
Apprentissage collectif et évaluation dans le cadre du dispositif expérimental des « Cellules Bien-être » en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)

Noémie Hubin (auteur principal)*, Gaëtan Absil, Chantal Vandoorne (Co-auteurs)**

* APES-ULg :

*Appui en Promotion et en Education pour la Santé, Ecole de santé publique de l'Université de Liège
Sart Tilman B 23 4000 Liège*

stes.apes@ulg.ac.be

** APES-ULg :

*Appui en Promotion et en Education pour la Santé, Ecole de santé publique de l'Université de Liège
Sart Tilman B 23 4000 Liège*

stes.apes@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. En mars 2011, un dispositif pilote de promotion de la santé à l'école baptisé « Cellule Bien-être » (CBE) est promu simultanément par les Ministères de l'Enseignement, de la Santé et de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. L'évaluation de ce dispositif est menée par l'APES-ULg. L'objectif est de dégager des pistes permettant la dissémination de ce type de démarche après la période d'expérimentation du dispositif. Les chercheurs investis dans cette évaluation mobilisent différents courants théoriques tels que le structuralisme et la théorie de la complexité et emploient des outils et méthodes originaux lors de chacune des étapes de l'évaluation. Un processus itératif de récolte et d'analyse des données au travers de récits permet entre autres un affinage progressif des hypothèses de recherche tout en mettant à contribution la compétence réflexive des acteurs investis au sein des écoles. Il en résulte une méthode d'évaluation participative et négociée gardant un encrage lié aux réalités du monde scolaire tout en proposant des repères utilisables à moyen terme par les acteurs institutionnels.

MOTS-CLÉS : Evaluation – Bien-être – Ecole – Promotion de la Santé – Cellule Bien-être

1. Introduction

La promotion de la santé à l'école tend à dépasser les initiatives de type pédagogique pour s'orienter vers des approches intégrées considérant tant l'influence des contenus d'enseignement dispensés que celle des apprentissages informels et celle des modes de vie induits par l'environnement dans lequel les élèves évoluent (Young & Williams, 1989). Les professionnels, les scientifiques et les leaders politiques reconnaissent aujourd'hui la nécessité de favoriser une action globale et cohérente qui, dans une perspective « écologique », prend en compte les interactions de l'individu avec son environnement physique et social (Fortin, 2004 ; Absil, Demarteau, Vandoorne, 2011). Cette tendance, qui peut être rapprochée de l'essor de la notion de bien-être telle que définie dans les travaux du Conseil de l'Europe (2010) ou de l'OCDE (2010), favorise des approches multi-factorielles intégrant les dimensions médicales, politiques, sociales et éducatives.

Le dispositif Cellule Bien-être (CBE) implanté en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique s'inscrit dans la continuité philosophique et théorique des approches intégrées couramment employées en promotion de la santé à l'école (St Leger & al., 2007). L'association des trois cabinets ministériels (Enseignement, Santé et Jeunesse) dans la mise en place de ce dispositif et l'organisation multi-niveau de celui-ci sont inédites. Est innovante aussi la volonté de laisser ce dispositif très ouvert afin de faire émerger des points de repères, des procédures dont les acteurs institutionnels pourront s'inspirer pour favoriser une dissémination progressive des Cellules bien-être. Le dispositif offre ainsi l'opportunité d'un travail intersectoriel, tout en affirmant la place centrale des acteurs scolaires dans la promotion de la santé et du bien-être à l'école.

2. La Cellule Bien-être (CBE), un dispositif ouvert et multi-niveau

Une Cellule Bien-être (CBE) se présente généralement sous la forme d'un groupe de coordination local réunissant différents intervenants internes ou externes à une même école (chefs d'établissements, enseignants, éducateurs, membres des équipes de médecine scolaire, équipes de soutien psychosocial, élèves,...) qui se concertent régulièrement afin de tenter de définir les lignes de force de l'école en matière de bien-être. Une Cellule Bien-être a, entre autres rôles, de « dynamiser » la Promotion du bien-être dans le temps et l'espace scolaires, d'identifier les ressources internes et de déterminer les services de 2ème ligne et les services « extérieurs » auxquels faire appel afin de répondre au mieux aux problématiques spécifiques vécues dans chaque établissement en termes de santé et de bien-être.

