
Collectif EPIDORGE
Coordonné par Marie-Odile NOUVELOT

Développer l'autonomie et l'implication des élèves dans la vie quotidienne du lycée



Projet Comenius 2. N° 118447-CP-1-2004-FR-COMENIUS-C21



Elèves et pouvoir d'initiative dans l'organisation quotidienne de l'établissement

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Contexte du projet EPIDORGE	
Introduction	7
De l'intérêt d'impliquer les élèves dans l'organisation et dans le fonctionnement de l'établissement	
Partie A : L'élève acteur de changement au lycée	9
1. A quelles conditions est-on acteur dans une organisation ?	11
2. En quoi la mise en situation d'acteur contribue-t-elle à la formation du jeune ?	15
3. Quel est le rôle des adultes dans une démarche où l'élève est acteur ?	19
4. Comment inscrire l'empowerment dans une action éducative cohérente ?	23
Partie B : Questionner la vie quotidienne	27
5. En quoi comparer des réalités quotidiennes aide-t-il à agir ?	29
6. Comment explorer la vie quotidienne au lycée ?	33
7. Comment appréhender les différentes dimensions de l'espace scolaire	37
8. Comment repérer dans l'espace les marges d'initiative offertes aux usagers	41
Partie C : Apprendre ensemble en conduisant un changement organisationnel	45
9. Comment organiser la collaboration « personnels- lycéens » pour implanter un changement organisationnel ?	53
10. Quelles sont les sept étapes incontournables pour réussir un changement organisationnel ?	59
11. Comment évaluer et transformer un environnement de vie et de travail ?	67
12. Comment apprendre ensemble d'une action collective de changement ?	
Partie D : Développer un processus de changement participatif	75
13. Transformer la capacité de l'établissement à remplir son rôle éducatif	77
14. Inscrire le changement dans la durée	81
15. Echanger des pratiques innovantes entre établissements	87
Conclusion	91
Glossaire	93
Les mots marqués avec * dans le texte sont expliqués dans le glossaire	

AVANT PROPOS

Questionner, problématiser et faire évoluer les conditions de vie et de travail au quotidien* dans un lycée, avec la participation des lycéens, c'est possible ! Et ce type de démarche contribue non seulement à améliorer le climat de l'établissement et à rendre plus efficaces son mode d'organisation* et de gestion traditionnel, mais aussi à développer les compétences organisationnelles des jeunes et des adultes.

Ce guide est le produit de cette expérience conduite depuis 1997 par un petit réseau européen d'échanges de pratiques* éducatives constitué autour du site internet www.epic.educagri.fr.

Après avoir exploré les différentes formes d'accompagnement* du projet de l'élève pendant son parcours de formation¹, le réseau s'est centré sur le développement de la capacité d'agir du jeune au quotidien dans le cadre d'un nouveau projet européen de formation par la recherche-action* Comenius 2.1. EPIDORGE² avec la participation active de lycées et de départements universitaires dans six pays (Belgique, France, Italie, Pays-Bas, Royaume Uni, Roumanie et Slovénie).

Ce guide ne propose pas un modèle de démarche à suivre à la lettre, mais sur la base des démarches qui ont fait leur preuve, il ouvre des pistes de réflexions* et d'actions collectives aux équipes d'établissement pour qu'elles osent expérimenter à leur tour d'autres manières de penser et d'assurer la gestion quotidienne de l'établissement.

Ce guide a été rédigé sous forme de fiches par les principaux animateurs des groupes de travail au sein du projet EPIDORGE. Ces fiches ont été organisées à partir des contributions de tous les participants (lycéens et personnels des lycées, formateurs et chercheurs) autour des quatre questions-clés, à la fois conceptuelles et méthodologiques. La diversité des fiches reflète aussi les différences culturelles et disciplinaires des auteurs.

L'équipe rédactrice réunit deux enseignants-chercheurs en pédagogie expérimentale, Eugenia LODINI et Elena LUPPI (Université de Bologne, Italie), une sociologue de l'éducation, Marie-Odile NOUVELOT (ENESAD, Dijon), un architecte-programmiste, Gérard PINOT (Génie des Lieux, Paris) et un socio-anthropologue, Philippe SAHUC (ENFA, Toulouse).

Les résultats de ce travail de quatre ans ont été présentés de manière très concise pour les rendre accessibles au plus grand nombre possible de francophones, avec l'espoir que des lecteurs nombreux viendront rejoindre le réseau EPIC pour explorer plus avant les nouvelles pistes ouvertes.

¹ Projet Comenius 3.1. « PPe Pee », Projet personnel de l'élève et politique d'établissement 1997-2000.

² Projet Comenius 2. N° 118447. Elèves et pouvoir d'initiative dans l'organisation quotidienne de l'établissement

INTRODUCTION

Les établissements d'enseignement sont aujourd'hui confrontés à un véritable défi parce que leur transformation en profondeur semble inéluctable à moyen terme dans le contexte actuel de fortes évolutions sociales.

Deux éléments sont emblématiques de ces transformations depuis près de trois décennies : d'une part, une conception élargie de l'apprentissage, d'autre part l'autonomie* des établissements qui les oblige à assumer une responsabilité comptable de leur activité.

Penser conjointement tout à la fois le développement organisationnel de l'établissement, son mode de management* et le développement de la personne du lycéen, son processus d'insertion sociale, scolaire et professionnelle, voilà le défi que le groupe de projet européen EPIDORGE s'est donné depuis dix ans.

Considérer le jeune comme une personne dont la personnalité se structure au sein du groupe, au contact des adultes et de ses pairs, en un mot de "l'autre", n'a rien en principe que de très banal. Quantité de textes, de circulaires, de référentiels, de recommandations en tous genres valorisent l'apprentissage de l'autonomie, de la pensée réflexive, de la résolution de problème, de l'argumentation, de la responsabilité, en un mot de « la citoyenneté à l'école ».

Des conseils d'élèves ont été mis en place progressivement depuis le début des années 1970. Cependant, il est toujours difficile pour l'établissement de mettre en accord ses pratiques éducatives avec les visées éducatives de ces recommandations officielles.

L'institution ne voit le plus souvent dans le jeune que l'élève, "apprenti du savoir", "apprenant*", même dans le cadre des activités dites de "projet". Elle ne l'incite que très exceptionnellement à se questionner et à s'exprimer sur la réalité quotidienne, c'est-à-dire sur les conditions de vie et de travail auxquels il est confronté jour après jour. Le même constat s'applique d'ailleurs largement aux personnels eux-mêmes, parce que l'établissement n'est pas organisé comme une « unité éducative* ».

Cette conception de l'établissement scolaire comme « unité éducative » a été développée par les Mouvements d'Education Nouvelle* et notamment par le GFEN (Groupe français d'Education nouvelle), dans les années 1970. Elle a influencé la politique d'autonomie des établissements au début des années 1980 ; elle est toujours à l'œuvre dans le mode alternatif de gestion collégiale des établissements expérimentaux par les enseignants, les non enseignants, les élèves, les parents et les partenaires.

Nous avons retenu de cette conception une idée- clé, fondatrice à l'origine de l'éducation socio culturelle dans les lycées agricoles français, la gestion de l'école peut être un réel support d'apprentissage pour les lycéens, à condition qu'ils aient « une responsabilité vraie et pas seulement une responsabilité de surface, pas seulement une sorte de responsabilité concédée » (H.Ourman, 1992). Dans cette perspective, le projet éducatif porté par Robert Gloton(1977) est toujours d'actualité. Nous l'avons formalisé dans le groupe de projet Comenius 3.1 « Projet personnel de l'élève et politique éducative d'établissement » autour d'un mode de management éducatif, dit MSE, associant pilotage (monitoring), accompagnement (support system) et responsabilisation (empowerment*).

Ce projet éducatif repose sur quelques principes essentiels, parfaitement résumés par Henri Ourman, dans son hommage à Robert Gloton « ...donner aux jeunes les moyens d'aller au bout de leurs actes,[...], de contrôler. Ne pas les traiter avec démagogie, mais avec respect. Intégrer la participation des jeunes dans leur propre formation ». Ne pas isoler l'enseignement des matières académiques des autres champs éducatifs, artistiques, manuels et sociaux.

Associer les élèves à la gestion de leurs conditions de vie et de travail n'a rien de révolutionnaire en soi. Cette pratique éducative a été développée par les mouvements pédagogiques novateurs depuis près d'un siècle sous différentes formes et par un certain nombre de projets éducatifs d'établissement privés et

publics. Les lycéens britanniques évaluent périodiquement avec leurs enseignants, à l'occasion des « course reviews », le contenu et les méthodes pédagogiques mises en œuvre.

Associer les lycéens à un processus de recherche action, comme l'a fait l'équipe de projet EPIDORGE, est plus exceptionnel mais ceci a déjà été pratiqué dans des groupes expérimentaux.

Pour devenir une unité éducative l'organisation de l'établissement doit être pensée comme "un tout". Son organisation même est facteur de divisions et de dysfonctionnements*, parce qu'on observe une hiérarchie et un cloisonnement entre les fonctions enseignantes, éducatives et administratives, très souvent consacrés par les différences de statut et de traitement des personnes. Les activités non enseignantes sont considérées comme secondaires dans la formation du jeune et la gestion quotidienne de l'établissement scolaire est l'affaire de quelques-uns. La gestion est ainsi réduite à une stricte question de logistique dans une conception bureaucratique de l'organisation scolaire.

L'équipe EPIDORGE a revisité cette problématique à la lumière des notions d' « organisation apprenante* », en abandonnant toute référence aux objectifs de compétitivité sous tendus par cette notion dans le monde des entreprises.

Il ne s'agit pas de remplacer l'organisation actuelle de l'établissement par une autre, radicalement nouvelle, mais d'opérer des "transformations décisives ciblées"³, en faisant évoluer le mode de management de l'école vers une forme de "cogestion" et "d'organisation apprenante", capable d'apprendre de sa manière de faire, pour évoluer et capable de se transformer avec la participation et l'adhésion du plus grand nombre de personnes et d'élèves, tous réellement acteurs de l'établissement. L'objectif clé, c'est de faire des membres de la communauté éducative, une équipe d'acteurs de l'efficacité organisationnelle, et de leur permettre d'apprendre ensemble de leurs erreurs.

Certains qualifieront d' « utopique » cette perspective ; mais, faut-il le rappeler « l'Utopie a une double fonction dans le discours politique. C'est à la fois un saut qualitatif radical et en même temps un modèle de société idéale, un objectif sur du long terme » (Wikipédia, Utopie). L'utopie peut donner sens à des transformations ciblées sans tomber dans la radicalité pour passer du rêve à la réalité.

L'apprentissage organisationnel prend de plus en plus d'importance pour les établissements scolaires, dans le contexte actuel car cette réflexion sur l'action vise non seulement à rendre compte de la marche de l'établissement, mais encore à l'améliorer et à capitaliser des compétences professionnelles chez les jeunes et chez les adultes.

En résumé, la mise en situation d'acteur de l'élève dans l'organisation – établissement repose sur deux convictions étayées par de nombreux travaux, notamment anglo-saxons.

1. L'école contribue au développement global, "holistique" du jeune, en trouvant au jour le jour un équilibre entre deux stratégies éducatives, l'une privilégiant l'ordre, l'application, la discipline l'autre l'autonomie, l'initiative, la responsabilité individuelle et collective. Il importe donc que l'école offre une vraie marge d'initiative reconnue à l'intérieur d'un cadre organisationnel bien défini, pour qu'il soit possible de débattre des problèmes, de faire évoluer les choses, de défendre son point de vue, de négocier et d'innover. Cette marge de liberté est indispensable parce qu'une personne autonome est une force pour la communauté de vie et de travail

2. Il est bon de développer une forme « d'intelligence collective » pour améliorer le fonctionnement de l'établissement en associant personnels et élèves à la gestion de l'établissement parce que chacun est capable de dire au moins ce qui est bon pour lui et ce qui, de son point de vue, serait bon pour améliorer l'organisation quotidienne de l'établissement.

³ Voir Fiche 9. Pour en savoir plus : cf. travaux de F.Tilman et N.Ouali

Partie A

L'élève acteur de changement au lycée

Dans la majorité des établissements scolaires, les élèves ne sont pas suffisamment mis en situation d'acteurs, capables de penser par eux-mêmes et d'agir sur leurs propres conditions de vie et de travail. Or, cette capacité est essentielle pour réussir son insertion sociale et professionnelle au sortir de l'école. Quel rôle* l'école peut-elle jouer dans l'apprentissage de l'autonomie et de la coresponsabilité ? Pourquoi est-il souhaitable de donner aux lycéens davantage de pouvoir* d'agir ?

FICHE 1

A Quelles conditions est-on acteur dans une organisation ?

On parle facilement d'acteur aujourd'hui, même quand on n'est pas au théâtre... Pourtant, pour être acteur il ne suffit pas d'être sur scène. Même si on se dit qu'un lycée est une vaste scène. Il faut avoir un rôle et une marge d'interprétation, ne pas être un simple agent.

Dès lors que l'organisation est complexe, en partie opaque, il n'est pas automatique que les personnes qui y travaillent ou qui y étudient en soient des acteurs.

Un certain nombre de conditions doivent être réunies.

1. Se sentir agir en acteur

La première condition est celle de la conscience d'agir. Au-delà des gestes que l'on exécute, des paroles que l'on prononce, il est important d'avoir conscience que son action a des effets. Son action personnelle mais aussi celle de ses pairs...

Exemple : Au lycée agricole de Souatal, lors d'une réunion croisant les souvenirs et les idées d'élèves et ceux de personnes travaillant au lycée, parfois de longue date. A la question « quel changement s'est fait au lycée à la demande des élèves ? », l'infirmière se souvient qu'il y a dix ans, la possibilité pour les internes de sortir de l'enceinte du lycée entre 17h30 et 18h30 a été obtenue suite à des demandes réitérées de l'ensemble des élèves. Les élèves d'aujourd'hui ont toujours connu cette possibilité, ne se rendent pas compte qu'elle a été obtenue par l'action de leurs prédécesseurs.*

Favoriser la transmission de la mémoire des actions passées peut aider à cette conscience de la possibilité d'agir. N'oublions pas que les élèves ne restent au lycée que quelques années.

2. Etre initié à la subtilité du jeu des pouvoirs dans l'organisation

Un règlement* intérieur ne dit qu'une petite partie de ce qui est possible, de ce qui est défendu, de ce qui est obligé. Qui oblige, qui défend, qui permet ?

N'y apparaît souvent que le clivage entre élèves et adultes. Alors qu'entre adultes, il y a aussi des jeux de pouvoir dont les élèves ont intérêt à en connaître une partie...

Exemple : Au lycée agricole de Clesque, lors d'une réunion du conseil des élèves. Une personne adulte est présente, qui n'a pas d'autorité particulière. Ce n'est ni le chef d'établissement, ni son adjointe. Cette personne, qui est une jeune enseignante, ne préside pas la réunion, n'en a pas établi l'ordre du jour, ne l'anime même pas. Elle est présente pour donner les indications qu'elle juge pertinente sur le monde des adultes qu'elle représente. Du ressort de qui serait telle requête des élèves ? Quel clivage risque-t-elle d'entraîner au sein des adultes ?

Il est important que les élèves soient initiés à ce jeu des pouvoirs au-delà de la communauté des usagers qu'ils représentent.

3. Se représenter sa place dans l'organisation

Dans nombre de lycées, la confrontation des élèves et des adultes se limite aux temps de classe où la dissymétrie est induite par la maîtrise ou non du savoir et à des temps administratifs précisément codés.

Provoquer d'autres modes de confrontation peut aider à changer des représentations* réciproques.

Exemple : Au lycée agricole de Souatal, lors d'une réunion croisant les souvenirs et les idées d'élèves et ceux de personnes travaillant au lycée, parfois de longue date. Des élèves suggèrent de changer l'ambiance des salles de travaux pratiques de chimie. Elles y ont froid, trouvent que les couleurs sont tristes. Un enseignant est là. Il dit prendre conscience du fait que l'activité des élèves et celle du professeur ne sont pas les mêmes. Lui ne cesse de se déplacer lors de ces séances, normal qu'il n'ait pas froid. Les jeunes filles disent découvrir que ce professeur n'est pas totalement hostile à un changement de décoration de la salle.

Proposer d'autres formes de travail et de communication associée au sein de l'organisation peut aider à faire évoluer ces représentations réciproques.

4. Vivre une expérience scolaire ni totalement libre et ni totalement contrainte

L'expérience scolaire d'un élève au lycée couvre de deux à cinq ans le plus souvent. Elle rassemble bons et mauvais souvenirs, échecs et, espérons-le succès. La réflexion sur ce qu'on appelle « échec scolaire » ne doit pas faire oublier que succès et échec au lycée ne concernent pas que les bonnes et les mauvaises notes

Exemple : François Dubet et l'expérience scolaire : « L'expérience scolaire est le versant « subjectif » du système scolaire ; plus exactement, c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent, « pour eux », les articulations. Dans ce basculement du côté des acteurs, de leurs orientations et de leurs représentations doivent se retrouver, dans un autre langage et selon d'autres modalités, les diverses dimensions du système scolaire. » (F. Dubet, 1991)*

On retrouve bien là une place centrale à la notion d'acteur, l'importance donnée à ses représentations et à ses orientations, ainsi qu'aux articulations. Tout projet travaillant explicitement sur les articulations entre acteurs et éléments du système a des chances d'apporter à l'expérience scolaire un épisode où apparaît la marge de liberté.

5. Faire apparaître les paradoxes de l'organisation scolaire

Comme toute organisation, l'organisation scolaire apparaît d'abord totalement cohérente. Tant qu'on en reste à l'examen d'un organigramme, à la première lecture d'un règlement intérieur.

Dans la construction de leur expérience scolaire, les élèves éprouvent pourtant les contradictions du système. Si le paradoxe n'est pas clairement établi, l'expérience peut être très douloureuse et conduire à des violences. Quel autre moyen de s'opposer à ce qui est totale rationalité ?

Exemple : Au moins dans la période récente, les organisations scolaires ont admis la nécessité de temps libre, de temps de détente pour les élèves qui passent au lycée plus de temps que le temps de classe. Pour ces mêmes élèves, un temps d'étude complémentaire de celle qui se déroule en classe, est prévu et assorti d'un certain nombre de règles. Le paradoxe est que les règles régissant le temps de détente finissent par être plus nombreuses : lieux interdits, nécessité de déclarer où l'on est et ce que l'on fait, limitation de la taille ou de la configuration des groupes d'activité commune...*

Il paraît donc important de rétablir la réalité des marges de liberté concédées par l'organisation : pour en faire un meilleur usage* et même, pour certains élèves, pour ne pas « faire le fou », voire le devenir.

6. Que la capacité d'acteur soit reconnue aux élèves par l'organisation

Il existe aujourd'hui dans la plupart des établissements un système de représentation des élèves dans les instances. Il arrive que ce système soit purement formel. Les élèves sont placés dans un tel contexte qu'ils ont du mal à s'exprimer, en tout cas du mal à se faire entendre. Par ailleurs, ils sont amenés à soupçonner que des pré-décisions ont été prises avant la réunion, ce qui leur dénie leur statut d'acteur. De toute façon, rarement ce statut est explicitement reconnu.

Exemple : Lycée agricole de Vachiz, phase de réélaboration du projet d'établissement. Quatre groupes d'enquête auprès de leurs pairs sont organisés pour la phase de diagnostic. Un groupe de personnes exerçant au lycée des tâches d'enseignement, un groupe de personnes exerçant au lycée d'autres tâches que celles d'enseignement, un groupe d'élèves, un groupe de parents d'élèves. Dans la communication qui en est faite auprès du comité de pilotage de l'opération, ces quatre groupes sont explicitement issus de quatre types d'acteurs au lycée.

Dès lors que le statut d'acteur est clairement reconnu, la posture d'exception peut continuer à être celle de l'enseignant en classe, qui a pouvoir pour déterminer le bon et le mauvais travail et imposer la posture nécessaire à l'apprentissage. Mais l'élève peut prendre une participation nouvelle dans l'organisation, à égalité avec les autres acteurs à certains moments.

7. Donner la parole aux autres acteurs sur cette évolution

Le gain potentiel de pouvoir que représente la reconnaissance à être acteur peut faire craindre à d'autres d'être dépossédés...

Exemple : Au lycée agroalimentaire de Mondor les élèves ont une marge de liberté nouvelle pour exprimer des suggestions de changement à l'organisation. La première forme de cette expression peut être choquante ou tout simplement dérangeante pour les adultes travaillant dans l'établissement. On imagine ainsi de grands haut-parleurs qui diffuseraient de la musique dans le grand hall durant les temps de pause, à l'instar de ce qu'un lycée roumain vient d'expérimenter. Une professeure confie alors : « now, they need to be depowered⁴ » Dans la suite du processus, les différences de contexte avec la Roumanie vont apparaître (espace fermé contre espace ouvert notamment), les élèves n'insisteront pas sur ce changement possible mais en appuieront d'autres, comme des bancs dans les couloirs bordant le grand hall... Un an plus tard, ils réussiront même à créer une salle de détente avec le soutien de la direction et la contribution des familles.*

Il est important que les craintes qu'une telle évolution lève puissent être exprimées. En réalité, l'évolution des pouvoirs n'est pas un jeu à somme nulle. La reconnaissance à être acteur pour une catégorie nouvelle peut tout à fait permettre aux autres de l'être eux-mêmes plus réellement. Mais cela suppose que l'on fasse confiance au processus qui met en rapport l'expression des désirs de chacun et l'examen croisé du réel.

8. Rassurer sur le rôle positif que peut jouer l'acteur lycéen

Même si l'enjeu proprement scolaire reste central au moment du choix d'inscription dans tel ou tel établissement, émerge l'importance d'autres formes d'apprentissage pour s'insérer ensuite dans la société. Notamment savoir se comporter en acteur, capable de prendre l'initiative et de faire preuve de responsabilité...

Exemple : L'évolution de l'enseignement professionnel dans un pays d'Europe centrale confronte les établissements à d'inquiétants problèmes d'absentéisme. Miser sur des projets qui fassent participer les jeunes, en tant qu'acteurs, à l'évolution de l'organisation, est un des moyens envisagés pour réduire cet absentéisme. Ailleurs, on s'inquiète de l'évolution consumériste des jeunes à l'égard de l'établissement d'enseignement. Mettre en place de tels projets est un moyen de montrer aux autres adultes que ces jeunes peuvent tout à fait se comporter en acteurs, voire de le faire découvrir aux jeunes eux-mêmes...

Un vrai travail d'allers retours entre les désirs des acteurs et le réel de l'organisation est bénéfique au développement du jeune et des relations entre jeunes et adultes s'il est accompagné.

➤ Pour en savoir plus

BALLION (R), *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993

BALLION (R), *La démocratie à l'école*, ESF, 1998

BRUDER (D), *A la recherche de l'établissement citoyen*, Paris, L'Harmattan, 2002

CREMIEUX (C). *La citoyenneté à l'école*. Syros, 1998

DUBET (F). *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991

PERRENOUD (P)., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 2e éd., Paris: ESF

RAYOU (P), *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, coll. Débats jeunesse, 1998

ROCHE (G), *Quelle école pour quelle citoyenneté ?*, Paris, ESF, 1998

RUEF-ESCOUBLES (C), *la démocratie dans l'école*, Syros, 1997

TOURAINÉ (A), *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris, Fayard, 1997

⁴ « Maintenant, il va falloir leur enlever de l'autonomie et des responsabilités ».

FICHE 2

En quoi la mise en situation d'acteur contribue-t-elle à la formation du jeune ?

La participation des élèves, leur implication* dans la vie de l'établissement et le développement de leur capacité à être un acteur actif dans l'organisation scolaire nous renvoie à un mot clé dans le domaine pédagogique, sociologique et psychologique : la notion d'empowerment. On va analyser ce terme pour comprendre son importance dans la formation du jeune.

