

# Auto-évaluation de l'efficacité interne du dispositif

Marie-Odile NOUVELOT  
Coordinatrice du projet

1. Protocole des innovations contrôlées (epinews 4 et 5)
2. Rapport d'activité annuel (epinews 3 et 10)
3. Questionnaires "dynamique de groupe"
4. Questionnaire "apprentissage organisationnels"

Ce rapport final d'auto évaluation est établi à partir de toutes les données collectées depuis Octobre 2004<sup>1</sup> : rapports d'activité, protocoles des innovations contrôlées, enquête annuelle par questionnaires...

Les enquêtes successives en décembre 2005, 2006 et janvier 2008, font apparaître une **satisfaction globale des participants**. Ils sont plus particulièrement satisfaits des outils méthodologiques qu'ils ont testés et mis en œuvre, des échanges entre équipe, de la dimension européenne du projet et de l'évolution des relations adultes-élèves, engendrée par le processus de recherche-action au sein de l'équipe EPIDORGE.

Cependant, de notre point de vue, cette satisfaction doit être nuancée pour trois raisons. D'abord, trois lycées sur neuf engagés au départ n'ont pas réussi à mettre en place une équipe de projet mixte adultes-élèves. Ensuite, le dispositif d'appui à la recherche-action a beaucoup varié d'un pays à l'autre en fonction de la disponibilité et de l'expérience des formateurs qui en étaient chargés. Enfin, le transfert méthodologique dans les équipes associées (Comenius 1, projet élèves de Rhône-Alpes) s'est avéré beaucoup plus délicat que prévu. Il a nécessité beaucoup de temps et d'énergie, mais il a permis d'associer effectivement les élèves au travail de comparaison des organisations et ceci a contribué à renforcer les dynamiques entre établissements en plus des dispositifs prévus par le projet EPIDORGE (visites, échanges d'expériences, travail de formation en TRIO...).

Analysons plus en détail quatre dimensions qui permettent d'évaluer l'efficacité interne du dispositif, à savoir la dynamique du groupe, l'apprentissage organisationnel, le transfert méthodologique et la régulation interne.

## I- La dynamique du groupe de projet EPIDORGE

### - Un groupe hétérogène au départ

Le groupe de projet EPIDORGE s'est constitué progressivement pendant 7 ans à partir de 1997. Suite à un premier projet de formation par la recherche-action Comenius, un noyau dur de 4 personnes (2 chercheurs-2 praticiens) s'est formé autour de la coordinatrice, pour développer le site internet EPIC et un certain nombre d'action de formations ou de rencontres. A la faveur des stages européens Comenius 2.2, ce groupe s'est renforcé de 3 personnes en 2000 puis de cinq autres en 2002. Enfin après un appel d'offre dans les réseaux EUROPEA et ENTER, 5 autres participants ont rejoint le projet EPIDORGE à l'occasion de la visite préparatoire de Vilvoorde (Janvier 2004).

---

<sup>1</sup> Voir ci-dessus la méthodologie de co-évaluation

trois équipes sont entrées dans le dispositif 6 et 9 mois après le commencement du projet, remplaçant ceux qui n'avaient pas réussi à mettre en place une équipe.

Il en résultait donc au départ une connaissance des concepts et un niveau d'expérience variable en matière d'empowerment de l'élève puisque cette thématique secondaire en 2000 était progressivement devenue centrale à partir de 2002, grâce au stage Comenius 2.2.

Les derniers venus ont rattrapé progressivement leur retard et grâce au travail en TRIO, ils étaient complètement intégrés dans l'équipe de projet en mai 2006 à Cluj Napoca. Le groupe de projet s'est soudé en l'espace de 12-15 mois. La convivialité y a joué son rôle, mais aussi le décès d'un des piliers du groupe, Henk Sanders en mai 2006, une semaine après la visite de projet de Cluj-Napoca.

Henk Sanders jouait un rôle majeur dans le groupe de projet parce qu'il était un des trois concepteurs du site internet EPIC autour duquel s'étaient développées toutes les actions du réseau après 1998. Sa disparition a donc affecté toute l'équipe EPIDORGE qui lui était très attachée, et plus encore la dynamique de l'équipe néerlandophone dans laquelle son expérience et son engagement se sont révélés irremplaçables.

Deux facteurs d'hétérogénéité ont été plus difficiles à surmonter, l'un attaché au statut professionnel des participants, (chercheur, professeurs d'université, formateurs d'enseignants, enseignants, conseillers d'éducation), l'autre aux savoirs disciplinaires familiers. Le projet combinant une approche sociologique et une approche psychopédagogique, cela demandait un gros effort de compréhension au sein de l'équipe de formateurs- chercheurs et un désir sincère de coopérer pour réussir à accompagner efficacement les équipes d'établissement en combinant, les deux approches. Ceci a été heureusement faisable dans la grande majorité des cas.