Le dispositif pilote s'étale sur deux années scolaires (2011-2012 et 2012-2013) et concerne 80 établissements de tous niveaux (fondamental, secondaire), tous réseaux d'enseignement (réseau public ou privé, subventionné ou organisé par l'Etat) et tous types (général et qualifiant, ordinaire et spécialisé). La liberté est laissée à chaque école de développer son projet en fonction de ses priorités et contraintes.

Les 80 écoles retenues sont réparties en deux catégories. Les « écoles A » bénéficient d'une subvention de 1000€ par an et d'un accompagnement méthodologique. Cet accompagnement est confié à des services issus de différents secteurs : l'éducation permanente, la promotion de la santé, la jeunesse, l'aide à la jeunesse et le développement durable. Les « écoles B » sont des établissements ayant déjà développé des projets similaires aux Cellules Bien-être avant l'introduction du dispositif. Elles n'ont dès lors pas souhaité bénéficier d'un accompagnement, mais perçoivent le subside, participent aux rencontres collectives entre établissements et sont parties prenantes de l'évaluation.

Le déploiement du dispositif est soutenu par l'accompagnement méthodologique des membres des CBE, par une mobilisation des partenaires locaux, dont la médecine scolaire, ainsi que par des réflexions collectives à plusieurs niveaux. Des « journées territoriales », organisées deux fois par an, mettent en relation des écoles des mêmes provinces. A l'échelle plus globale de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des rencontres entre les différents services d'accompagnement ainsi que des assemblées stratégiques rassemblant des acteurs institutionnels de différents secteurs d'activité concernés par le bien-être à l'école, sont régulièrement programmées. Le dispositif est conçu comme une organisation favorisant les apprentissages de tous les acteurs impliqués en contact les uns avec les autres. Enfin, le dispositif est géré par un Comité Opérationnel où siègent des représentants des ministères impliqués et des administrations correspondantes ainsi que l'APES-ULg, chargée de l'accompagnement et de l'évaluation du dispositif à un niveau global.

3. Les objectifs de l'évaluation

L'APES-ULg anime le processus d'évaluation participative¹ et négociée² et évalue le dispositif des « CBE » pour les 80 écoles. Elle soutient les acteurs du dispositif et ses commanditaires dans l'identification et la formulation des questions d'évaluation.

L'évaluation vise à favoriser l'émergence de points de repères, qui pourront être exploités pour soutenir la dissémination de ce type de démarche après les deux ans d'expérimentation. Ces points de repères doivent prendre en compte les éléments transversaux, des expériences menées dans les divers établissements et les mettre en relation avec des caractéristiques du dispositif global : accompagnement ou non, niveau scolaire, type d'enseignement, territoire, expériences antérieures proches de la dynamique des CBE, etc.

Les points de vue, intérêts et attentes de tous les acteurs impliqués dans le dispositif (membres de la communauté scolaire, accompagnateurs, décideurs politiques, acteurs institutionnels, ...) sont pris en considération afin de d'émettre un jugement éclairé depuis plusieurs angles de vue. L'évaluation s'intéresse également aux configurations

1. « L'évaluation participative accorde une place particulière à toutes les personnes concernées par une intervention et son évaluation. Elle prend en considération leurs valeurs, leurs points de vue, leurs intérêts et leurs attentes, et cela à toutes les étapes du processus. » (Absil & Vandoorne, 2012).

