport à la petite enfance.) La prise de risque chez l'adolescent ne peut donc pas être interprétée comme un signe de trouble du développement. On doit même plutôt la considérer comme une manière propre aux jeunes de venir à bout de leurs problèmes.

Les situations objectives qui favorisent la prise de risque ou qui en comportent dans l'entourage de l'adolescent sont nombreuses, montrant que les adultes sont aussi des instigateurs d'un environnement à risque pour les jeunes.

Un tel cadre de référence implique des recommandations et dispositions spécifiques à la jeunesse.

1.3. MODALITES D'INVESTIGATION

L'ENQUÊTE D'ÉPIDÉMIOLOGIE SOCIALE

La mise en évidence des prévalences des comportements et représentations des écoliers constitue le moyen qu'utilisent de telles enquêtes pour remplir les buts fixés. Ce moyen, dérivé à l'origine des recherches dans le champ médical, est connu sous le nom d'épidémiologie sociale. On se situe dans le cadre d'investigations larges, qui ont une prétention à la représentativité des résultats pour l'ensemble de la population concernée, au moyen d'un échantillonnage des intéressés. Remarquons que l'on ne peut approfondir les réponses et ce qui les motive, comme dans le cas d'entretiens, qui permettent une approche plus qualitative.

POURQUOI ET COMMENT LE MILIEU SCOLAIRE

La population de l'enquête doit être définie pour déterminer qui est inclus et qui est exclu. Le Projet de l'OMS concerne les « enfants d'âge scolaire » (11, 13, 15 ans), donc en principe aussi ceux qui ne sont pas scolarisés. On tient toutefois compte du fait qu'en Suisse, le taux de scolarisation est très élevé. Dans le cas de telles enquêtes d'épidémiologie générale, on se heurte par

ailleurs à la difficulté d'atteindre les enfants non scolarisés, en sachant pourtant qu'il s'agit d'une population probablement spécifique en termes de rapport à la santé. Le choix, dans ce cadre, est donc de s'en tenir aux écoliers, essentiellement pour des raisons de faisabilité et de coût. Pour les mêmes raisons, on exclut aussi les écoles privées, qui ne concernent que quelques pourcents des élèves (certains cantons n'en ayant pas), ainsi que les classes spéciales et de développement (environ 2% en moyenne suisse).

POURQUOI LE QUESTIONNAIRE AUTO-ADMINISTRÉ

Le questionnaire s'impose parce qu'une investigation de ce type ne peut se faire par entretiens. Auto-administré, également pour des raisons pratiques : un maître, une classe permet une administration simple pour autant que les élèves puissent répondre en toute discrétion, de façon anonyme, ce qui était le cas en leur permettant de glisser le questionnaire dans une enveloppe fermée après la passation.

THÈMES ABORDÉS DANS LE QUESTIONNAIRE

Thèmes suivant le protocole international de base (*core questionnaire*) de l'étude OMS-HBSC :

- caractéristiques sociodémographiques ;
- comportements à risque à l'égard de la santé : fumée, alcool ;
- comportements de préservation de la santé : activités physiques, hygiène ;
- comportements mixtes : médicaments, alimentation ;
- sentiments sur l'école, sur l'avenir, la santé et ses troubles (en particulier psychosomatiques).

Thèmes optionnels du protocole international :

- comportement à l'égard des drogues illégales (élèves de 15 ans) ;
- connaissances et croyances à l'égard du SIDA (élèves de 15 ans).

Thèmes spécifiques à la version suisse, guidés par la structuration du quotidien (journée-type) :

- représentations du corps et de la santé ;
- relations et intégration sociale ;
- situation scolaire ;
- pratiques de loisirs.

LA COLLECTE DES DONNÉES

Celle-ci a été effectuée par envoi aux écoles, à l'intention des maîtres ou maîtresses de classe (qui répondaient aussi à un petit questionnaire sur la pratique de l'éducation à la santé dans l'école), en garantissant la liberté de participer aux élèves et aux enseignants, avec l'accord préalable des parents si l'école ou les enseignants l'estimaient souhaitable.

Le taux de retour a été excellent (97% des classes) et la fiabilité des réponses considérée comme bonne : très bas taux de non-réponses et nombreux commentaires des élèves exprimant leur satisfaction à remplir le questionnaire et à pouvoir donner leur avis. On peut remarquer que les élèves prennent en général ces questionnements très au sérieux, pour autant que la présentation qui leur en est faite soit empathique et respectueuse.

1.4. ANALYSES ET ENSEIGNEMENTS

RÔLE DE L'ANALYSE COMPARATIVE

L'analyse comparative peut être effectuée dans l'espace – entre pays, régions, cantons, filières scolaires, etc. – et dans le temps.

Une enquête d'épidémiologie sociale ne peut, dans l'absolu, montrer ce qu'il en est de la plus ou moins bonne santé des jeunes. Seules des comparaisons permettent d'indiquer des tendances, à la hausse ou à la baisse, tendances que l'on ne peut interpréter que de façon relative.

Les *comparaisons dans l'espace* présentent l'avantage de l'unité de temps dans la prise d'information, ce qui permet de mesurer des comportements au même moment pour tous les élèves questionnés. Elles présentent par contre l'inconvénient de comparer – comparaison de pays par exemple – des données provenant de cultures et de contextes sociaux ou économiques différents, sur lesquels on manque d'information, tout au moins quant à l'influence que ces contextes peuvent avoir sur les résultats.

Pour autant qu'on ne les cumule pas avec les précédentes, les *comparaisons dans le temps* présentent l'avantage de l'unité du lieu de prise d'information – la Suisse tous les quatre ans par exemple –, mais l'inconvénient des modifications qui interviennent dans ces prises d'information : nouvelles questions, modification des échantillons, etc.

RÔLE DES VARIABLES EXPLICATIVES ET LIMITES

Les variables indépendantes – ou explicatives – que l'on utilise le plus couramment sont l'âge, le sexe, la nationalité, l'habitat, la catégorie socioprofessionnelle de la famille, la situation de famille. Ces variables sont aussi une source qui permet des comparaisons : entre des filles et des garçons, des habitants des villes et ceux des campagnes, des jeunes vivant avec leurs parents ou dans d'autres situations... Là encore, c'est la méthode comparative, dont on a vu que la limite principale tient à la relativité, qui indique les groupes à risque, ou les groupes protégés.

Une autre limite aux traitements utilisant ces variables relève de leur possible recoupement, ce que des analyses statistiques appropriées peuvent cependant prendre en compte, mais surtout de leur articulation dans un modèle complet et cohérent, que la recherche en sciences sociales n'a pas encore pu mettre à jour.

1.5. RECOMMANDATIONS

LIENS ENTRE RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Les résultats de cette enquête ont été traités pour l'ensemble de la Suisse et ses trois régions linguistiques. Des résultats particuliers ont aussi été fournis aux cantons qui en avaient fait la demande, sur la base d'un échantillon complémentaire. Comme dans toute recherche, les résultats sont interprétés en référence à un cadre théorique ou pratique, que celui-ci soit explicite – dans le meilleur des cas – ou implicite. Enfin, dans le cas de la recherche appliquée, les auteurs développent des recommandations.

Pour être crédibles, les recommandations issues de telles recherches doivent être directement reliées aux résultats de l'enquête. On ne peut donc extrapoler les résultats en les tirant vers des recommandations pratiques de mise en œuvre sans que les liens soient clairs et les plus évidents possibles. C'est la raison pour laquelle ces recommandations ne sont presque toujours que des pistes de réflexion pour la pratique, pour l'administration, pour le politique.

Ces recommandations sont d'abord adressées aux autorités, sanitaires et scolaires, parce que ce sont elles qui peuvent mettre en place les conditions-cadres pour une nouvelle orientation des mesures de formation et de prévention liées aux résultats trouvés. Elles se font autant que possible aussi auprès d'autres personnes directement intéressées, voire d'un large public. Dans ce dernier cas, une telle diffusion permet notamment, le cas échéant, de faire pression (*lobbying*) sur les décideurs qui n'auraient pas entendu le message ou refuseraient, pour une raison ou une autre, d'en tenir compte.

C'est là un effet du jeu démocratique et une concrétisation du principe de transparence.