- **Les attentes des participants ont évolué dans le temps**, signe très important de maturation du projet. On dispose de 5 séries de données pour les mesurer (octobre 2004, février 2005, mai 2006 et janvier 2007) sur les attentes exprimées par ordre de priorité.

Octobre 2004	N°1 Changements concrets	N°2 Echanges	N°3 Conseils des formateurs
Février 2005	N°1 Connaissances	N°2 Changement du climat scolaire	N°3 Socialisation des élèves
Mai 2006	N°1 Discussions	N°2 Compréhension des objectifs et des méthodes	N°3 Changement du climat scolaire
Janvier 2007	N°1 Mutualisation	N°2 Changements du cadre de vie	N°3 Concrétisation des résultats N°4 Partage du pouvoir

On voit que très vite, le désir de partager des connaissances et des expériences l'emporte sur des préoccupations méthodologiques ou sur le désir de changement organisationnel ou relationnel. La question du partage du pouvoir n'apparaît in fine qu'après 2 ans et demi.

La question des objectifs et des méthodes devient importante après la phase de diagnostic et le lancement des changements, lorsqu'ils s'avèrent que ceux-ci ont souvent été implantés sans avoir mis au point un plan d'action méthodique comme c'était recommandé (cf. Epinews 5).

La question du développement social de l'élève ne semble plus au centre des préoccupations une fois acquis le principe de sa participation pleine et entière dans l'équipe de projet au cours de la deuxième année. Ce sont les incompréhensions croissantes avec certaines équipes de direction qui font émerger peu à peu la question du partage du pouvoir lorsque la mise en œuvre de la Charte de l'empowerment soulève la question de l'attitude de la direction, simple observation ? soutien ? Ou engagement ?

- **La représentation des difficultés** évolue simultanément dans le temps, ce qui illustre bien les seuils décisifs dans la réalisation d'une recherche-action.

	N°1	N°2	N°3	N°4
Octobre 2004	Equipe	Implication des élèves	Echanges entre équipes	Disponibilité pour projet
Février 2005	Disponibilité	Réticences des personnels	Thématiques	Articuler théorie et pratique
Mai 2006	Interprétation des données	Manque d'implication de certains partenaires	Articuler théorie et pratique	
Janvier 2007	Disponibilité	Manque d'implication des adultes dans les équipes locales. Refus de certaines directions	Partage des responsabilités dans les groupes de tâches	Rédaction des comptes rendus. Communication des résultats

Au départ, il s'agit de constituer une équipe et pour ce faire de convaincre des élèves réputés « passifs et consommateurs ». 4 mois plus tard, c'est la difficulté à enrôler les personnels et à convaincre la direction qui émerge. La question de l'implication des élèves ne se pose plus sinon dans certains établissements après 2 ans pour renouveler l'équipe à la rentrée scolaire. En revanche la résistance, voire l'hostilité de certains personnels tend à se renforcer au fil du temps quand les changements d'organisation deviennent réalité et que le partage des responsabilités est objet de débat.

Les difficultés d'interprétation puis de communication émergent à mi-parcours lorsque le besoin de méthodologies expérimentées se fait pressant pour exploiter les données cumulées sur le processus de changement pour évaluer la manière de faire (cf. Epinews 10), ou pour formaliser les résultats dans les productions prévues (Charte, guide ou formations).

- **Certaines incompréhensions demeurent** tout au long du projet. Celles-ci ne sont presque jamais explicitées directement par les intéressés, exception faite de l'évaluateur externe, ou d'un membre ou deux de la coordination. Cependant on en relève des indices persistants et concordants.

Première source de confusion en ce qui concerne **la conduite du projet sur la forme et sur le fond**.

La coordinatrice est garante de la règle du jeu définie au départ dans les contrats de partenariat. Les thématiques annuelles, les engagements contractuels, les objectifs opérationnels (visites, formations tests, productions finales) sont fixés définitivement sauf cas de force majeure à partir du moment où ils sont validés par le groupe de pilotage et formalisés dans un plan d'action (cf. Epinews ).

Cependant ce n'est pas parce que le cadre temporel du projet est rigoureux qu'il n'y a pas place pour une véritable marge de manœuvre sur le fond.

On le constate en observant que certains lycées ont accompli deux fois plus d'expérimentations que d'autres dans le même temps. Certaines équipes ont escamoté l'une ou l'autre étape du processus. Les contenus du manuel, de l'exposition photo ou de la Charte ont évolué dans le temps. Le dispositif n'était donc pas prédéfini de bout en bout et figé. Cependant, l'obligation de respecter le contrat établi pour chaque année a incité à inciter certains partenaires à adopter un comportement très « scolaire » vis-à-vis du processus de recherche-action, appliquant la démarche même lorsqu'ils n'en comprenaient pas pleinement le sens. Quelques partenaires, moins nombreux, ont appliqué très peu de ce qui était prévu, alors qu'ils avaient une bonne intelligence du dispositif, quelquefois parce qu'il leur fallait ménager une hiérarchie peu convaincue, d'autre fois par ce qu'ils n'adhéraient pas pleinement à cette

entreprise collective. Fort heureusement une bonne moitié d'entre eux a réussi à s'approprier l'essentiel de la problématique, parfois même la totalité, et à agir en conséquence.