2. « La négociation consiste en un processus dynamique au cours duquel les parties, ayant à la fois des intérêts communs et des intérêts opposés, essaient de convenir des termes d'un protocole d'évaluation. Cette définition suppose que la négociation comporte une série d'entretiens, d'échanges de points de vue et de démarches pour parvenir à un accord. » (Absil & Vandoorne, 2012).

particulières des CBE. Elle tente de refléter de manière dynamique les interactions entre des éléments aussi variés que les caractéristiques des actions mises en place dans l'école, à l'initiative de la CBE ou parallèlement à celle-ci, les modalités d'organisation et la composition des CBE, les autres dispositifs/groupes avec lesquels la CBE entretient des liens à l'intérieur d'un établissement, etc.

4. Les étapes du processus méthodologique d'évaluation

Comme mentionné précédemment, l'évaluation du dispositif « Cellule Bien-être » se déploie à différents niveaux allant de l'analyse des paramètres macro-institutionnels du projet à celle des micro-configurations de chaque CBE. Nous présentons ici le procédé d'analyse de ces micro-configurations.

L'évaluation du dispositif pilote au niveau local (dans chaque école) s'appuie sur un modèle d'analyse en trois étapes développé par Huberman et Miles (1991, 1994) consistant : 1) à condenser les données (réduction, codage), 2) à présenter les données et 3) à formuler et vérifier les conclusions. Notons que ces opérations analytiques, gagnent à être intégrées dans des dynamiques itératives et non linéaires afin de « coller » davantage à la réalité des processus qu'elles permettent d'étudier (Glaser & Strauss, 1967 ; Huberman & Miles, 1991, 1994). Cette perspective implique que la phase même de récolte des données soit intégrée dans ce modèle circulaire, autorisant ainsi des allers et retours entre l'analyse et le « terrain » (Couturier, Lacourse, Mukamurera, 2006). Ce mouvement de va-et-vient permet par exemple de déceler très tôt dans le processus d'éventuelles données manquantes et d'y pallier dès la phase de récolte suivante, de contrôler de façon permanente les conclusions émises mais aussi de pouvoir conclure à une saturation des données lorsqu'elles n'apportent plus d'informations nouvelles (*ibid.*).

4.1. Le matériau d'évaluation, au cœur du processus analytique itératif

L'observation du développement des CBE au sein des établissements scolaires mérite une discussion. Comment cette observation est-elle possible alors que le dispositif implique 80 écoles ? Cette question en appelle une autre, plus difficile. Comment être certain de récolter des informations à propos de la structuration des CBE de manière suffisamment standardisée – pour faciliter les comparaisons – et sans nuire à la complexité propre à chaque école – ce qui entraînerait une standardisation et vision stéréotypée des CBE ? (Light, 1983 ; Ferrarotti, 1980,).

Etant dans l'impossibilité d'observer directement les CBE, les chercheurs ont opté pour une méthode de collecte de données fondée sur des récits rédigés par les membres de chacune des 80 CBE. Les dernières années, nombre de chercheurs ont remis à l'ordre du jour les méthodes narratives (Boje, 2001 ; Giroux & Marroquin, 2005), en particulier à propos de récits non issus de la littérature classique. En effet, les récits des CBE ne peuvent tout dire et sont incomplets. A ce titre ils relèvent de la catégorie des récits anténarratifs (Boje, 2001). Il s'agit de récits fragmentés et polyphoniques émanant d'organisations complexes (*ibid.*), c'est-à-dire des récits qui ne sont pas à proprement parler des narrations.

Chaque récit met en scène la CBE et son développement. Une grande liberté est laissée aux membres de la CBE dans le choix des informations qu'ils désirent communiquer dans le récit. Cependant, afin d'augmenter la probabilité que soient abordés certains points importants à connaître pour l'évaluation, une trame et quelques consignes ont été suggérées par les chercheurs.