SUIVI DES RECOMMANDATIONS

Dans l'idéal, et pour autant que des décisions soient prises à la suite des résultats, les recommandations devraient aboutir à la création de groupes de travail, au sein desquels doivent être représentés à un niveau ou à un autre les divers intérêts qui seuls permettent une mise en œuvre effective de modifications :

- les autorités, qui portent la garantie de la ligne politique voulue (exprimant en principe le suffrage universel démocratique) ;
- les praticiens, sans qui la mise en œuvre ne peut se faire ;
- les administratifs, qui sont censé faciliter l'organisation de cette mise en œuvre ;
- les chercheurs, qui sont, autant que faire se peut, garants de la cohérence entre les résultats empiriques et les conséquences qui en sont tirées.

INFLUENCE DES INTÉRÊTS PARTICULIERS ET RÔLE DE LA DEMANDE

Dans le cas où une mise en œuvre des recommandations est demandée, on constate souvent que des intérêts particuliers, parfois des jeux d'influence ou même des « guerres de territoire » entre divers acteurs ou instances, voire plus simplement l'ignorance, ou le manque de volonté politique, font qu'il y a presque toujours loin de cet idéal à la réalité.

Suite à une grande enquête d'épidémiologie générale sur la santé des jeunes, qui plus est initiée par un organisme international, on remarque du reste que les autorités se sentent souvent d'autant moins impliquées qu'elles ne sont pas directement demandeuses de la recherche, même si elles la soutiennent par une contribution financière. Dans une telle situation, les résultats et recommandations ne font l'objet d'aucun suivi.

Avec l'exemple suivant d'une recherche mandatée pour évaluer le fonctionnement d'un dispositif, on verra que la situation est à cet égard différente.

➔ **LIEN ENTRE L'EXEMPLE D'ENQUÊTE D'ÉPIDÉMIOLOGIE SOCIALE ET L'EXEMPLE D'ENQUÊTE ÉVALUATIVE**

Les résultats de l'enquête OMS de 1990 pour la Suisse, transmis par l'ISPA dans les cantons en 1991 et, surtout, au début de 1993, ont donné lieu à une lettre de remerciement du ministre jurassien de l'éducation. Celui-ci précisait que le rapport de recherche national et ses recommandations tombaient opportunément au moment de la préparation de l'introduction (rentrée d'août '93) d'une nouvelle discipline du plan d'étude de la scolarité obligatoire « éducation générale et sociale ».

Le coordinateur de cette nouvelle discipline s'est trouvé être le promoteur, dans le canton du Jura, de la méthode de prévention auprès de jeunes élèves qui a fait l'objet d'une évaluation dans le canton de Vaud – en 1998 – dans un contexte polémique. Cette évaluation est abordée au point suivant.

L'enquête évaluative

2. EVALUATION DES PRATIQUES SCOLAIRES DE MOYENS VISANT UNE PRÉVENTION PRIMAIRE NON SPÉCIFIQUE AUPRÈS DE JEUNES ÉLÈVES, PAR DES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES

2.1. PRESENTATION GENERALE

LE PROBLÈME

Issues notamment des enquêtes HBSC–ISPA sur la santé des jeunes, mais aussi des retours de praticiens en contact direct avec les jeunes (enseignants, médiateurs, infirmières, etc.), les questions éducatives liées à la prévention des comportements à risque sont venues de plus en plus au premier plan depuis deux ou trois décennies.

De façon générale, ces questions éducatives sont liées au développement de la personne et de l'estime de soi, aux compétences sociales et à la socialisation, en vue de la meilleure insertion sociale possible. A ce titre, la mission éducative de l'école était peu formalisée, ni intégrée dans les cursus scolaires, même si elle est explicitement stipulée dans les différentes législations scolaires, en particulier à l'article 3 de la loi scolaire vaudoise. Depuis une dizaine d'années, on note toutefois une tendance certaine à la mise en évidence de cette mission. En Suisse romande, la Déclaration de la CIIP (1999 et 2003) concernant les finalités de l'Ecole publique y fait largement référence et le projet de Plan d'études romand est lui aussi imprégné de cette mission éducative.

Au cours de la décennie précédente, un besoin non satisfait existait à l'évidence dans ce domaine.

Dans ce cadre, et suite à la mise en place d'une nouvelle discipline dite « éducation générale et sociale (EGS) » dans le plan d'étude de la scolarité obligatoire du canton du Jura, une offre de formation pour enseignants généralistes a été mise à disposition par un indépendant au milieu des années nonante : la méthode Objectif Grandir (OG), appliquée en premier lieu dans le Jura. Cette offre a été faite auprès des autres cantons romands, et certains l'ont

acceptée. Vaud a autorisé l'introduction de cette méthode par le biais des établissements scolaires qui le souhaitaient, et pour les enseignants qui en faisaient la demande.

LA DEMANDE D'ÉVALUATION ET LE MANDAT DE RECHERCHE

Dans un contexte polémique (voir ci-après), le DFJ du canton de Vaud a demandé une évaluation par le Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP). Le mandat stipulait que quatre enquêtes distinctes devaient être conduites :

- 1 *Une enquête par questionnaire auprès des maîtres formés à OG.* Les questions étaient fermées et ouvertes. Il s'agissait de l'axe principal de la recherche (plus de 1000 enseignants formés).
- 2 *Une enquête par questionnaire auprès des directions des établissements utilisant OG.* Questions très proches, des directeurs ayant eux aussi été formés au programme, étant parfois enseignants.
- 3 *Une observation des pratiques dans des classes* devant « permettre d'illustrer et de vérifier » les résultats obtenus par les questionnaires. Seules quelques observations pouvaient matériellement être réalisées, accompagnées d'un entretien de suivi avec les volontaires (en général bien formés !) qui avaient ouvert leur classe, pour permettre de pondérer l'observation.
- 4 *Un questionnaire aux parents concernés.* Vu la difficulté à saisir une information fiable par ce moyen, la solution retenue a consisté à recueillir une information qualitative (sur la base de guides d'entretiens) auprès de groupes de parents.

Était explicitement exclue de l'évaluation « une “ validation ” auprès des partenaires de l'école des attentes et besoins en matière d'éducation [...] ». La raison en était double : la loi scolaire donne ce rôle à l'école, en complément de sa mission principale d'instruction ; une enquête réalisée l'année précédente auprès des directions donnait plus de 95% d'avis positifs en la matière.

EXPERTISE COMPLÉMENTAIRE

Un mandat d'experts complémentaire, confié à une « Commission intercantonale interdisciplinaire » prévoyait, en complément du mandat de recherche, une mise en perspective théorique des fondements psycho-sociaux et éducatifs de ladite méthode. Elle était présidée par Richard Müller, directeur de l'ISPA.

2.2. CONDITIONS D'ÉVALUATION

CONTEXTE POLÉMIQUE

La mise en oeuvre d'une méthode qui, selon la rumeur, aurait fait appel au secret face au monde extérieur, en particulier par rapport aux parents, évoquant des pratiques sectaires, devait susciter la polémique. Celle-ci, relayée par des députés et des spécialistes de l'éducation et du travail thérapeutique, apparaît chaque fois qu'il s'agit de parler de soi et de son intimité dans un contexte d'espace public.

Le programme OG prévoyait en effet une approche de prévention primaire non spécifique touchant au vécu de chacun, ce qui ne peut se faire sans évoquer les sentiments et tout ce que ceux-ci révèlent et mettent en action. L'argument principal des opposants était que l'on faisait ainsi ressortir des aspects de la vie intime qui avait trait au cercle familial, ce qui n'avait rien à voir avec la scolarité. Le fait le plus souvent évoqué était la mise à jour de tels sentiments dans le cadre d'un « cercle magique », dans lequel ce qui était dit devait rester confidentiel. Une telle pratique, compréhensible pour ne pas dénigrer hors du groupe un élève qui ose s'exposer, devient inacceptable si elle induit un secret face aux autres adultes, surtout les parents, et surtout dans un cadre non thérapeutique ou médical.

La question se pose dès lors de savoir ce que l'on peut évaluer dans un tel contexte.