Deuxième source de confusion, **entre le travail d'analyse, d'interprétation et d'évaluation.**

Les méthodes qualitatives de diagnostic ne sont pas familières aux enseignants. Il a été difficile pour certains praticiens ou formateurs-chercheurs d'observer sans interpréter aussitôt, d'élaborer des scénarios de changement sans s'en tenir au premier venu, de confronter les différentes interprétations possibles des résultats en prenant en compte le point de vue des différents acteurs. Le rôle du méthodologue « critical friend » a été plus ou moins bien accepté selon les établissements lorsqu'il amenait l'équipe à confronter ses regards ou à questionner sa manière de faire. En fonction de la culture scolaire dominante, le méthodologue a pu être assimilé à un inspecteur, ce qui suscitait une forme d'angoisse chez l'un ou l'autre des partenaires à la veille des réunions de travail.

Dans ce contexte, le travail réflexif peut être difficile, en dehors des visites de projet, mais peu à peu l'esprit de coopération a pris le pas sur la peur du jugement ou sur la rivalité, après 2 ans de travail commun.

Troisième source de confusion, **la démarche d'innovation contrôlée assortie d'une posture d'analyse réflexive.** Celle-ci n'est pas plus familière que les méthodes d'enquête qualitatives. L'innovation contrôlée présuppose que l'on accepte le principe d'une démarche rigoureuse pour objectiver une situation, et que l'on avance en marchant, que l'on « apprenne en faisant », que l'on découvre au fur et à mesure que l'on teste de nouvelles manières de faire... Impossible de prévoir totalement l'impact de son action. Il y a nécessairement une forme de prise de risque. Ce n'est pas exactement la logique expérimentale à laquelle nombre de chercheurs et d'enseignants ont été formés. On ne procède pas à une expérimentation en laboratoire.

Cette démarche implique aussi un engagement personnel de la part du praticien ou du chercheur. Il lui faut affirmer ses hypothèses, et donc ses valeurs de référence, ce qui n'est pas facile quand il s'agit d'empowerment. Il lui faut aussi opérer des choix stratégiques, partager les risques au sein d'une équipe, avec des élèves, accepter de se tromper.

On observe, que la réussite de la démarche d'innovation contrôlée n'est pas strictement corrélée au degré d'investissement du méthodologue. Il semble que la formation scientifique et méthodologique du praticien soit aussi déterminante que l'intervention du méthodologue pour donner sens et forme à l'action.

Ceci met bien en évidence l'intérêt d'une formation méthodologique rigoureuse en sciences sociales (techniques d'enquête, d'observation, de rédaction...) dès la formation initiale.

Cette question pourrait faire à elle seule l'objet d'un projet Comenius.

## **II- L'apprentissage organisationnel des équipes de projet locales**

En recentrant pendant 18 mois la recherche-action sur un processus expérimental de changement d'organisation, appelé « innovation contrôlée » (Epinews 4 et 5), la coordination a permis aux équipes d'établissements (adultes-élèves) de faire un véritable apprentissage organisationnel.

Ils ont progressivement appris à **constituer et à faire vivre une équipe mixte « adultes-jeunes »**. Ils ont découvert au fur et à mesure les conditions nécessaires pour que le travail en équipe soit efficace, transparent, et connu largement. Ils ont appris à penser leur stratégie pour implanter le changement en fonction des rapports de force, à faire le lien avec les conseils d'établissement, en un mot à penser « stratégie et éducation ». Le bilan de leur mode d'action en mars 2007 en témoigne.

Adultes et jeunes ont réussi à construire un juste équilibre dans le partage des responsabilités et ce faisant, ils ont appris qu'une autre relation éducative est possible, fondée sur une « égalité des droits », sur la base de la confiance, de l'entraide, de la discussion et de la créativité collective. Les adultes ont appris peu à peu à se déprendre de l'habitude de penser

« pour l'élève » et le cas échéant de faire « à sa place » pour que l'objectif soit atteint. Les élèves ont pris conscience peu à peu après un an, que leurs avis pouvaient être pris au sérieux, entendus, respectés et que leurs propositions pouvaient être concrétisées lorsqu'elles étaient bien argumentées, fondées sur un diagnostic rigoureux, et confrontées entre les différentes parties-prenantes. Les élèves ont pu voir certains adultes prendre le risque de soutenir leurs propositions dans des situations délicates.

Même si les notions d'organisation, d'autonomie et de pouvoir sont difficiles à appréhender, adultes et jeunes ont pu, grâce notamment au travail sur l'organisation spatiale du lycée, découvrir les tensions et décalages qui sont à l'œuvre dans une organisation entre la manière dont elle a été conçue, pensée, décidée, la manière dont elle est vécue, pratiquée et perçue par les différentes catégories d'utilisateurs.