Le récit permet de suivre l'évolution de la CBE grâce à l'enrichissement progressif de son récit. Pour ce faire, les deux années scolaires dédiées au projet pilote sont subdivisées en plusieurs périodes, séparées par des « temps d'arrêts ». Ces temps sont l'occasion pour les membres de chaque CBE de se réapproprier leur récit, d'en corriger certains éléments, d'en actualiser d'autres, de le valider afin qu'il reflète le plus fidèlement possible la conjoncture de leur Cellule. Après chacun de ces temps d'arrêt, les informations supplémentaires ajoutées au récit par les CBE et leurs accompagnateurs sont ajoutées dans un canevas d'encodage par l'APES-ULg, qui peut alors entamer un travail d'analyse du récit et émettre des hypothèses nécessaires à l'évaluation.

L'intérêt des récits tient dans l'idée qu'il ne s'agit pas d'une collection d'interviews individuelles qui seraient agencées par les chercheurs qui créerait alors un artefact collectif peut-être sans relation avec la réalité (Van Maanen, 1983).

Le récit met à contribution la compétence réflexive des acteurs pour reconstruire leur propre action. Il sert l'apprentissage organisationnel (Abma T.A. 2000 ; Argyris, 2003). Il contribue au contrôle de la subjectivité des chercheurs en affinant, interrogeant après chaque « temps d'arrêt », les hypothèses qu'ils formulent au fil du processus d'évaluation. Il assure une plus grande transparence et une meilleure intercompréhension (Couturier, Lacourse, Mukamurera, 2006) entre tous les acteurs du dispositif. Ainsi, le récit donne aux CBE l'occasion de formaliser leur expérience en cours de construction et d'en garder trace. Secondairement, il peut être utilisé (à l'initiative de l'école) comme rapport d'activité auprès de l'organisme gérant la distribution des subsides. Enfin, il devient dans de nombreux cas un outil réflexif utilisé avec l'accompagnateur (écoles A).

On objectera que les récits ne sont pas les seules sources de l'évaluation, et qu'il faut compter avec de nombreuses observations provenant des services d'accompagnement (pour les écoles A) sous forme de « feuilles de route » et d'échanges entre représentants des écoles lors des journées territoriales (écoles A et B). Les informations de ces sources alternatives complètent les récits anténarratifs et sont incluses dans ces récit après validation par les membres de la CBE.

4.2. Le codage

La méthode de condensation adoptée pour catégoriser ce corpus de données repose au départ sur une théorie structuraliste (Piret, Nizet, Bourgeois : 1996). Le découpage et l'étiquetage des unités de sens tels qu'opérés dans le cadre de cette recherche sont directement inspirés de la sémantique structurale et de la sémiologie et plus précisément des propositions d'A.J. Greimas (1970 ; 1976) concernant l'analyse structurale des récits. Un « schéma de quête » - dénommé aussi schéma actantiel - est mobilisé afin de constituer une première « base commune » à partir de laquelle les données récoltées dans les récits sont encodées. Il se présente sous la forme suivante :