1. Participation, processus et résultats

Mettre l'élève en situation d'acteur exige de l'établissement qu'il réalise une démarche où l'élève joue un rôle actif, grâce à quoi il peut apprendre à jouer un rôle d'acteur. Cette idée de processus et de résultat de la participation nous renvoie à la notion d'EMPOWERMENT. Le mot empowerment est difficile à traduire, c'est un terme avec plusieurs implications en éducation. En analysant le mot même on peut commencer à comprendre le sens. Si on divise les trois éléments qui le composent, on a un préfixe EM, le mot POUVOIR, et le suffixe MENT. EM nous indique un mouvement vers et suggère l'idée de « mettre dans la condition de »; POWER signifie pouvoir, pas pour indiquer un pouvoir sur ou vers quelqu'un, mais plutôt le pouvoir au sens positif et constructif du terme, comme capacité d'agir ; MENT : c'est un suffixe utilisé pour définir soit le processus soit un résultat. EMPOWERMENT pour l'élève signifie avoir le pouvoir d'être responsable de son apprentissage et de sa vie dans le lycée.

L'EMPOWERMENT signifie donc soit le processus de participation, soit l'état qui résulte du fait d'agir en acteur. L'empowerment comme processus s'effectue quand on met en place les conditions pour que l'élève soit actif alors que l'empowerment comme résultat représente les compétences acquises grâce auxquelles on devient capable d'exercer un rôle d'acteur.

Tels sont les résultats auxquels un processus fondé sur l'empowerment devrait parvenir en terme de mise en situation d'acteur.

2. Les dimensions de la participation et de l'empowerment

Le terme empowerment est utilisé en littérature dans plusieurs domaines, en psychologie, en sociologie, en sciences politiques et, bien sûr en éducation. Puisque l'éducation est un phénomène complexe, l'idée pédagogique d'empowerment en éducation concerne toutes les sciences de l'éducation et prend donc en considération la notion psychologique, sociologique et politique de cette idée. On peut donc distinguer trois dimensions de l'empowerment dans l'organisation scolaire :

- la dimension individuelle (concernant le bien-être et la mise en projet de l'élève)
- la dimension socio-relationnelle (concernant l'élève par rapport au groupe des pairs, aux enseignants et à la famille)
- la dimension institutionnelle (concernant la vie de l'élève dans l'organisation scolaire, dans le travail ou en stage, dans l'organisation péri ou extra-scolaire du temps libre).

3. Quelles compétences pour être acteur ?

L'empowerment ou l'absence d'empowerment ont des implications sur ces trois différentes dimensions de la vie de l'élève. Un projet éducatif qui se donne pour but de développer l'empowerment de l'élève, doit le rendre autonome, capable d'exercer sa marge d'intervention et d'initiative sur son contexte d'apprentissage et de vie, et capable d'agir sur plusieurs dimensions et domaines de la vie scolaire. On peut définir, en rapport avec ces trois dimensions de l'empowerment, les compétences que l'élève pourra développer la connaissance de soi-même, des relations avec les autres et du contexte organisationnel dans lequel il vit.

4. Compétences personnelles, connaissance de soi-même

S'agissant de la dimension individuelle, empowerment signifie avoir acquis les stratégies et les compétences nécessaires à jouer un rôle actif, responsable, à poursuivre ses buts et à ne pas se décourager

face aux obstacles. Concrètement cela signifie être capable à autoréguler son apprentissage et ses activités en fonction des objectifs à atteindre. Il faut que l'élève soit conscient de ses capacités et de la possibilité de les améliorer à travers l'apprentissage et la pratique. Il faut aussi qu'il soit capable de réagir et de retrouver la motivation même en condition d'insuccès.

Il est possible de définir certaines compétences qu'un processus éducatif peut développer grâce à l'accompagnement des éducateurs et à la confiance que l'organisation scolaire fait aux élèves.

Exemples: L'estime de soi ; la confiance en soi ; le sens de l'efficacité pour soi (auto-évaluation, sensation d'être capable de faire face à la situation problématique); la capacité d'auto-évaluation (déterminer ses points forts et points faibles, faire un bilan de ses compétences) ; la capacité de lecture et compréhension de son expérience (raconter et analyser les épisodes les plus importants -positifs ou négatifs- de sa vie) ; le « locus of control », ma part de libre arbitre sur les événements, la signification que je donne à ce qui m'arrive ; la « coping strategy », la manière de faire face à un problème, de définir ses stratégies de réussite.

Les adultes et l'établissement doivent transmettre aux élèves la confiance dans leurs capacités et, en même temps les stimuler pour améliorer leurs capacités et pour progresser. Cela permet de créer un système d'accompagnement où l'élève apprend progressivement à devenir acteur dans la vie de l'établissement.

5. Compétences socio-relationnelles, connaissance des relations avec les autres

S'agissant de la dimension socio-relationnelle, un projet ayant pour but de développer l'empowerment devrait permettre aux élèves d'apprendre l'importance de la communication, de l'écoute, et de la coopération entre pairs et avec les adultes. La compétition ne favorise pas l'apprentissage, mais elle développe plutôt chez l'élève la peur de faillir. Un climat de coopération en classe et dans l'établissement, au contraire, aide les élèves à devenir plus responsables et motivés et à contribuer à créer une ambiance scolaire positive.

Il faut aider les élèves à améliorer leurs capacités à communiquer dans le groupe (communiquer ses opinions et ses points de vue), coopérer, jouer différents rôles dans le groupe (proposition, opposition, médiation, guide), gérer les conflits dans le groupe (reconnaître, comprendre/analyser, régler/résoudre le conflit), poursuivre des objectifs en groupe (définir des objectifs, un plan du travail, se donner des méthodes, diviser le travail pour atteindre le but), piloter et suivre le travail du groupe (évaluer pendant le parcours la réussite du travail, apporter des changements si nécessaire).

Les adultes doivent réaliser des méthodologies de travail en groupes et d'apprentissage coopératif pour que les élèves soient mis en condition de faire partie d'un groupe ou d'être acteurs ensemble.

6. Compétences liées à l'institution, connaissance du contexte organisationnel

S'agissant de la dimension institutionnelle, cela signifie que le lycée doit mettre en place les conditions organisationnelles pour que l'élève puisse bien connaître le contexte institutionnel ou organisationnel dans lequel il se situe. Pour jouer un rôle actif dans l'établissement, les jeunes doivent être bien conscients de ce que cette organisation signifie, en termes de règles, rôles, acteurs, etc. Sans ces connaissances, ils n'auront pas la possibilité de faire entendre leur voix et de participer. On appelle compétences organisationnelles, les compétences liées à la connaissance, à la compréhension et à l'action dans une organisation.

Il y a empowerment quand l'élève se sent membre du groupe, connaît les règles, prend pleinement conscience de ses droits et de ses devoirs, fait entendre sa voix (pour participer à la vie de l'institution, prendre des responsabilités, organiser* des activités) et prend part aux décisions qui le concernent.

7. Développer l'empowerment au lycée

L'empowerment de l'élève dans l'organisation scolaire renvoie à la possibilité de créer les conditions pour construire un projet éducatif d'établissement qui permette à l'élève de réaliser son projet personnel, scolaire et professionnel. L'idée fondamentale c'est de permettre au jeune de se réaliser pleinement à travers le développement de ses possibilités de réalisation personnelle, d'affirmation de soi et de ses potentialités.

Le développement de l'empowerment dans l'école se réalise à différents niveaux et dans les domaines de la vie scolaire où tous les acteurs peuvent s'impliquer et augmenter leur pouvoir d'initiative*.

Exemples:

- au niveau de l'élève, en travaillant sur l'estime en soi, le sens de confiance en soi...
- au niveau du groupe classe, en travaillant sur la coopération et l'apprentissage coopératif
- au niveau de la relation entre élèves et adulte, en travaillant sur les espaces d'écoute et dialogue
- au niveau de tous les élèves de l'établissement, en travaillant sur les temps/espaces d'échange, de partage, de conseils....
- Au niveau des règles de l'établissement, en travaillant sur la connaissance des règles, des droits, des devoirs et des espaces d'intervention

Cette liste n'est pas exhaustive.

Chaque établissement représente une grande complexité d'acteurs et de pratiques. Pour y implanter l'empowerment, il faut impliquer tous les acteurs et réfléchir sur les différentes pratiques concernées.

8. Former l'élève à la participation

Une éducation empouvoirante crée les conditions organisationnelles et développe les compétences grâce auxquelles les élèves peuvent exercer leur marge d'initiative.

Un processus qui favorise l'empowerment s'oriente de manière à donner aux individus les moyens, les compétences et les instruments pour les rendre libres⁵. Sans augmenter le pouvoir d'auto-émancipation des individus, on ne peut pas parler d'empowerment. Développer l'empowerment en éducation signifie réaliser les conditions pédagogiques, éducatives et organisationnelles pour rendre l'élève autonome, capable d'exercer sa marge d'initiative, d'intervenir sur son cadre de vie et de travail scolaire et de s'émanciper progressivement de la dépendance de l'adulte.

Du point de vue de l'influence du milieu, l'empowerment se réalise là où l'individu est mis dans les conditions pour développer sa capacité d'être acteur. L'établissement scolaire doit donc être une organisation qui apprenne à ses membres comment agir en tant qu'acteurs actifs.

➤ En résumé

L'empowerment peut être décrit comme l'ensemble des capacités et des possibilités qui permettent à chaque individu d'augmenter son pouvoir d'action, ses possibilités de réussite et sa capacité d'être acteur actif là où il vit.

Du point de vue de l'action, exercer de l'empowerment signifie

- être capable de poursuivre des buts
- s'engager pour atteindre ces buts
- avoir le sentiment de disposer d'une marge d'initiative face aux événements
- gérer les changements
- instaurer des relations positives
- coopérer

Pour que les élèves soient empouvoirés, il faut que l'organisation scolaire soit une organisation empouvoirante. Il faut agir sur l'empowerment personnel des élèves tout en créant les conditions organisationnelles [voir Fiche 13] qui permettront à l'élève d'acquérir les compétences nécessaires pour être actif et responsable et pour jouer concrètement un rôle d'acteur dans la vie de l'établissement.

La pratique éducative, au sens donné par Paolo Freire (Freire 1996), n'est efficace qu'à travers une participation critique et libre des élèves. L'éducation rend les individus libres quand on leur donne la capacité de décider et le pouvoir d'exercer leur responsabilité sociale et politique. En ce sens, nous pensons que les pratiques éducatives empouvoirantes dans le cadre d'«organisations apprenantes» permettent à chaque individu d'accroître son pouvoir de citoyenneté.

⁵Freire P. *Pedagogia de autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

➤ **Pour en savoir plus**

CARTER (J.A.), (2000), « *Empowerment groups : a creative transition and retention strategy* », in J.A. Chambers, *Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL, Florida Community College, pp. 43-50.

FREIRE (P.), (1972) *Pedagogia del oprimido*, Cerro del Agua, Mexico.

ZIMMERMAN (M.A.), Rapaport (I.) (1988). *Perceived Control and Psychological Empowerment*, in "American Journal of Community Psychology", 5, p.725-50.

Document video : *Accompagner le projet de l'élève* Educagri, 2001

Document vidéo : *L'élève acteur dans l'organisation de l'établissement*, Cempama ENESAD-2004

FICHE 3

Quel est le rôle des adultes dans une démarche où l'élève est acteur?

Pour impliquer de plus en plus les jeunes dans la vie de l'établissement, il est nécessaire de mobiliser le plus grand nombre d'adultes car ils jouent un rôle essentiel dans la réalisation de pratiques qui favorisent l'empowerment de l'élève.

1. L'adulte comme facilitateur

Un projet éducatif qui se donne pour but de développer l'empowerment dans un établissement implique toute une complexité d'acteurs, d'éléments organisationnels et de pratiques éducatives. C'est très important dans cette perspective que l'adulte joue le rôle de facilitateur et d'accompagnateur pour guider et soutenir l'apprentissage de l'élève, pour l'amener à prendre conscience de ce qu'est une organisation et pour augmenter sa marge d'initiative dans la vie de l'établissement.

L'adulte agit sur plusieurs niveaux :

- en donnant aux élèves les compétences nécessaires pour être un acteur actif ;
- en créant des situations où l'élève joue un rôle central et peut s'exprimer librement ;
- en rendant progressivement l'élève autonome et capable de gérer son autonomie ;
- en créant les conditions qui permettent un dialogue constant entre les élèves et les adultes et entre les élèves et l'institution scolaire.

2. L'action éducative rend l'élève acteur

L'action éducative de l'établissement favorise la participation de l'élève quand elle le rend actif non seulement dans les activités extra-curriculaires* mais aussi pendant les cours.

Pour mettre les élèves en condition d'acteurs, il convient de les encourager à dialoguer et à s'impliquer en utilisant des méthodes de communication éducatives interactives. L'enseignant apporte les connaissances et les techniques nécessaires aux élèves pour apprendre aux élèves comment s'exprimer d'une façon active, critique et participative.

L'enseignant intervient aussi au niveau de la réflexion : il aide les élèves à réfléchir sur leurs convictions, leurs connaissances et leurs expériences. Il les incite à avoir un regard réflexif sur leurs activités, ce qui leur permet d'apprendre à apprendre d'une façon autonome, indépendamment des actions éducatives, en progressant dans les connaissances et compétences acquises.

3. Etre acteur en situation d'expérimentation

Pour favoriser l'implication des élèves, il est très important que l'adulte organise des activités où les élèves ont la possibilité d'expérimenter et de débattre. Pour motiver et impliquer les élèves, les enseignants doivent privilégier la réalisation d'activités centrées sur des contenus pertinents et stimulants pour eux, rattachés à des conditions réelles. Un projet éducatif impliquant les élèves naît en dialoguant avec eux et en écoutant leurs besoins. En implantant une activité éducative sur ces bases, l'enseignant peut favoriser l'empowerment à condition qu'il joue pleinement son rôle d'accompagnateur jusqu'à ce que les élèves apprennent progressivement à devenir des acteurs actifs et autonomes.

L'enseignant doit choisir des exercices bien calibrés en fonction des capacités des élèves ; il doit éviter ceux qui sont trop difficiles, qui peuvent décourager, et ceux qui sont trop simples et qui risquent de les ennuyer. Progressivement, il va proposer des activités de plus en plus compliquées, pour encourager les élèves à s'impliquer peu à peu, en acquérant progressivement les compétences nécessaires.

4. Le groupe comme contexte pour apprendre à être acteur

Le groupe est une ressource qui doit être valorisée et bien gérée pour que le processus d'empowerment opère tout à la fois au niveau de l'individu et du groupe, qu'il s'agisse d'un groupe de pairs ou d'un groupe mixte adultes-élèves.

Très souvent dans les établissements scolaires, on compte sur le développement des relations élèves - enseignants et sur les relations entre pairs, mais sans les faciliter et on ne les utilise pas suffisamment comme instrument pour l'apprentissage. Pour que l'élève soit acteur, il faut lui donner des moyens concrets de s'exprimer devant un auditoire, en particulier en présence des adultes, enseignants, non enseignants, proviseur.

Ceci suppose que les adultes leur enseignent un certain nombre de techniques de communication, tout à la fois pour présenter leur point de vue, pour écouter celui des autres et pour apprendre à débattre et à négocier dans les phases de décisions conjointes, en cherchant toujours les stratégies les plus favorables au dialogue et à l'écoute réciproque entre jeunes et adultes. La classe doit devenir un milieu de coopération plutôt que de compétition, où les élèves puissent expérimenter et contribuer à construire un climat social positif.

5. Les aptitudes attendues de l'adulte pour développer l'empowerment du jeune

L'adulte qui accompagne le jeune vers un processus d'empowerment doit avant tout travailler sur son attitude à l'égard de l'empowerment. Il doit bien réfléchir sur ses convictions quant à la possibilité pour les jeunes d'exercer un vrai pouvoir d'intervention dans la vie de l'établissement et aux moyens pour le faire. Il faut qu'il s'interroge sur ses opinions à propos des élèves et de leurs possibilités de réussite pour identifier et surmonter ses préjugés. Il faut qu'il soit convaincu de la nécessité de développer de manière concrète et réaliste une ambiance scolaire fondée sur la confiance dans les élèves.

Pour accompagner les élèves dans une action réflexive, l'enseignant doit apprendre à pratiquer pour lui-même la réflexion. Pour stimuler la coopération entre les jeunes, les adultes doivent s'engager eux-mêmes à coopérer les uns avec les autres et il faut qu'ils croient dans les potentialités du groupe en tant que contexte d'apprentissage.

Dans la relation éducative l'adulte doit être le plus clair et cohérent possible en précisant les objectifs posés et en définissant avec les élèves un contrat de formation où sont fixés, d'une façon partagée, les règles et les droits et devoirs. Le rapport avec les élèves devra être centré sur le dialogue, l'écoute et le respect réciproque. Il faut toujours prévoir des espaces temps de négociation, discussion avec les élèves. Cela ne remet pas en question l'autorité de l'adulte, mais sert plutôt à éviter les risques d'autoritarisme.

L'empowerment des élèves questionne l'empowerment des adultes. Cela leur demande de réfléchir sur leurs stratégies de réussite, leur implication dans la vie scolaire et sur leurs capacités à mettre les élèves en situation d'acteurs.

6. Comment évaluer la dimension empowerante d'une activité ?

Les équipes EPIDORGE ont élaboré un instrument d'évaluation de l'empowerment pour mesurer l'impact des activités scolaires et leur efficacité du point de vue du développement de l'empowerment.

Cette grille est utile de deux manières:

pour analyser les activités scolaires et pour comprendre dans quelle mesure elles mettent l'élève en condition d'exercer un rôle actif ;

pour observer le comportement des élèves et pour comprendre dans quelle mesure ils progressent en termes de participation et d'autonomie.

La grille a été conçue pour évaluer le comportement individuel d'un élève dans une situation précise. A chaque compétence d'empowerment correspondent des performances et des comportements dont la grille nous demande d'indiquer s'ils se manifestent ou pas. A la fin d'une séquence d'observation, l'enseignant ou l'équipe adultes-élèves disposent d'une grille pour chaque élève observé. En analysant la totalité des données recueillies, on peut voir si l'activité favorise ou non les performances liées à l'empowerment, avec quelle intensité et sur quelles dimensions précises.

La grille proposée est un outil flexible qui doit être adapté et ajusté en fonction du contexte où on l'utilise.

L'usage de la grille nous permet de

déterminer si l'activité proposée favorise la prise de responsabilité de l'élève ;

définir à quel niveau (individuel, socio-relationnel et institutionnel) l'empowerment se manifeste ;

évaluer l'efficacité de l'activité par rapport aux objectifs qu'on s'était proposés et aux résultats ;

réviser, si nécessaire, l'activité en valorisant les dimensions négligées ;

donner des informations pour organiser d'autres activités qui favorisent l'empowerment ;

souligner que l'empowerment se manifeste à plusieurs niveaux et qu'il faut les développer tous.

ELEVE.....ACTIVITE.....			
Analyse de l'activité à travers l'observation des performances où se manifestent les compétences d'empowerment faisant référence aux dimensions individuelle, socio-relationnelle et institutionnelle.			
marquer avec X quand la performance se manifeste			
DIMENSIONS	COMPETENCES	PERFORMANCES	*
Individuelle Bien-être Mise en projet	manifester l'estime de soi faire une auto-évaluation manifester le sens d'efficacité en soi-même	L'élève	
		fait un bilan de ses compétences.	
		détermine ses point forts et points faibles	
		définit ses stratégies de réussite	
		raconte et analyse les épisodes les plus importants (positifs ou négatifs) de sa vie.	
	avoir la capacité de lecture et d'analyse des événements	autres performances	
Socio-relationnelle par rapport au groupe des pairs/semblables	communiquer dans le groupe coopérer	communique ses opinions et ses points de vue	
		joue le rôle de celui qui propose	
		joue le rôle de celui qui s'oppose	
		joue le rôle de celui qui guide et est médiateur	
	gérer les conflits	reconnaît le conflit	
		analyse le conflit	
		résout le conflit	
	définir des objectifs de travail pour le groupe	définit un plan du travail	
		se donne des méthodes	
		partage le travail pour atteindre le but	
	accompagner (suivi, soutien) le travail du groupe	évalue pendant le parcours la réussite du travail	
		apporte des changements (si nécessaire).	
		autres performances	
Institutionnelle dans l'école	faire partie du groupe	connaît les règles	
		respecte les règles	
	être actif et positif	connaît ses droits	
		participe aux initiatives et à la vie de l'institution	
	être négatif	prend des responsabilités	
		organise des activités	
		manifeste sa désapprobation d'une façon constructive	
		autres performances	

➤ **Pour résumer**

Les adultes ont un rôle très important dans la mise en place d'une démarche où l'élève est acteur. Ils doivent accompagner l'élève vers l'autonomie en lui offrant les compétences, les instruments, les moyens et le soutien nécessaires pour faire en sorte qu'il arrive à faire entendre sa voix dans l'organisation scolaire. L'empowerment provoque des changements chez les élèves, dans les groupes d'élèves, dans les classes et finalement dans l'organisation scolaire à plusieurs niveaux. Il faut que les adultes soient capables d'accueillir et de favoriser le changement de perspective représenté par l'empowerment des élèves.

➤ **Pour en savoir plus**

COURAU (S.), *Les outils d'excellence de formateur*, ESF, Editeur, Paris, 1994.

MC QUILLAN (P.J.), *Possibilities and Pitfalls : a Comparative Analysis of Student Empowerment*, *American Educational Research Journal*, Washington, Winter, 2005, vol. 42, p. 639-671.

PRESSLEY (M.), FORREST-PRESSLEY (D.L.), ELLIS-FAUST (D.) et MILLER (G.), *Children use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be*. in M. Pressley et C.J. Brainerd, *Cognitive learning and memory in children*, New York, Springer-Verlag, 1985.

FICHE 4

Comment inscrire la participation des élèves dans une action éducative cohérente ?

Le développement de la capacité d’agir des lycéens nécessite une stratégie éducative claire et cohérente pour que les jeunes aient les moyens de jouer un rôle d’acteur. Toutes ces actions empouvoirantes doivent être inscrites dans le projet éducatif de l’établissement pour donner à tous les acteurs de l’organisation scolaire les indications et les conditions nécessaires pour mettre en œuvre une politique d’empowerment à travers plusieurs voies et stratégies cohérentes.

1. L’empowerment comme objectif éducatif

La pleine participation de l’élève, son pouvoir d’initiative dans la vie de l’établissement et sa capacité d’être actif, doivent être considérés comme des objectifs éducatifs que l’on peut développer à travers plusieurs actions, stratégies et activités impliquant tous les acteurs du lycée. L’empowerment des élèves doit être considéré comme un but à atteindre grâce à la réalisation d’un projet éducatif le plus vaste possible. Tous les participants au système scolaire : élèves, direction, enseignants, non-enseignants doivent être engagés dans un projet éducatif global qui a pour but de mettre en place toutes les conditions possibles pour que les jeunes puissent exercer un vrai pouvoir d’initiative et un rôle actif dans la vie quotidienne du lycée.

2. Stratégies pour l’empowerment

La participation active de l’élève s’applique [voir fiche 2] à tous les aspects de sa vie scolaire et à un certain nombre de compétences. Une stratégie d’établissement qui se donne pour but de développer l’empowerment des élèves doit prendre en considération plusieurs éléments de la vie quotidienne dans l’établissement et donner aux jeunes toutes les compétences possibles pour jouer un rôle actif. L’établissement doit créer des situations où les élèves se sentent responsabilisés et investis d’un rôle central. En même temps, il faut donner aux jeunes les connaissances et les compétences nécessaires pour jouer un rôle actif. L’empowerment est possible si on agit sur la dimension individuelle en développant les compétences qui rendent l’élève acteur, et sur l’organisation des temps et des lieux où l’élève peut être acteur. L’empowerment nécessite un même temps d’apprentissage, de réflexion et d’action pour rendre les jeunes concrètement actifs.

3. Quelques exemples d’objectifs que l’établissement peut se donner pour mettre l’élève en condition d’être acteur

3.1 Connaître l’établissement en tant qu’organisation

La connaissance de l’établissement scolaire est un aspect très important qu’il faut développer pour donner concrètement aux élèves les moyens de participer à la vie de l’établissement. Connaître les règles de l’établissement, son fonctionnement, les rôles et les points de vue des acteurs permet d’y agir consciemment. La marge d’initiative des élèves dans la vie de l’établissement dépend fortement de la connaissance qu’ils ont de l’établissement lui-même.

Par exemple, si les jeunes veulent faire une proposition de changement ou d’amélioration pour une situation particulière de la vie quotidienne de l’école, ils doivent connaître les règles relatives à cette situation, les personnes responsables et comment l’organisation la gère.

Grâce à ces connaissances, ils vont apprendre comment agir efficacement et faire entendre leur voix dans l’établissement.