PROBLÈME DE L'OBJET DE L'ÉVALUATION

Il s'agit d'une problématique qui se pose en général dans l'évaluation : qu'évalue-t-on au juste ?

- Les effets de la méthode sur les intéressés, les enfants ?
- La satisfaction des usagers, les enseignants généralistes ?
- Les pratiques des usagers ? Si oui, selon leurs déclarations ? en observant ces pratiques ?
- L'avis des personnes non directement impliquées dans la mise en oeuvre de la méthode, mais dans ses effets potentiels, les parents ?
- L'avis des responsables de la mise en oeuvre de la méthode ?

Problématique particulière dans ce cas : peut-on espérer déceler des problèmes ou dysfonctionnements tels que ceux qui étaient redoutés ? La définition des enquêtes retenues ne le permettait pas, nous verrons pourquoi.

POSITION DU CHERCHEUR DANS UN TEL CONTEXTE

Le chercheur ne peut éviter d'avoir un avis personnel sur la question. Son travail d'évaluation doit cependant montrer que la recherche d'information a pour unique but de mettre à jour les pratiques, conceptions et opinions des acteurs impliqués. Cela se voit au travers des questions de recherche et par rapport aux instruments de recueil des données, en particulier les questionnaires. C'est la synthèse de ces avis qui permet d'aboutir à des recommandations, ou à admettre que les prises de positions ne permettent pas de trancher concernant la mise en œuvre d'un tel programme. Ce d'autant plus qu'une évaluation des effets n'est pas possible (voir point suivant). La polémique doit glisser sur lui comme l'eau sur les plumes d'un canard !

2.3. QUESTIONNEMENTS ET PROBLEMATIQUE

BUTS ASSIGNÉS AU PROGRAMME ET CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

Les buts explicites sont ceux d'une prévention des comportements à risque ou des difficultés à faire face à des risques extérieurs – risques au sens large, face à soi-même, aux autres et à l'environnement – une telle prévention étant corrélative d'une promotion de la santé, là aussi au sens le plus large. Si les risques sont définis dans leur amplitude la plus grande, les valeurs qui les sous-tendent le sont également. Comme on l'a vu, la prévention dont il est question est une prévention primaire non spécifique. Cette dernière implique l'acquisition des compétences personnelles et sociales les plus larges, dans le cadre d'une éducation générale, supposant le développement et la régulation de certains processus de socialisation.

Au bénéfice de qui ? Au bénéfice des enfants scolarisés de 6 à 12 ans : l'âge est fonction des degrés d'enseignement, explicitement de 1P à 6P. Dans le canton de Vaud, c'était le cas pour des élèves dont les enseignants avaient choisi de se former à la méthode.

Par qui ? Par des enseignants généralistes ou semi-généralistes.

Où et quand ? Dans le cadre scolaire, plus précisément durant les périodes scolaires, dans le canton de Vaud sans périodes spécifiques prévues à cet effet.

Avec quel support ? Un matériel remis lors de la formation comportant, outre le guide du séminaire :

- un guide à l'intention de l'enseignant et un guide des rencontres de parents ;

- des fiches d'application pour les pratiques avec les élèves et les rencontres de parents ;

Comment ?

- Avec une méthode laissant toute initiative quant au développement de son utilisation ultérieure :
 - suite à une formation de trois jours ;
 - en principe avec le matériel fourni ;
 - en choisissant librement, dans ce matériel, selon (1) les domaines : soi / les autres / l'environnement, (2) les moyens d'animation : jeux, marionnettes, jeux de rôle, cercle magique, travail en groupes, etc., et (3) les activités (fiches) ;
 - avec plus ou moins de travail en réseau, plus ou moins de partenariat avec les parents.
- Dans un cadre incitatif – les moments OG – favorisant de façon collective (en classe) l'émergence plus ou moins spontanée de situations scolaires ou extra-scolaires relatives à – et devant permettre d'exercer – des compétences sociales; ceci dans un but de prévention primaire non spécifique.

Selon quelle décision ? Sur une base volontaire, et non par l'ensemble des enseignants des degrés scolaires concernés, suite à une décision des autorités scolaires (canton de Vaud).

OBJET DE L'ÉVALUATION DES PRATIQUES

L'évaluation des pratiques implique de situer la décision de recourir au programme, la formation spécifique à celui-ci (ou plus générale), les pratiques en classe proprement dites, le travail en collaboration (ou en réseau), les relations avec les parents des élèves. On ne peut par ailleurs oublier de situer les opinions et représentations des acteurs, ainsi que leur appréciation de la polémique.

Il ne s'agit donc pas d'évaluer les effets du programme sur les élèves, pour les raisons suivantes :

- De tels effets ne peuvent être estimés qu'après un laps de temps d'autant plus long qu'ils sont censés se déployer dans le long terme.
- Pour en estimer l'impact, on doit pouvoir mesurer des effets avant et après l'utilisation du programme, en tenant compte du fait que ces écarts peuvent être dus à d'autres causes, qu'il faut alors idéalement isoler.

- Ou alors, il faut pouvoir comparer des élèves comparables, mais n'ayant pas bénéficié du programme (groupe témoin).

De telles évaluations, dites expérimentales, sont complexes, longues et donc coûteuses. Elles sont extrêmement rares en sciences humaines et sociales. Leurs résultats sont souvent contestables du fait que le modèle expérimental est forcément très réducteur par rapport à la réalité.

De plus, dans le cas qui nous intéresse, n'ont été évalués que des enseignants et directeurs volontaires, non seulement pour répondre aux enquêtes, mais aussi pour pratiquer ce programme. Leurs avis ne pouvaient donc pas préjuger des pratiques et opinions de l'ensemble des populations potentiellement concernées par l'application d'un tel programme.

Relevons encore que cette pratique sélective, à bien plaisir, posait le problème de l'égalité de traitement des élèves.

QUESTIONS DE RECHERCHE EN RAPPORT AVEC L'ÉVALUATION

Dans le sens de l'évaluation telle qu'elle a été définie précédemment, les cinq catégories de questions suivantes ont été traitées :

A. Quelles sont les pratiques des enseignants, mais aussi les satisfactions, les difficultés, les besoins qu'ils rencontrent ? La base des réponses était constituée des questionnaires aux enseignants et directeurs, ainsi que des quelques observations en classe (avec entretiens de suivi).

B. Quelles sont les relations avec les parents des élèves dans le cadre de la méthode OG ? En plus des précédentes enquêtes, les entretiens avec les groupes de parents ont bien sûr donné matière à analyse.

C. Y a-t-il des problèmes, des dérapages, que l'on puisse constater ? Ce problème délicat n'a pu être saisi qu'avec prudence – sur le mode déclaratif – dans le cadre des quatre enquêtes. Ce sont plutôt des dysfonctionnements qui ont pu être constatés.

D. Les moyens sont-ils adaptés aux buts ? Il s'agissait de situer l'adéquation entre les visées et les moyens fournis.

E. Quels rôles les enseignants peuvent-ils avoir dans ce domaine ? Tout en faisant l'hypothèse que des aspects de prévention ne sont pas nouveaux dans la pratique des enseignants, mais en sachant aussi qu'il ne s'agit pas de la tâche pour laquelle ils sont d'abord formés, il s'agissait de savoir quelle était la position des enseignants à cet égard, mais aussi l'avis des parents et des directeurs.

2.4. RESULTATS ET RECEPTION PAR LES DESTINATAIRES

PRINCIPAUX RÉSULTATS DES ENQUÊTES

A. Quelles sont les pratiques des enseignants...

- La moitié des enseignants formés ne pratiquent pas le programme OG, ceux qui pratiquent n'étant qu'un tiers à le faire plus d'une fois par mois (et 2/3 des répondants n'ont pas suivi de formation continue). Manque de préparation et de qualification professionnelle d'une part, polémique de l'autre semblent s'être conjugués pour aboutir à ce retrait.
- Le but le plus fréquent est celui de l'éducation en général et de l'amélioration du climat en classe. La prévention n'intervient que pour ceux qui ont déjà des formations préalables, ou alors des fonctions complémentaires.
- Le travail en collaboration se fait entre collègues, mais peu avec les autres intervenants du « médico-social » (situation générale prévalant déjà avant l'introduction du programme).
- Il existe bien un besoin à satisfaire en matière de moyens pour l'aspect éducatif de la profession.