Certains partenaires se sont bien appropriés cet outil d'autoanalyse institutionnelle implanté à la fin de l'année 1.

L'enquête d'évaluation finale confirme que les partenaires ont réellement fait leurs, **les outils de pilotage du changement**. Ils ont peu à peu rationalisé eux-mêmes la logique du processus en formalisant les « points de passages obligés » (Required Steps, juillet 2006). Ils ont progressivement compris l'intérêt des observations et des entretiens pour opérer un diagnostic et pour évaluer in fine l'efficacité du changement même si le sondage par questionnaire reste leur instrument favori. Le principe des regards croisés et les techniques d'animation participative leur sont devenus familiers. Ils ont procédé régulièrement à des actions de feedback pour valoriser en interne le travail accompli, les avancées du projet et l'action des élèves. Ils ont pris peu à peu conscience que des ajustements périodiques et une large information sont indispensables pour développer les changements et enraciner dans les pratiques un processus de réflexion et de débat démocratique.

L'appropriation de la **démarche réflexive** a été plus difficile à développer. L'incompréhension subsiste comme nous l'avons déjà évoqué sur le bien fondé de ce travail de questionnement et sur la manière de faire. La tentation est forte de considérer que c'est la « bonne manière de faire » si le changement a réussi.

Apprendre à **gérer le temps** a été difficile pour tous les partenaires pendant toute la durée du projet parce que le travail d'enquête et d'analyse demande beaucoup de temps et que beaucoup ne connaissaient pas les techniques de réunion et de débat qui permettent de rationaliser le temps. Un effort en ce sens a été encouragé pour l'année 2 du projet (cf. Epineux 5 et fiches EPIC). La question du temps a été aussi très difficile à gérer dans les visites de projet, pour faire place en peu de jours (3-4 maximum) aux échanges, aux apports méthodologiques, à la production collective, à la découverte de la réalité locale et à la détente. Quelles que soient ces difficultés, ces expériences ont permis aux participants de prendre peu à peu la mesure de l'investissement et des exigences organisationnelles de ce type d'action.

L'implication des responsables des équipes locales dans l'équipe de formateurs chargés de préparer les actions européennes de formation continue les a aidés à formaliser les acquis de leurs expériences et à les partager. A cet égard, la réussite de la journée de formation test en mai 2006 a été pleinement formatrice.

Au total, l'apprentissage organisationnel des équipes d'établissements partenaires est sans doute le principal acquis et le plus durable du projet EPIDORGE. L'auto-analyse du fonctionnement des espaces réaménagés avec l'aide de Gérard Pinot et le questionnaire d'autoévaluation conçu par Elena Luppi et Eugenia Lodini pour mesurer l'impact du projet sur l'empowerment des élèves confirment l'efficacité du dispositif d'innovation contrôlée du point de vue des apprentissages et le bien fondé de cette stratégie du « Learning by doing ».

### III- Le transfert méthodologique vers les groupes de projet associés

#### Un contrat d'association avec trois groupes de projet distincts

Le transfert des outils, méthodes et résultats du projet EPIDORGE est partie constituante du projet lui-même, puisqu'il est constitutif du volet « dissémination », qui est aussi important que le processus de formation par la recherche-action pour assurer le développement du projet à long terme..

L'évaluation externe du premier projet Comenius 2 « PPe Pee » sur l'accompagnement du projet de l'élève avait souligné combien il eût été souhaitable d'associer plus activement les élèves au processus de recherche-action et même au séminaire de formation continue (mai 2000). L'équipe de coordination du réseau EPIC en a tiré les leçons en organisant trois rencontres lycéennes, l'une à Montbellew (IE) couplée à un stage Comenius 2, et deux autres à Dijon-Rotterdam (décembre 2002) et à Cibeins (FR) (mai 2004), préparatoires au projet EPIDORGE. Ces rencontres ayant été réussies, il semblait judicieux d'impliquer activement les élèves dans les échanges d'expériences, ce que le programme Comenius 2.1 ne permet pas et dans des actions à court terme, étroitement corrélées avec leurs attentes. Ainsi ont émergé deux projets de partenariat scolaire Comenius 1.3 autour de la question de « la place des élèves dans les processus de décision » (PRODDIGE, 2003-05) et autour de la question de « l'apprentissage de l'autonomie dans les situations de travail personnel à l'école » (ATTRAPPE, 2004-07).

Ces deux projets réunissaient des partenaires du réseau EPIC, tous partenaires d'EPIDORGE à une exception près. Ils ont été pensés en complémentarité avec EPIDORGE à l'occasion de la visite préparatoire de décembre 2002. Le projet Comenius 1 PRODDIGE a démarré en septembre 2003, un an avant les projets EPIDORGE et ATTRAPPE mais il a contribué ce faisant, à préparer EPIDORGE.