Proposition d’objectifs à développer pour augmenter la connaissance de l’organisation scolaire

Connaître les règles de l’établissement

Connaître les acteurs de l’établissement et leurs rôles

Connaître les espaces de l'établissement
Connaître les points de vue des élèves
Connaître les points de vue des personnels

3.2 Travailler et communiquer en groupe

Le travail en groupe est une dimension très importante de la participation. Apprendre à travailler en groupe peut devenir, pour les élèves, un moyen pour s'engager dans un processus de décision et d'action entre pairs et/ou avec les adultes, au sein d'un groupe petit ou grand. Un projet éducatif développant l'empowerment doit se fixer des objectifs liés à la capacité de travailler en groupe, puisqu'il s'agit d'une compétence importante pour apprendre à agir dans l'organisation scolaire en jouant un rôle de plus en plus actif.

Proposition d'objectifs liés aux compétences de travail et communication en groupe

Organiser le travail en groupe

Organiser une réunion (en prévoyant temps et espaces selon les objectifs et le nombre de participants)

Rédiger l'ordre du jour

Réguler une réunion

Faire le compte rendu d'une réunion

Communiquer dans un groupe

Prendre la parole dans une réunion en petit groupe avec les camarades

Prendre la parole dans une réunion avec les personnels

Intervenir dans une assemblée avec un grand groupe de lycéens

Intervenir dans une assemblée avec les élèves et les personnels de l'établissement

Exprimer son propre point de vue avec ses camarades

Exprimer son propre point de vue face aux enseignants et aux personnels

Faire une proposition pendant une réunion

Expliquer aux autres ses propres choix et/ou décisions

3.3 Organiser, gérer, réaliser un plan de travail

Faire acquérir aux élèves des compétences stratégiques et organisationnelles est très important pour les rendre capable de faire entendre concrètement leur voix dans l'école. Les jeunes impliqués dans un projet développant l'empowerment doivent apprendre, peu à peu, comment atteindre les objectifs qu'ils se donnent, à travers quelles actions jouer un rôle plus actif, comment transformer des idées en propositions et, ensuite, en actions innovantes.

Par exemple, si les élèves veulent améliorer un espace du lycée pour qu'il soit mieux adapté à l'usage qu'ils en font, il faudra qu'ils sachent bien définir les objectifs à atteindre, prévoir une stratégie, organiser concrètement le travail à faire, ajuster le plan si nécessaire...

Proposition d'objectifs liés aux compétences stratégiques- organisationnelles

Déterminer un objectif à atteindre

Concevoir une stratégie pour atteindre l'objectif

Concevoir un plan de travail avec les étapes nécessaires pour atteindre l'objectif

Mettre au point un projet d'innovation*

Définir les étapes et les outils nécessaires pour atteindre l'objectif

Organiser le temps nécessaire pour chaque étape du travail

Organiser les espaces nécessaires pour chaque étape du travail

Evaluer le travail fait

Modifier le plan du travail, si nécessaire

Expliquer aux autres ses choix et/ou décisions

3.4 Analyser et documenter une activité

Apprendre à utiliser des outils de collecte d'information et d'analyse est très important pour que les élèves puissent réaliser leurs projets d'une façon rigoureuse et efficace.

Reprenons l'exemple de l'aménagement d'un espace. C'est très important que les élèves puissent analyser le problème avec des méthodes et des instruments permettant de mieux comprendre les différents aspects de la situation. Apprendre à observer, à mener une enquête et à conduire des entretiens permet*

aux élèves de comprendre que chaque projet doit prévoir une phase d'analyse et d'approfondissement de la situation initiale pour connaître les problèmes et pouvoir trouver des solutions.

Chaque action doit être documentée à travers des comptes rendus ou des instruments photos vidéo pour pouvoir l'analyser a posteriori, y réfléchir et en donner une vision concrète.

Proposition d'objectifs liés aux compétences d'analyse et documentation

Conduire des observations

Conduire des interviews

Préparer des questionnaires

Elaborer des données

Rendre compte d'une expérience

Recueillir la documentation nécessaire à une activité

Prendre des photos pour décrire et/ou documenter le travail

Faire des posters pour décrire et/ou documenter le travail

3.5 Etre conscient et confiant dans ses propres capacités d'être acteur/actrice

Pour développer la participation et l'initiative des élèves, il faut d'abord les rendre confiants en eux-mêmes, dans leurs capacités, avec le soutien des adultes. On ne peut pas devenir acteur sans être convaincu d'avoir les capacités pour le faire. Les adultes doivent jouer un rôle d'écoute, de motivation et de prise de conscience. Ils doivent croire dans les capacités des jeunes et dans leurs possibilités de réussite. L'attitude positive envers les élèves, le soutien et la confiance qu'on leur donne ont un effet énorme sur la possibilité qu'ils apprennent à s'impliquer d'une façon responsable. Les adultes doivent, à travers plusieurs actions, réaliser un « effet Pygmalion » positif : croire dans les capacités des élèves et dans la possibilité qu'ils apprennent à jouer un rôle actif dans la vie scolaire.

Proposition d'objectifs à développer pour que les élèves soient conscients de leurs capacités à jouer un rôle actif dans la vie scolaire

Prendre conscience de ses propres capacités

Reconnaître ses points forts et ses points faibles

Ne pas se décourager face aux obstacles

Poursuivre un objectif à la fois ou plusieurs, bien identifiés

Prendre conscience de son propre pouvoir d'initiative dans l'organisation de l'établissement

Prendre conscience du pouvoir d'initiative des élèves dans l'établissement

➤ Pour résumer

L'empowerment est une dimension très importante et un indicateur significatif du bien-être de l'élève, mais il indique aussi le bon fonctionnement de l'établissement. On a vu que l'empowerment influence plusieurs aspects de la vie de l'élève et de l'organisation scolaire.

La pleine participation des élèves nécessite la réalisation d'activités éducatives centrées sur les élèves ou l'engagement des enseignants sur ce thème. Pour stimuler la réalisation d'activités éducatives développant l'empowerment des élèves, il est souhaitable que chaque établissement crée des conditions stables de participation, d'écoute, de négociation entre jeunes et adultes.

L'empowerment des élèves peut être développé efficacement seulement à travers un projet éducatif qui implique l'établissement scolaire dans son entier et qui se centre sur des objectifs concrets pour permettre aux jeunes d'acquérir les compétences nécessaires pour développer leur autonomie et leur participation dans la vie scolaire, extra-scolaire et professionnelle.

➤ Pour en savoir plus

CARRINGTON (S.), HOLM (K.), *Students Direct Inclusive School Development in an Australian Secondary School : an Example of Student Empowerment*, in "Australasian Journal of Special Education", Queensland, n. 29 (2), p. 155-171, 2005.

GUERRA (L), *Réflexions sur le système MSE pour construire un projet éducatif d'établissement* in actes du stage européen de Quimper, p. 25-33, Espace ressources du site www.epic.educagri.fr 2000.

KOFFI (V.), Laurin (P.), Moreau (A.) *Quand l'École se prend en main*, Presses de l'Université du Québec, 1998.

LAHIRE (B), *La construction de l' «autonomie » à l'école primaire entre savoirs et pouvoirs*, RFP, n° 135, p. 151-162, 2001.

SCALLON (G.), *L'évaluation formative des apprentissages*, Tome 1 la réflexion, Tome 2 l'instrumentation, Québec, Presses de l'Université de Laval, 1988.

Partie B

Questionner la vie quotidienne

L'organisation quotidienne du travail et de la vie au lycée constitue un ensemble de ressources formidables pour développer la capacité d'initiative et d'agir quand on accepte de ne pas la considérer seulement comme un cadre rigide et contraignant.

En effet, l'organisation offre toujours une marge d'initiative plus ou moins grande selon les cultures scolaires, pour agir sur l'organisation de l'espace, du temps, et sur les règles d'usage, en concertation avec toutes les parties prenantes.

FICHE 5

En quoi comparer les réalités quotidiennes aide-t-il à agir ?

Fournir aux jeunes une occasion d'apprentissage social de la marge d'initiative et de la responsabilité collective en même temps que se donner l'occasion d'améliorer la vie quotidienne au lycée peut être un projet mené en toute autonomie à l'échelle de l'établissement.

L'avoir fait dans le cadre d'un réseau européen, l'avoir accompagné d'un regard comparatif permet aujourd'hui de témoigner des bénéfices d'une démarche qui élargit le cadre et se met en lien avec d'autres cadres d'action...

1. Prendre conscience de la disparité des droits accordés aux élèves

Le régime des droits dont bénéficient au quotidien les élèves d'un lycée est lié en partie aux prescriptions précises du règlement intérieur et en partie à des coutumes qui, en tant que telles, sont rarement ré-interrogées...

Exemple : Si l'on s'intéresse à la possibilité qu'ont les élèves de s'adresser spontanément à des adultes hors de la classe, on découvre que c'est relativement facile dans certains pays où les professeurs peuvent rester dans des classes-bureaux ou se rassembler dans des lieux partagés. Dans d'autres pays, il existe une salle des professeurs dont l'accès est expressément défendu aux élèves. La coutume accepte toujours l'exception des bonnes raisons. La réalité fait que beaucoup d'élèves renonceront à tenter leur chance, craignant de ne pas avoir de « bonnes raisons »...

Pouvoir effectivement exercer un droit légitime est souvent une condition préalable à l'amélioration de la vie quotidienne, voire à la participation au fonctionnement de l'organisation scolaire.

2. Prendre conscience de la disparité des règles

Il est souvent agaçant pour des adultes de remettre en question les règles régissant la vie des élèves. Pourquoi changer ? Après tout, cela ne marche pas si mal et puis les élèves ne sont là que pour quelques années... La comparaison avec d'autres établissements fait apparaître une part d'arbitraire qu'il faut nécessairement questionner pour réagir.

Exemple : Dans certains établissements peut régner, chez les adultes, l'impression de liberté généralisée. La façon dont l'accès à l'espace est régulé ailleurs peut amener un travail introspectif. Ainsi, au lycée équestre de Korbe, l'approfondissement d'enquête a montré que les professeurs instructeurs équestres étaient attentifs à des règles précises d'approche de l'espace des chevaux, dictées avant tout par la sécurité et le bien-être de l'animal. Alors que les professeurs des matières générales étaient dans un régime d'interdiction-permission entièrement dicté par la grille horaire et les obligations scolaires...

Prendre conscience que l'établissement est traversé par plusieurs régimes de règles qu'on a reconnues chez les autres est un bon préalable à une discussion et un travail d'ensemble sur l'organisation...

3. Ajuster le croisement des droits et règles

Là encore, l'impression de l'adulte qui n'a que survolé le règlement auquel sont soumis les élèves est qu'il y a des droits et des règles à respecter et que tout va ainsi pour le mieux dans le meilleur des mondes. La notion d'équilibre entre les deux s'apprécie notamment par la comparaison du poids respectif des droits et des devoirs dans plusieurs établissements...

Exemple : L'examen attentif des règlements intérieurs de trois établissements du même pays a fait apparaître les disparités suivantes : dans un premier établissement, 47 obligations, 20 interdictions et 15 permissions ; dans un deuxième, réduction des obligations à 20, permissions également à 20 mais montée des interdictions à 41 ; dans un troisième, équilibre des trois avec 22 obligations, 17 interdictions et 14 permissions...

Une telle comparaison montre à ceux qui se découvrent dans des régimes déséquilibrés entre le droit et le devoir que l'équilibre est possible, au moins au stade de la formulation, ce qui est déjà important pour les représentations que les élèves vont se faire de l'organisation...

4. Faire évoluer les relations entre jeunes et adultes

Les relations entre jeunes et adultes dans un lycée sont bien entendu en partie liées à des croisements d'histoires personnelles. Mais elles dépendent aussi, des cultures nationales, des cultures d'établissement et d'un code relevant en partie de règles formelles. Tout cela est évolutif. Pour peser sur l'évolution, il est important de savoir d'où on part et comment d'autres jeunes européennes se comportent au quotidien avec leurs professeurs.

Exemple : Un temps festif partagé entre équipes de jeunes et d'adultes de différents lycées d'Europe peut être riche d'enseignements... On y voit dans certains cas des jeunes qui s'adressent à leur professeur en mentionnant systématiquement le titre de la personne, tout en ayant la liberté de danser avec eux par exemple. Dans un autre cas, il y a distance physique systématique mais possibilité de négocier à tout moment des degrés de liberté supplémentaire. Dans un troisième enfin, une culture de l'opposition empêche à la fois toute proximité physique et toute négociation non formalisée...

Une fois tout cela observé, rien n'empêche d'organiser d'autres temps partagés au lycée où les codes de comportement réciproque peuvent évoluer. Les acteurs se livreront d'autant plus à l'expérience qu'on sera bien dans un cadre particulier, non scolaire, mais parfois favorable à discuter vraiment ensemble du scolaire.

5. Des cultures particulières d'établissement

Connaître le cas des autres peut être encore un moyen de repérer ce qui peut être un trait de culture propre à son établissement et son effet sur la capacité à envisager le changement dans l'organisation.

Exemple : Au lycée équestre de Korbe, sur 36 enseignants, 15 sont d'anciens élèves du lycée. Parmi les anciens élèves, ce sont des élèves qui ont réussi. Pour avoir brigué ensuite un emploi public, ce sont peut-être des personnes issues de familles modestes pour lesquelles le fait d'avoir réussi au lycée a donné à ce dernier une aura particulière. Dans ce cas, il peut être difficile d'accepter que le lycée change...

Ce genre d'analyse peut permettre de repérer des résistances potentielles au changement, éventuellement d'aborder directement les raisons qui peuvent faire résister...

6. Dépasser la rigidité apparente des grilles horaires

La manière dont se constituent les grilles d'emploi du temps entretient souvent l'illusion d'une certaine variabilité d'une année à l'autre, mais elle est en fait contrainte par des repères rigides et liés aux cultures scolaires nationales. C'est la comparaison entre pays qui peut permettre éventuellement de remettre ces repères en question...

Exemple : L'analyse comparée de la vie quotidienne dans les lycées de six pays différents fait apparaître l'importance d'une pause où les activités scolaires s'interrompent et où on mange. Apparaît là un moment important pour la détente, la communication entre pairs, voire la communication entre élèves et adultes. L'équivalence de ce moment dans les différents pays n'apparaît que si on fait passer en second l'idée que c'est la « pause déjeuner » ou le « 12h-14h »... Dans certains pays, c'est entre dix heures et dix heures et demie, dans d'autres entre 10h45 et 11h10...*

Dès lors qu'on apprécie la valeur d'un moment pour la vie quotidienne, qu'on se rend compte qu'il est associé à d'autres temps et à d'autres lieux dans d'autres établissements, l'imagination collective peut se libérer pour changer un peu...

7. Apprécier l'effet de la visée professionnelle des jeunes sur leur implication possible

Une première proposition de travailler à améliorer la vie quotidienne rencontrera rarement une totale désapprobation chez les élèves de quel que lycée que ce soit. En revanche, au fil de l'évolution du projet, l'implication peut être plus ou moins forte et plus ou moins durable, ce qui peut amener certains professeurs au découragement, voire à des jugements catégoriels définitifs du genre « Ah ces jeunes ! Rien que de la superficialité... ».

Exemple : Des lycées d'enseignement agricole peuvent abriter des lieux de soin aux animaux ayant différentes valeurs. Dans le cas du lycée de Vrandam, l'activité de soin aux animaux n'entre pas dans la visée professionnelle des jeunes ; elle est une forme d'activité de détente et les élèves sont prêts à prendre du temps de réflexion pour que l'activité soit plus accessible, dans certaines configurations

amicales. Au lycée équestre de Korbe, les élèves sont très directement impliqués dans les soins aux chevaux, comme forme de préparation professionnelle à une activité qu'ils savent très sélective. Ils préfèrent consacrer leur temps à la pratique, pour améliorer leurs chances, qu'à la réflexion sur la vie quotidienne...

Une telle comparaison au minimum risque d'adoucir des jugements trop catégoriques, au mieux de trouver des leviers pour une implication partagée entre jeunes et adultes, dans la perspective d'améliorer la vie quotidienne au lycée.

8. Prendre en compte la globalité de la vie lycéenne

N'apprécier le sens que prend la vie de jeunes entre 15 et 19 ans que dans le cadre de la vie lycéenne a ses limites. Même dans la perspective de changer certaines choses au lycée, cela peut valoir la peine de sortir du cadre parfois étroit du lycée.

Exemple : Une première forme d'opposition entre établissements concerne le fait d'avoir ou pas un internat. Or, l'enseignement agricole, où que ce soit, accueille souvent des élèves qui ne résident pas dans son environnement immédiat. Il y a presque toujours des élèves qui ne rentrent pas le soir dans leur famille. Mais certains internats sont dissociés du centre d'enseignement, soit par la gestion, soit par la localisation. Dans certains cas, l'internat peut être à un kilomètre du lycée proprement dit. Or, l'interrogation sur des moments de détente passés au lycée par exemple renvoie souvent à ce qui se passe à l'internat...

On peut regretter que les établissements d'enseignement fonctionnent encore trop en mode clos, même si l'on essaie aujourd'hui de promouvoir par exemple les liens entre établissement et territoire. Envisager la dimension de la vie quotidienne mérite de prendre un point de vue global, quitte à impliquer plusieurs institutions. L'organisation est à considérer comme un système ouvert.

9. Aller vers une culture de l'empowerment ?

La comparaison entre établissements, notamment lorsqu'ils sont implantés dans des pays différents, met en évidence des cultures propres à l'établissement, en fonction de son pays mais aussi de son histoire.

Or, l'histoire continue. En promouvant l'implication des élèves et le travail partagé avec des adultes pour améliorer la vie quotidienne de tous au lycée, on a toutes les chances d'intégrer un élément de culture de l'empowerment dans une culture originelle, quelle qu'elle soit au départ, sans qu'elle se renie, simplement en évoluant.

➤ Pour en savoir plus

BEVORT (A.), TRANCART (D.), *Les comparaisons internationales dans les recherches et les débats sur les systèmes éducatifs*, Stratégies de la comparaison internationale, sous dir., 2003.

BUDDEKE (B.), *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, 1997.

LALLEMENT (M.), *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, 2003.

VANISCOTTE (F.), *Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimensions européenne*, Paris, INRP, Toulouse IUFM, 351 p, 1996.

VIGOUR (C.), *La comparaison dans les sciences sociales –pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, Guides repères, 335 p, 2005

CONDETTE (S.). *La vie scolaire, une approche comparée*, Conseiller d'éducation, n°157, septembre 2005.

FICHE 6

Comment explorer la vie quotidienne au lycée ?

Observer tout en participant, participer tout en observant : voilà quelle était la ligne de conduite classique des ethnologues, au temps où ils allaient passer du temps auprès de « peuplades lointaines ». Depuis, l'ethnologie a proposé la même démarche pour comprendre le proche.

On peut se dire qu'il serait d'un apprentissage utile pour les élèves d'un lycée d'observer tout en menant leurs activités de lycéens. Qu'il serait d'un réconfort important de se sentir participer durant ces années où on écoute beaucoup les autres en classe. Et peut-être que la vie au lycée a parfois besoin du piquant qu'il y a à se sentir explorateur.

1. Un préalable : la posture ethnologique d'enregistrement et de compréhension des faits sociaux

L'ethnographie est une étude descriptive de la vie quotidienne en société. Un travail de « collecte » lui est associé pour rassembler toutes les formes de production du quotidien : outils, vêtements, photographies, écritures du quotidien en même temps que les techniques et le patrimoine narratif. C'est une approche qui s'est particulièrement bien adaptée à des micro-sociétés, souvent villageoises et qui a été développée dans les lycées, notamment en Grande Bretagne.

L'ethnologie dans son approche compréhensive, quant à elle, vise à comprendre à partir des propos de l'acteur, le sens qu'il ou elle donne à ses pratiques. Il s'agit bien, au-delà des normes* sociales, de recueillir le vécu des acteurs et la façon dont ce vécu, en relation avec les autres acteurs et en relation avec les collectifs, prend sens. Dans ce cas, prendre sens suppose aussi bien rencontrer des obstacles que profiter de leviers...

2. S'immerger dans le quotidien des autres, pas dans les piles de statistiques

La connaissance de cette dimension quotidienne et de cette dimension vécue passe par le contact direct avec les autres, loin des techniques de sondage et de traitement statistique. Il faut participer et observer. Participer suppose la plus grande proximité, un réel partage de moments qui paraissent avoir de l'importance dans une perspective de compréhension, les moments de repas, les moments de détente, les temps forts de la vie sociale.

Le regard et l'écoute y sont en permanence en éveil, préparés à la fois à noter des indices repérés à l'avance, mais également tous noyaux de sens nouveau qui paraissent faire avancer dans le sens de la compréhension.

Celle ou celui qui pratique ainsi l'approche ethnographique cultive en permanence une distance exotique à un univers pourtant parfois proche, de façon à rester en éveil. Cette disposition avec un peu d'entraînement, devient comme une seconde nature...

3. Un dispositif d'observation ethnographique

A partir d'un repérage de lieux et de moments potentiellement intéressants, de types d'interactions, l'observateur ethnologue organise ses parcours et l'orientation de son regard...

Exemple de parcours en fin d'après-midi lors de l'approche ethnographique d'un lycée : Passage au bureau de la Vie scolaire pour voir le nombre d'élèves en salle d'étude et essayer de repérer les classes représentées; passage aux bureaux administratifs pour avoir des renseignements sur les modalités d'achat de tickets pour les repas ; passage au centre de documentation pour observer les activités, le rapport aux livres, la conformité aux règles de silence ; passage devant le panneau d'affichage et prise en note des principales indications.

4. Comment noter

La technique d'écriture doit comporter systématiquement des indications de temps et de lieu, voire de circonstance. Elle doit aussi distinguer l'information résumée et l'information reproduite, notée alors entre guillemets...

Exemple : Panneau d'affichage consulté le 21 décembre à 17h43, jour de début des vacances scolaires. Un élève garçon en classe de seconde était encore là à le consulter. Une «alerte danger» évoque le peu de réponses aux propositions associatives; les réactions qui ont suivi pour différentes sorties : « patinoire 13 octobre, cinéma 28 novembre, théâtre 6 décembre »... mais rien pour une réflexion sur le changement de statuts de l'association... Annonce d'une « Sortie en ville au théâtre pour une pièce de Shakespeare prévue pour le 24 janvier.

5. Des accroches possibles de vie quotidienne pour comprendre ce qui se joue au lycée

Pour la plupart des enseignants et des élèves externes, la vie au lycée est essentiellement une séquence de temps qui se déroule dans des salles de classe, avec exceptionnellement des sorties. Les élèves y ajoutent ces interstices ô combien importants des interclasses...

Dès qu'on prend le temps d'examiner cela avec ceux qui passent plus de temps au lycée, des éléments saillants apparaissent, dans une remarquable diversité...

Exemple : une enquête menée au lycée agricole de Vinobol, il y a quelques années a permis de rechercher les conditions dans lesquelles un billard avait été installé au foyer du lycée et comment il avait été géré ensuite. Un groupe de filles en était à l'origine alors qu'au cœur de la journée elles n'utilisaient jamais l'équipement. Elles étaient internes, allaient jouer au billard dans des interstices qui leur permettaient d'éviter de le faire sous le regard des garçons. Ainsi l'hétérogénéité de la vie quotidienne au lycée permet des modes de régulation subtile, tel celui des rapports de genre...

Souvent, en abordant des questions soulevées par ceux qui passent le plus de temps au lycée on en lève d'autres qui concernent des acteurs y passant moins de temps...

6. Tous les lycées servent aussi à un apprentissage autre que scolaire

Dans tous les cas, les élèves passent au lycée une part non négligeable de leur vie « éveillée ». De plus, ils sont dans la phase de leur développement d'être social où certaines expériences sont fondamentales. Bien sûr, on songe à la socialisation sentimentale, à la découverte de l'amitié. Mais la prise d'initiative ou l'exercice d'une responsabilité ont aussi de l'importance, même en lien avec une activité courante.

Exemple : dans les lycées de Clesque et de Mondor, chaque élève à tour de rôle remplit une fonction d'accueil le matin à l'entrée du lycée. Certes, cela est peut-être vécu comme une corvée, l'obligation de se lever plus tôt ce jour-là. Or des personnes ayant travaillé sur l'espace et le sens de la vie lycéenne ont perçu l'importance de ce sas à la fois spatial et temporel. Y associer des élèves, reconnaître le rôle qu'ils y prennent et l'accompagner peut relever d'un véritable apprentissage social.