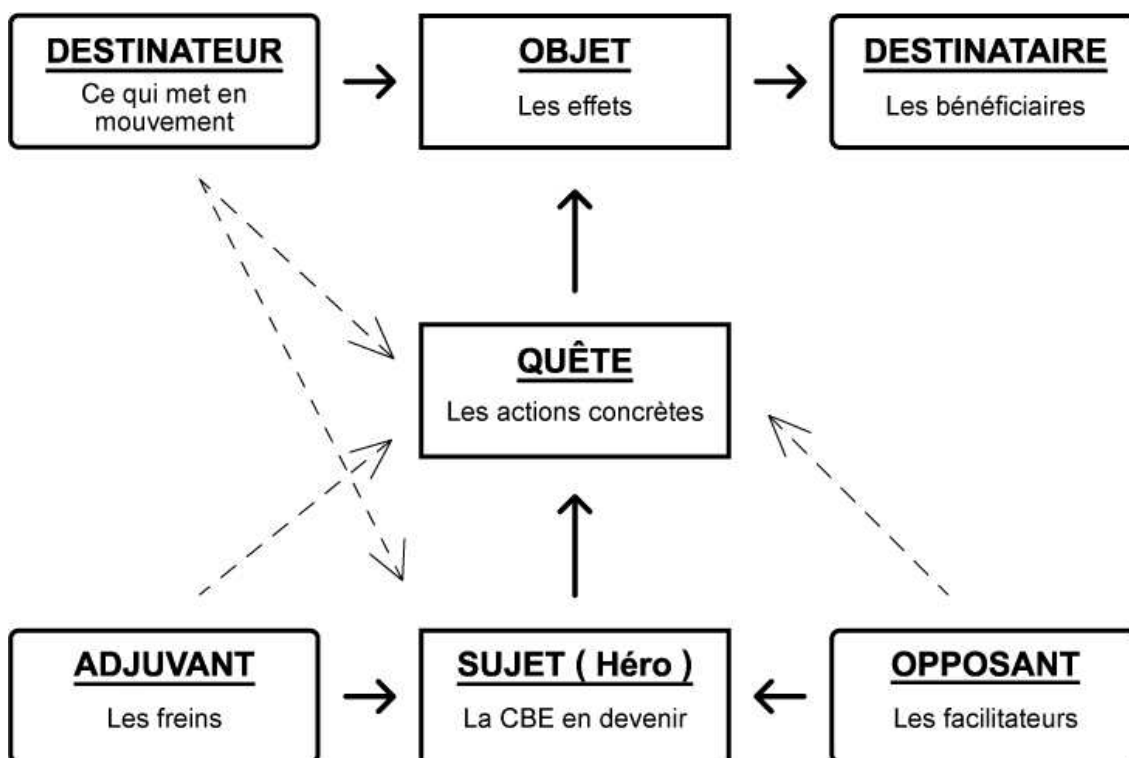


Figure 1. *Le schéma de quête*

L'utilisation du schéma actantiel structure les données récoltées tout en restant suffisamment ouvert pour faire surgir directement du discours des acteurs des critères d'analyse utiles à l'évaluation. Nous en retenons principalement la « valeur opérationnelle » (Greimas, 1970, p. 180). Les informations propres à chaque école sont réorganisées et encodées sous la forme d'un schéma actantiel individuel grâce au logiciel de soutien à l'analyse qualitative « N-vivo ». On note qu'une particularité du schéma actantiel est qu'il met sur un pied d'égalité les actants humains et les actants non-humains (Greimas, 1976).

- Le **sujet, héros** du récit est la Cellule Bien-être en devenir. Y sont encodées toutes les informations relatives à la CBE (sa composition, ses modalités d'organisation, ses interactions avec l'accompagnateur, sa permanence, etc.)
- La **quête** menée par la Cellule Bien-être consiste à mettre en place des actions concrètes au bénéfice de la communauté scolaire (ex : une séance de sensibilisation aux assuétudes, un projet de réduction des déchets, la réfection de la « salle des professeurs », etc.) ou au bénéfice de son propre développement (ce que fait la CBE pour se faire connaître, développer un projet pour l'établissement, mobiliser à l'intérieur de l'école, développer des partenariats, durer, etc.). La CBE doit passer de « devenant » à « existant », ce qui se rapporte à un processus poétique d'institutionnalisation.

- Cette quête est dirigée vers un **objet**, principalement représenté par la volonté de voir surgir des effets pouvant être observés sur la vie à l'école ou sur les comportements et le vécu des différents acteurs de l'école, en lien avec le bien-être (ex : l'augmentation de la réussite scolaire, la réduction des déchets émis par l'école, une plus grande cohésion pour les membres du corps enseignant, etc.).

Les éléments situés autour du tronc central du schéma représentent le contexte dans lequel la CBE évolue.