B. Quelles sont les relations avec les parents...

- Des rencontres spécifiques avec les parents telles que conçues dans le cadre du programme OG sont très rarement mises sur pied (l'animation de telles rencontres est jugée difficile, et l'on craint la réaction des parents).
- L'information aux parents sur ce programme et son application semble avoir très peu circulé, ce qui explique aussi le peu de remarques à son égard.

C. Y a-t-il des problèmes...

- Contrairement à ce qui est fixé dans la méthode (pratique de 1P à 6^e), elle est pratiquée des degrés enfantins à la fin de la scolarité obligatoire (sic). Les enseignants contreviennent-ils à un principe justifié ou la méthode fixe-t-elle des limites arbitraires ?
- Les parents s'estiment très peu et mal informés sur l'existence et la pratique de ce programme.
- Ils souhaitent une introduction cautionnée par le département et non « à la carte ».

- Pour le reste, une évaluation des pratiques et des opinions ne peut déceler et approfondir des cas particuliers de dérapage.

D. Les moyens sont-ils adaptés...

- Explorer les très vastes contenus du programme en cernant les objectifs de la méthode tout en abordant les problèmes d'animation et de mise en application en classe... en trois jours de formation, est une gageure qui n'a pas été tenue. Les enseignants s'en sont plaints à juste titre.
- Des objectifs très généraux ne peuvent donner des mises en application très spécifiques.
- Une méthode qui vise la prévention et l'éducation générale, et qui est voulue comme telle (au moins par les directions) peut-elle en même temps servir de boîte à outils à la carte, en cas de besoin, lorsque les problèmes se posent, comme cela était le cas ? La confusion entre prévention et soutien semble ici manifeste.

E. Quels rôles les enseignants peuvent-ils avoir...

- Les enseignants qui s'étaient intéressés à ce programme étaient motivés et convaincus de l'importance de leur rôle éducatif, qui plus est encouragés par leur direction. Ils se voient comme de vrais généralistes polyvalents. Avec ou en dehors de ce programme, ils disent pratiquer de la prévention sans que l'on sache très bien de quoi il s'agit. Une vraie demande de formation existe à cet égard, tout au moins pour ces enseignants-là.
- Le problème principal qui se pose est de savoir qui assume ces missions et prévoit le cahier des charges et la formation qui vont avec. Le département, les directions, les enseignants ? C'est là que le bât blesse principalement.

LES DESTINATAIRES DES RÉSULTATS ET LA RÉCEPTION DE CEUX-CI

Le département, qui avait commandé l'évaluation et le rapport, a donné peu de retours et suscité moins encore de discussions autour des conclusions. Une analyse interne par des membres de l'Office des écoles en santé (ODES) – largement favorables à ce programme – n'a pas été diffusée à l'extérieur et, deux mois plus tard, la décision de réviser le contenu des fiches a été prise (voir point 2.5).

Les conclusions plus larges, qui mettaient en cause la façon spontanée et disparate, non assumée par le département, d'introduire un programme portant sur des besoins avérés en matière d'éducation générale et visant une prévention primaire de divers problèmes, n'ont simplement pas été entendues... ou trop bien ! C'est probablement ce qui explique, avec le recul,

l'absence de discussion autour des conclusions. Dans les faits, la prise en compte de la façon de faire face à de tels besoins a été déléguée à un groupe intercantonal (groupe EduPré, voir point 2.5), qui en est resté à des principes généraux et des lignes d'action.

UN RAPPORT COMPLÉMENTAIRE

Un rapport complémentaire, établi l'année suivante dans le cadre de l'URSP, a permis de mettre à jour des analyses complémentaires qui ont abouti aux conclusions et recommandations qui suivent.

- 1 Les missions de l'école étant devenues plus nombreuses et ne faisant pas l'unanimité parmi les praticiens, il s'agirait de débattre au niveau local (établissements) comme au niveau cantonal (instances représentatives des divers intervenants en milieu scolaire) des missions, des rôles et des objectifs de ces différents intervenants.
- 2 Des formations devraient porter sur les missions, rôles et objectifs spécifiques à l'éducation et à la prévention, mais devraient aussi tenir compte de principes et d'une organisation qui devraient être promus pour les réaliser. On devrait aussi clairement informer les autres partenaires de l'école – les parents en premier lieu – des dispositions prises.
- 3 Un effort particulier devrait porter sur le travail en réseau – principes, organisation et outils – à l'exemple de ce qui se fait dans les domaines de la santé et du social.

Cette façon de souligner les conclusions plus générales qui se dessinaient déjà dans le rapport de base, et qui implique la politique en matière d'éducation et de prévention en milieu scolaire, n'a pas donné lieu à davantage de débat, et aucune autre mesure n'a été prise. Elle a par contre alimenté la réflexion du responsable du groupe EduPré (voir ci-après).

2.5. IMPLICATIONS DES RECOMMANDATIONS ET CONSEQUENCES

RÉVISION DES FICHES DU PROGRAMME DANS LE CANTON DE VAUD ET DÉCISION DE NE PLUS FORMER DE NOUVEAUX ENSEIGNANTS À CETTE « MÉTHODE »

Suite aux résultats des enquêtes et dans l'attente des conclusions – mitigées vu les positions contradictoires de ses membres – de la commission d'experts, le DFJ a décidé la constitution d'un groupe de travail chargé de trier les fiches du programme OG. Le but était d'éliminer celles qui pouvaient induire des émotions incontrôlables situées hors du contexte scolaire.

Un des arguments entendus de la part des tenants des pratiques OG était que les questions susceptibles de se poser en classe apparaissent quoi qu'il en soit, sous une forme ou sous une autre : un deuil dans la famille ou un conflit familial particulièrement violent, par exemple. Ces pratiques permettaient donc de les exprimer et devaient apprendre à y faire face. Le problème est que la position concrète – et perçue par les enfants – d'enseignants généralistes face à ce qui survient n'est pas la même que face à ce qui est provoqué. Si l'on attend en effet de tout adulte, qui plus est enseignant, qu'il puisse aider avec ses moyens un enfant en désarroi, on souhaite que ce soit un spécialiste, sérieusement formé, qui puisse actionner des leviers faisant appel aux émotions les plus fortes de façon préventive. Ceci n'était manifestement pas permis par cette méthode.

Un certain nombre de fiches ont donc été retirées du programme, les enseignants déjà formés pouvant continuer à mettre celui-ci en œuvre. Ce fut par contre la fin de la formation de nouveaux enseignants dans ces conditions insuffisantes.

REMOUS ROMANDS AUTOUR DU PROGRAMME ET CONSTITUTION D'UN GROUPE DE TRAVAIL INTERCANTONAL

Dans les différents cantons romands où ce programme a été plus ou moins mis en œuvre, une telle évaluation des lacunes en matière d'objectifs et de moyens pour assurer les aspects éducatifs et de promotion de la santé sont remontés jusqu'à la CIIP (Conférence intercantonale – latine – de l'instruction publique). Cette instance a été saisie suite aux conclusions de la commission d'experts qui recommandait l'abandon du programme OG (jugé non corrigeable) tout en souhaitant la mise en œuvre de ressources pour l'éducation et la prévention dans les écoles de Suisse romande.

La CIIP a mis sur pied un groupe de travail, dit EduPré, qui a rendu ses conclusions en 2001, se bornant à définir un concept-cadre dans la droite ligne des « Finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique ». Cette dernière déclaration politique des cantons romands, qui avait entre temps été adoptée à fin 1999 dans la foulée des problèmes révélés par l'application du programme OG et les réactions qu'elle a suscitées, visait à réaffirmer le rôle éducatif de l'école. On y lit notamment, en lien avec le travail des enseignants, que « la Conférence (...) s'engage à inscrire dans les mandats et les programmes des institutions de formation des enseignants la tâche de proposer aux maîtres des offres de *formation aux compétences relationnelles*, à une *meilleure connaissance de soi* ainsi qu'au *dialogue et à la coopération avec les parents* ».