Bien des choses se passent au quotidien du lycée, bien des choses auxquelles tel ou tel élève est mêlé. Repérer, reconnaître, accompagner peut aider à mieux prendre sa place dans la vie d'aujourd'hui et apprendre pour la vie de demain...

7. Usage et valeur d'usage

Indépendamment de l'espace et du temps, des équipements particuliers génèrent des usages particuliers à des degrés divers de quotidienneté. Ces usages répondent à des besoins, voire dans certains cas génèrent des habitudes qui deviennent des besoins... Les équipements qui leur sont associés sont de ce fait affectés d'une valeur d'usage, indépendante de la valeur administrative qu'ils ont pour l'établissement (associée à des textes officiels, circulaires...) et de leur valeur économique.

C'est malheureusement parfois au moment où ils disparaissent qu'on prend conscience de cette valeur d'usage...

Exemple : au lycée horticole d'Albamon, la construction d'un nouveau restaurant scolaire a entraîné l'abattage d'arbres du parc, certes en nombre limité. Or, il se trouve que c'était les arbres au tronc suffisamment gros pour qu'une personne debout puisse se soustraire à la vue de l'ensemble de la cour. Disparaissait ainsi la seule possibilité de répondre lors des temps d'interclasse à un besoin occasionnel : se soustraire quelques secondes à la vue des autres pour être seul avec soi...

Le management des établissements génère une perpétuelle évolution de l'organisation spatiale (constructions, rénovation...) et temporelle (nouvelles filières, rénovation des programmes d'enseignement...). Une exploration permanente de la vie quotidienne peut prévenir de la perte possible d'une valeur d'usage tout autant que de saisir l'opportunité d'une amélioration de la vie au lycée.

8. Dépasser la représentation qu'ont les adultes des élèves usagers

Tout le monde croit se connaître dans un lycée. En particulier les professeurs croient connaître les élèves en fonction des performances scolaires et du comportement en classe et réciproquement les élèves croient être connus selon les mêmes critères. Or, on peut penser qu'en repérant la façon dont sont satisfaits ou non les besoins de la vie quotidienne dans les temps d'interstices du scolaire, les temps d'avant et les temps d'après, les enseignants peuvent mieux appréhender les conditions réelles d'apprentissage de leurs élèves...

Exemple : réunis dans un séminaire d'échange, des enseignants néerlandais et français ont convenu qu'ils avaient beaucoup appris d'une première exploration de la vie au lycée menée avec leurs élèves. L'un disait ne pas avoir conscience en traversant chaque jour la cour de la subdivision subtile de l'espace que faisaient les élèves entre le gravier, l'herbe, et l'espace placé directement sous le regard des surveillants... Un autre reconnaissait avoir pris conscience des contraintes pesant sur les élèves au moment de la prise du repas de mi-journée.

Arrive un moment où l'exploration mérite d'être échangée. Cet échange à lui seul peut faire évoluer les relations entre acteurs...

9. Le terreau possible pour le changement de la vie quotidienne

L'exploration des désirs doit donc croiser plusieurs dimensions. Cela aboutit alors à des projets qui ont eux-mêmes plusieurs dimensions, certes plus complexes à concevoir et à mettre en œuvre, mais plus fructueux et peut-être plus durables...

Exemple : au lycée d'Obligado, on a repéré un temps certes interstitiel sur l'emploi du temps scolaire, mais suffisamment long dans la matinée. Ceci a été croisé avec le repérage d'un lieu prisé par les élèves, comportant vue dégagée, pelouse, soleil... On ne peut y aller que si on dispose d'un temps suffisant entre activités scolaires. La globalité du projet a donc consisté à garantir cette durée pour les élèves et à les associer à l'implantation de bancs favorisant la détente partagée, la prise d'un repas léger, dans la tradition du pays puisqu'il y a même un nom, indépendamment des règles scolaires...

Des projets qui s'affirment après cette exploration fine de multiples dimensions de la vie lycéenne ont toute chance de rencontrer participation et reconnaissance qui peut ensuite se marquer par le respect du nouvel aménagement physique...

10. Jouer avec les contraintes organisationnelles

Il faut parfois revenir au cadre scolaire pour asseoir définitivement un projet motivé pourtant par des valeurs d'usage reconnues dans la vie quotidienne...

Exemple : dans le cas précédent, le nombre de bancs est assez vite minoré par la direction, craignant certainement l'investissement que cela peut représenter. Mais le scolaire vient au secours de l'extrascolaire lorsque des enseignants envisagent que des séances d'apprentissage puissent se réaliser à cet endroit. Il faut donc qu'il y ait suffisamment de bancs pour que toute une classe puisse y être réunie...

A un moment donné scolaire et extrascolaire ne s'opposent plus. Ils peuvent se conforter réciproquement...

➤ Pour en savoir plus...

WOODS (P.), *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin, 1990.

BEAUD (S.) & WEBER (F.), *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, La découverte, 1998.

FILIOD (J.P.), *Anthropologie de l'école*. Revue Ethnologie française n°2007/4 Octobre-décembre 2007.

HESS (R.), *Le lycée au jour le jour : ethnographie d'un établissement d'éducation*, Méridiens Klincksieck, 1989.

Revue Terrain, Ethnographie française...

http://www.epic.educagri.fr/fileadmin/user_upload/Partenaires/Epidorge/analyse_comparee/met_hode_2.pdf

Comment appréhender les différentes dimensions de l'espace scolaire ?

L'espace est une notion difficile à appréhender. L'espace n'est pas un attribut stable de la nature et il n'existe pas de point de vue unique. L'espace de l'établissement scolaire est un espace institutionnel, normé ; c'est aussi un lieu de travail délimité même s'il n'est pas clos, vécu et perçu de manière très diverse. On n'entretient pas le même rapport à l'établissement selon que l'on est architecte, maître d'ouvrage ou usagers.

A. Eléments de définition de l'espace scolaire

1. L'école, un lieu de travail et de vie

L'école est perçue par la plupart des usagers avant tout comme un lieu d'apprentissage et de travail. Certains ne considèrent même l'école que du seul point de vue des espaces pédagogiques, et des salles de cours en particulier, de sorte que tous les autres espaces deviennent négligeables et étroitement contingentés et surveillés.

On observe cependant, sous l'influence notamment des travaux de l'OCDE, que l'espace de l'établissement peut aussi être pensé comme une ressource que l'on pourrait ouvrir à de nouveaux usagers (associations, entreprises, municipalités...) et à de nouveaux usages (centre de ressources, TIC, formation à distance...).

Au demeurant, l'école est aussi un lieu de vie, en particulier pour les élèves. C'est un lieu de socialisation, de rencontres, de confrontation, où se créent des camaraderies, des amitiés. Toutes les enquêtes réalisées mettent en lumière l'importance des abords, couloirs, escaliers, cours, parcs, nature, pour les élèves.

Il y a donc bien deux pratiques des lieux, le travail et la vie qui se superposent ou se confrontent en fonction des marges de liberté qu'ont les élèves dans l'organisation de leur journée à l'école.

2. Architecture scolaire et aménagement intérieur

On n'appréhende pas l'espace scolaire seulement du point de vue de son architecture mais aussi des agencements* intérieurs.

L'espace architectural est défini par la forme du (ou des) bâtiment(s), par la structure de la construction (les murs, les façades, les poteaux...) et des abords

L'espace intérieur est défini par l'aménagement des lieux, la décoration, la localisation, les proximités, le mobilier, les équipements et par l'organisation des activités.

L'activité humaine se déroule dans des lieux, plus ou moins délimités. En analysant l'activité dans un lieu et un temps définis, on peut appréhender le rapport des individus à ce lieu et dans ce lieu.

3. L'établissement une « mosaïque » de territoires

Les plans* des bâtiments, le plan masse notamment, donne de l'établissement l'image d'un tout fonctionnel*, certains diraient même d'une « boîte ». Ils ne montrent qu'une vision, celle de l'espace conçu de l'architecte et celle de l'organisation des activités définies par la direction de l'établissement. Il est théorique. Le fonctionnement réel sous-jacent n'est pas représenté. Il faut le découvrir à travers l'usage des lieux, le mode d'occupation des différents lieux dans le temps. L'établissement ressemble alors davantage à une mosaïque et à un enchevêtrement de territoires aux statuts différents, contrôlés par les différentes catégories d'usagers (adultes, enseignants, non enseignants, jeunes, lycéens, apprentis, stagiaires, visiteurs, filles, garçons...). Il faut considérer l'école à l'image d'une ville ou d'un village, avec un centre, une périphérie, des espaces publics, ouverts sur l'extérieur, fréquentés par des usagers très divers, et des espaces à caractère plus privatif (bureaux, chambres, recoins plus intimes...).

B. Caractéristiques institutionnelles de l'espace scolaire

1. Un espace clos

Avec l'avènement de l'ère industrielle au 19^{ème} siècle, une rupture est apparue entre les lieux de vie, de travail et de formation. C'est le siècle où se développe l'école. Le bâtiment scolaire est conçu comme un espace clos. L'espace clos exprime l'idée de protection contre l'extérieur, et l'idée de contrôle sur ce qui se passe à l'intérieur.

2. Un espace standardisé

La surface rectangulaire de la salle de cours offre un excellent exemple d'espace standardisé. Avec l'industrialisation de la construction, les standards sont devenus dominants pour maîtriser le coût d'une construction. Les mêmes espaces se répètent dans l'établissement et dans un système éducatif avec pour objectif de donner à chaque surface la même utilité, quel que soit le projet des usagers.

3. Un espace imposé

L'espace est organisé pour que chacun soit positionné, à un instant donné, dans un lieu donné. L'organisation de l'établissement fonctionne comme un système d'affectation imposé dont témoigne le « plan d'occupation des salles ». L'espace devient un séparateur des fonctions, des tâches, des groupes d'individus (le groupe classe par exemple).

4. Un espace pyramidal et hiérarchique

L'affectation des espaces reflète une structure sociale, la structure hiérarchique de l'institution. Chaque individu ou groupe d'individu est défini dans un système de relation et de localisation dans l'espace qui définit son rang dans l'institution : plus haut, plus bas, à la marge, exclu. L'espace pyramidal est étroitement lié à l'idée d'accessibilité. C'est en fonction de la place occupée dans le système que l'on est plus ou moins autorisé à se déplacer librement.

5. Un espace programmé

L'espace est défini pour répondre à un objectif clairement identifié.

Exemple : La salle de cours est définie comme un lieu d'enseignement à la différence de la salle de classe traditionnelle affectée à un groupe classe, non seulement pour l'enseignement mais encore pour le « temps libre » et le travail personnel.*

L'espace est programmé pour affirmer la volonté de l'institution d'agir sur les conditions de vie et de travail des usagers, en pensant que l'espace aura un rôle déterminant. De nombreux travaux et expériences remettent en cause le rôle déterministe de l'espace. L'espace peut être contraignant, limitatif, ou facilitateur pour les usagers mais il ne peut en aucun cas les inciter à une action.

Exemple : On croit souvent pouvoir agir par l'espace sur la communication entre les usagers en créant des espaces de rencontres, des espaces « carrefours ». On constate que la réalité vécue est autre. Si l'espace « rencontre » se trouve placé sous le regard immédiat de la hiérarchie, par exemple, les usagers tendent à définir eux même les lieux où ils veulent se rencontrer et échanger pendant les moments de liberté.

6. Un espace normé

L'espace scolaire que l'on trouve le plus couramment en France est issu d'une conception fondée sur l'organisation pédagogique en division où le groupe-classe est considéré comme la seule unité de base et cela, depuis « l'école de Jules Ferry ».

Spatialement, cette organisation se matérialise par une organisation en couloirs et salles banalisées de forme souvent rectangulaire, complètement cloisonnée par rapport aux circulations. Nous sommes dans un modèle fonctionnaliste.

Les normes ont évolué dans les années 60 à 80. La bibliothèque traditionnelle est devenue « centre de documentation ». L'enseignement public agricole a programmé précisément les centres socioculturels. Dans les années 70-80, d'autres expérimentations ont été faites avec les projets d'ouvertures sur

l'extérieur, les lycées intégrés dont les équipements sont partagés entre l'établissement et son territoire. Depuis 1984, avec la loi de maîtrise d'ouvrage public, le principe de normes standard est en principe aboli, le cahier des charges devant être défini au cas par cas en fonction des besoins et du projet organisationnel et pédagogique de l'établissement. Dans les faits, à quelques variantes près liées au développement des chambres études* à l'internat et à l'usage des TIC, l'organisation spatiale dominante ne change pas. Les standards de 1984 continuent d'être appliqués, parfois même en réduisant les surfaces. La rénovation des centres socio culturels dans l'enseignement agricole français en témoigne.

7. Un espace contrôlé

Dans cet espace institutionnel normé, il n'y a pas de place pour l'espace personnel. L'intimité est un tabou, même à l'internat. L'espace est en quelque sorte « quadrillé » par différents modes de contrôle directs car placés sous les regards ou indirects (par exemple, par une fermeture systématique de toutes les salles) et par des règlements parfois très tatillons et confus.

C. Trois approches différentes de l'espace

1. L'espace est un révélateur de trois modes d'approche différents

L'espace et les activités qui s'y déroulent peuvent s'analyser de trois manières : l'espace tel qu'il a été conçu, l'espace tel qu'il est vécu et l'espace tel qu'il est perçu.

L'espace conçu est plus particulièrement celui des personnes qui le définissent, l'organisent, le transforment et l'aménagent.

L'espace « vécu et perçu » correspond aux usages individuels et collectifs réels des lieux.

Chaque usager vit et perçoit de manière individuelle un espace et l'activité qui s'y déroule.

Les modes d'approche de l'espace « conçu-vécu- perçu » sont divergents mais il n'y en a pas un plus légitime que l'autre. Ils sont étroitement imbriqués dans la « production de l'espace ».

Pour appréhender un espace donné il faut garder ces trois approches à l'esprit.

Prenons l'exemple du hall d'entrée du lycée. Le hall est naturellement conçu par l'architecte pour accueillir tout ou partie des usagers, selon qu'il y a un seul hall ou deux pour différencier l'accès des élèves et des personnels. Si le hall est interdit aux élèves, pour en faire un lieu d'exposition ou pour privilégier l'accueil des visiteurs, il s'ensuit nécessairement de sérieux dysfonctionnements dans les circulations du bâtiment entier. On ne peut pas comprendre alors les bousculades dans le couloir d'accès au réfectoire ou dans l'unique cage d'escalier fréquenté si on ne met pas en rapport les problèmes de circulation avec la réorganisation du hall.

2. L'espace est conçu par l'architecte et par son commanditaire

L'espace conçu, c'est le projet de l'architecte qui organise les espaces et les activités les unes par rapport aux autres en fonction de sa propre vision de la société et de celle que son commanditaire (Etat, Régions, Institution, etc....) a exprimée à travers un programme.

Exemple : Dans les établissements partenaires du projet EPIDORGE, on peut identifier deux manières de traiter la relation de la salle d'enseignement à la circulation.

Dans le premier cas, l'intérieur de la salle est visible de la circulation à travers une cloison vitrée ; on peut voir le cours se dérouler. Dans l'autre cas, la salle est isolée visuellement de la circulation. Dans les deux cas, les architectes ont reproduit le modèle de relation sociale scolaire de la société à laquelle ils appartiennent.

L'espace conçu par l'architecte est paradoxal. On admet communément que l'architecte conçoit des espaces qui correspondent à des besoins qui vont être confirmés par l'usage des futurs occupants. Ce n'est pas le cas le plus souvent, il conçoit une pièce en définissant ses limites, sans penser son agencement intérieur, sauf lorsqu'il s'agit des architectes d'intérieur qui ont une connaissance de l'usage..

3. L'espace est vécu différemment par les usagers

Chaque lieu a été généralement conçu, défini, pour une activité donnée, rarement pour plusieurs activités conjointes.

Exemple : Le couloir est un espace de circulation. C'est la raison pour laquelle on y interdit souvent le stationnement.

L'espace ne détermine pas seul les pratiques des usagers. Ces pratiques s'inscrivent dans une culture qui résulte de multiples facteurs. Un même espace est vécu et approprié différemment par les personnes. Elles peuvent agir sur lui, l'agencer différemment avec des équipements, du mobilier, une décoration qui crée une ambiance particulière.

Exemple : Dans une salle de cours l'activité qui s'y déroule est vécue différemment par l'élève et l'enseignant, suivant les systèmes éducatifs, les formations, les personnes, les relations entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant peut reconfigurer les tables dans la salle de cours pour organiser une relation différente avec les élèves.

4. L'espace est perçu différemment par les usagers

L'usager se représente l'espace de l'établissement en fonction de son statut, de sa culture, de sa personnalité, de sa formation. Chaque usager a une représentation et un jugement de valeur différent sur un même lieu.

Exemple : Dans le cadre de l'enquête sur la pratique des lieux menés au début du projet EPIDORGE, les élèves devaient indiquer les lieux où ils ne se sentaient pas en sécurité. Dans la cour de récréation, on avait des réponses différentes des élèves. Certains se sentaient en insécurité alors que d'autres percevaient positivement le même lieu.

➤ Pour en savoir plus

FISCHER (G.N.) *Psychologie sociale de l'environnement*, Privat, 1992

HALL (E.T.), *La dimension cachée* - collection Point Le Seuil - 1971

HANNERZ (U.) : *Explorer la ville, Eléments d'Anthropologie urbaine*, traduction et présentation par ISAAC (J.), Minuit, 1983

LEFEBVRE (H). *Production de l'espace*, *Anthropos*, 1974

L'Ecole de Chicago. Naissance de l'Ecologie Urbaine Traduction et présentation par GRAFMEYER (Y.) et ISAAC (J.), Champ Urbain, 1979.

FICHE 8

Comment repérer dans l'espace les marges d'initiatives offertes aux usagers ?

L'espace est souvent perçu par les usagers comme quelque chose de figé, d'imposé, sur lequel ils n'ont aucune prise. De fait l'espace scolaire est contraint par toutes sortes de normes et de réglementations (voir Fiche 7) mais c'est aussi un champ de liberté et d'initiative qui offre une réelle possibilité d'agir et d'apprendre aux usagers.

1. Un espace quadrillé

La marge d'initiative offerte aux usagers est réduite dans un espace institutionnel aussi contrôlé que l'établissement scolaire. L'espace de l'établissement a été précisément conçu et organisé de manière à ce qu'il n'y ait pas d'espace ou de temps non contrôlés. Le contrôle est effectué par des adultes, enseignants ou surveillants, en fonction des principes qui régissent le partage des tâches entre enseignants et non enseignants.

Michel Foucault analyse ainsi comment l'organisation de l'école produit des relations de pouvoir et de domination : « En assignant des places individuelles, l'école a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous. Elle a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Elle a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser... » (*Surveiller et punir*, p.148-149).

Les élèves ne disposent que d'une liberté interstitielle, marginale, variable suivant l'organisation de l'établissement et la configuration des lieux.

Cette liberté est souvent cantonnée dans les cours de récréation ou aux abords immédiats de l'établissement pendant les interours, et dans les temps pédagogiques où ils sont en autonomie (projets, enquêtes...).

L'équipe de direction et les personnels structurent et agencent l'espace de l'établissement, en organisant au quotidien des formations, des activités, du temps, des tâches. Cette organisation est formalisée à travers des normes et des règles d'usage qui encadrent la vie quotidienne des élèves.[voir fiche 6]. On distingue ainsi normes et règles : les normes d'usage sont implicites ; ce sont des règles non écrites communément admises qui régissent les fonctionnements individuels et collectifs d'un lieu donné.

Exemple : Il est communément admis dans certains établissements que la salle des professeurs est interdite aux élèves mais ceci est inscrit nulle part. Les règles d'usage sont écrites ; elles sont relatives à des lieux circonscrits ; elles définissent et réglementent des procédures d'usages, par exemple sur le mode de fonctionnement de la bibliothèque.

2. Une marge de liberté variable

La marge de liberté laissée aux usagers dépend pour une part du statut réel des lieux. – Certains lieux sont bien définis et clairement délimités. Ils sont réglementés de manière formelle (salles de cours, bibliothèque, ateliers...). D'autres lieux peuvent être assimilés à des «zones d'incertitudes», de «flux», de transactions informelles (les circulations, les halls, les cages d'escaliers, les espaces extérieurs)

Les usagers vivent entre ces deux types de lieu et leur marge d'autonomie varie fortement dans ces lieux en fonction du système éducatif et du mode de management de l'établissement.

Plusieurs facteurs interviennent

- Le système éducatif du pays (conceptions réglementaires, morales, culturelles, légales...);
- Le mode de management de la direction de l'établissement ;
- Les modes de relations que les adultes ont avec les élèves.

Exemple : La salle de cours peut être attribuée à un enseignant qui la ferme à clé en son absence, ou à une classe qui l'utilise comme espace de détente aux interours, en l'absence de cour de récréation ou de préau, y compris pour y manger. La salle des professeurs peut être réservée aux seuls enseignants, parfois même à une seule catégorie d'enseignants, ou partagée avec tous les personnels, voire même accessible aux élèves.

3. L'espace, lieu d'appropriation,

«L'appropriation est le mécanisme de base du développement mental de l'être humain [...] l'idée d'appropriation désigne globalement l'acte de prendre quelque chose pour soi, ou l'acte de rendre quelque chose propre à son usage » (G.N. FISCHER)

Il y a appropriation quand l'usager a une marge de manœuvre pour agir par lui-même sur l'activité qu'il mène et sur son environnement et quand il exerce un contrôle sur un lieu donné notamment en le transformant et en l'aménageant. L'appropriation varie selon le type de lieu, selon les moyens disponibles et selon les usagers (statut, culture). Il peut y avoir plusieurs degrés d'appropriation, du rejet total à la définition d'un territoire exclusif. L'appropriation peut avoir une dimension individuelle pour une personne ou une dimension collective pour un groupe

4. L'espace, un analyseur des rapports sociaux

L'appropriation est un indicateur du pouvoir d'initiative des usagers

En évaluant précisément les différents modes d'appropriation (marquage, décoration, signalétique...) dans un lieu donné, nous pouvons appréhender précisément la possibilité d'agir reconnue aux utilisateurs, quel que soit le discours tenu à cet égard. Ils en disent long sur le statut des personnes. Cette possibilité d'agir est-elle réservée à la direction, à un agent, ou bien est-elle partagée, au sein des instances ?

Peut-on agir seulement sur les espaces les plus privatifs en décorant par exemple son bureau, ou dans des espaces publics, dans un coin du foyer des élèves ou dans un couloir ?

L'espace est le lieu où les interactions sociales s'effectuent. « C'est bien l'espace qui donne une signification à la plupart des échanges établis dans la vie quotidienne » (G.N. FISCHER).

Exemple : Quand un élève et un enseignant discutent dans un couloir, cela n'a pas la même signification que s'ils échangent au sein de la classe.

L'analyse de l'appropriation est tout à fait pertinente lorsqu'il s'agit d'analyser des phénomènes de dégradation et de violence. De nombreux travaux sur la psychologie de l'espace ont mis en évidence que la tension est d'autant plus vive que l'on n'a nulle part où aller, aucune possibilité de se tenir à l'écart du groupe et que la densité est forte.

5. L'espace, un objet de conflit

L'espace est une ressource limitée. Le nombre de bureaux, de salles disponibles, d'espaces privatifs, est limité. Il y a donc compétition pour se les approprier.

Les usages sont aussi sources de confrontation. Les conflits surgissent quand l'institution veut redéfinir des règles d'occupation d'espaces et d'activités dans des lieux qui ont été appropriés par des usagers qui y ont défini leurs propres règles.

Exemple : Quand la direction, dans un souci de contrôle, interdit l'usage d'un lieu (un perron, un couloir, une arrière cour...) que les élèves se sont appropriés pour en faire un lieu de détente.

L'espace est aussi révélateur des désaccords ou des contradictions éducatives au sein de l'équipe pédagogique. L'organisation interne des centres de documentation en offre de nombreux exemples. Est-ce un lieu de travail individuel et parfaitement silencieux ou un lieu de travail collectif et de détente aussi ?

6. L'espace est une ressource mobilisable

Les usagers perçoivent bien la possibilité qu'ils ont d'agir sur l'espace.