Le contexte dans lequel s'est développé le projet « C.V.Q – Changer la vie quotidienne » est différent. Il s'agit d'un projet de dissémination stricto-sensu puisque la région Rhône-Alpes à la demande du responsable académique de l'enseignement agricole, s'était engagée contractuellement à financer la diffusion des résultats du projet EPIDORGE pour alimenter la formation continue des personnels et la réflexion sur le volet « vie scolaire » du projet régional de l'enseignement agricole. La thématique de la « responsabilisation des jeunes » était encouragée fortement par le programme d'aide aux projets éducatifs de la Région Rhône-Alpes. L'association EPIDORGE-CVQ a donc été pensée au départ dans une véritable perspective stratégique mais la mise en œuvre du projet d'association n'a pas permis de réaliser pleinement cette ambition.

Toutefois, elle a permis d'organiser deux rencontres avec les lycéens membres des équipes EPIDORGE, ATTRAPPE, PRODDIGE et CVQ à raison de deux représentants lycéens par lycée, soit au total une cinquantaine de lycéens pendant 2 jours. Ces rencontres ont été aussi l'occasion de réunir un enseignant par établissement partenaire, les chefs d'établissements concernés et des représentants de l'autorité académique, de l'inspection pédagogique, des collectivités territoriales, de l'ENESAD... bref au total une cinquantaine d'adultes autour des lycéens.

### **Objectifs du transfert méthodologiques**

Il s'agit pour les équipes de lycée des projets associés à EPIDORGE d'acquérir de nouvelles notions : travail personnel, temps libre, autonomie, responsabilisation, organisation quotidienne, processus de décision. Il s'agit aussi pour elles d'acquérir les outils et méthodes nécessaires pour réguler, évaluer et orienter leur action éducative avec la participation active des élèves.

L'objectif opérationnel poursuivi dans le transfert est de rendre les équipes capables de pratiquer un raisonnement, si possible hypothético-déductif et argumentatif, sur les conditions de vie et de travail des lycéens, d'appliquer les méthodes mises au point par le groupe de projet EPIDORGE pour faire un diagnostic, établir un plan d'action et implanter un processus de changement, en mettant les lycéens en situation d'acteurs véritables du projet.

Du point de vue de la coordination du projet EPIDORGE, ce transfert devait permettre de **sensibiliser** un plus grand nombre de personnels et d'élèves à la question du pouvoir d'agir des lycéens dans l'organisation quotidienne du lycée. Il permettait aussi de tester et d'adapter les outils et méthodes de changement organisationnel et de participation dans différents cas de figure, en dehors du cadre contraint de la recherche-action. Le transfert permettait enfin de

capitaliser davantage de connaissances pour alimenter le site internet EPIC et développer la Charte de l'empowerment (citoyenneté active), autrement dit pour démultiplier les actions de dissémination dans le milieu scolaire.

### **Quelles conclusions tirer de ces actions de transfert ?**

Les transferts méthodologiques opérés à la faveur des contrats d'association entre le projet EPIDORGE et trois autres démarches de projet de partenariat scolaire n'apparaissent pas aussi efficaces du point de vue des apprentissages méthodologiques, que la démarche de recherche-action. On constate, en effet, que dans les établissements associés au projet du CRIPT Rhône Alpes qui n'étaient pas partenaires simultanément du projet EPIDORGE, les effets des transferts méthodologiques sont restés limités en termes d'apprentissage et d'impact dans les pratiques éducatives des 2/3 des lycées participants.

Pour développer une véritable synergie entre les groupes de projet associés à EPIDORGE et l'action du groupe de projet EPIDORGE, il a fallu que plusieurs membres de la coordination du projet, et en particulier la coordinatrice, consacrent beaucoup de temps et d'énergie aux opérations de transfert et d'appui.

L'investissement est de l'ordre de 7 jours pour le projet Comenius ATTRAPPE, de 7 jours pour le projet Comenius PRODDIGE et de 15 jours pour le projet CVQ, rassemblements lycéens compris.

Cet investissement a permis de vraies avancées en termes de production mais il a suscité aussi des difficultés parfois insurmontables.

### **Des risques de confusion et de tensions**

Le rôle de celui qui assure le transfert de connaissances et de méthodes s'apparente davantage à celui d'un « critical friend » que d'un expert- méthodologue, dès lors qu'il assure aussi le suivi du projet associé pour permettre les allers-retours entre les équipes. En effet, en apportant notions et méthodes, il donne un sens au projet associé mais il devient alors difficile pour les équipes d'établissement de bien différencier la démarche du projet associé (réflexion, expérimentation, échange de pratiques), de la démarche de recherche-action EPIDORGE.

La distinction paraît subtile pour ceux qui n'ont pas une idée très précise des différences contractuelles entre les programmes Comenius 1 et 2, ou du degré d'exigences d'un dispositif de formation par la recherche-action.

Lorsque le coordinateur du projet associé n'a pas de solides compétences méthodologiques, il peut être déstabilisé par les apports méthodologiques. Les outils qu'il bricole, par copier-coller par exemple, montrent très vite leurs limites en termes d'interprétations, ce qui donne en retour aux équipes le sentiment de « faire pour rien », ou de « faire en double » si le méthodologue ajuste le dispositif d'enquête. La question de la légitimité du coordinateur en regard du méthodologue se pose donc aussi lorsqu'il ne s'approprie pas le sens de la démarche pour animer son équipe.