Le rapport du groupe de travail Education et Prévention (EduPré) a été adopté par la CIIP après consultation dans les cantons, et a débouché au début de

2003 sur des « Principes généraux et lignes d'action en matière d'éducation et de prévention » et sur la « Création d'une commission temporaire *Education et promotion de la santé (EduPro)* ».

On est donc resté au niveau des intentions générales, sans évaluer dans le détail de ce qui se faisait concrètement dans les cantons. Ce genre de situation, classique, arrange au fond tout le monde, ou presque, dans un domaine aussi délicat. Les cantons n'ont pas besoin d'entrer en matière dans des dispositions complexes qui suscitent inévitablement la controverse, tout en disant qu'ils ont réagi suite à la polémique. La Conférence intercantonale insiste sur de sains principes tout en rappelant qu'elle ne peut se substituer aux cantons pour la mise en œuvre concrète. Les enseignants qui sont peu portés aux aspects éducatifs de leur travail n'ont pas de contraintes supplémentaires ; ceux qui souhaitent développer cet aspect restent sur leur faim, mais peuvent toujours se débrouiller puisqu'ils rejoignent les premiers dans un consensus assez général sur le souci de leur indépendance.

Pour l'heure, des formations spécifiques et développées sur ces aspects (et non des sensibilisations) n'ont toujours pas vu le jour, le temps à disposition des enseignants pour ce domaine n'a pas changé et le travail en réseau – à l'instar de ce qui se pratique dans les domaines de la santé et du social – attend encore des jours meilleurs.

➔ LIEN ENTRE L'EXEMPLE D'ENQUÊTE ÉVALUATIVE ET L'EXEMPLE D'ENQUÊTE DE BESOINS

L'évaluation d'un dispositif – programme de prévention – qui pose de multiples questions de mise en œuvre invite :

- *soit à améliorer ce dispositif au niveau de sa conception, de son organisation et de sa mise en œuvre ;*
- *soit à remonter aux besoins de base mis en évidence dans le champ couvert par le dispositif, et donc à définir et articuler ce qui concerne le vécu des jeunes en milieu scolaire (par rapport aux buts de la formation). Ce travail suppose d'être réalisé avec l'ensemble des acteurs concernés.*

Une telle perspective, qui déborde les seuls aspects de l'éducation et de la prévention, fait l'objet du thème suivant.

L'enquête de besoins

3. PROGRAMME DE RECHERCHE SUR DES ASPECTS TRANSVERSAUX À LA SCOLARITÉ, IMPLIQUANT LES DIFFÉRENTS ACTEURS CONCERNÉS

3.1. PRESENTATION GENERALE

LE CONTEXTE

Dans le contexte de la création de l'URSP, il a paru important que les projets de recherche couvrent les intentions les plus larges de la réforme pédagogique voulue avec EVM. L'exposé des motifs de cette réforme faisait du reste clairement référence à des aspects transversaux à la scolarité – éducation, intégration sociale, insertion professionnelle future – ainsi qu'à des moyens d'y faire face, notamment par le partenariat entre l'école, les familles et la société.

Ces aspects transversaux sont donc directement reliés aux préoccupations scolaires, mais ne sont pas introduits dans la réforme sous forme d'articles de loi, de règlement d'application ou de directives administratives. Pourtant, ce moindre degré de définition ne signifie pas qu'ils soient moins importants pour que la réforme atteigne ses buts, à savoir une meilleure scolarité pour les élèves.

Un programme de recherche portant sur ces aspects a donc été décidé.

PARTICULARITÉ ET OBJECTIF D'UNE RECHERCHE PRÉPARATOIRE

Il n'est pas facile de comprendre qu'une recherche préparatoire a pour but de défricher, définir et délimiter des « objets de recherche », ainsi que de les articuler, pour ensuite seulement les mettre en œuvre et obtenir des résultats. On se demande alors pourquoi la mise sur pied d'un tel programme de recherche, coûteux en temps, ne produit pas *ipso facto* des résultats utilisables. Déjà que les recherches ne produisent pas que des résultats utilisables, ou utilisés !

Ce projet a cependant consisté à définir et articuler des projets de recherche opérationnels et cohérents sur ces aspects transversaux, en tenant compte d'une large diversité d'acteurs potentiellement concernés. Cela, en sachant d'avance que les objets de recherche résultant de cette démarche aboutiraient à un programme comportant des options et des priorités.

MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Le projet a été découpé en trois phases et cinq étapes :

I. Préparation

1. *Domaines* : découpage opérationnel des champs transversaux.
2. *Partenaires* : identification des responsables et partenaires.
- 3.1. *Entretiens* : mise au point d'un guide d'entretien.

II. Enquête

- 3.2. Réalisation des entretiens.

III. Résultats

- 3.3. Dépouillement et analyse des entretiens.
4. *Synthèse* : au regard du découpage et des références initiaux.
5. *Projets de recherche* : rapport et fiches de projets.

3.2. MISE EN PERSPECTIVE, DEFINITIONS ET ARTICULATION D'ASPECTS TRANSVERSAUX A LA SCOLARITE

LES DOMAINES

Education

Ce domaine va de soi étant donné l'âge des élèves. Il est souvent discuté dans son rapport avec l'instruction, même si de fait les deux sont étroitement mêlés et que l'on ne peut tenir compte de l'un sans l'autre dans le contexte scolaire. L'éducation représente une action volontaire de l'adulte sur le jeune, que ce soit dans le cadre familial, social au sens large ou institutionnel ; dans ce dernier cas, l'école est le lieu principal.

Pour le découpage des champs, on tient donc compte de (1) *l'éducation préscolaire et hors scolarité* d'une part, (2) *en milieu scolaire* d'autre part.

Socialisation et intégration sociale

La socialisation s'inscrit sur les premiers rapports familiaux, eux aussi objets de l'éducation. Elle est plus diffuse que l'éducation, et provient de plusieurs sources : cadre familial, pairs, communauté proche ou lointaine (par les médias). L'un des résultats de la socialisation est l'intégration sociale.

Pour le découpage des champs, on tient compte (1) des *processus de socialisation* (interactions individus/groupes/société), (2) du *développement des compétences sociales* de la personne pour s'insérer dans la société et, réciproquement, (3) de *l'intégration sociale* – plus ou moins facilitée – *par l'environnement*.

Prévention des risques et promotion de la santé

On se réfère dans ce cas au développement psychosocial du jeune sur fond d'éducation et de socialisation. La *fonction des risques pour le développement* est un thème privilégié.

Perspectives d'insertion professionnelle

Elles constituent l'une des visées essentielles de tout travail scolaire. Elles ne peuvent être envisagées qu'en fonction des acquis fortement liés à l'instruction – savoirs ou compétences –, eux-mêmes s'étayant aussi sur l'éducation.

Ces perspectives peuvent être abordées du point de vue de l'environnement, selon (1) les *mutations socioprofessionnelles* et les demandes du marché de l'emploi, ou du point de vue de la personne, selon (2) les *perspectives d'insertion* des élèves.

LES MODES D'APPROCHE

Il s'agit de la façon d'aborder les domaines et sous-domaines, qui ne peuvent l'être que de façon médiate : au niveau des individus, des institutions ou encore de systèmes. Trois modes ont été retenus.

Les sphères de relations :

- avec soi-même,
- avec les proches,
- avec la société,
- avec le monde professionnel.

L'organisation du système scolaire et les interlocuteurs :

- la formation des enseignants,
- le travail en réseau avec les professionnels,
- le partenariat entre l'école et les familles.

Les innovations scolaires :

- les cycles d'apprentissage,
- la différenciation pédagogique,
- l'évaluation du travail des élèves,
- l'orientation des élèves.

LES ARTICULATIONS

Le but du projet était de pouvoir inscrire des thèmes ou objets de recherche dans une trame raisonnée, qui donne du sens et qui permette de recommander des ajustements éventuels. Cette trame est constituée du croisement entre les domaines et les modes d'approche.

A partir de là, ce sont les personnes concernées qui ont pu faire part de leurs préoccupations, les inscrivant autant que faire se peut dans cette trame.

3.3. IMPORTANCE DE LA DEFINITION ET DE L'ARTICULATION DES PROBLEMATIQUES AVEC LES ACTEURS CONCERNES

QUELS RESPONSABLES ET PARTENAIRES ?