La direction procède fréquemment à des aménagements ponctuels, en changeant l'affectation d'un lieu, en réglementant différemment son accès, en bloquant ou en libérant un accès, en aménageant de nouveaux locaux, en les décorant.

L'aménagement des espaces est dans la plupart des cas fait par les usagers eux mêmes, et notamment par ceux qui exercent une responsabilité sur un lieu. Par exemple, l'aménagement de la bibliothèque est fait par le documentaliste ; l'enseignant définit souvent la configuration de sa salle de cours.

En résumé, l'espace de l'établissement n'est pas figé.

Même dans les établissements où la discipline est la plus rigoureuse, l'espace devient pour les élèves un moyen plus ou moins subtil de pervertir l'ordre établi. Les chahuts rituels en offrent un parfait exemple, quand les élèves bloquent l'accès du lycée en installant dans le hall des bêtes avec leurs litières ou en réaménageant les tables du petit déjeuner dans la cour de récréation.

7. L'espace est un bien commun

On peut aussi agir sur l'espace pour en optimiser l'usage au service de la collectivité qui y vit. C'est une ressource partagée entre tous les usagers. Il est important de noter que les usagers peuvent transformer l'usage des espaces sans obligatoirement transformer l'architecture du bâtiment. Cependant la gestion de ce bien commun est rarement concertée et pensée à moyen ou long terme.

La transformation et la restructuration des locaux fournissent pourtant une excellente entrée en matière pour questionner et mettre à jour le projet de l'établissement, comme l'ont démontré les expériences de programmation participative, dites PAP, dans les années 90. C'est un support de réflexion qui présente l'immense avantage de mettre tous les usagers à parité pour penser et discuter des changements d'organisation (voir Fiche 10).

8. L'espace, support de formation

Aménager un espace, répartir le mobilier, définir les activités, les horaires d'occupation de l'espace, c'est participer à la conception de l'activité, à l'image de l'architecte qui conçoit l'architecture de l'espace. Comme l'architecte, l'utilisateur participe à la conception de l'équipement et plus particulièrement à la conception de son fonctionnement.

Ce processus est formateur. Il peut même devenir outil d'initiation s'il est organisé de manière à ce que les jeunes expérimentent les volumes, les échelles, les formes et les plans.

Les opérations de réaménagement ont donné lieu à de nombreux projets d'action éducative avec l'appui des conseils d'architecture, d'urbanisme et d'environnement (CAUE).

Dans ces projets, le pouvoir d'agir des élèves sur les lieux est en général très encadré, voire limité par les adultes. Cependant, il peut en être autrement ; il dépend entièrement de la politique de l'établissement et de la volonté des adultes de leur donner du pouvoir d'initiative sur leur cadre de vie.

Les projets d'action éducative (PAE) et les projets d'utilité sociale (PUS) ont largement démontré la capacité des élèves à s'impliquer dans un projet d'amélioration de la vie quotidienne.

➤ Pour en savoir plus

CONAN (M.), *Méthode de conception pragmatique en architecture*, CSTB, 1989.

CONAN (M.), *L'invention des lieux*, Théâtète éditions, 1997.

FISCHER (G. N.), *Psychologie des espaces de travail*, Armand-Colin, Paris, 1989.

FISCHER (G. N.), *Le travail et son espace* Dunod, 1983

FOUCAULT (M.), *Surveiller et punir*. Gallimard, 1975

PINSON (D.), *Usage et architecture*, l'Harmattan, 1993

Le site des conseils d'architecture, d'urbanisme et d'environnement de France www.caue.org/

Partie C

Apprendre ensemble en conduisant un changement organisationnel

Le changement organisationnel* apparaît comme une banalité dans la vie de l'établissement, parce que l'on procède à de nombreux changements au quotidien, en apparence mineurs, changements d'horaires, aménagements de locaux, exceptions à la règle commune... Le mener à bien exige pourtant rigueur et méthode si l'on souhaite qu'il devienne réalité grâce à la participation des intéressés. Pour que le changement soit organisationnel, il faut qu'il engendre une transformation significative dans l'organisation d'une activité pédagogique, éducative ou autre et qu'il s'accompagne d'une transformation significative de la manière de penser cette activité et de la pratiquer. Lorsque ces conditions sont réunies, le changement organisationnel devient réellement formatif pour tous ceux qui en sont les acteurs.

Comment organiser la collaboration « personnels/lycéens » pour implanter un changement organisationnel

En associant lycéens et personnels dans un groupe inter catégoriel et intergénérationnel, on crée une ressource éducative formidable, si le groupe est doté d'un pouvoir organisationnel réel, non seulement pour réussir un changement participatif, mais aussi pour développer en son sein une coopération équilibrée entre adultes et jeunes.

1. Ne pas confondre changement organisationnel et projet pédagogique

Etre bien au clair sur cette notion de changement organisationnel est essentiel pour ne pas se payer de mots et pour engager ce processus en toute connaissance de cause.

Il n'y a pas de changement organisationnel sans une transformation significative de la manière de penser et de pratiquer une activité. Il s'agit donc de mettre en cohérence le dire et le faire. En effet, pour que ce changement soit organisationnel, il faut que la transformation soit ancrée dans la réalité, dans l'organisation même de l'établissement, fût-ce à une échelle très restreinte, c'est-à-dire qu'elle questionne l'organisation du travail, le rôle des uns et des autres, les règles et les normes en vigueur, et l'usage des ressources nécessaires pour mettre en œuvre une activité (ressources humaines, matérielles, mais aussi l'organisation des locaux et du temps). Il est généralement abusif d'assimiler un projet d'action à visée éducative et pédagogique à un changement organisationnel, car le projet d'action éducative n'engendre pas, sauf exception, des modifications **irréversibles** dans l'organisation du travail éducatif.

Exemple 1 : L'aménagement du bar dans le foyer des élèves :

Repeindre le coin-bar, le décorer avec la participation des élèves, cela peut relever d'un projet d'action éducatif ; ce n'est pas un changement organisationnel. Organiser le bar, en partageant les tâches, et les responsabilités entre élèves et personnels en impliquant les instances, par exemple le bureau de l'association des élèves, en définissant les heures et règles d'accès..., c'est un changement organisationnel.

Exemple 2 : La gestion des déchets :

Impliquer les élèves dans la mise en place de nouvelles poubelles pour améliorer la propreté de l'établissement, cela peut faire l'objet d'un projet éducatif. Ce n'est pas un changement organisationnel, sauf si l'équipe d'établissement prend le temps de questionner globalement la gestion des déchets et le partage des tâches dans l'entretien de l'établissement.

2. Différencier information-consultation-participation

Informé, consulter, participer sont trois modes d'implication différents dans un processus de décision. Ces modes d'action sont associés mais ils ne sont pas équivalents et ils n'ont pas le même impact sur le développement des personnes et de l'organisation.

L'information se situe au niveau minimum (niveau 1) de l'échelle de participation puisque les participants jouent un rôle passif. Ils ne sont d'aucune façon acteurs de la décision de changement. La consultation peut être plus ou moins participative selon que le dirigeant se contente de demander un avis après avoir donné l'information (niveau 2) ou qu'il organise une réflexion collective autour du problème ou de la proposition, avant de prendre la décision (niveau 3).

La participation, au sens plein du terme (niveau 4) est effective lorsqu'une décision est prise collectivement au terme d'une réflexion collective, qui implique toutes les parties prenantes.

Bien entendu, toutes les décisions relatives à l'organisation et au fonctionnement quotidien de l'établissement ne peuvent pas être prises avec la participation de tous, mais elles ne sont formatives et véritablement « apprenantes » qu'à ce niveau d'implication des acteurs.

Le scepticisme l'emporte souvent dans les établissements sur la capacité d'agir des personnels et des élèves parce que la majorité des personnels, et en particulier des équipes de direction, hésite à faire le pari, certains disent à prendre le risque de la participation, pour résoudre un problème fonctionnel ou organisationnel.

Les véritables démarches participatives ont fait la preuve de leur efficacité, notamment sur le développement scolaire, social et professionnel des jeunes. L'histoire de l'Education socioculturelle dans les lycées agricoles français et les mouvements d'Education nouvelle en témoignent. Mais encore faut-il que ces démarches soient rigoureuses, loyales et correctement encadrées.

3. Créer les conditions d'une véritable participation

A la lumière des expériences qui ont fait la preuve de leur efficacité organisationnelle et éducative, par exemple dans le cadre du projet européen EPIDORGE, on peut fixer à 10 le nombre de conditions minimales requises pour que ça marche.

1. Etre convaincu que le résultat de la démarche participative sera bénéfique pour tous, même si cela ne peut pas régler tous les problèmes.
2. Prendre le temps de définir le problème ou de recenser les besoins sur lesquels on souhaite agir avant de débattre des solutions.
3. Créer les conditions d'un dialogue en associant personnels de différentes catégories et élèves dans une « équipe mixte » pour conduire au changement.
4. Définir conjointement (entre la direction et « l'équipe mixte ») le cadre de l'intervention et le contractualiser avec l'aval des instances concernées de l'établissement (conseil d'administration, conseil intérieur, conseil des délégués d'élèves).
5. Donner à « l'équipe mixte » les moyens d'agir, du temps à intervalle régulier, un local pour se réunir, un accès aux outils de communication interne...
6. Créer un climat de confiance et de respect mutuel au sein de « l'équipe mixte » et autour d'elle en respectant les personnes et les idées de chacun.
7. Ouvrir largement le champ d'investigation sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, en fixant des règles éthiques et méthodologiques, sans exclure d'emblée des pans entiers de l'organisation.
8. Distinguer les situations qui nécessitent une intervention immédiate, brièvement concertée et le travail de fond pour améliorer à moyen et long terme les organisations de l'établissement et les conditions de vie et de travail de tous les usagers de l'établissement.
9. Ouvrir le débat en surmontant la crainte d'être débordé par les propositions ou les contradictions, car c'est leur multiplicité même qui permet de tracer des voies innovantes et consensuelles.
10. Prendre conseil auprès d'une personne extérieure, capable d'apporter un appui méthodologique pour planifier, piloter, et évaluer la démarche de changement et de participation dans les démarches complexes

4. Associer adultes et jeunes au sein d'une équipe dotée d'un véritable pouvoir d'initiative

A la lumière de plusieurs expériences participatives, de l'avis des intéressés eux-mêmes, il semble qu'il est bon de constituer une équipe de 6 à 12 personnes, composée d'adultes et de jeunes, dans laquelle le nombre de jeunes est au moins égal sinon légèrement supérieur (jusqu'à 2/3) à celui des adultes.

Dans la phase expérimentale, cette équipe est assimilée à un groupe de projet, mais à plus long terme, elle peut devenir un groupe de gestion permanent, constitué de volontaires et validé par les instances de l'établissement, qui fixe le cadre de sa mission dans une charte* (voir fiche 14).

En France où de nombreuses instances ont été créées depuis quatre décennies, la mise en place de ce groupe de gestion sera l'occasion de questionner le rôle des instances dans les décisions relatives à l'organisation et au fonctionnement quotidien de l'établissement. On ne peut pas exclure, par exemple, que ce groupe réactive des dispositifs tels que la commission « Pédagogie et vie scolaire » créée dans les années 80 avec cet objectif.

Ce qui importe, c'est que ce groupe de travail soit permanent, reconnu, légitimé par les instances et soutenu par la direction pour participer efficacement à la gestion des problèmes du quotidien dans une perspective formative et opérationnelle. Son pouvoir d'initiative doit être contractualisé pour une période donnée.

La coordination de l'équipe est assumée par un adulte, ou mieux encore par un tandem adulte/jeune. Il est bon que les membres de l'équipe soient assez nombreux (10/12) pour représenter différentes catégories de personnels et d'élèves. Il semble judicieux de veiller à ce qu'il y ait des jeunes de 16, 17 et 18 ans ; les

âinés jouant un rôle d'entraînement pendant quelques mois, voire un an, pour faciliter l'intégration des plus jeunes et la pérennité du dispositif.

Pour être efficace et dynamique, il est indispensable que l'équipe se réunisse au moins une fois par quinzaine, régulièrement, pendant une durée moyenne de 45 minutes à 1 heure. Il est bon aussi que l'équipe prenne le temps périodiquement (une ou deux fois par trimestre) de réguler son mode de fonctionnement après l'avoir défini et contractualisé dans une sorte de règlement intérieur ou de charte (voir fiche 14).

5. Organiser la coopération entre adultes et jeunes au sein de l'équipe

Comme la relation éducative n'est pas égalitaire, du fait du statut respectif de l'adulte et du jeune dans le cadre scolaire, la coopération entre adultes et jeunes représente un véritable changement en soi. Cela s'apparente à un changement profond de culture scolaire à moyen et à long terme : la coopération ne peut donc se développer de façon harmonieuse que si les adultes sont convaincus de son intérêt opérationnel et éducatif. Ceci constitue un préalable incontournable.

Comment cette coopération peut-elle se développer ?

D'abord, il est important de prendre le temps de se constituer comme une équipe de travail autour d'objectifs communs concrets, pour repérer des problèmes ou des besoins et rechercher des solutions consensuelles pour améliorer l'organisation et le fonctionnement quotidien de l'établissement. Il est important également de se fixer des règles de « bonne conduite » spécifiques à ce groupe en terme de partage des informations, de respect mutuel, d'écoute, d'ouverture vers toute la communauté de travail. Il ne s'agit pas de créer un ghetto, mais un groupe de travail efficace et démocratique.

La coopération se développe au fur et à mesure que l'équipe s'engage dans un travail de fond (voir fiche 10) pour prendre conscience de toutes les composantes de l'établissement, des perceptions différentes qu'en ont les usagers, des besoins d'amélioration pour l'une ou l'autre des catégories d'usagers.

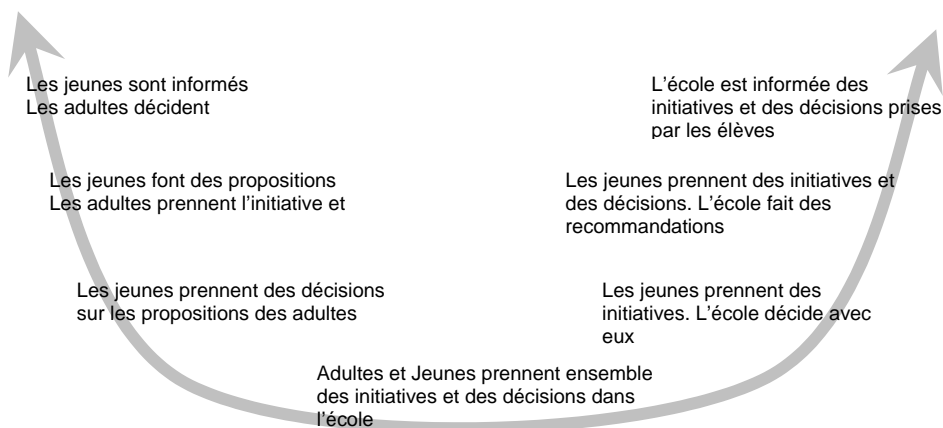
Une étape décisive est franchie, comme en témoigne l'expérience des équipes EPIDORGE, le jour où les adultes et les jeunes réalisent qu'ils ont réussi à confronter leurs analyses et leurs points de vue sur les changements à mettre en œuvre, puis à décider collectivement de la nature de ces changements (par exemple en modifiant un horaire, un règlement, l'usage d'un équipement...). Ce jour-là, ils savent qu'il est possible de surmonter le scepticisme ou l'indifférence de ceux qui les observent et ce constat les galvanise littéralement.

Il reste que cette coopération doit être durable pour aboutir à des changements organisationnels effectifs. Cela n'est possible que s'il y a une volonté commune de construire méthodiquement un rapport d'équilibre entre adultes et jeunes dans la capacité d'agir. Le développement de cet équilibre n'est pas linéaire; en prenant du recul, l'équipe peut observer des variations dans le temps [voir fiche 12], et ceci est tout à fait satisfaisant, pourvu que cela soit géré de manière transparente.

Exemple 1 : Dans une équipe A, l'initiative du changement revient aux élèves. Les adultes de l'équipe reprennent l'initiative pour relayer l'initiative des élèves et pour les aider à formaliser leur diagnostic et à solliciter l'avis des instances. Adultes et jeunes décident ensemble du plan d'action et les jeunes reprennent l'initiative pour le mettre en œuvre avec le soutien des adultes. Au final, il apparaît que les adultes n'ont pas fait à la place des jeunes ; ils n'ont pas confisqué leurs idées, mais ils ont accompagné leur concrétisation. Il y a bien collaboration.

Exemple 2 : Dans une équipe B, l'initiative du changement est portée par des adultes. Ceux-ci sont donc confrontés à l'obligation de faire émerger des questions et des solutions qui leur semblent déjà évidentes. Comment éviter la manipulation ou le conseil « alibi » ? Si les adultes, encouragent les jeunes à réaliser un diagnostic de la situation, ils pourront définir ensemble le problème sans manipulation avant de rechercher ensemble des solutions. Les jeunes pourront, comme dans l'exemple précédent reprendre l'initiative pour conduire le changement avec l'aide des adultes.

On peut représenter ce rapport adultes-jeunes dans cette quête systématique d'équilibre à l'aide de l'échelle suivante:



6. Partager les rôles dans l'animation de l'équipe

La recherche d'un équilibre dans la participation des adultes et des jeunes prend une dimension formative très importante à partir du moment où les responsabilités –pas seulement les tâches- sont équitablement partagées.

Prenons l'exemple des responsabilités que les jeunes peuvent assumer dans le cadre même de l'équipe pour conduire des réunions.

Ils peuvent apprendre à remplir la fonction de régulateur-animateur :

- en organisant les réunions, en établissant l'ordre du jour
- en gérant le temps et la prise de parole
- en apprenant à ne donner leur avis qu'après tous les autres
- en faisant traiter les sujets dans l'ordre
- en vérifiant l'adhésion aux décisions pour chaque point à l'ordre du jour
- en reformulant chaque décision en terme opératoire (qui fait quoi – quand – avec quels moyens – dans quels délais – quel bilan)
- en notant les sujets à reprendre à la prochaine réunion.

Ils peuvent apprendre à jouer le rôle de secrétaire de séance :

- en prenant les notes
- en inscrivant les sujets à reprendre, les bilans à faire, l'agenda
- en distribuant le compte rendu
- en archivant les comptes rendus et les feuilles d'émargement dans le portfolio.

Ils peuvent apprendre à devenir responsable dans une action collective

- en se sentant responsables du bon déroulement de la réunion
- en respectant le déroulement de la réunion
- en s'interdisant les apartés et les critiques au départ
- en présentant leurs idées de façon autonome « je », « tu »
- en assortissant leurs critiques de proposition dans la phase de conclusion
- en évitant de porter un jugement sur les personnes
- en préparant à l'avance leur contribution au débat, par exemple sous forme d'un document écrit, ou d'un Powerpoint.

➤ **Pour en savoir plus**

ADAMCZESKI (G.) et CROS(F.), *L'innovation en éducation et en formation*, Paris, De Boeck, 1996. Avec en particulier l'article de Michel Bataille : « *Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs* ».

BEL KAHLA (K.), *Les analyses organisationnelles* in Actes du colloque : *La flexibilité : conditions de suivie ?* ISCAE, Tunis, 1999. <http://credo.iquebec.com>

BERNARD (B.), CLOSQUINET (J.P.), MORICE (F.), *Chronique ordinaire d'un lycée différent*, Nouvelles Pédagogies, Ed. L'Harmattan.

CESPEDES (V.) *Civisme et citoyenneté, quelle éducation ?* Emission radiophonique « Ca vous regarde », LCP Assemblée nationale, 18.01.2008.

GATHER THURLER (M.), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, ESF, 2000.

Intelligence collective- Niveau d'implication voir <http://ic.fing.org/texts/niveaux-d-implication>

MASSON (P.), *La division du travail dans les établissements secondaires* in Van Zanten, *L'école, état des savoirs*, Ed. La Découverte, p. 245-253, 2000.

TILMAN (F.), OUALI (N.), *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 2001.

Projet Comenius 1.3 PRODDIGE, 2003-05, www.epic.educagri.fr/

Sept étapes incontournables pour réussir un changement organisationnel

Impossible d’escamoter l’une ou l’autre des sept étapes décrites ci-dessous, sans remettre en cause la réussite du dispositif, car la conduite du changement demande rigueur et méthode. Ceci ne signifie pas que les méthodes et outils doivent être appliqués de manière mécaniste et standardisée. Il appartient aux équipes d’établissement de combiner différentes approches et méthodes à chaque étape en fonction du contexte local.

1. Organiser une prise de conscience collective de la réalité quotidienne

Pour réussir un changement organisationnel qui s’inscrit dans le système-établissement, il faut se donner d’abord une vision globale de l’organisation et du fonctionnement de l’établissement avant d’entrer dans le détail d’un secteur d’activité ou d’une activité pour en comprendre le fonctionnement et les problèmes ou les besoins. En effet, les personnels et les élèves, à l’exception de quelques personnels de direction et de maintenance, n’ont qu’une vision partielle et souvent partielle de la réalité quotidienne. Certains n’y passent que quelques heures, dans un lieu précis alors que d’autres y vivent jour et nuit ; d’autres encore connaissent tous les lieux pour en assurer la maintenance ou la surveillance.

Il est donc bon de réaliser en temps limité, en l’espace d’un mois par exemple, une première enquête qui permette à chacun de mesurer la connaissance qu’il a de l’établissement, de ses ressources et du rôle de chacun.

Les modalités de l’enquête seront définies par l’équipe chargée de piloter le changement, en accord avec la direction et les instances de l’établissement.

Cette enquête doit être présentée par rapport aux objectifs poursuivis et pour ce qu’elle est, c’est-à-dire comme une véritable opportunité de faire le point sur l’organisation et le fonctionnement de l’établissement, avec tous les intéressés.

Elle doit aussi prendre pour objet une dimension transversale de l’organisation quotidienne par exemple les locaux, pour que chacun se sente également concerné. Elle prend souvent la forme d’une enquête par questionnaire, mais elle peut prendre d’autres formes moins banales.

Exemple : un lycée a placé des post-it sur les portes d’un certain nombre de lieux, jaunes pour recenser les problèmes, verts pour collecter des suggestions. Dans un autre lycée, on a réalisé une enquête sous forme de photos pour illustrer des problèmes ; dans un autre encore, l’équipe a réalisé une exposition des « horreurs », pour montrer la réalité des dégradations matérielles au quotidien...

Ce qui est essentiel à ce stade, c’est que l’équipe réunisse le plus grand nombre possible de points de vue sur les problèmes et de suggestions d’amélioration. Qu’importe si ces points de vue sont divers, voire contradictoires. Ils permettent d’engager un travail de fond, à moyen terme, pour opérer des changements organisationnels bien circonscrits en repérant les dimensions, les lieux et les règles qui font problème.

2. Faire un diagnostic impartial d’une dimension de l’organisation de l’établissement

Il appartient à l’équipe chargée de piloter un changement organisationnel de valider les points de vue exprimés dans la phase précédente en réalisant une enquête très précise sur un des dysfonctionnements ou des besoins mis en lumière par les réponses.

Exemple : il faut vérifier ce que recouvrent des idées aussi vagues que « manque de place », « manque de temps », « usage limité ».

Par ailleurs, c’est important que l’équipe se donne une vision commune de son champ d’intervention et qu’elle développe très vite un véritable sentiment d’appartenance à la collectivité « établissement » pour qu’elle soit perçue comme un dispositif au service de l’intérêt général.

Dans cette phase, l’équipe organise des temps d’observations et d’entretiens pour repérer et comprendre les différences de points de vue.

Pour ce faire, il est bon par exemple, de constituer des équipes « élève-adulte », « enseignant-non enseignant »... pour observer différents lieux, différentes activités à différents moments pendant plusieurs jours... et pour conduire des entretiens de manière à mieux comprendre ce qui se passe.

En élargissant l'équipe à d'autres bonnes volontés pour collecter les données, pour recenser les problèmes et les propositions, l'équipe se donne de meilleures chances d'avoir une vision objectivée de la situation avant d'interpréter les résultats.

Dans cette étape, un premier cap est franchi quand les participants à l'enquête réussissent à rentrer dans une logique d'exploration, en surmontant leurs craintes, en questionnant certains tabous et en s'interrogeant sur les usages insolites, par exemple sur l'origine d'un accès interdit à tel couloir, sur l'usage du couloir pour travailler à même le sol... [Voir fiche 8 B].