Ceci a fait l'objet de nombreuses discussions au sein du groupe de pilotage du projet EPIDORGE. Il a été convenu en septembre 2005, après quelques mois d'expérience, de réduire le nombre d'interventions méthodologiques dans les projets associés pour assurer pour limiter les risques de confusion. L'impact du transfert s'en est trouvé réduit, en termes d'acquisition de raisonnements et de méthodes et surtout in fine, pour interpréter les résultats. Les rapports ou les évaluations restent à un stade du descriptif.

### **Des avancées bien réelles cependant**

Grâce à ces trois contrats d'association, toutes les équipes ont mutualisé de nouveaux outils d'observation, d'analyse du pouvoir d'initiative des élèves, et d'évaluation des aménagements. Les deux rassemblements lycéens ont permis de comparer leurs conditions de vie et de travail, l'organisation temporelle de leur scolarité, les temps de détente en particulier et leur mode d'implication dans les changements (discussions, mises en œuvre...).

Les rencontres bilatérales facilitées par ces projets ont apporté une dimension conviviale et européenne incomparable. Les réflexions et les productions du projet EPIDORGE ont « pris chair »... Les équipes avaient des visages connues. Les lycéens sont devenus réellement

parties-prenantes de l'ensemble du projet EPIDORGE, ce qui a donné pleinement sens au travail réalisé par les équipes.

Quantitativement, on peut évaluer à une centaine, le nombre de personnes et de lycéens en plus des équipes EPIDORGE qui ont été sensibilisées à la problématique de l'empowerment et des conditions de vie et de travail

<b>PRODDIGE</b> : 3 équipes de 3 pays différents (Italie – Luxembourg – France) (6 adultes – une vingtaine de lycéens)
<b>ATTRAPE</b> : 5 équipes de 4 pays différents (Belgique – France – Pays-Bas – Slovénie) (8 à 10 adultes – une quarantaine de lycéens)
<b>CVQ</b> : 6 équipes (CPE-élèves) stables sur les 13 engagés

L'impact est loin d'être négligeable du point de vue des objectifs globaux du projet EPIDORGE. Ces équipes ont aussi permis d'explorer des aspects de l'activité extracurriculaire des jeunes, leur place dans les processus de décision concernant leurs conditions de vie et de travail (PRODDIGE), leurs possibilités de travailler et de se détendre en dehors des cours (ATTRAPPE), leur implication dans la gestion du temps libre, des incivilités, et des élections d'élèves dans les conseils de l'établissement (CVQ).

Les équipes ont créé des outils, forgé ou approfondi des concepts avec l'aide d'intervenants d'EPIDORGE, qui ont été progressivement testés par tous.

**PRODDIGE :**

- Grilles d'observation des réunions
- Grilles d'observation des processus de décisions
- Outil d'autoanalyse du pouvoir d'initiative des élèves (Echelle de la participation adultes-élèves)
- Contribution à la Charte de l'empowerment

**ATTRAPPE :**

- Diagnostic des conditions de travail personnel
- Aménagement des locaux
- Elaboration des règles d'usage
- Contribution à la Charte de l'empowerment

**CVQ :**

- Méthode de diagnostic innovante autour du « musée des horreurs »
- Travail de réflexion sur le temps scolaire, sur les incivilités et sur les conseils
- Rassemblement lycéens avec ceux du réseau EPIC 2006-07
- Contribution à la réalisation de l'exposition photo

Reste un vrai regret pour la coordination d'EPIDORGE : l'association des projets EPIDORGE « CVQ » n'a pas alimenté en profondeur le projet régional de l'enseignement agricole et n'a pas eu d'impact sur le rôle du Conseil régional des délégués lycéens mais les valeurs et les méthodes portées par le projet EPIDORGE chemineront certainement dans cette région par d'autres voies.

<b>IV- La régulation interne du dispositif EPIDORGE</b>
---

**Coordination permanente et groupes de tâches**

La coordinatrice du projet EPIDORGE a constitué, dès le début du projet, un petit groupe de travail de quatre personnes auxquelles se sont adjointes quatre ou cinq autres personnes en fonction des besoins, ce qui a permis d'ajuster collectivement le planning des tâches,



d'organiser les groupes de pilotage et les visites et de gérer les difficultés méthodologiques, matérielles et relationnelles.

Ce groupe a été stable d'octobre 2004 à février 2007. L'absence répétée ensuite pour des raisons personnelles d'un des quatre membres du noyau dur a compromis ce fonctionnement collégial. La coordinatrice a dû davantage procéder ensuite par des contacts bilatéraux pour réunir un maximum d'avis avant d'assumer les décisions nécessaires, par exemple pour choisir la maison d'édition du guide, annuler les journées de formation-test en 2007, coordonner la production du guide, et valider l'expo-photo et la charte...

