

Participation de lycéen-ne-s au changement de la vie quotidienne en plusieurs lycées agricoles d'Europe

(Marie-Odile Nouvelot, Philippe Sahuc – résumé de la présentation faite à l'Association française de sociologie, Bordeaux, septembre 2006)

1) la diversité potentielle des systèmes d'action éducative

Le projet EPIDORGE rassemble neuf établissements dotés d'une dimension technique et professionnelle (*vocational* en anglais) liée à différentes formes de productions végétales, de soins aux animaux, de transformation agroalimentaire ou même d'utilisation artistique des productions végétales et alimentaires (art floral, décoration culinaire...). Il concerne, à travers eux, six pays : Belgique, France (deux lycées), Italie (deux lycées), Pays-Bas (deux lycées), Roumanie, Slovaquie.

On peut y noter à la fois des pays latins et des pays d'Europe du nord ainsi que deux nouveaux membres de l'Union européenne.

Pour l'ensemble des pays et des lycées concernés, des différences immédiatement identifiables existent par ailleurs. Elles sont notamment liées aux spécialités professionnelles. En lien plus ou moins direct avec cela, la proportion de garçons et de filles varie selon les établissements. On pourrait également parler de territorialités différentes pour les établissements... certains, associés à de véritables domaines agricoles sont isolés dans la campagne ; d'autres apparaissent comme de vrais lycées urbains. Autre élément discriminant au regard d'une thématique de la vie quotidienne, la présence ou non d'un internat... C'est le cas pour les deux lycées français, le lycée roumain et le lycée belge mais ce n'est pas le cas pour les deux lycées italiens, les deux néerlandais et le slovène. Pour autant, les premiers temps du projet ont amené à réviser un a priori : cette thématique de la vie quotidienne paraît importante même pour des élèves non pensionnaires. Certes les désirs et les potentialités de changement sont peut-être moins évidents mais ils n'en sont pas moins exprimés lorsque les élèves concernés sont mis en position d'expression active...

2) démarche de l'analyse comparative ou comparée

Un groupe de tâche d'analyse comparée a été constitué dès le début du projet. Le coordinateur de l'équipe, coauteur de ce texte, sociologue intervenant dans le champ de l'éducation en France, a été amené à jouer un rôle de pivot pour le travail de terrain, présent à chaque étude de cas pour le moment¹... Autour de lui, une autre personne chercheuse dans le champ de l'éducation, une personne chercheuse scientifique en dehors des sciences sociales et un architecte, intervenant dans le monde éducatif et largement ouvert aux sciences sociales²...

Chaque étude de cas sollicite une dynamique tendue par le désir de faire découvrir à l'autre sa vie quotidienne, prise en lycée avec toute l'attention donnée à la détente et à l'étude personnelle. Concrètement il s'agit de visites de l'établissement conduites par des élèves nouveaux, des élèves anciens, éventuellement des personnes travaillant au lycée et s'arrêtant dans les lieux clés au regard des thèmes définis. Une autre dynamique sollicitée est celle de l'intervention sociologique dans le débat d'acteurs, selon la méthodologie préconisée par François Dubet (1991), avec la précaution de réunir, autant que faire se peut, des personnes aux intérêts différents mais non confrontées à des relations de pouvoir au quotidien (élèves et enseignants de leur propre classe par exemple...).

¹ Il est important de préciser que ce texte est écrit alors que la moitié seulement de ces études de cas a été réalisée
² respectivement Elena Luppi, Université de Bologne (Italie), Avrelija Cencic, Université de Maribor (Slovénie) et Gérard Pinot (Génie des lieux, Paris, France)

Enfin, au delà de toutes les observations qu'une pratique de l'approche ethnographique nous a par ailleurs entraîné à faire et à consigner, d'opportunités de temps d'entretiens avec différents acteurs, pris si possible dans leur plus grande diversité, y compris dans l'échelle des pouvoirs au sein de l'établissement, chaque étude de cas fait l'objet d'une collecte documentaire, importante pour bien saisir à la fois le jeu des règles, de l'organisation des fonctions et des pouvoirs mais aussi la marge de manœuvre que peut avoir l'établissement (subventionnement, évolution des effectifs, diversification des filières...).

A l'heure d'écrire ce texte, cinq études de cas sur neuf ont été effectuées, en France, Italie, Slovénie et Pays-bas. Il convient donc de ne pas tirer de conclusion d'ensemble. Mais une exploitation d'étape s'est révélée opportune, afin de préciser le pôle théorique et éventuellement de mieux adapter le pôle technique pour les études de l'année à venir, qui sera la dernière du projet.

3) méthodologie d'analyse comparée

Le choix suivant est celui d'une analyse qualitative, qui passe par des éléments d'analyse narrative (Becker, 2002, cité par Vigour, 2005, p.213). Il s'agit bien de mettre en évidence non pas des variations d'un cas à l'autre mais un processus, celui de l'empowerment, qui certes peut connaître des modalités et surtout des contraintes différentes.