Cette étape représente un vrai test pour l'équipe. Cela permet de savoir si elle est suffisamment reconnue pour pouvoir observer un certain nombre de lieux ou d'activités, sans provoquer de refus de la part de la direction ou de certains personnels. Cela permet aussi de savoir si l'équipe a la formation méthodologique nécessaire pour organiser son travail à moyen terme, planifier et répartir les tâches d'observation et de conduite des entretiens, communiquer autour des résultats et mobiliser ponctuellement toutes les bonnes volontés possibles...

Un appui méthodologique externe est vivement conseillé à ce stade pour légitimer les investigations réalisées par l'équipe et pour l'aider dans son interprétation des résultats.

3. Interpréter l'ensemble des données pour définir précisément les problèmes ou les besoins

La tentation est grande d'escamoter cette phase de diagnostic en cherchant à résoudre un problème avant de l'avoir clairement défini avec toutes les parties prenantes. Il est difficile de convaincre les équipes d'analyser, le plus objectivement possible, toutes les données d'un problème, avant de commencer à envisager des solutions. Et pourtant, il est clair que l'on ne peut ébaucher qu'un changement en trompe-l'œil, si l'on ne prend pas le temps de définir le problème, sauf en cas d'urgence.

Il est important, à ce stade, de ne pas se perdre dans les détails, dans les points de vue contradictoires et dans des considérations statistiques. L'équipe doit produire une synthèse de la situation, de manière rapide et rigoureuse, qui donnera ensuite matière à débat pour décider du changement qu'il convient d'implanter.

Voici trois méthodes qui ont fait leur preuve :

Reporter sur des plans simplifiés de l'établissement les problèmes et les propositions sans les quantifier ni les hiérarchiser et sans les sélectionner, mêmes s'ils sont contradictoires. Offrir à chacun la possibilité de compléter ces premières données par d'autres points de vue.

Rechercher chaque fois que c'est possible le texte ou les textes qui précisent la manière dont l'activité, le temps, le lieu sont organisés, ce pour quoi c'est organisé. Mettre en regard de ce texte les observations réalisées et les points de vue exprimés dans l'enquête globale et dans les entretiens de l'enquête détaillée.

Par exemple, le centre de documentation et d'information (CDI) a été conçu de telle manière pour tel type d'activité, à tel moment. A ce jour, voici les problèmes recensés... et des propositions d'amélioration...

Lister au sein de l'équipe pour chaque activité, avec une aide extérieure si possible :

- les décalages entre ce qui est vécu et ce qui était prévu ou conçu au départ (Voir fiche 7)
- les avis convergents et divergents qui permettent de définir les différents aspects du problème
- les différentes idées d'amélioration qui permettront d'ébaucher plusieurs scénarios alternatifs de changement.

4. Décider du changement à mettre en œuvre

La décision prend des formes différentes selon le degré de participation adopté (voir fiche 9).

En tout état de cause, il appartient à l'équipe de préparer la décision en toute transparence. Sur la base des données recueillies et analysées, elle ébauche des scénarios de changement possible en formulant des hypothèses, après avoir résumé les éléments d'un constat objectivé de la situation.

Constat de la situation existante Source : les faits observés	Recherche des explications Source : interviews	Hypothèses émises : Que se passerait-il	Ebauche des scénarios de changement
Que fait-on ? Où ? Quand ? Qui ? Comment ? Combien ? ...	Pourquoi le fait-on ? Là ? A ce moment ? Avec... ? De cette façon là ? ...	Si on ne le faisait pas ? Ailleurs ? A un autre moment ? Sans/avec d'autres personnes ? Autrement ? Avec plus ou moins ? ...	Eliminer ? Déplacer ? Regrouper ? Avancer ? Retarder ? Combiner ? Remplacer ? Redistribuer ? Simplifier ? Argumenter ? Diminuer ? ...

Dans l'idéal, il est bon que l'équipe formule un ou trois scénarios alternatifs de changement plutôt que deux pour susciter le débat et stimuler la créativité de ceux qui discutent ces scénarios. Si elle n'en formule qu'un, elle doit accepter d'emblée qu'il soit transformé en profondeur par les débats. Si elle en formule deux, le risque de blocage est grand, chaque groupe s'arc-boutant sur sa bonne idée. Les risques de tensions sont donc plus élevés s'il y a deux scénarios. Si elle en formule trois, elle crée l'opportunité d'en combiner un quatrième consensuel.

Pour que le scénario de changement soit crédible, l'équipe doit prendre le temps de le penser à la manière d'un protocole* expérimental. Elle donne ainsi un cadre à son intervention, dans le temps et dans le champ organisationnel, qui prend la valeur contractuelle d'un « protocole d'accord », à partir du moment où le scénario est validé et adopté par la direction et par les conseils de l'établissement.

Exemple de la trame d'un protocole d'accord pour changer l'organisation de la salle de permanence

Résultats de l'analyse détaillée du lieu

- organisation actuelle : ...
- problèmes : ...

Détails du nouveau dispositif

- la salle sera ouverte de ... h à ...h
- elle sera accessible à ...
- pour faire...
- règles de fonctionnement, autonomie des élèves...
- modalités de contrôle...
- effets escomptés :
 - Sur les conditions de travail des élèves ?
 - Sur le travail des personnels ?
 - Sur le règlement intérieur ?

Suivi de l'expérimentation

- modalités, échéancier
- compte rendu à (xx dates)

5. Concrétiser très vite le scénario de changement adopté en rapport avec le diagnostic réalisé

En fonction du contexte institutionnel, l'équipe chargée d'implanter un changement peut adopter des stratégies bien différentes. Elle peut avancer ouvertement un projet global, ambitieux et négocier un accord global sur le projet avant d'implanter peu à peu le changement ou avancer prudemment, en négociant peu à peu des changements ponctuels. A ce stade, ce qui importe, c'est que le changement soit bien en rapport avec le diagnostic réalisé dans le contexte local et qu'il soit respectueux des différents avis formulés.

La manière dont le changement se concrétise est décisive. C'est à ce stade que le travail de conscientisation et de diagnostic préalable prend tout son sens. Si le problème a bien été défini collectivement, et si le scénario de changement a été adopté après discussion, les parties concernées par le changement se sentiront davantage responsables de sa réussite.

6. Piloter et contrôler le changement

Attention aux dérives lorsque le changement est opéré pour résoudre un problème sans que l'équipe ait procédé à un diagnostic, ni pensé un quelconque plan d'action, le changement devient un simple accident de parcours dont l'efficacité à moyen ou long terme est sujette à caution, sans effet sur la capacité d'agir des acteurs potentiels.

Les étapes du processus de changement peuvent aussi être respectées sans que l'on puisse le qualifier de projet organisationnel, si celui-ci est mis en œuvre comme un exercice d'école, l'enseignant ou l'élève étant au centre du dispositif, selon la méthode adoptée. Dans ce cas, le changement n'a pas d'impact sur le système d'action organisé qu'est l'établissement. (Voir Fiche 8).

Pour que le projet soit organisationnel et responsabilisant, il faut qu'il ait pour objet l'organisation de l'établissement et qu'il soit l'objet d'intentions et d'efforts délibérés pour remédier à un dysfonctionnement, ou à un décalage, entre le discours et la pratique. Il faut aussi qu'il soit géré, c'est-à-dire, suivi et évalué à intervalle régulier pendant quelque temps et qu'il fasse l'objet d'une communication assez large pour que le changement s'inscrive dans la durée et qu'il participe à l'histoire de l'établissement et de son image de marque. (Voir Fiche 14).

7. Suivre et évaluer le nouveau dispositif à intervalle régulier

Gérer et évaluer périodiquement le nouveau dispositif ne va pas de soi. Combien de tentatives infructueuses se répètent pour améliorer l'organisation et l'efficacité d'une activité, les études du soir, la salle informatique, la soirée libre des internes, l'heure de vie scolaire, etc., sans aboutir à un changement durable et satisfaisant.

Le fait est que souvent l'équipe a le sentiment que le changement en soi devrait être positif, de sorte qu'elle ne questionne pas la manière dont il a été conçu et mis en œuvre, comme si le changement devait nécessairement produire l'effet escompté.

Quant à mesurer ses effets réels ou à comprendre les causes d'un échec, cela s'avère le plus souvent impossible faute de données objectives. Il faut donc que les instances soient attentives aux développements des changements prévus et que l'équipe s'impose de rendre compte de son action.

On doit distinguer le travail de suivi et d'ajustement que l'équipe opère régulièrement sur la base des constats qu'elle peut faire au jour le jour, et le bilan qu'elle devrait faire après quelques semaines et quelques mois, bilan qui donnera matière à un nouveau cycle de réflexion sur l'organisation de l'activité ou d'un secteur d'activité.

Pour assurer un suivi rigoureux du dispositif, l'équipe a besoin de réunir des données fiables (voir fiche 11), en adoptant de préférence les mêmes techniques d'observation, d'entretien et d'enquête par questionnaire que dans la phase de diagnostic pour que les données soient comparables.

Exemple : Le lycée de V. repère un dysfonctionnement organisationnel important en observant l'usage des couloirs. Il s'avère que ce sont les seuls lieux où les lycéens peuvent faire du travail scolaire en dehors des cours. Un Centre de Documentation est aménagé. Cet aménagement répond-il aux besoins ? Pour mesurer l'impact de cet aménagement, il ne suffit pas d'observer le fonctionnement du centre ou d'interviewer ses usagers. Il faut aussi observer une nouvelle fois les couloirs et les abords du lycée, questionner ceux qui continuent d'y travailler, pour savoir si l'aménagement du Centre a bien répondu aux besoins, si certains besoins n'ont pas été sous-estimés après le premier diagnostic ou si de nouveaux problèmes ont surgi.

8. Communiquer largement autour de chaque étape du processus de changement

Il serait bon que l'équipe adopte un plan de communication dès le lancement du processus.

A titre d'exemple, on peut retenir quelques initiatives d'information et de sensibilisation intéressantes :

- Organiser pendant une semaine une exposition autour des plans de l'établissement pour partager les résultats de l'enquête globale sur l'un ou l'autre aspect de la vie quotidienne au lycée, et ce quelles que soient la ou les techniques d'enquête. L'exposition constitue un excellent support pour

débatte en petits groupes et donne une dimension concrète aux notions d'organisation quotidienne, de règles de fonctionnement d'usages...

- Animer des petits groupes de réflexion thématique pour construire les scénarios de changement alternatifs et pour les formaliser par écrit, de manière à ce que l'information circule.

- Associer des élèves, des enseignants, des parents à la réalisation concrète du projet (aménagement, décoration, maintenance, surveillance...).

- Créer une rubrique spécifique dans le journal du lycée, sur le site internet du lycée, et la tenir à jour régulièrement, avec photos, témoignages...

- Garder la mémoire du changement réalisé in situ, à l'aide d'un panneau, d'un décor...

➤ **Pour en savoir plus**

BRONCKART (J.P.), GATHER-THURLER (M.). *Transformer l'école*. Bruxelles, Ed. de Boeck, 2004.

FISHER (G.N.), VISCHER (J.), *L'évaluation des environnements de travail. La méthode diagnostique*, Montréal, 1997.

Comment évaluer et transformer un environnement de vie et de travail ?

Pour évaluer et transformer un environnement de travail, on peut utiliser l'espace comme un outil d'évaluation et de simulation des transformations futures de son environnement. On analyse l'organisation de la vie quotidienne à travers le fonctionnement des activités dans l'espace en utilisant les plans des bâtiments et des espaces extérieurs faits par l'architecte au moment de la construction. Ces plans doivent être transformés en support d'information (la cartographie) et en support de simulation d'un nouvel environnement (le scénario).

1. L'espace, un analyseur de l'organisation quotidienne

Quelques questions simples permettent à chaque usager d'avoir une approche dynamique de son activité : Qu'est ce que je fais ? Comment ? Avec qui je travaille ? Avec qui j'échange ? De quoi ai-je besoin ? Comment partager au mieux les informations et le matériel ? Il s'agit d'aborder l'organisation quotidienne de l'établissement de manière pratique à travers le fonctionnement quotidien, les interactions entre les acteurs, le partage des ressources, la distinction entre les activités individuelles et collectives, la nature des différentes activités. L'analyse de sa pratique dans un espace donné permet de comprendre la manière dont on combine les ressources, espaces, temps, règles, et les rôles dans le fonctionnement de l'établissement.

2. L'évaluation du fonctionnement d'une activité

Une évaluation est indispensable pour améliorer la qualité et l'efficacité d'un équipement. Il est nécessaire d'avoir une vision objectivée des dysfonctionnements et du décalage entre l'espace conçu, vécu et perçu (Voir Fiche 7).

Analyser ce que l'on appelle les usages insolites des lieux permet souvent de prendre la mesure des activités qui ne correspondent pas à celles qui sont prescrites ou attendues dans un lieu donné. Elles révèlent aussi des tensions entre les différentes représentations du même lieu.

Exemple : Le couloir est conçu comme un lieu de circulation, mais il peut remplir la fonction d'un espace de travail personnel pour les élèves(vécu) tout en étant perçu par la direction et par un certain nombre de personnels comme un lieu de représentation de la bonne tenue de l'établissement (perçu).

3. La cartographie des espaces et des activités

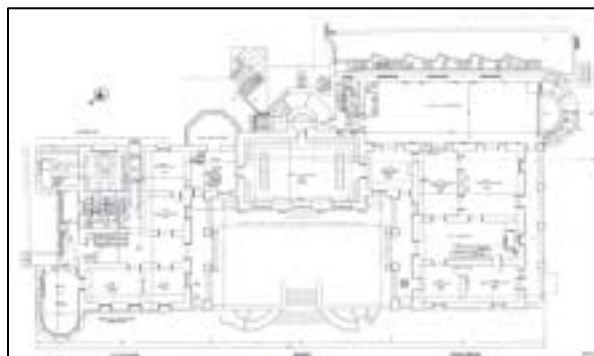
On peut cartographier un établissement scolaire comme on le fait pour une ville, un territoire, ou un pays. La cartographie a pour objet de représenter à partir du plan toutes les informations collectées sur les activités qui se déroulent dans les différents espaces de l'établissement.

Pour élaborer une cartographie de son établissement, il faut procéder en quatre étapes.

Etape 1 : Recueillir le plan des bâtiments existants

Plan d'architecture d'un bâtiment.

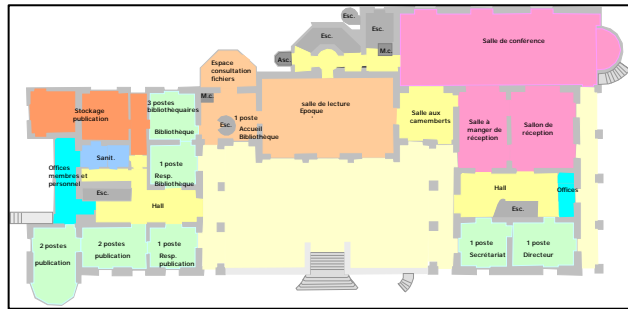
Exemple : Rez-de-chaussée de l'école Française d'Athènes (Centre de recherche universitaire en archéologie)



Etape 2 : Rendre le plan compréhensible

Les espaces ont été représentés schématiquement et les activités ont été décrites dans chaque espace en utilisant un code couleur pour différencier les familles d'activités

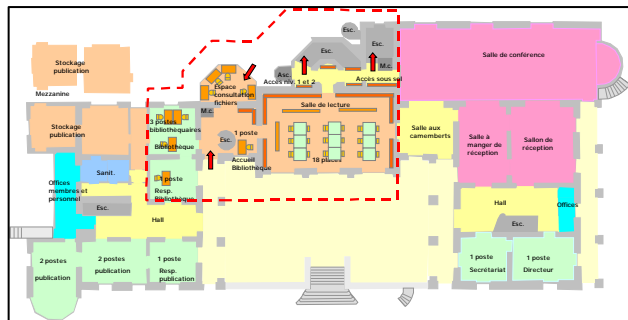
Exemple d'activités : salle de bibliothèque, bureau, salle réunion, locaux de stockage, circulations...



Etape 3 : Informer sur les activités dans les lieux analysés

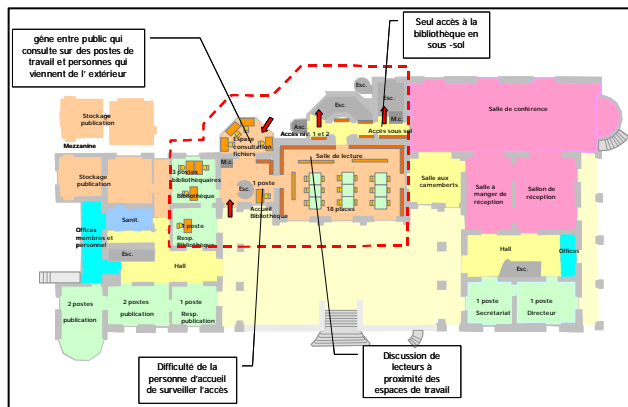
Pour informer sur les activités réelles, on représente le mobilier qui permet de bien différencier les activités et on identifie la nature de l'activité.

Exemple : poste d'accueil, espace informatique, bureau responsable, fond documentaire...



Etape 4 : Reporter les dysfonctionnements observés et les propositions d'amélioration

A l'aide de bulles à l'image d'une bande dessinée, on reporte autour de la carte des annotations qui permettent de noter des dysfonctionnements et de faire des propositions sur le lieu et l'activité identifiée.



4. Prenons l'exemple des enquêtes menées sur la globalité de l'établissement par les équipes des établissements associés au projet Epidorge

Une enquête cartographique sur l'usage des espaces de l'établissement a été menée auprès des élèves et des personnels volontaires par les équipes de projet avant d'entreprendre un changement organisationnel. Dans un premier temps, elle avait pour objectif d'étudier l'ensemble des espaces de l'établissement (bâtiments, mais aussi accès, abords...) pour identifier le ou les lieux qui devaient faire l'objet d'une transformation significative pour améliorer les conditions de vie ou de travail des lycéens.

Les équipes ont travaillé avec l'aide de l'architecte programmiste pour traiter l'ensemble des plans des établissements de manière à en avoir une représentation cartographique simplifiée. Un questionnaire graphique a été élaboré sous format Word. Chaque personne interrogée répond directement à chaque question sur la carte en localisant très précisément le lieu concerné à l'aide d'une icône. Le questionnaire est saisi informatiquement par le répondant individuellement. Les mêmes questions sont posées à l'aide de la même carte aux personnels et aux élèves, ce qui permet de confronter les réponses et de dégager des appréciations convergentes ou divergentes. Cette confrontation joue un rôle crucial pour formaliser un diagnostic, car elle permet d'objectiver du mieux possible les usages, les représentations et les décalages par rapport au fonctionnement prévu.

Voici un exemple des questions posées :

1. Indiquez les lieux que vous ne connaissez pas du tout
2. Indiquer les lieux où vous allez en dehors des cours
3. Indiquez les lieux dont l'accès vous est interdit / réglementé

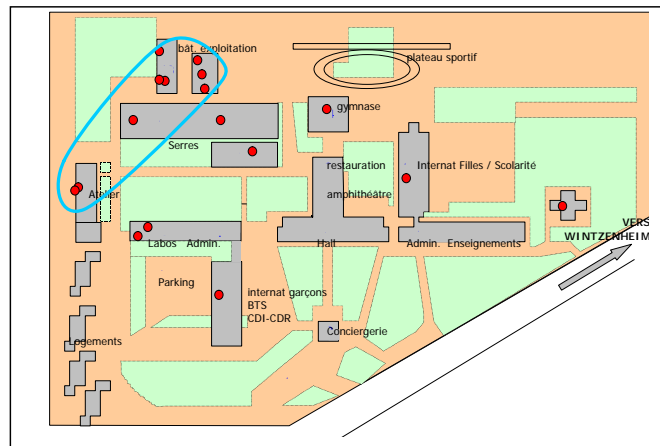
4. Indiquez les lieux les plus favorables au travail scolaire
5. Indiquez les lieux les plus favorables pour la détente
6. Indiquez les lieux les plus favorables aux échanges et rencontres entre élèves
7. Indiquez les lieux les plus favorables aux échanges et rencontres entre élèves et adultes
8. Indiquez les lieux où
 - vous n'avez pas envie d'aller
 - vous ne vous sentez pas en sécurité
9. Indiquez les lieux que vous aimeriez améliorer
 - en priorité N°1
 - en priorité N°2
10. Indiquez les lieux pour lesquels on vous a demandé votre avis en vue de leur aménagement
 - avis suivi d'effet
 - avis resté sans suite

Indiquez les lieux que vous ne connaissez pas du tout.

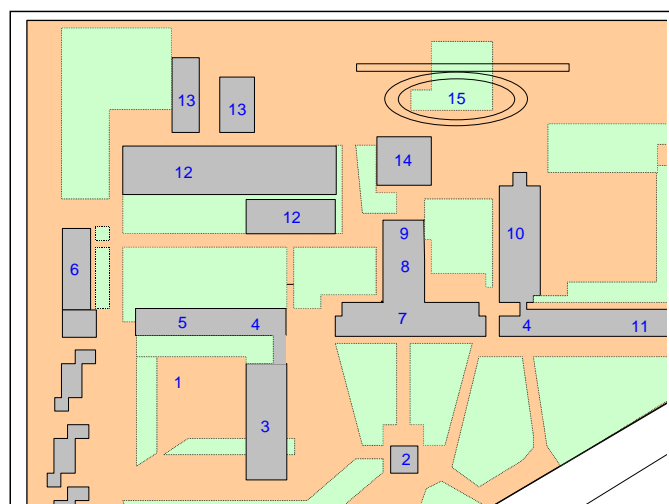
Symbole à déplacer : ●

WINTZENHEIM

PERSONNELS



ELEVES



5. De l'enquête globale à l'enquête détaillée

L'enquête globale permet d'évaluer tous les éléments fonctionnels en collectant des données précises et quantifiées sur l'état des lieux ; elle permet aussi de réunir aussi données personnelles et subjectives en questionnant les utilisateurs sur leur expérience et d'apprécier les divergences de vue. A l'issue de cette première enquête par questionnaire, l'équipe de projet sélectionne les informations qui sont susceptibles de refléter un problème ou un dysfonctionnement. In fine, les résultats sont présentés sur plan, ce qui évoque une sorte de tableau de bord avec des clignotants.

Une fois que l'équipe a repéré les principaux dysfonctionnements grâce à cette enquête globale, elle en sélectionne un ou deux pour concentrer ses efforts d'investigation. Elle reprend alors l'enquête de manière plus qualitative et plus fine dans des espaces bien circonscrits pour rechercher à partir de ces informations les éléments qui expliquent les dysfonctionnements. L'équipe recueille d'abord des informations sur les caractéristiques physiques des lieux. Puis elle analyse le fonctionnement du lieu et de ses usages. Elle recense les besoins des utilisateurs et leurs appréciations des lieux (confort, usages, accès, contrôle...). Elle étudie aussi l'environnement immédiat (proximité, activités connexes...)