- On y trouve, le **destinateur**, ce qui met en mouvement : ce qui a été à l'origine de l'inscription de l'établissement dans le dispositif (ex : une personne, une situation, des expériences antérieures, etc.), ce qui motive les personnes porteuses de la dynamique CBE, mais aussi ce qui mobilise le reste de la communauté scolaire pour des actions ou des projets spécifiques, etc.
- Des éléments d'appui (facilitateurs/**adjuvants**) ou de résistance (freins/**opposants**) influent sur le héros et la quête qu'il mène. Ces éléments peuvent être liés à l'environnement extérieur de l'établissement (ex : sa localisation, ses implantations, les infrastructures dont il dispose, la disponibilité des partenaires ou le type d'appui qu'ils fournissent, etc.) Ils peuvent aussi être internes à l'établissement (ex : éléments liés à l'organisation de l'établissement, aux sections qu'il organise, à son projet d'établissement, à la stabilité de l'équipe éducative ou aux caractéristiques de sa population, au manque de moyens financiers ou humains, etc.). Ils peuvent concerner un outil ou une démarche dynamisante (ex : des projets ou procédures déjà implantés dans l'établissement ou encore des organes de concertation existants, etc.). Ils peuvent enfin toucher à la CBE elle-même (ex : son ancrage et sa reconnaissance dans l'établissement, les moyens qui lui sont donnés, ses modes d'organisation, le manque de temps, etc.).
- Enfin les effets des actions mises en place par la CBE sont dirigés vers le **destinataire**, des bénéficiaires/des bénéficiaires d'une amélioration du bien-être (ex : élèves, enseignants, directions, éducateurs, parents, climat de l'école, image de l'établissement, accrochage scolaire, réussite scolaire, etc.).

Au fil de l'encodage et de l'analyse, ces sept catégories sont régulièrement explorées et les unités de sens les plus récurrentes donnent naissance à des sous-codes thématiques plus précis qui peuvent eux-mêmes être subdivisés en codes de troisième niveau, aboutissant à un canevas d'une centaine de rubriques. On parle donc d'une analyse inductive sur base des informations récoltées dans les écoles participantes.

4.3. La présentation des données

Le codage réalisé, l'analyse proprement dite débute par différentes modélisations des données disponibles, soit de façon transversale sur l'ensemble des établissements ou sur des sous-groupes, pour faire apparaître des régularités et des manques de régularité autour d'un code spécifique du canevas ; soit de façon particulière, par école, pour rendre possible l'analyse systémique de la complexité du contexte dans lequel se développent les CBE.

Plusieurs démarches analytiques sont sélectionnées pour rendre compte de l'implémentation des CBE dans les établissements scolaires inscrits dans le dispositif. L'attention est alors portée sur le choix des termes utilisés par les locuteurs, leur fréquence, les liens récurrents entre plusieurs unités de sens, etc. L'« analyse catégorielle » (Campenhout Van. & Quivy, 1995) est la plus mobilisée et permet de comparer les fréquences de certaines caractéristiques. Les chercheurs postulent que la fréquence de citation d'un indice dans différents récits est liée à son importance pour la structuration, l'implémentation des CBE. Un autre type d'analyse, nommée « analyse de l'évaluation » par Quivy et Van Campenhout (1995) décortique les jugements émis par les acteurs sur le dispositif, leur direction et leur intensité. A titre d'exemple, si l'on investigate le sous-code « partenaires de la CBE » dans le code « facilitateurs » du schéma de quête, on peut identifier toutes les CBE ayant exprimé les effets positifs d'une collaboration externe. On peut ensuite en déduire, par exemple, une typologie des partenariats.

Dans une perspective plus quantitative, certains sous-codes sont recodés sous forme de variables quantifiées au sein d'un tableur. Ce type d'analyse permet la mise en évidence plus directement lisible d'éléments transversaux (contraintes communes, ressources communes, usages communs, ...) en rapport avec des éléments de contexte facilement accessibles comme le réseau, le niveau des écoles, leur type d'enseignement ou leur inscription éventuelle dans un programme d'encadrement différencié.

De ces deux processus de présentation des données résultent de nombreuses typologies et tableaux statistiques constituant une base sur laquelle élaborer des significations et conceptualisations sur le dispositif « Cellule Bien-être ».