L'ordre des cas mérite discussion. La préconisation est généralement celle, lorsqu'on ne peut procéder en va-et-vient, de commencer par le cas « étranger » pour les chercheurs (Vigour, 2005, p.218). Or, le premier cas officiellement étudié a été celui d'un lycée agricole français et il l'a été par un équipe entièrement française... En réalité, au moins pour le coordinateur du groupe et coauteur du texte, un premier cas avait été étudié au moment où un lycée agricole représentait un monde quasi exotique. Ce cas représente une première référence, presque occulte mais qui a sous-tendu une bonne partie de la dynamique des études de cas officielles...

L'association en un même moment de ce qui pourrait être tenu pour différent dans un pur repérage de temps par exemple a procédé de l'équivalence fonctionnelle... exemple de la coupure pédagogique associée à un repas, pris en milieu de matinée dans des pays tels que l'Italie ou la Slovénie et en milieu de journée dans des pays tels que la France ou les Pays-bas. La mise en oeuvre a toutefois eu le souci de ne pas verser dans le fonctionnalisme et d'être attentive à la diversité de sens potentielle que des acteurs différents pouvaient associer à un même moment...

4) moment, pouvoir et marge d'initiative

Une des premières dimensions qui apparaît à la lumière des premières études de cas réalisées est la combinaison de données de temps, d'espace, de règles et de configuration pour apprécier la valeur de ce qu'indiquent les personnes rencontrées et le sens qu'elles donnent à une action possible pour changer l'un des aspects de la vie quotidienne.

Il est vrai que le terme d'initiative est rarement défini, bien qu'abondamment employé dans une littérature de sciences sociales appliquée à la formation, à l'environnement, au développement local. On l'associe très fréquemment au changement tout en l'utilisant comme dans son emploi de sens commun. Précisons que pour nous une initiative est une action non programmée entrant d'emblée dans le cadre interactif d'une organisation.

Dans un premier temps, la marge d'initiative devait ainsi être conçue comme une composante parmi d'autres du moment. Désormais il s'agit de concevoir l'interrelation possible entre un moment et pouvoir et marge d'initiative qui lui sont associés.

Par l'une ou l'autre de leurs composantes, certains moments se dégagent déjà comme points communs fournissant des sortes de charnières à cette mise en correspondance qu'est la comparaison :

. moment de coupure pédagogique associé à la possibilité de prise de nourriture : il y a alors dépassement de la différence entre demi-pension et ce qui apparaissait au début comme plutôt équivalent à l'externat. La comparaison ne vaut que si on oublie la localisation dans le temps ; en revanche elle est pertinente si on est attentif au sens dans lequel on souhaite, du côté des élèves, faire évoluer les règles et les formes de résistance qu'on peut rencontrer du côté de l'organisation...

. moment d'absence d'un professeur ou d'une professeure et opportunités associées : là il convient de faire plutôt abstraction de l'agencement des espaces ressources, notamment dédiés à la recherche documentaire, différent d'un établissement à l'autre ; les formes d'évolution organisationnelle envisagées dans la gestion de ces ressources, notamment d'implication directe de lycéens ou lycéennes où on attendait plutôt des professionnels traditionnellement et les effets sur la sociabilité jeunes-adultes rendent cette comparaison très pertinente...

D'autres moments pourraient permettre d'utiles comparaisons au sein de sous-groupes d'établissements participants. Ainsi le moment de soirée propre à la problématique particulière des lycées à internat. Ainsi, également l'accès en autonomie aux espaces de contact avec le monde professionnel...

5) les points communs

Il est d'abord à remarquer, après examen des textes collectés lors de chaque étude de cas (règlements, plaquettes de présentation, chartes associées à des chaînes d'établissements,...) que ni le terme d'empowerment, ni même l'idée qui lui est sous-jacente ne figure explicitement pour aucun des lycées participants.

Par ailleurs, les systèmes éducatifs concernés ont beau être différents les uns des autres, ils comportent tous une différenciation de filières pour la classe d'âge des 16-18 ans ciblée par le projet...

L'ensemble de ces établissements est régi par une conception de service public, où un principe d'égalité d'accès à tout ce qui peut être organisé à l'intérieur de l'établissement nourrit un argument majeur d'opposition à certaines propositions des élèves (ordinateurs du soir pour un lycée français et bancs à l'extérieur en Italie...). Il se pose en fait la question de la compatibilité d'un tel cadre avec les principes de l'empowerment qui se réfèreraient plutôt à ce qu'on a pris coutume d'appeler la cité de justice...

A l'examen de certaines façons dont les élèves entendent faire jouer leur marge d'initiative sur un moment régulier, on pourrait établir une convergence sur cette forme de socialisation de la jeunesse à travers une *philia* qui fait tout pour gommer les différences au sein de la tranche d'âge (Rayou, 1998). Bien entendu, cela correspond difficilement avec la structuration de l'institution éducative... Autant il y a marge de manœuvre, soumise certes à négociation sur l'ambiance tant qu'elle ne concerne que des éléments extérieurs au lycée (voir l'an prochain l'étude de l'expérimentation en Roumanie), autant la marge de manœuvre paraît nulle dès qu'il s'agit d'ouvrir l'établissement au monde extérieur...