Exemple d'informations collectées sur le fonctionnement d'un internat de garçons⁶

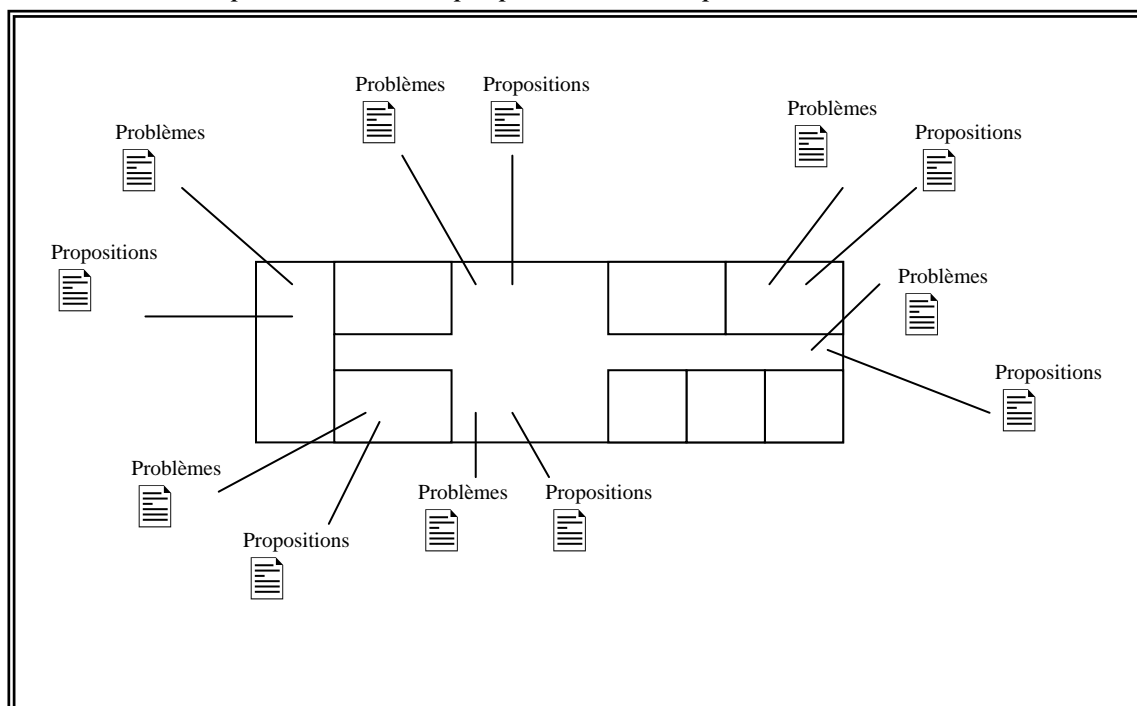
Problèmes :

- Les lits sont serrés dans les travées
- Sacs, documents, livres empilés sur les placards
- Casiers détériorés
- Eclairage central au néon
- Placards trop petits
- Non accessibilité de l'interne à toute heure
- Fenêtres non isolées, pas de volets
- Infiltration d'eau individuel
- Douches au sous-sol, trois étages au-dessous.
- Pas d'eau chaude dans les sanitaires

Propositions :

- Chambres études pour 4 élèves
- Un coin travail séparé du coin nuit
- Eclairage individuel et prise individuelle
- Libre accès à la chambre dans la journée
- Chambre qui ferme à clé
- Sonnerie remplacée par de la musique
- Nettoyage fait par les occupants
- Table avec rangement et éclairage
- Une douche et deux lavabos par chambre

■ *Présentation des problèmes et des propositions sur le plan du bâtiment*

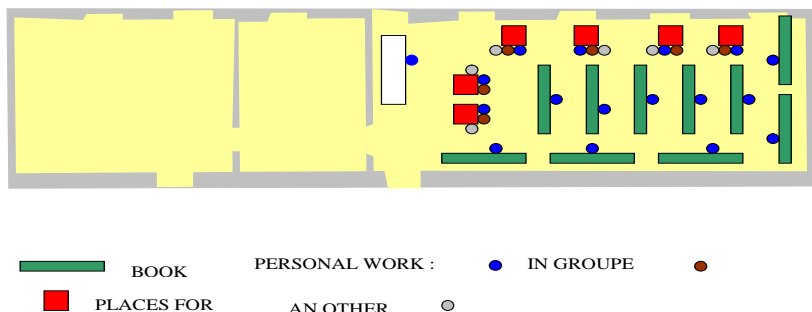


⁶ PINOT(G).2002

Au terme de cette enquête détaillée qui nécessite une à quatre semaines d'investigations, l'équipe peut prendre conscience de la réalité quotidienne, des écarts entre la réalité vécue, les représentations que l'on en a et l'organisation théorique (conçu). Elle peut alors intégrer toutes les données pour comprendre le ou les problèmes qu'il convient de résoudre et pour concevoir collectivement les solutions possibles.

Présentation des usages à l'échelle d'un centre de documentation

Cartographie des activités dans la bibliothèque à Maribor



Pour animer un débat autour des différents points de vue, l'équipe reporte autour de la carte illustrée du lieu les points de vue sur l'organisation théorique du lieu, sur la manière dont il est vécu et sur les divergences de vue



6. L'élaboration des scénarios de changement

Une fois que l'équipe est bien d'accord sur le diagnostic des dysfonctionnements et des besoins pour un espace donné, elle élabore des scénarios pour transformer de manière significative l'organisation de l'activité et pour réorganiser conjointement l'aménagement des locaux concernés.

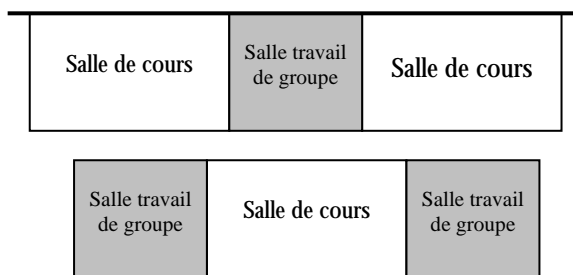
Exemple de scénarios sur une unité « salles de cours/ salles de travail de groupe »⁷

**SCENARIO 1 :
Salles de travail de groupe
fermées**

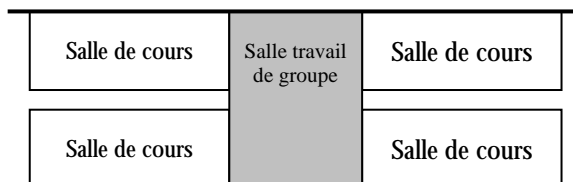
Salle de cours	Salle travail de groupe	Salle de cours
Salle de cours	Salle travail de groupe	Salle de cours

⁷ PINOT(G).2002

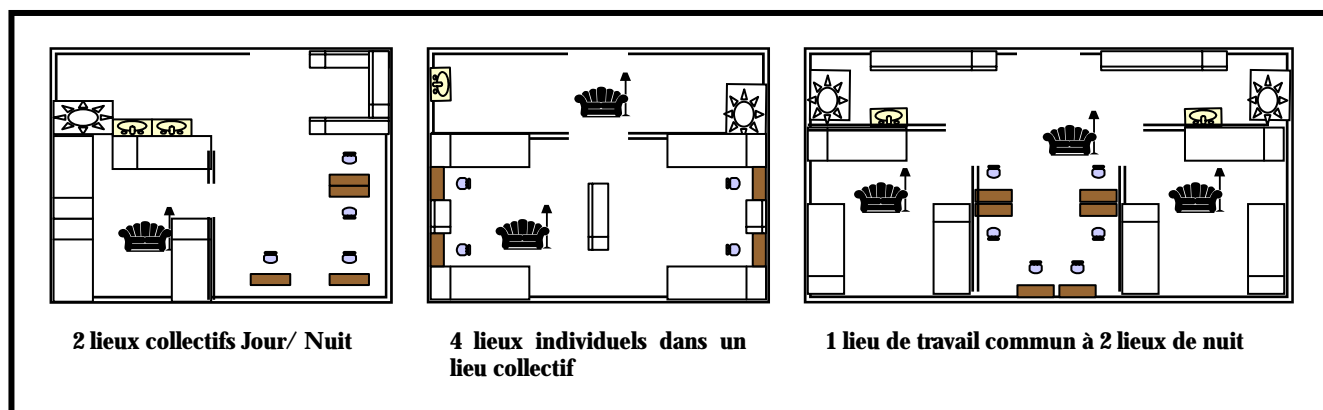
SCENARIO 2 :
Salles de travail de groupe
en espace ouvert collectif



SCENARIO 3 :
Salles de travail de groupe
en espace ouvert individualisé



Exemples de scénarios débattus pour l'hébergement en chambre – étude à l'internat



7. Mode d'évaluation et d'analyse d'un changement opéré

A posteriori, c'est important que l'équipe valide les transformations opérées dans un espace donné pour savoir si le scénario de changement choisi était pertinent et efficace.

Pour ce faire, l'équipe doit analyser la fréquentation du nouveau lieu aménagé, son équipement, son accessibilité, les activités qui y prennent place, les nouveaux usages, les nouveaux modes de gestion...

Fischer distingue trois types de changements en fonction de leur impact plus ou moins fort sur l'organisation du travail :

Niveau 1 : Décoratif

Niveau 2 : Confort

Niveau 3 : Organisationnel

Les aménagements ont aussi un impact différent en fonction de leur échelle de grandeur.

On distingue :

Niveau 1 : Micro aménagement

Niveau 2 : Réorganisation du lieu

Niveau 3 : Réorganisation du lieu et des espaces annexes

Niveau 4 : Réorganisation des espaces de travail personnel ou des espaces de détente dans tout l'établissement

Niveau 5 : Réinterroger l'aménagement de tout l'établissement

➤ **Pour en savoir plus**

Pouvoir d'intervention des chefs d'établissement en matière de travaux immobiliers, BOEN n° 16, du 20/04/95, p.1407-1408.

FISCHER (G.N.), VISCHER (J.). *L'évaluation des environnements de travail. La méthode diagnostique*. P.U. Montréal, 1997.

NOUVELOT-GUEROULT (M.O.), Pinot (G.), *Organisation spatiale et projet d'établissement*, Document vidéo, Educagri Edition, 1995.

NOUVELOT-GUEROULT (M.O.), Pinot (G.), *Démarche de programmation architecturale participative*. Document de formation, Mission DGER, 2002,66 p.

FICHE 12

Comment apprendre ensemble d'une action collective de changement

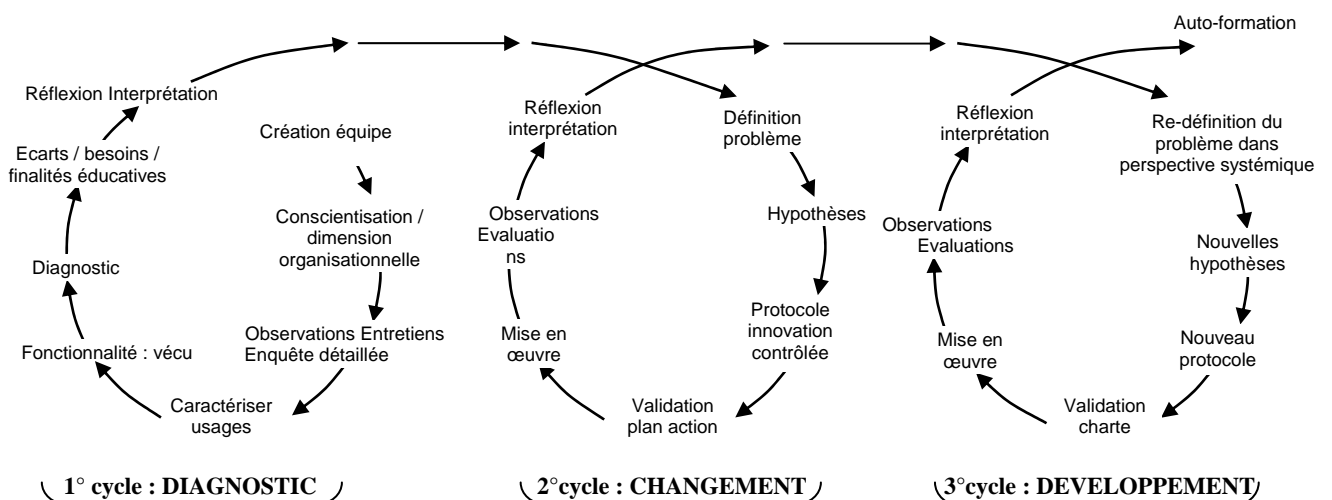
Mettre les jeunes lycéens en position d'acteurs à égalité avec les adultes, respecter chaque étape du processus, n'a pas seulement un intérêt opératoire bien réel pour faciliter l'implantation du changement. Cela a aussi, et peut être surtout, un véritable intérêt pédagogique et éducatif, intérêt largement sous-estimé, voire méprisé par les tenants du curriculum* académique formel. Ceci suppose que l'équipe ne se contente pas d'implanter et de gérer un nouveau dispositif organisationnel avec méthode et avec rigueur mais qu'elle se donne aussi les moyens d'analyser au fur et à mesure sa manière de faire et sa manière de penser l'organisation de l'établissement.

1. Un dispositif d'apprentissage formidable

Quand une équipe met en œuvre un changement organisationnel avec l'appui d'experts, tous les membres de l'équipe, lycéens compris, acquièrent de nouvelles compétences méthodologiques. Ils découvrent des techniques et des outils d'enquête qui ne leur sont pas souvent familiers, par exemple en travaillant sur plans, en conduisant une enquête de type ethnographique, en traitant et interprétant des données sociologiques, en présentant et discutant les résultats sous forme de scénarios, en élaborant un protocole expérimental...(Fiche 10). L'équipe prend assez vite conscience des savoir faire qu'elle a acquis à ce niveau là.

Elle progresse davantage encore dans ce processus de formation méthodologique quand elle accepte de mesurer l'efficacité réelle du changement qu'elle a mis en œuvre, parce que cela suppose qu'elle prenne suffisamment de distance par rapport à sa propre pratique pour pouvoir en reconnaître tout à la fois les avancées et les limites. Cette étape est cruciale en termes d'apprentissage, car elle détermine la capacité de l'équipe à améliorer son dispositif opérationnel de changement et à entrer dans ce qui deviendra à l'étape suivante un véritable processus réflexif sur sa manière de penser et de réaliser un changement organisationnel.

Pour permettre à chaque équipe de mesurer son cheminement et sa capacité à comprendre et à faire évoluer sa manière de faire, l'équipe EPIDORGE a construit un outil d'auto-analyse qui prolonge le modèle d'apprentissage organisationnel de Schön (1994). Dans les expérimentations réalisées, chaque cycle correspond à près d'une année scolaire.



2. Garder la mémoire du processus mis en œuvre

Dès le début du processus, il est bon que l'équipe se dote d'un outil, une sorte de *Learning Journal* que les équipes du projet EPIDORGE ont appelé «Portfolio», pour garder trace de ce qu'elle est, de ce qu'elle

fait et de ses réflexions, questions, analyses et interprétations. Cet instrument prend souvent la forme de un ou plusieurs classeurs.

Cela représente assurément un travail supplémentaire pour l'équipe, mais c'est le prix à payer pour que l'action collective de changement soit formative. La compilation des données doit se faire de manière régulière et systématique à l'occasion de chaque réunion de l'équipe. La responsabilité peut être partagée entre les différents membres de l'équipe.

On trouve, par exemple, dans le portfolio :

- un descriptif de l'équipe et de son évolution (noms des participants, statuts, motivations...)
- le ou les protocoles successifs élaborés pour implanter des changements organisationnels
- l'état des lieux au départ (avec plans, photos, observations, synthèse des entretiens ou des questionnaires...)
- la nouvelle organisation au terme du processus de changement (avec plans, photos, observations...)
- les outils utilisés (grilles d'observation, d'entretiens, questionnaires)
- les résultats des enquêtes (synthèses des observations, des entretiens, des questionnaires)
- les comptes rendus des réunions de l'équipe et des interventions auprès de la direction et des conseils
- les auto-évaluations de l'équipe.

3. Organiser les données en fonction de ses objectifs de formation

Ce matériau devient vite considérable. Pour devenir un support de formation gérable, le « portfolio » ou « Learning journal » doit être organisé par rapport aux points sur lesquels l'équipe souhaite se centrer pour améliorer ses compétences individuelles et collectives.

Par exemple, l'équipe peut se centrer sur :

- son apprentissage méthodologique en validant les outils d'enquête, d'évaluation et de communication qu'elle crée et teste
- son apprentissage stratégique, en analysant minutieusement les atouts dont elle a bénéficié à chaque étape du processus de changement et les freins qu'elle a rencontrés, pour en tirer des enseignements sur la conduite à tenir
- son fonctionnement interne, en notant les points d'accord et de désaccord lors des réunions, le rôle respectif des adultes et des élèves dans les prises de décision...
- l'évolution de ses représentations sur le rôle des élèves, des adultes, de la direction, ou bien sur la marge de manœuvre dont elle dispose pour agir sur l'organisation de telle ou telle activité, de tel ou tel lieu ou moment...
- la transformation organisationnelle à moyen terme de l'établissement.

4. Faire une évaluation formative de sa conduite du changement ?

A titre d'exemple, voici trois outils créés et utilisés par les équipes EPIDORGE

Pour analyser la chronologie de la démarche lorsqu'elle se termine

L'équipe décrit de manière très précise, à l'aide d'un schéma en spirale, les principales étapes du changement qu'elle a conduit depuis la phase initiale (mise en place de l'équipe, diagnostic) jusqu'à la phase ultime (évaluation) en précisant dans chaque case

Ce qu'elle a fait

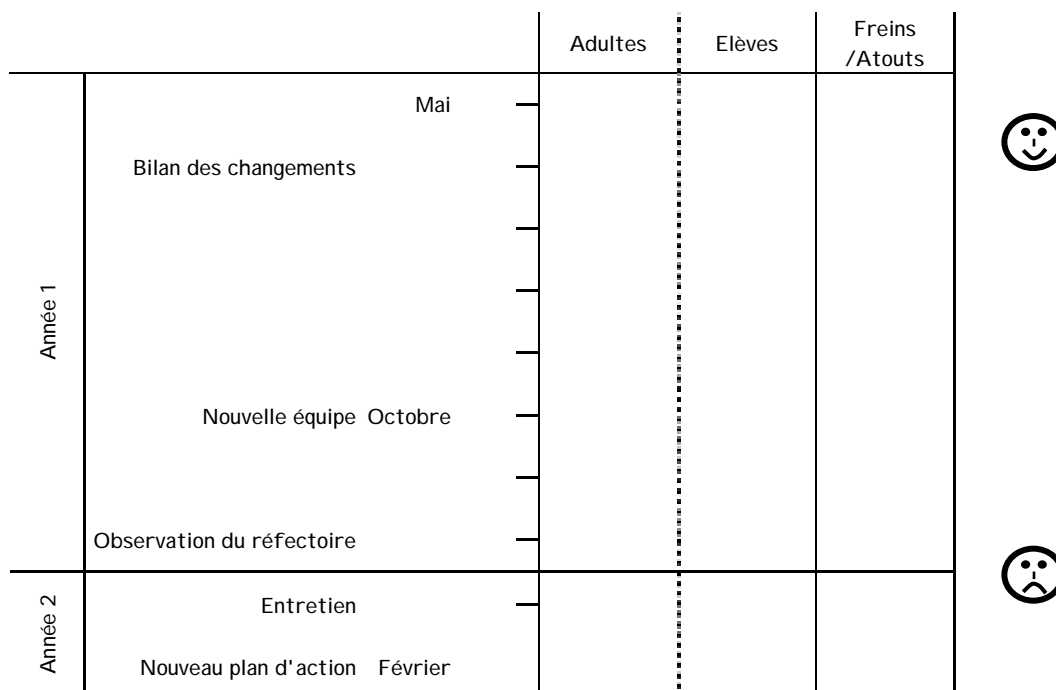
Le rôle respectif des élèves et des adultes à chaque étape, dans les phases de diagnostic, de proposition, de décision et de réalisation

Les freins au changement

Les atouts

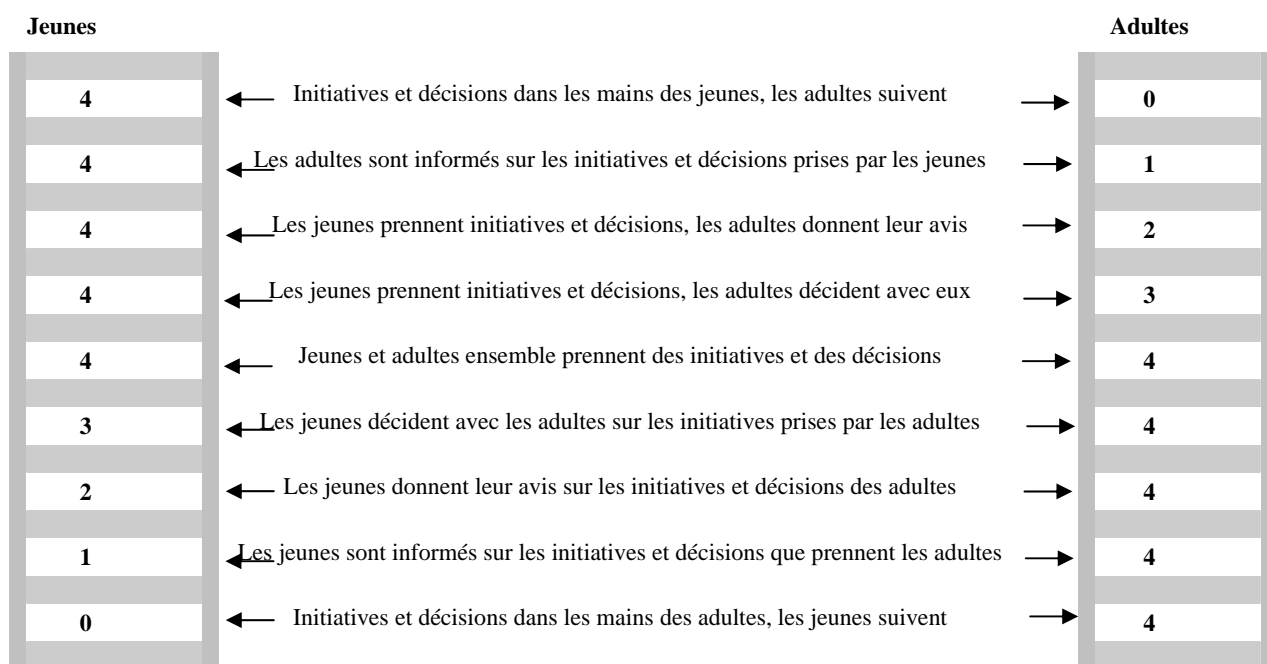
Après avoir établi cette chronologie de mémoire, l'équipe reprend les données réunies dans le portfolio ; elle relit par exemple les comptes rendus des réunions pour confronter ses représentations de la chronologie avec les données objectives collectées ; elle analyse les décalages entre ses représentations et ce qui s'est passé. Quels sont les événements oubliés ? Rajoutés ? Les acteurs oubliés ? Rajoutés ? Pourquoi ces décalages ?

Chronologie de la démarche de changement



Pour mesurer le degré de participation respectif des lycéens et des personnels dans un processus de décision, les équipes EPIDORGE ont adopté et développé un instrument de mesure tout à fait opérationnel. L'équipe peut ainsi évaluer son propre mode de fonctionnement (voir fiche 9) au terme d'une réunion de travail ou d'une étape du processus et analyser ainsi le rôle respectif des adultes et des jeunes dans un processus de décision soit au sein de l'équipe chargée de piloter le changement soit au sein d'un conseil (conseil d'administration, conseil intérieur, conseil de délégués, ALESA*...).

Les positions respectives des adultes et des jeunes ne sont pas figées, et la progression n'est pas linéaire. La chronologie des projets met plutôt en évidence des allers retours entre les deux extrêmes, à la recherche d'une sorte d'équilibre.