4.4. La formulation et la vérification des conclusions

L'affinage des conclusions sur base des différentes modélisations est effectué par l'APES-ULg au fil du processus d'évaluation. L'APES-ULg rédige un rapport d'évaluation au terme de chacune des deux années scolaires. Celui-ci vise à réunir des informations rigoureusement documentées sur les modalités d'institutionnalisation des CBE. Ces informations sont vouées à être exploitées pour décider de l'opportunité de mesures qui soutiendront la dissémination des CBE dans les écoles à l'échelle de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif n'est évidemment pas de dégager des recommandations généralisables sur les caractéristiques que doit comporter chaque CBE pour fonctionner, mais de proposer des pistes « transférables » (Pourtois & Desmet, 1997) qui puissent faire sens dans différents contextes scolaires.

Pour la rédaction de ce rapport, l'ensemble des hypothèses émises par l'APES-ULg sur base des récits font l'objet d'une validation sociale et sont mises en perspectives avec les enjeux discutés dans les différentes instances de concertation se tenant à différents niveaux (Réunion des accompagnateurs, Assemblée Stratégique et Comité Opérationnel). L'évaluation finale nécessitera alors de convier les établissements à remplir un questionnaire standardisé afin de tester définitivement les hypothèses retenues.

5. Evaluation et complexité

Le schéma actanciel est issu des théories linguistiques structuralistes, celles qui donneront naissances à l'anthropologie structurale. Le projet du structuralisme est, entre autre, d'opérer une réduction des sociétés jusqu'à en dégager les invariants. Ce projet n'est pas à proprement parler une épistémologie de la complexité si l'on en retient que ce réductionnisme (auquel ne prétend pas cette évaluation), ni réellement du structuralisme. Pour les chercheurs investis dans cette évaluation, le schéma actanciel est d'abord une manière de classer les éléments des récits, et non d'en prédire les relations, dont on sait qu'elles évoluent au cours du temps. Un élément identifié comme facilitateurs peut très bien devenir un frein et finalement se révéler être un élément motivationnel.

Cependant, si le piège structuraliste de la cohérence structurelle est évité, il s'agit de ne pas tomber dans celui de la complication, en choisissant un modèle sans référence aux données empiriques. En matière de complexité, il est important de choisir un modèle qui s'adapte à la réalité étudiée. D'un certain point de vue formel, le choix du modèle actanciel semble opportun dans la mesure où la source des données prend la forme d'un récit. C'est pourquoi, la complexité est-elle envisagée par le moyen d'une modélisation de deuxième ordre, moins descriptive, qui s'appuie sur le modèle *inforgettique* de l'organisation de Le Moigne :

Système de DECISION	COMPRENDRE	FINALISER	CONCEVOIR
Système d'INFORMATION	COMPUTER	MEMORISER	COMMUNIQUER
Système d'OPERATION	PRODUIRE	MAINTENIR	RELIER
LE SYSTEME D'ORGANISATION	ECO Synchronique	AUTO Autonomisant	RE Diachronique

Figure 2. *Le modèle inforgettique de l'organisation* (Le Moigne, 1999).

En tant que systèmes dynamiques caractérisés par de nombreuses interactions entre des humains dont les comportements sont imprévisibles (Le Moigne, 1994), les Cellules Bien-être ont été envisagées comme des organisations complexes comprenant des systèmes de décision, d'information et des systèmes opérant. Les informations contenues dans chaque récit ont été intégrées dans cette modélisation systémique utilisée ici à la fois comme grille de lecture et outil de diagnostic. D'après Le Moigne, modéliser un système complexe, c'est avant tout modéliser un système d'actions (1999). L'objectif de cette modélisation est donc de comprendre et de décrire les processus par lesquels les actions déployées par les acteurs s'enchevêtrent et aboutissent à un résultat. En d'autres termes, on n'étudie moins « ce qu'est » la CBE que « ce qu'elle fait » (*ibid.*). L'intérêt ainsi porté à son mode de fonctionnement permet de repérer les actions qui permettent à la CBE de s'organiser, s'institutionnaliser.