Deux fois par an, selon une procédure fixée au départ par la convention-cadre qui liait tous les partenaires, l'ENESAD a collecté les rapports d'activité et les time-sheets correspondants. Ceci donnait une réelle visibilité sur le développement du projet. Dans l'ensemble, les groupes de tâches ont fonctionné de manière autonome, mais en relation étroite avec la coordination, pour ajuster les modes d'intervention. Les groupes de tâches « Charte » et « Guide » ont eu davantage besoin de l'appui de la coordinatrice que les autres pour atteindre les objectifs fixés.

Le système de co-évaluation a facilité la régulation interne du dispositif. L'évaluateur externe s'est centré sur l'évaluation du pilotage et de la coordination tandis que l'équipe de coordination a développé les outils d'analyse des processus d'apprentissage, des innovations, du transfert et des formations-tests.

C'est ensemble, à l'occasion des moments prévus à cet effet, au début de chaque groupe de pilotage et à la fin de chaque visite de projet, que le point a été fait sur l'avancement du projet et des productions par rapport aux objectifs. C'est ensemble aussi dans les groupes de pilotage que le planning a été précisé au fur et à mesure avant d'être diffusé dans un Epinews par la coordinatrice.

### **Les jalons du projet**

Le projet a été conçu à l'occasion de la visite préparatoire autour de quatre temps forts, les visites de projet. La première devait consacrer le « coup d'envoi » du projet, mais elle a dû être reportée de trois mois, le temps que le contrat soit signé et que la première subvention soit versée. Ce retard aurait pu être préjudiciable à la dynamique du projet, si le réseau EPIC n'avait pas organisé une rencontre en mai 2004.

Les trois autres visites ont bien coïncidé avec une étape dans la progression méthodologique et réflexive du dispositif mais elles ont parfois consacré un certain décalage dans le temps par rapport aux prévisions. La première visite de mai 2006 correspondait bien à la fin du cycle d'enquête de diagnostic qui a permis de définir les problèmes organisationnels et la marge d'initiative des élèves. La seconde correspondait bien, elle aussi, à la fin d'un premier processus d'innovation contrôlée, mais on n'était pas encore en possession des analyses sur leur impact. Si bien que la formation-test a été davantage centrée sur la démarche de changement organisationnel que sur son impact en termes d'empowerment. Il faudra attendre en mars 2007 le rassemblement lycéen organisé en Rhône Alpes et le séminaire scientifique de l'unité de recherche en éducation de l'ENESAD pour que ce bilan ait lieu et que la deuxième étape soit clairement dépassée.

L'expérimentation de la charte a commencé à l'automne 2006, comme prévu, mais elle ne prendra sens qu'à l'occasion de la dernière visite en mai 2007. Ceci signifie qu'il aurait fallu pouvoir organiser une ultime visite en décembre 2007, ce que le budget ne permettait pas, pour partager collectivement les résultats de l'expérimentation. Au lieu de quoi, la coordinatrice du projet a organisé une journée de travail avec chaque équipe locale scolaire et universitaire de projet pour faire le bilan et remettre en perspective le travail accompli par chacun pendant les six derniers mois. Ces résultats ont alimenté la partie 4 du guide et l'ultime version de la charte.

### **La communication interne**

La coordination du projet a communiqué abondamment par mèls (2022 envoyés en 43 mois !). Pour développer l'usage interne du site EPIC, il a été convenu que les documents méthodologiques seraient mis en ligne et que les partenaires en seraient simplement avisés par mèl, sans recevoir les documents en pièce jointe. Cette procédure n'a pas été concluante avec tous les partenaires parce que la majorité d'entre eux ne s'approprient ces documents de formation méthodologique (Fiches pratiques, Epinews, groupes de tâches) que pendant les réunions de travail.

S'agissant des consignes et des relances pour collecter les rapports et les contributions, le même constat s'impose. Un tiers environ des partenaires est vraiment ponctuel. Une relance suffit pour réunir une bonne moitié des données attendues et il faut parfois que la coordinatrice se rende sur place pour collecter les 10 % manquants !

On observe aussi que un tiers seulement des partenaires alerte spontanément la coordination ou réagit rapidement lorsqu'ils sont sollicités pour donner leur avis. Ce sont bien sûr toujours les mêmes, mais ceci fait partie du fonctionnement habituel des groupes de projet.

La communication est encore compliquée par le travail de traduction puisque le projet EPIDORGE est bilingue. Les anglophones sont minoritaires et il était impossible de diffuser l'information en anglais, certains partenaires français ou francophones n'étant pas anglophones. Dans la mesure du possible, la coordinatrice et certains responsables de groupe de tâches ont diffusé les documents simultanément ou à intervalle rapproché dans les deux langues. Pour les comptes rendus et les publications, le délai était plus long car ils étaient traduits par une traductrice de langue anglaise.