Les personnes questionnées représentaient les praticiens, l'administration et la société civile, notamment des milieux associatifs. Ils se situaient principalement au sein du DFJC, mais aussi au-delà.

Responsables :

- *Enseignement* : directions de la scolarité obligatoire et post-obligatoire ; directions d'établissements primaire, secondaire et gymnase ; directions d'établissements de formation (école normale, séminaire pédagogique, formation continue) ; direction de l'enseignement spécialisé et de sa formation ; direction de l'éducation physique.

- *Autres intervenants* : office des écoles en santé ; office de l'orientation scolaire et professionnelle ; service de protection de la jeunesse.

Partenaires :

- *Enseignement* : société pédagogique vaudoise ; société vaudoise des maîtres secondaires ; association vaudoise des maîtres de gymnase ; société vaudoise des maîtres de l'enseignement professionnel ; association des conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire ; association vaudoise des formateurs de maîtres.
- *Autres intervenants* : association vaudoise des psychologues ; association suisse des infirmières (sect. Vaud) ; assistants sociaux du service de santé des écoles de Lausanne.
- *Périscolaire* : groupe JAD (jeunes adultes en difficulté) ; APE (association de parents d'élèves) ; GRE (groupe regard sur l'école).

LES ENTRETIENS

Ce sont en tout 28 entretiens avec 58 personnes qui ont eu lieu.

Chaque entretien durait entre 1h30 et 2h.30, sur la base d'un guide d'entretien. Il portait sur des thèmes ou préoccupations à investiguer, quel que soit le degré de faisabilité, et en parcourant les quatre grands domaines et leurs sous-domaines au travers des modes d'approche. Les préoccupations hors guide étaient également retenues.

Les personnes rencontrées ont en général apprécié la démarche et ont pu longuement et largement s'exprimer sur ce qui leur paraissait important à investiguer. Le souci d'une meilleure information réciproque des différents acteurs qui interviennent directement ou indirectement auprès des élèves est revenu comme un *leitmotiv*. Il a cependant fallu souvent préciser que toutes les préoccupations exprimées ne pourraient pas faire l'objet d'un suivi.

3.4. PROJETS ET SEQUENCES DE RECHERCHE

LES PROJETS

Lors des entretiens, *trois grands thèmes* sont ressortis de façon récurrente, transversalement aux quatre domaines, qui peuvent être résumés ainsi :

- Changements du métier d'enseignant et de l'organisation scolaire.
- Connaissance des parents et de la société.
- Vécus scolaires et hors scolaires des élèves.

Dans le cadre d'une telle investigation préparatoire, les axes et les thèmes de recherche qui ressortent des entretiens doivent subir un certain traitement pour constituer des projets de recherche. Différentes questions se posent en effet :

- Le passage d'un intérêt, d'un souci ou d'un besoin ressentis à une question de recherche qui puisse aboutir à des résultats empiriques implique un remaniement de la formulation qui constitue forcément un compromis – ou une traduction – entre l'esprit de la préoccupation initiale et les exigences des procédures de recherche.
- Les axes et les thèmes peuvent être regroupés pour former un seul projet de recherche (intégration de la problématique) ou détaillés en plusieurs projets (différenciation de la problématique). Il faut choisir.
- Les projets doivent-ils dès leur construction préciser les incidences attendues dans les pratiques d'enseignement ou le pilotage pédagogique (visée spécifique), ou doivent-ils conserver le bénéfice du recul pris pour investiguer tous les champs, le découpage fin étant à effectuer une fois les projets choisis (visée intégratrice) ?

Principes retenus :

- Pas trop de projets et pas trop détaillés avant le choix.
- Projets suffisamment nombreux pour recouvrir les points importants mis en évidence.
- Les projets choisis doivent intégrer les préoccupations relatives à l'organisation et aux pratiques pédagogiques.

Sur la trentaine de thèmes d'abord dégagés, une réduction à 25, puis 16, puis finalement à *12 projets* a été opérée :

1. Stratégies éducatives et pédagogiques pour une égalisation des chances de réussite.
2. Education scolaire et perspectives professionnelles des élèves.
3. Valeurs éducatives et rôle intégrateur de l'école.
4. Réalités éducatives et application des programmes scolaires.
5. Influences des compétences sociales des élèves sur leur scolarité.
6. Mutations du monde professionnel et nouvelles compétences des élèves.
7. Opinions sur les valeurs et les buts de l'école.
8. Connaissance des parents en vue de la collaboration avec l'école.

9. Réseaux de socialisation dans les établissements scolaires.
10. Modes de vie, facteurs de risques et intégration scolaire.
11. Education à la citoyenneté dans le cadre scolaire.
12. Continuité et rupture entre école et monde professionnel.

LES SÉQUENCES

La mise en séquences des projets permet de respecter la logique des liens entre certains projets, ainsi que, lorsque cela est pertinent, l'antériorité des projets d'une même séquence les uns par rapport aux autres.

Séquence « pédagogie et apprentissage » : faisant le lien entre milieux des élèves, formes de pédagogie et apprentissages scolaires (projet 1, unique).

Séquence « rôle et fonction de l'éducation à l'école » : valeurs éducatives et rôle intégrateur de l'école (projet 3), puis programmes scolaires et réalités éducatives (projet 4).

Séquence « socialisations et scolarités » : socialisations et scolarités des élèves (projet 5) et réseaux de socialisation dans l'établissement scolaire (projet 9).

Séquence « connaissance des partenaires » : impliquant le partenariat, ou au moins la collaboration avec les parents (projet 8, unique).

Séquence « éducation et citoyenneté » : valeurs de vie en société voulues pour l'école (projet 7), puis rôles de l'éducation à la citoyenneté dans l'organisation scolaire (projet 11).

Séquence « modes de vie et santé » : concernant les modes de vie des élèves, leur entourage et les facteurs de risques pour la santé (projet 10, unique).

Séquence « perspectives professionnelles » : conceptions des liens entre école et métiers (projet 12), puis évolution des connaissances et compétences au travail et à l'école (projet 6), et enfin éducation pour favoriser l'insertion professionnelle (projet 2).

En fonction notamment de cette articulation, les projets ont été priorisés :

- *Priorité 1* : projets 8, 1, 5 ou 9, 12.
- *Priorité 2* : projets 3, 7, 5 ou 9.
- *Priorité 3* : projets 4, 11, 6, 2, 10.

3.5. SUITES DU PROGRAMME DE RECHERCHE

LES PROJETS MIS EN ROUTE

Le *projet 8 sur la connaissance des parents* a fait l'objet d'un mandat concernant la mise sur pied et le recueil systématique d'un indicateur de la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents d'élèves. Ce projet poursuivait trois buts : (1) analyser des données de recherche sous l'angle de la disparité des élèves, notamment des résultats scolaires, pour mettre en évidence l'influence du milieu familial selon les établissements, les régions, etc. ; (2) attribuer des ressources éducatives aux établissements notamment pondérées en fonction de cet indicateur ; (3) faciliter la communication avec les parents en prenant en compte diverses dimensions qui établissent une vision plus réelle de ceux-ci, permettant de rectifier des représentations ou préjugés plus ou moins tenaces. Un rapport issu de ce projet a fait l'objet de consultations scientifique et administrative ainsi qu'auprès d'organes locaux (services et directions scolaires), de demandes d'avis de droit, ainsi que d'une proposition concrète de mise en œuvre. Il est resté bloqué en raison d'une appréciation politique négative et d'un manque de ressources.

Les projets concernant les réseaux de socialisation en établissement scolaires (*projet 9*) et concernant les liens entre école et monde professionnel d'une part, les mutations du travail et nouvelles compétences d'autre part (*projets 12+6 regroupés*), ont fait l'objet de documentations préliminaires et d'esquisses rapidement abandonnées pour des raisons de disponibilité interne à l'Unité.

Le *projet 1 sur les stratégies éducatives et pédagogiques pour une égalisation des chances de réussite* a abouti à un plan de recherche détaillé, des éléments de questionnaire et des entretiens préliminaires avec des enseignantes du primaire, ainsi qu'à une esquisse de mandat. Le titre retenu était « Quelles approches pédagogiques pour une implication optimale de tous les élèves ? ». Ce projet n'a pas été retenu. La mise en question du concept de différenciation pédagogique, mais aussi la triangulation entre pratiques des enseignants, appréciation des élèves et regard des parents ont probablement pu paraître délicates.