6. Conclusion

De ces différentes étapes de l'évaluation résultent une méthode originale où approches qualitatives et quantitatives se combinent afin de ne pas réduire la complexité et la diversité des CBE en construction, tout en rencontrant la nécessité de dégager des repères utilisables à moyen terme par des acteurs institutionnels.

En outre, la mobilisation d'un processus itératif, particulièrement propice à l'évaluation d'un dispositif pilote en cours de construction, offre l'avantage de mobiliser tous les acteurs investis comme co-producteurs de savoirs et d'apprentissages collectifs.

Ce processus d'évaluation, conçu comme une démarche participative et négociée, permet d'élargir le champ au-delà de la simple évaluation des objectifs du projet (enjeux multiples). Il offre un point de vue multi-facettes, garde un ancrage concret lié aux réalités de ses différents acteurs et s'ajuste aux ressources disponibles pour l'évaluation. Enfin, il vise à renforcer les éléments communs du projet entre les partenaires, éléments garants de continuité.

Absil, G., Demarteau, M., Vandoorne, C. (2011). Bronfenbrenner, l'écologie du développement Humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé. In <http://www.apes.be>. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/114839>.

Absil, G., Vandoorne, C. (2012). Des mots pour parler d'évaluation. *Education Santé*, 283, pp.17-23.

Abma, T.A. (2000). Fostering learning in organizing through narration : Questioning myths and stimulating multiplicity in two performing arts schools, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), pp. 211-231.

Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterÉditions.

Bazin, H. (2006). Comparaison entre recherche-action et recherche classique, In *biblio.recherche-action.fr*, <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>.

Boje, D. M. (2001). *Narrative methods for organizational & communication research*. London : Sage.

Conseil de l'Europe (2010). *Construire le progrès sociétal pour le bien-être de tous avec les citoyens et les communautés. Guido méthodo*. Paris : Editions du Conseil de l'Europe.

Couturier, Y., Lacourse, F., Mukamurera, J. (2006), Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratique. *Recherches qualitative*, 26 (1), pp. 110-138.

Fortin, J. (2004). Du profane au professionnel en éducation à la santé : modèles et valeurs dans la formation en éducation à la santé . In P. Jourdan (Ed.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud, pp. 51-65.

Ferrarotti, F. (1980). *On the science of uncertainty. The biographic method in scientific research*. Londres : Lexington Books.

Giroux, N. et Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*. 2005/6 n°159, pp. 15-42.

Glaser, B. G., Strauss, L.A. (1967). *The discovery of grounded theory :Strategies for qualitative research*. New York: Aldin Publishing Co.

Greimas, A.J. (1970), *Sémantique structurale*, Paris : Puf.

Greimas, A.J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*. Paris : le Seuil.

Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Huberman, M., Miles, M. (1992). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. London/New Delhi : SAGE Publications, pp. 428-444.
- Le Moigne, J.L. (1994). *La théorie du système general*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J.L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Ligth, D. jr. (1983). Surface data and deep structure : observing the organization of professional training. in Van Maanen (Ed.), *Qualitative methodology*. Londres : Sage, pp. 57-70.
- OCDE. (2010). L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale. Editions OCDE.
- Piret, A., Nizet, J. et Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Sprimont : Mardaga Éditeur.
- Quivy, R., Compenhout, L. van. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Saint-Léger, L., Young, I., Blanchard, C., Perry, M. (2010). Promoting health in schools, from evidence to action. UIPHE.
- Saint-Leger, L., Kolbe, L., Lee, A., McCall, D., Young, I. (2007). School Health Promotion – Achievements, Challenges and Priorities. In P. McQueen, D.V., Jones, C.M. (Ed.) *Perspectives mondiales sur l'efficacité de la promotion de la santé*. New-York : Springer Science & Business Media, chap. 8.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Young, I., Williams, T. (1989). *The healthy school, Scottish Health Education Group*. Edinburgh.