D'autres points communs apparaissent en lien avec des moments irréguliers, comme ceux entraînés par l'absence d'un professeur ou la dispense d'une séquence scolaire...

6) les différences les plus saillantes

Autant la non référence directe à l'empowerment dans leurs textes fondateurs et publicitaires rassemble les établissements concernés. Reste à voir l'application concrète de ces droits et notamment la part que prennent des textes nationaux parfois plus « avancés » que les règlements locaux (cas de l'enseignement agricole en France).

L'implication demandée aux élèves est encore un élément de différenciation qui ne passe pas par les mêmes clivages... explicite mais générale dans le livret du lycéen français (« prends des initiatives », « vote », « représente les élèves aux instances »...), elle est effective en Slovénie pour ce qui est de la surveillance des entrées et sorties du lycée où les élèves participent à tour de rôle.

Pour autant la communication vis-à-vis de l'extérieur ne peut se permettre d'être hostile à l'idée même de l'empowerment. Il en va peut-être pour les nouveaux pays de l'Union européenne un gage de crédibilité en phase d'intégration. Au demeurant, les pays qui s'opposent par ailleurs se rejoignent dans leur réalité institutionnelle et rejoignent ainsi tous les autres car nulle part, l'idée d'un apprentissage organisationnel ne semble faire partie du projet pédagogique d'établissement actuel... Mais cela renvoie à une question plus fondamentale d'une sorte d'empowerment familial face à ce qu'on est bien tenté d'appeler un marché éducatif. Pour cette tranche des 16-18 ans, des encore mineurs mais plus pour longtemps, le pouvoir est-il du côté des parents et ces derniers sont-ils avant tout sensible au contrôle qui favoriserait la performance scolaire ou du côté de ces grands enfants certainement tentés par l'empowerment ? On peut légitimement supposer que la réponse connaît des variations nationales mais aussi des variations liées aux positions sociales des familles.

Mais l'exercice concret et dans une dimension quotidienne d'une marge d'initiative dépend aussi du régime relationnel entre acteur, notamment des relations entre élèves et enseignants... La plus grande diversité est alors apparue aux ethnographes de deux jours que nous avons été en ces lycées : évitement poli, gommage apparent des statuts mais référence très forte à l'idée de punition, différence de statut très marquée entre jeunes et adultes, relations froides et même parfois basées sur la crainte ...

7) Possibilités offertes et à offrir à l'empowerment

Un retour sur le jeu comparé des configurations met en évidence la nécessité d'une combinaison des permissions individuelles accordées statutairement aux élèves, du régime relationnel de l'ensemble des acteurs d'établissement et de la reconnaissance d'une action collective possible pour que des marges d'initiatives existent réellement et qu'elles portent bien sur ces moments qui ont une valeur clé pour des fonctions telles que la détente ou le prolongement, requis ou volontaire, des études et recherches hors classe. Ainsi se dessine bien le support possible d'un apprentissage à intervenir dans l'organisation et même dans la société puisqu'on va y élaborer collectivement dans un contexte de mélange des sexes, des provenances sociales et aussi des statuts d'activité dans l'établissement...

En somme l'empowerment sera peut-être réalisé sans « *depowerment* » si un accompagnement à tout le monde est proposé par l'établissement et, dans le cadre européen qui est celui du projet EPIDORGE, il évitera les pièges du « *benchmarking* » si l'on prend conscience qu'à ce jour les établissements ont montré des ressources complémentaires pour le mettre en œuvre.

bibliographie

- BEVORT A., TRANCART D., 2003, Les comparaisons internationales dans les recherches et les débats sur les systèmes éducatifs, *Stratégies de la comparaison internationale*, sous dir.
- BUDDEKE Barbara, 1997, *Contribution to the EDUVINET "Living Conditions of EU Citizen" subject*, Accademia Farnese, Caprarola and Stefania Fidanza, Italy, (English translation of the Italian original by Barbara Buddeke)
- LALLEMENT M., SPURK J., CNRS Ed., 378p.
- DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Seuil- p.313p.
- FISCHER GN, 1987, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod,

FISCHER GN, VISCHER J, 1997, *L'évaluation des environnements de travail*, De Boeck,
HERVIEU B.,VIARD J., 2001, *L'archipel Paysan –La fin de la république paysanne*, Ed de
l'Aube, 123 p.
LALLEMENT M., 2003, Raison ou trahison ? Eléments de réflexion sur les usages de la
comparaison en sociologie, *Stratégies de la comparaison internationale*, sous dir. Lallement
M., Spurk J., CNRS Ed., 378p.
PERRENOUD Ph., 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 2e éd., Paris: ESF, 208 p.
RAYOU P., 1998, *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, coll. Débats jeunesse, 295p.
VANISCOTTE F., 1996, *Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimensions
européenne*, Paris, INRP, Toulouse IUFM, 351 p.
VIGOUR Cécile, 2005, *La comparaison dans les sciences sociales –pratiques et méthodes*,
Paris, La Découverte, Guides repères, 335 p.