### **La régulation des phases critiques**

La coordinatrice du projet avait auparavant coordonné avec plusieurs partenaires d'EPIDORGE un projet Comenius 2.1. et évalué un autre projet Comenius 2.1. La coordination permanente était donc en capacité d'anticiper certaines des difficultés prévisibles dans ce type de processus pour développer et maintenir un esprit d'équipe : veiller à l'appropriation des objectifs, valoriser les compétences et le travail de chacun, gérer les différences culturelles, les incompréhensions... Malheureusement, le projet a été aussi affecté par des facteurs inédits pour la coordination. Parmi ces facteurs, il y a la mise en place de la nouvelle agence AEAC en remplacement du BAT Socrates qui a engendré un certain malaise entre mai et octobre 2006, au moment où le groupe attendait l'évaluation du rapport d'avancement et le versement de la deuxième subvention. L'entretien que deux membres de la coordination ont eu avec M. Boullier à l'agence de Bruxelles en octobre 2006 et l'obtention d'un délai supplémentaire de trois mois ont permis de rasséréner tout le groupe et de terminer le projet dans de bonnes conditions.

Autre facteur déstabilisant, la démission de l'évaluatrice externe, déjà associée au premier projet Comenius 2.1. Il a fallu 8 mois et deux essais avortés pour que la coordination retrouve avec Ashley Kent un accord sur la stratégie de co-évaluation mise en œuvre et théorisée par la coordinatrice et par l'évaluatrice démissionnaire pendant 4 ans (2000 à 2004).

Troisième facteur de déstabilisation, la disparition brutale de Henk Sanders, déjà évoquée, en mai 2006 et 7 mois plus tard, le désengagement pour des raisons personnelles du coordinateur de l'équipe néerlandophone. Il a fallu que la coordinatrice du projet assume la totalité des engagements non tenus. La dynamique de l'équipe néerlandophone a été affectée par ce double coup dur, à un moment où la réforme pédagogique dite « Natural Learning » aux Pays bas aurait pu, au contraire, donner un nouveau souffle à la thématique d'EPIDORGE sur les changements d'organisation et sur l'apprentissage de l'autonomie.

Dernier facteur de déstabilisation et non des moindres, le retrait successif de quatre lycées partenaires et la crise au lycée de la Côte Saint André.

Deux lycées (Montauban-Fr. et Mountbellew-IE.) n'ont pas réussi à démarrer le projet, dans un cas à cause des réticences de la direction et dans l'autre, faute d'un nombre suffisant d'adultes et de jeunes motivés. Deux ans après les journées de Mountbellew, l'équipe s'était démobilisée.

Deux autres lycées (Cibeins-Fr. et Corzano-It.) se sont retirés à la fin de la première année scolaire, un consensus n'ayant pas pu être trouvé entre l'équipe et la direction sur la manière de réaliser un diagnostic avec la participation des adultes et des jeunes. L'arrivée de deux nouveaux partenaires (La Côte Saint André-Fr. et Castelfranco-It.) a permis de relativiser la perte de ces partenaires d'autant que le lycée de Castelfranco, comme celui de Corzano, était déjà partenaires du précédent projet Comenius 2.1. (1997-2000). Malheureusement, suite au changement de direction, l'équipe de la Côte Saint André s'est très vite trouvée en difficulté. La direction a d'abord contesté la démarche de diagnostic puis elle a encouragé le développement d'une équipe de projet concurrente sur le même thème du « temps libre » dans le cadre du projet piloté par le CRIPT Rhône-Alpes. Les multiples médiations de la coordinatrice d'EPIDORGE et de l'autorité académique n'ont pas réussi à maintenir l'équipe de projet EPIDORGE en 2007. Harcelé, le coordinateur local est tombé malade. Son co-équipier, affecté par la perte de son épouse, n'a pas pu prendre le relai et toute la dynamique de cette équipe a été définitivement brisée. Cet abandon a eu un impact réel sur la dynamique des Trio de partenaires car le coordinateur local, très compétent en communication et en évaluation, avait joué un rôle important dans le développement des outils d'auto-analyse en 2006. Par ailleurs, la responsabilité de la production photo n'a plus reposé que sur le responsable du groupe de tâche « analyse comparée ». Enfin, cette crise a eu des répercussions sur le partenariat entre le groupe de projet associé en Rhône-Alpes et l'équipe d'EPIDORGE. Le deuxième rassemblement lycéen en mars 2007 a réellement pâti de ce conflit.

En conclusion, il importe de considérer que la régulation du dispositif a tout de même été suffisamment efficace, puisque le projet est arrivé à son terme, en réalisant tous les objectifs de production prévus. Les partenaires, à deux exceptions près, ont rempli tous leurs engagements contractuels avec beaucoup de sérieux et de dévouement. Le temps consacré au projet s'élève à un total de 2061 jours effectifs. La solidarité a permis de triompher de l'adversité, l'amitié a fait le reste pour entretenir la dynamique du projet au-delà de l'échéance contractuelle de décembre 2007, comme en témoigne les derniers rapports d'activité.