Le thème de *l'influence des compétences sociales des élèves sur leur scolarité* (*projet 5*) a été adapté et retenu dans un mandat en cours sous le titre « Intégration dans les systèmes de formation et perspectives d'insertion sociale et professionnelle ». La socialisation des élèves et leurs compétences sociales sont au cœur de ce projet, avec pour but de tenir compte de ces compétences dans leur parcours scolaire. Il s'agit aussi d'estimer la distance entre le niveau de ces compétences et leur prise en compte par les enseignants

et les formateurs, en tenant compte de la marge que laisse le cadre administratif qui cherche à les promouvoir sans nécessairement s'en donner les moyens concrets (notamment dans la grille-horaire).

Un questionnaire, destiné à des élèves de 8^e année, des apprentis et gymnasiens de 2^e année (en principe 14 et 17 ans), donc avant la fin de la scolarité obligatoire et une fois installés dans le post-obligatoire, a été administré au printemps 2008. Un questionnaire aux enseignants et formateurs leur était également adressé à cette occasion.

CONTRADICTIONS ENTRE PLANIFICATION À MOYEN TERME ET BESOINS RESENTIS PAR LES ACTEURS INSTITUTIONNELS

Les acteurs institutionnels qui ont répondu à l'enquête ont généralement fait état de préoccupations et ont traduit des besoins qui sont de l'ordre de ceux que l'on se pose sans doute souvent de façon plus ou moins formelle. Dans certains cas, il faut prendre la peine d'y penser et d'approfondir un peu la réflexion pour les formuler clairement. Dans tous les cas, ces préoccupations sont réelles, et le souci de mieux faire est omniprésent.

Le fait d'avoir traduit ces besoins en questions de recherche et de les avoir formalisés dans un programme peut dès lors laisser penser que la mise en œuvre de tels projets est une priorité pour les acteurs engagés dans le mieux-être scolaire, de façon à pouvoir agir ensuite en connaissance de cause. Il y a cependant loin de la coupe aux lèvres. Et pour des raisons tout à fait compréhensibles. C'est l'un des aspects que nous abordons en conclusion.

CONCLUSION

PRATICIENS, DECIDEURS ET CHERCHEURS : DES MODELES EPISTEMIQUES, DES TEMPOS, DES REGARDS DIFFERENTS, ... ET DES INTERETS COMMUNS

En se basant sur chacun des thèmes et types de recherche abordés, une question peut être soulevée pour conclure concernant les divers intérêts des acteurs de l'éducation et leur plus ou moins grande convergence pour donner une suite aux résultats et recommandations des recherches. Pour simplifier, nous nous bornons ici à envisager et à isoler globalement – de façon schématique – ces acteurs en les référant aux trois mondes politico-administratifs, des praticiens en relation avec les apprenants¹ et de la recherche appliquée.

DES DIFFICULTÉS À PRIORI ...

Nous devons au préalable être conscients que les recadrages et transformations des dispositifs d'application que les décideurs et praticiens opèrent² sont plus ou moins liés aux résultats et recommandations de la recherche, sans que l'influence de ces derniers ne puisse être toujours directement saisissable. Aussi réjouissant soit-il, le cas particulier de l'influence directe des résultats de l'enquête PISA en littérature sur différentes mesures éducatives et pédagogiques ne doit pas être l'arbre qui cache la forêt. Dans la plupart des cas, c'est-à-dire lorsque les moyens d'investigation n'ont pas l'envergure de ceux de cette grande enquête internationale et que les résultats n'en sont pas aussi médiatisés, on ne peut s'attendre à établir une relation aussi directe et évidente, loin s'en faut.

Il convient par ailleurs de relever le fait que ces recadrages et ces transformations interviennent de plus en plus de façon continue, ou en série, et non plus comme autrefois de façon ponctuelle, lors d'une grande réforme, entrecoupés de longues périodes sans changements notables. Cela également complique l'appréciation des conséquences plus ou moins directes de l'impact des recherches.

On ne peut ignorer non plus que les objets liés à l'éducation et à la formation sont, de façon générale, infiniment complexes. Si l'on pense seulement, par exemple, aux parcours de formation, aux choix qui y président, aux conditions concrètes dans lesquelles ils sont réalisés, on voit bien que les déterminants

¹ Qu'il s'agisse d'élèves, de gymnasiens ou d'apprentis

² Que ce soit au niveau structurel ou à celui de l'action quotidienne.

qui agissent sur eux sont multiples, en bonne partie extérieurs aux systèmes de formation, et qu'on ne peut poser sur eux un regard simple, fût-ce dans le cadre d'une recherche rigoureuse. Les objets liés à la santé et à l'éducation ne sont évidemment pas plus simples à définir, à investiguer, et finalement à mettre en connexion avec des dispositions plus ou moins opérationnelles. Dans le monde de l'éducation, lorsque les institutions tertiaires qui pratiquent de la recherche prodiguent de généreux *satisfecit* sur les bonnes connexions entre praticiens et chercheurs, on doit se montrer prudent et d'abord interroger les praticiens. Dans tous les cas, les diverses convergences, complémentarités et autres synergies entre divers modes d'action sur un objet déterminé sont plus faciles à énoncer qu'à mettre en oeuvre.

Au surplus, nous ne pouvons aborder ici les trop larges aspects d'opportunité sociale, politique, légale ou démocratique qui peuvent faire que la prise en compte de recommandations issues de la recherche ne soit pas jugée souhaitable, et ainsi reléguée au second plan, ou à des jours meilleurs.

... ET LE CONSTAT DE DIVERGENCES ...

On ne doit pas se décourager pour autant, tant il est vrai que documenter le plus et le mieux possible un champ ou un domaine d'intérêt dans le monde de l'éducation laisse toujours des traces à plus ou moins long terme. Cette documentation par la recherche¹ constitue aussi un outil de médiation pour les autres acteurs – praticiens et décideurs – qui ne se parlent pas si souvent ! Essayons donc de résumer ce que nous avons appris dans les exemples qui précèdent, d'en faire lucidement l'analyse, et de voir ce que l'on peut en tirer pour mieux articuler les différents points de vue.

Nous avons tout d'abord observé que le statut de la demande de recherche et d'enquêtes était important par rapport à l'utilisation que l'on fait des résultats. Si cette demande est explicite, pour connaître des besoins ou évaluer un dispositif, par exemple, on peut s'attendre à ce que la mise en oeuvre des recommandations soit plus effective que dans le cas d'un simple soutien à une recherche d'intérêt général qui dépasse le cadre d'action immédiate du décideur ou du praticien. Dans ce dernier cas, on parlera plutôt de demande implicite. Cependant, en fonction d'autres éléments d'appréciation, cette distinction peut devenir très relative, voire inopérante.

En effet, un problème à la fois plus général et plus prégnant se pose en particulier, relatif à la vision et au mode d'action des divers acteurs. Il faut en effet considérer que le moyen terme (disons un à trois ans), qui est habituellement celui de la recherche comportant des enquêtes empiriques *ad*

¹ Documentation sur divers types de difficultés, mais aussi sur les « bonnes pratiques ».

hoc, ne correspond pas au tempo d'action déclaré des décideurs, ni du reste des praticiens, pour une grande partie de leurs tâches et dans leur fonctionnement quotidien. Encore qu'il faille relativiser : l'enseignant peut planifier son travail sur d'assez longues périodes, le politicien ou le cadre administratif ne peut mettre en route un projet de loi sur quelques mois. On pourrait plutôt penser que l'on a affaire à des habitudes différentes concernant le fait de se voir agir dans la durée et à considérer les autres acteurs.

En fonction de ses propres démarches et outils, le chercheur, lui, se voit très concrètement travailler dans une autre durée, ce qui change aussi son ordre de priorité et même sa vision du monde autour de lui. D'un point de vue épistémique, on peut dire qu'il n'y a pas concordance exacte entre les modèles de fonctionnement de la recherche, du travail administratif et de la pratique quotidienne des acteurs du terrain¹. Il faut ainsi une claire volonté – ou un intérêt particulier – pour faire correspondre les résultats de recherche avec des mises en œuvres concrètes. Lorsque cette volonté ou ces intérêts ne sont pas évidents, la prise en compte de ces résultats pour mettre en œuvre des éléments de réforme ou procéder à des ajustements des pratiques devient très aléatoire. Nous notons pourtant qu'une telle situation est propre à la recherche appliquée en sciences sociales, dont la recherche en éducation fait partie, contrairement à ce qui prévaut dans le cas des sciences dites « dures », dont les résultats appliqués sont au contraire instamment demandés.

Une fois les avis recueillis et les analyses effectuées, le chercheur reste souvent isolé – se consolant parfois dans sa communauté scientifique – avec les informations qu'il a recueillies et travaillées, dans l'espoir que ses lecteurs ou auditeurs viennent lui demander conseil pour mettre en œuvre les recommandations issues de ses recherches. Même s'il fait tout pour valoriser les résultats trouvés, et aller à la rencontre de ceux qui ont demandé un tel travail, les marques d'intérêt sont plus fréquentes que les actions effectives.

Il y a donc une coupure nette entre la volonté exprimée pour un changement et la mise en action de toute une série d'opérations qui permettent de le réaliser concrètement. Dans le cas d'un programme de recherche, ces opérations sont compliquées par le fait que l'on n'a pas encore de résultats qui pourraient être directement utilisables, mais seulement un programme, aussi cohérent et bien dessiné soit-il. Mais ce constat reste valable dans le cas de toute recherche, et même de la recherche appliquée voulue dans un contexte administratif.

¹ La question se pose en effet aussi entre les mondes des administratifs et des praticiens.

... MAIS DES OPPORTUNITÉS À CONCRÉTISER

D'une certaine façon, ces conditions et ces contraintes rendent philosophe, et ce sont généralement des circonstances favorables inhabituelles – état de fait auquel il ne faut pourtant pas s'habituer ! – qui permettent un recoupement plus ou moins important entre les résultats d'observations ou d'enquêtes, les agendas politico-administratifs et les inflexions du travail des praticiens.

En essayant d'aller un peu plus loin, esquissons en guise de conclusion quelques pistes pour favoriser la collaboration entre ces mondes différents qui poursuivent des objectifs communs. Ces pistes sont celle du rôle, déjà mentionné, de médiation de la recherche, et celle de la pratique de la décentration. Elles devraient favoriser une communauté d'intérêts bien compris de la part des différents acteurs, au-delà des particularités de chacun.

On a vu au départ que l'expérience personnelle, même partagée, pouvait avantageusement être complétée par les données et les analyses de la recherche, ces dernières remplaçant par ailleurs aussi avantageusement les préjugés. Ces données et analyses constituent un vecteur de dialogue et de mise à l'épreuve de ces expériences lorsque des interlocuteurs aussi différents que des décideurs politiques ou administratifs, des praticiens et des spécialistes de divers niveaux et disciplines cherchent à se mettre d'accord. Un tel rôle de médiation de la recherche doit normalement faciliter ce dialogue et permettre une convergence des points de vue permettant, dans l'idéal, d'optimiser les mises en œuvre dans le domaine de l'éducation. Les chercheurs, quand on le leur demande, sont ouverts à jouer ce rôle dans le prolongement des résultats de leurs recherches.

De façon complémentaire, la pratique de la décentration fait partie du pain quotidien du chercheur, elle participe de son fonctionnement épistémique dans le cadre de son travail. Cette façon un peu oblique et à distance de voir les choses évite le trop gros plan qui peut conduire à une vue amoindrie¹. Cela ne signifie nullement une absence d'implication dans les améliorations et innovations des systèmes, mais permet au contraire de ne pas se figer sur ce que l'on connaît déjà, ou se bloquer par une dramatisation excessive des enjeux de certains objets éducatifs.

Mais comment faire pour que cette décentration puisse constituer un bagage commun entre les différents acteurs des systèmes éducatifs ? Il s'agit d'un travail difficile, à reprendre dans chaque situation et à réévaluer constamment. Cette attitude critique ne s'accorde pas facilement avec celle du décideur ou du praticien, qui souhaiteraient pouvoir se baser sur des évidences et des faits incontestables. La recherche ne doit pas être la mauvaise conscience des

¹ On utilise familièrement l'expression parlante « avoir le nez dans le guidon ».

acteurs, mais leur ouvrir des pistes de réflexion et proposer des solutions possibles aux problèmes rencontrés. Encore faut-il que les acteurs sentent la nécessité de remettre en question certaines pratiques ou certaines approches, en acceptant temporairement le doute. Entreprendre une telle démarche suppose un climat de confiance réciproque et une volonté commune d'améliorer la situation, ce qui est, on doit le constater, encore assez rare.

RÉFÉRENCES CITÉES

(Ordre chronologique)

Thème 1 : l'enquête épidémiologique

- Müller, R. & Béroud, G. (1986). *La santé – pour les adolescents (aucun) problème ?* Lausanne : ISPA.
- Müller, R. & Abbet, J.-P. (1991). *Changements dans la consommation de drogues légales et illégales chez les jeunes adolescents. Résultats d'une enquête comparative auprès des écoliers suisses de 11 à 16 ans, réalisée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS–Europe)*. Lausanne : ISPA.
- Abbet, J.-P. & Efnay-Mäder, D. (1993). *La santé des jeunes adolescent-e-s en question(s). Résultats d'une enquête comparative en Suisse sur la vie quotidienne et la santé des écoliers de 11 à 16 ans, réalisée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS–Europe)*. Lausanne : ISPA.
- Abbet, J.-P., Efnay-Mäder, D. & Rehm, J. (1993). *La santé des jeunes dans le canton de Vaud. Résultats d'une enquête sur la vie quotidienne et la santé des écoliers de 11 à 16 ans, réalisée sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS–Europe)*. Lausanne : ISPA.
- Même étude pour les cantons de Fribourg, Bâle-Ville, Neuchâtel, Uri, des Grisons, de Berne, Glaris et Lucerne.

Thème 2 : l'enquête évaluative

- Abbet, J.-P., avec la collaboration de Gervais, P. & Moreau, J. (1998). *Evaluation des pratiques de la méthode « Objectif grandir » dans le canton de Vaud. Rapport de base et annexes*. Lausanne : CVRP.
- Abbet, J.-P. avec la collaboration de Moreau, J. (1999). *Education et prévention en milieu scolaire. Compléments au Rapport de base sur l'évaluation des pratiques de la méthode « Objectif grandir » dans le canton de Vaud*. Lausanne: URSP 99.1.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (1999). *Finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique. Déclaration du 18 novembre 1999*. Neuchâtel : CIIP.
- Groupe de travail EduPré. (2001). *Education–prévention dans les écoles de la Suisse romande. Rapport du groupe de travail EduPré. (« Ressources en matière d'éducation et de prévention »)*. Neuchâtel : CIIP.
- Blanchet, A. & Abbet, J.-P. (2001). *Réponse à la consultation sur le Rapport du groupe de travail EduPré*. Lausanne : URSP (document non publié).

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
– CIIP (2003). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique. Déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
– CIIP (2003). *Education–prévention dans les écoles de la Suisse romande. Décisions de la CIIP (décembre 2002 + janvier 2003)*. Neuchâtel : CIIP.

Thème 3 : l'enquête de besoins

Abbet, J.-P. (2001). *L'école et les courants qui la traversent. Programme de recherche sur les enjeux socio-éducatifs, citoyens et professionnels*. Lausanne : URSP 106.

Abbet, J.-P. & Stocker, E. (2004). *Définition, recueil et utilisation des Catégories SocioProfessionnelles des parents d'élèves. Phase I : Détermination du besoin et conception de l'indicateur* (Version définitive non publiée). Lausanne : URSP.

Abbet, J.-P. (2004). *Définition, recueil et utilisation des Catégories SocioProfessionnelles des parents d'élèves. Un indicateur des CSP, pourquoi et comment ? Document de synthèse* (Version définitive non publiée). Lausanne : URSP.