Pour mesurer le degré de maturation de son apprentissage organisationnel

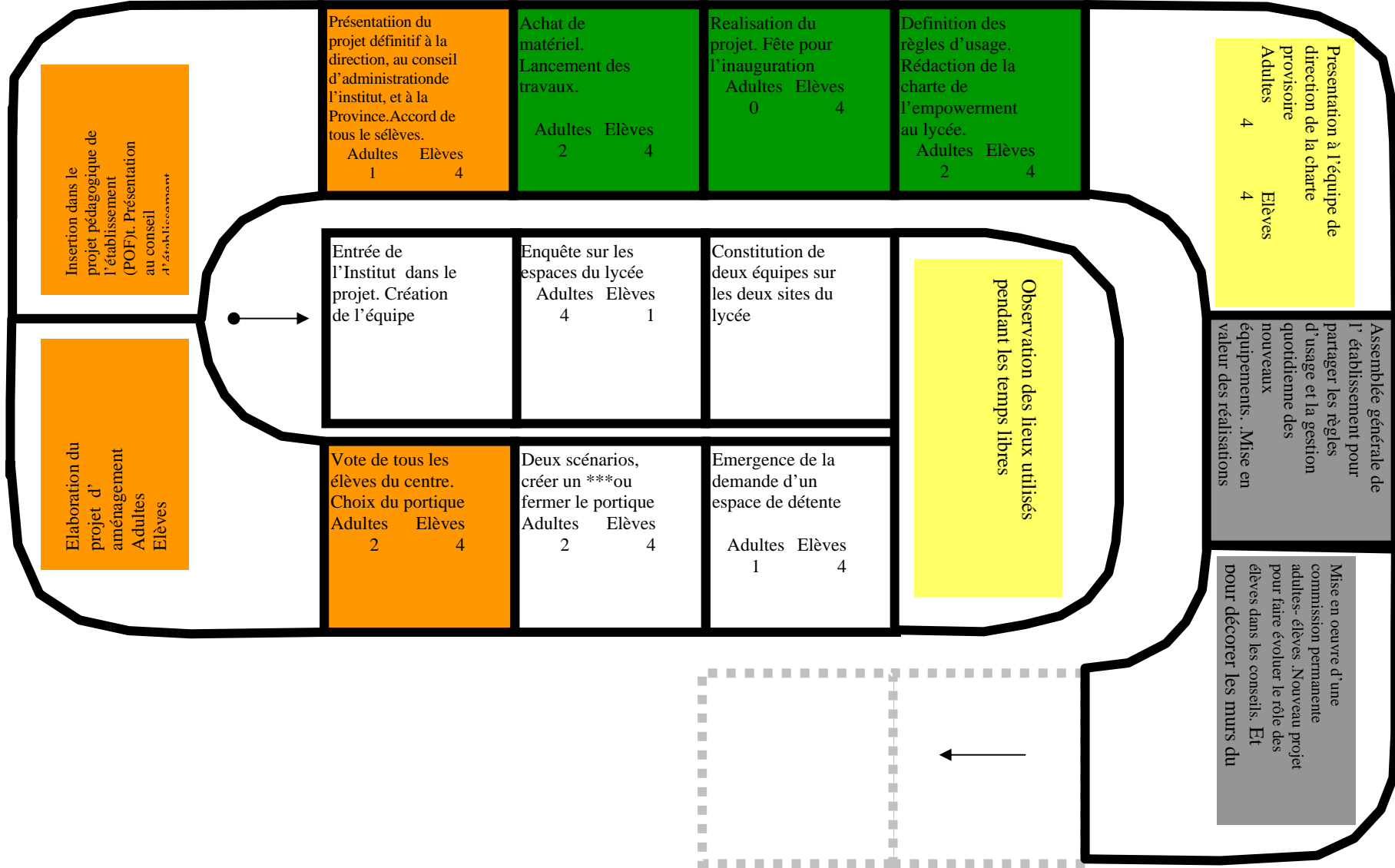
L'équipe peut recourir de manière systématique au modèle d'analyse théorique et opératoire « conçu-vécu-perçu » présenté dans la fiche 7. Ce modèle lui permet de vérifier que le changement réalisé correspond bien à la conception que l'équipe en avait en élaborant son protocole de changement, qu'il est cohérent avec le vécu des usagers et qu'il ne fait pas l'objet de représentations trop contradictoires.

L'équipe peut aussi représenter sur une spirale l'ensemble des paramètres qui permettent de qualifier le processus d'apprentissage, les étapes, les outils et méthodes utilisés, le rôle respectif des lycéens et des adultes....

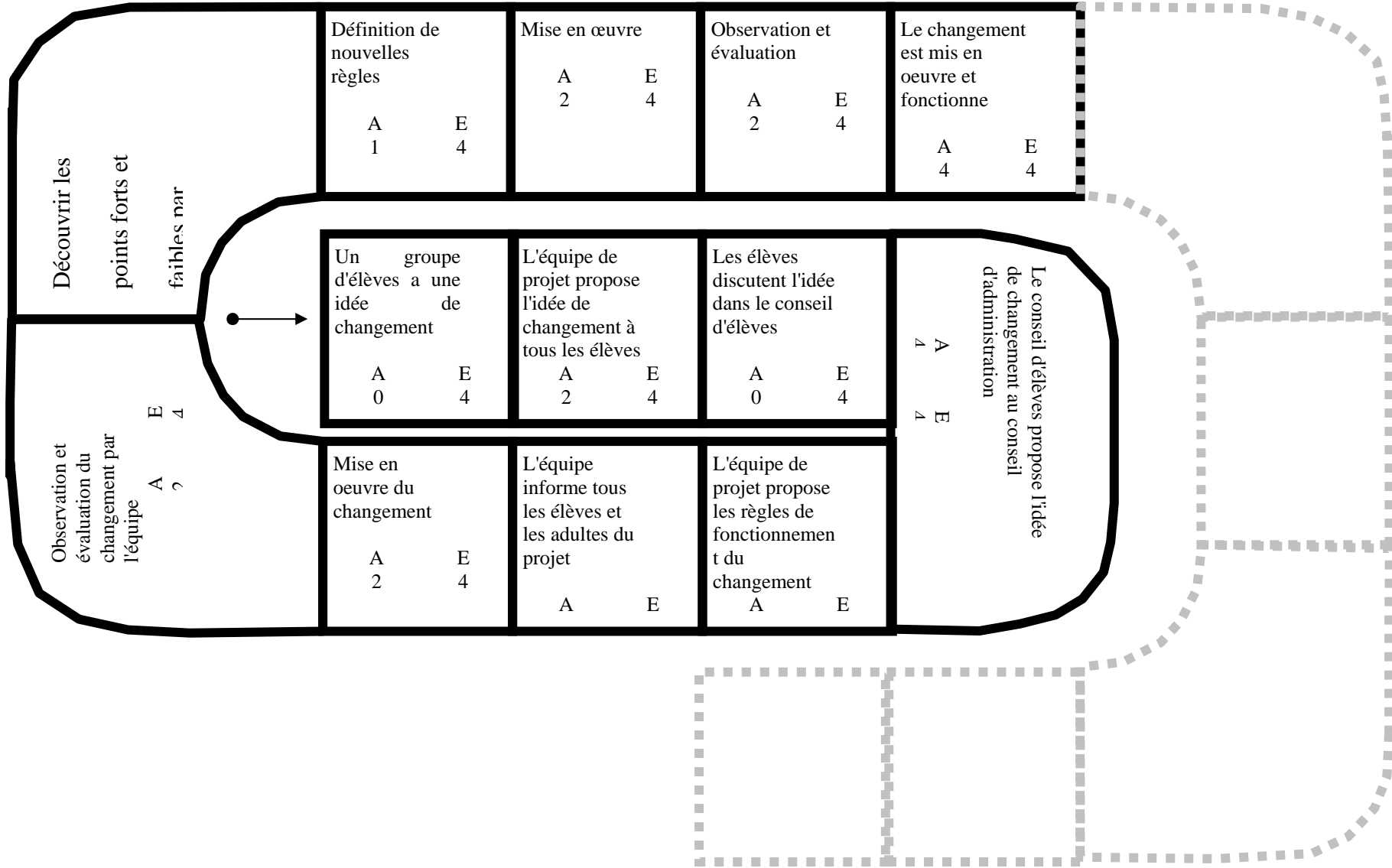
Cet exercice permet en particulier d'analyser les phénomènes de blocages, d'aller-retour, d'alternances dans le rôle des différents acteurs et de voir si l'on a bouclé un premier cycle de travail réflexif, si l'on entame le second...

Ce faisant l'équipe redonne sens à l'ensemble de ses efforts et de ses résultats et c'est une expérience collective hautement stimulante que de mesurer les acquis du chemin parcouru..

Voici l'exemple du processus au lycée de VIGNOLA (Italie)



Voici l'exemple d'un processus idéal esquissé par trois lycées partenaires d'EPIDORGE



5. Le concours d'un tiers est hautement souhaitable

Le travail d'apprentissage organisationnel est grandement facilité par la présence d'un tiers que certains auteurs⁸ appellent « *compagnon réflexif* », d'autres « *critical friend* ».

Son rôle est triple ; Il apporte Sens, Suivi, et Soutien⁹.

Il lui appartient en effet d'aider l'équipe à donner du sens à l'action et de suivre et de soutenir l'action avec elle.

Il assure un rôle de soutien méthodologique dès le départ pour aider l'équipe à s'approprier les objectifs et à prendre au sérieux la problématique du changement de pratiques, tant du point de vue éducatif qu'organisationnel. Ce rôle d'accompagnateur est délicat à assurer.

Il contribue à la formation méthodologique de l'équipe pour réaliser l'enquête de diagnostic et élaborer son plan d'action ; il peut aider l'équipe à construire les outils et les compétences nécessaires pour réguler son plan d'action. Il l'aide aussi à analyser et à interpréter les résultats de son action pour en évaluer la pertinence, l'efficacité et l'impact par rapport au contexte local.

Son soutien est précieux pour organiser les informations collectées, les mettre en relation avec le plan d'action prédéfini et échanger leur expérience avec d'autres. En un mot, il aide l'équipe à comprendre et à resituer dans son contexte ce qu'elle fait, ce qui en résulte et surtout ce pourquoi elle le fait.

Grâce à ce tiers, l'équipe construit peu à peu sa propre façon de penser et d'agir en confrontant ses pratiques et les représentations que s'en font les différentes parties prenantes pour remettre en question les routines, les fausses évidences, les idées reçues.

Ce tiers ne remplit pas le rôle d'évaluateur externe ou d'inspecteur. Il ne doit pas se substituer du tout à l'animateur de l'équipe locale, pour que celui-ci conserve toute sa légitimité au sein de l'établissement et notamment face à la direction de l'établissement. Il est passeur et médiateur, ce qui suppose qu'il ait une très bonne compréhension du projet, de ses objectifs et de son cadre méthodologique.

➤ Pour en savoir plus

ALTRICHTER (H.), FELDMAN (A.), POSCH (P.), SOMECH (B.), *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research Across the Professions*; Ed Routledge, 2006.

BALLION (R.), *Le lycée, une cité à construire*, Hachette Education, 1993.

CROS (F.), *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Préface Gabriel Cohn Bendit, Ed L' Harmattan, 1994.

DONNAY (J.), CHARLIER (E.), *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. P.U. Namur, 2005.

MC. KERNAN (J.), *Curriculum Action Research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*, London, Ed. Kogan, 1996.

MC NIFF (J.), WITHEHEAD (J.), *Action research for teachers, a practical guide*, Ed. Fulton, 2005.

RUANO-BORBALAN (J.C.), *Changement et innovation en formation et organisation*, Demos, 2001.

SCHON (D.A.), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agri personnel*, Montréal, Ed. Logiques, 1994.

SOMEKH (B.), *Action research. A methodology for change and development*, London, Open University Press, 2006.

⁸ Donnay, Charlier, 2005

⁹ J.P. Bailly in RUANO-BORBALAN J.C, 2001

Partie D

Développer un processus de changement participatif et apprenant

La gestion de l'organisation quotidienne au lycée prend une nouvelle dimension formative et collective quand on considère l'établissement moins comme un espace de normalisation (pour inculquer des règles, une certaine manière de penser, de vivre, de faire...) que comme un espace d'interactions susceptible de favoriser le développement personnel des élèves et des adultes. Dans cette perspective, on est amené à questionner au jour le jour la cohérence et la raison d'être de l'organisation quotidienne par rapport au projet éducatif de l'établissement et le changement devient une opportunité pour apprendre et pour développer le sentiment d'appartenance à une communauté éducative.

Transformer la capacité de l'établissement à remplir son rôle éducatif

L'organisation de l'établissement peut être non seulement « apprenante » si elle permet d'apprendre à mettre en cohérence le « dire » et le « faire », mais aussi « éduquante » si la gestion quotidienne du lycée devient un véritable support de formation. Une telle transformation s'apparente à un véritable changement de culture scolaire parce que ce processus change le regard des adultes vis-à-vis des jeunes lycéens, et engendre nécessairement une transformation en profondeur du mode de management et de la conception que l'établissement se fait de sa mission éducative.

1. Faire de la gestion quotidienne, l'affaire de tous

Quand l'équipe de direction accepte de manière systématisée et contractualisée de partager une part de son pouvoir de décision pour gérer et améliorer au quotidien les conditions de vie et de travail des élèves et des personnels, elle opère en fait une transformation radicale de la culture de l'établissement.

En effet, tout ce qui structure le quotidien, l'espace, le temps, les règles, l'usage et le partage des ressources fait lien entre tous les membres de l'établissement quel que soit leur statut. A partir du moment où la direction accepte de susciter une réflexion collective pour repérer et traiter les problèmes et les besoins, à moyen terme c'est la responsabilité, la gestion et la supervision de ces lieux ou de ces activités renouvelées qui seront appelées à devenir l'affaire de tous.

En associant toutes les parties prenantes à une réflexion sur la manière de penser et d'organiser par exemple, le travail personnel, la signalétique, le temps libre, la restauration..., la direction rompt avec le modèle taylorien de division du travail, au lycée.

Ce faisant, elle abandonne le mode de management hiérarchique vertical traditionnel avec des rôles fixés et formels, des responsabilités strictement délimitées, une stratégie définie au sommet et communiqué du haut vers le bas ; elle construit un nouveau mode de management organique et horizontal, modulé en fonction des problèmes et des besoins en partageant les responsabilités et en encourageant l'innovation, ce qui nécessite davantage d'investissement de la part de chacun et une bonne compréhension des objectifs globaux poursuivis par l'établissement.

Le pouvoir partagé ne signifie pas moins de pouvoir, mais une autre forme d'autorité. L'autorité de la direction ne disparaît pas, mais le mode de direction va changer, car le mode de gestion participatif ne se décrète pas. Il se construit peu à peu par tâtonnement, par enrôlement autour d'une vision forte..., par étapes jusqu'à ce que l'établissement soit en mesure de trouver son modèle de fonctionnement, celui vers lequel converge la majorité des parties prenantes. Le directeur est partie-prenante de toutes les décisions. Il est responsable de l'établissement même lorsqu'il développe un mode de gestion participative ; il est garant des nouvelles règles de fonctionnement, il lui revient d'en informer très régulièrement toutes les parties prenantes et au besoin de les imposer à la minorité « résistante ».

2. Développer une « communauté éthique apprenante »

Le projet éducatif joue un rôle capital pour faire de l'établissement une « Ethical Learning Community¹⁰ ». C'est lui qui affirme les valeurs éducatives sur lesquelles sont fondés l'organisation et le fonctionnement de l'établissement. C'est en référence au projet que s'opèrent les choix entre les différents scénarios de changements organisationnels et que s'organise le travail collaboratif entre toutes les parties prenantes (administration, enseignants et élèves). C'est ce projet qui permet d'opérer une véritable révolution épistémologique en pensant les apprentissages non seulement par référence au curriculum mais en mettant chacun, adulte et jeune, en capacité d'agir sur sa manière de faire et d'en apprendre quelque chose. Il ne s'agit pas seulement d'efficacité, même si la preuve a été faite par de nombreux travaux de psychologie du travail que les réflexions collectives étaient plus efficaces pour opérer des changements organisationnels dans des situations complexes, là où l'on constate l'échec des conceptions standardisées.

¹⁰ Une "communauté éthique apprenante"

C'est aussi une affaire d'humanisme et de démocratie, d'intégrité et de courage, en un mot d'éthique. C'est en ce sens que le projet d'empowerment rejoint les conceptions pédagogiques de Paolo Freire (Voir Fiche 2). L'homme ne doit pas être considéré comme un « objet d'éducation dans lequel déverser des paquets de connaissances préétablies et prêtes à porter » mais comme « un sujet doué de conscience critique et créateur de sa propre éducation ». Il ne s'agit donc pas de créer des « nouveaux groupes de parole et d'expression des vécus personnels », comme il en existe parfois dans les lycées, mais de développer un vrai projet politique pour l'établissement avec la participation du plus grand nombre, en partant de leur vécu au quotidien, de leurs représentations qui sont sur certains points divergentes, et en acceptant de questionner la conception des manières d'organiser et de faire. Et ceci demande du courage et de l'intégrité pour affronter certains tabous, car cela suppose de questionner ainsi des croyances erronées, sur soi, sur son rôle, sur les autres, sur l'école, à la faveur des bilans périodiques sur le fonctionnement de telle ou telle activité par exemple le centre de documentation et d'information (CDI), les études, le foyer, les instances...

3. Valoriser et mettre en système toutes les ressources intellectuelles et matérielles de l'établissement

L'établissement compose un ensemble de ressources matérielles et de compétences intellectuelles, qu'il convient non seulement de rationaliser, comme on le met volontiers en avant, mais d'abord d'identifier, de valoriser, et de mettre en système à la faveur du travail de réflexion collective, de formulation des problèmes et des besoins, et de recherche de consensus. Cela suppose de ne pas avoir peur de la diversité en se contentant des réflexions entre pairs, au sein du seul conseil des enseignants, du seul conseil des délégués, ou de la seule équipe de direction.

Il faut d'abord et avant tout favoriser une approche systémique, en créant des groupes de travail transversaux à ces conseils, pour traiter de questions d'intérêt commun, telles que les conditions de vie et de travail au lycée. Le travail au sein des groupes catégoriels a sa place, mais à condition d'organiser dans un second temps une confrontation des points de vue. Il ne s'agit pas d'opérer des choix « ou... Ou », entre différents modes de participation, mais de les mettre en système, et de les combiner en partant d'un principe démocratique et humaniste simple, « chacun doit avoir voix au chapitre », d'une manière ou d'une autre, parce que chacun peut être capable de dire au moins ce qui est bon pour lui et ce qui, de son point de vue, serait bon pour améliorer l'organisation quotidienne de l'établissement.

4. Innover en matière de gouvernance

L'école est toujours organisée aujourd'hui selon le modèle de rationalité bureaucratique développée au 19^{ème} siècle, de sorte que les lycéens qui sont aussi les travailleurs de demain ont pour modèle une organisation largement dépassée. Il y a besoin d'inventer pour l'école un autre mode de gouvernance qui s'inspire des nouvelles formes d'organisation et de gestion dites « organiques », qui privilégient tout à la fois, la performance et le bien-être.

Un mot, « la pyramide doit devenir réseau » (Posch, 1994).

La division fonctionnaliste du travail doit devenir progressivement « contribution à une tâche commune », apprendre. Bien sûr, il y aura toujours une hiérarchie, un organigramme, un curriculum, mais au lieu de penser rapports de pouvoir, rapports de forces, instructions, on cherchera progressivement à penser l'établissement comme un tout, comme une unité éducative. Dans l'établissement tout peut devenir matière à apprendre, en donnant aux acteurs une plus grande marge de manœuvre et d'initiative et en élargissant progressivement le processus de changement organisationnel à des activités puis à des secteurs d'activités de plus en plus « sensibles », allant progressivement de la périphérie au cœur de l'action éducative, jusqu'au sein par exemple des « conseils de classe ».

Il faut innover en matière de gouvernance pour ne pas répéter à l'infini ces tentatives ponctuelles d'innovations organisationnelles qui avortent après quelques mois ou quelques années, ou qui perdent une bonne part de leur dimension formative. Considérons, par exemple, la banalisation des centres socioculturels pensés en 1965 comme un équipement confié aux élèves ; 40 ans plus tard, l'animation est devenue enseignement, et l'implantation des Associations de jeunes (ALESA) rencontre des difficultés dans nombre de lycées.

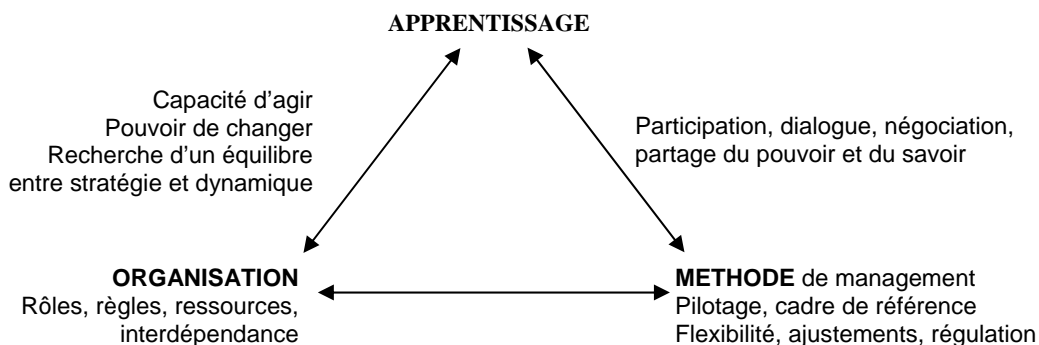
5. Faire le pari de s'engager dans un cercle vertueux de l'empowerment

Quand la direction d'un établissement s'engage vers une forme organique d'organisation, il lui faut du courage pour ne plus se satisfaire du statu quo, une formidable force de conviction pour convaincre que le changement est possible, et de l'audace car la réussite du changement est aussi une affaire de mobilisation ; elle ne dépend que pour une part de la direction.

La coupure entre l'enseignement et les autres activités éducatives ou gestionnaires est tellement ancrée dans les représentations des acteurs de l'école que le directeur fait de facto un véritable pari en affichant le principe selon lequel l'action de penser et de réaliser un changement ensemble participe de la mission formative et éducative d'un établissement scolaire. Voilà pourquoi il doit aussi adopter un principe de précaution en se donnant du temps, un cadre et un appui méthodologiques sérieux et en s'assurant du soutien institutionnel constant de sa hiérarchie. C'est important aussi de rester pragmatique et de garder le cap fixé par le projet, tout en s'adaptant au jour le jour.

6. Intégrer les trois dimensions d'une stratégie éducative «empouvoirante»

Toute cette stratégie éducative qui vise à impliquer le plus grand nombre possible d'acteurs du lycée, à commencer par les lycéens eux-mêmes dans le processus de transformation organisationnel de l'établissement, repose pour tenir le cap sur la construction au jour le jour d'un équilibre et d'une forte articulation entre trois dimensions : méthodes-organisation-apprentissage.



Certains pensent le pilotage de l'établissement à la manière du trafic ferroviaire ; il y a des règles, des aiguillages, des rails, des points de non-retour, des panneaux, et un seul conducteur... D'autres le pensent à la manière de la navigation maritime. Il y a bien une direction, mais la route n'est pas directe ; cela dépend de la météo, des vents, des courants. Il y a un cap à tenir, mais on louvoie autour. Il faut prendre en permanence des décisions.

Pour les lycées, il s'agit de garder le cap fixé par le projet éducatif d'empowerment, mais il s'agit de faire le point et de corriger l'objectif à chaque instant. « On peut changer de temps en temps les voiles » et c'est l'affaire de tout l'équipage.

➤ Pour en savoir plus

DE CONNICK (F.), *Les bonnes raisons de résister au changement* in RUANO-BORBALAN (J.C.), *Changement et innovation en formation et organisation*, Demos, 2001.

GATHER-THURLER (M.), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, ESF, 2000.

HOPKINS (D.), *School improvement for real*, London, Routledge, Farmer, 2001.

KYBURZ–GRABER (I.), HART (P.), POSCH (P.), ROBOTOM (I.), *Reflective Practice in Teacher Education, Learning from Case Studies of Environmental Education*, Peter Lang Pub Inc, 2006.

MACGILCHRIST (B.), Myers (K.), Reed (J.), *The intelligent school*. London, Sage edition, 2004.

NOUVELOT-GUEROULT (M.O.), *Les stratégies éducatives des établissements d'enseignement professionnel agricole. Implication des acteurs et intégration des modes d'action éducatives*, Communication AECSE Lille, 2001.

POSCH (P.), *L'organisation d'une éducation à l'environnement en réseau* in Evaluer l'innovation dans l'éducation à l'environnement, Document OCDE, Paris, 1994, p 67-94, 1994.

RUSSEL (S.), *Collaborative school self review*, London, Lemos-Crane, 1996.

School for Ethical Education. www.ethicsed.org/consulting/approach.htm.

SENGE (P.M.), *Schools that learn*, New York, Double day, 2000.

WOODS (P.), JEFFREY (B.), TROMAN (G.), *Restructuring schools, restructuring teachers*, Buckingham, Open University Press, 1997.

Inscrire le changement dans la durée

Le changement organisationnel doit s'appuyer sur un certain niveau d'organisation et de structuration pour être efficace, en profondeur et, dans la durée, Il doit donc s'inscrire dans une politique très clairement affichée par le projet éducatif de l'établissement. Pour que les principes de participation et de responsabilisation deviennent une réalité, il est bon de les formaliser sous la forme d'une charte afin d'expérimenter différents champs d'application et différentes manières d'associer les lycéens à l'implantation de changements organisationnels.

A. Affirmer une politique de changement

1. Intégrer les procédures efficaces dans un système de gestion du changement

Lorsque l'établissement fait le choix de gérer autrement son organisation quotidienne avec la participation de tous les acteurs, et particulièrement celle des lycéens, il est bon qu'il teste le nouveau dispositif pendant une année scolaire pour rôder le fonctionnement de l'équipe, les techniques et méthodes de diagnostic et les modalités de gestion du changement. Ceci lui permettra d'apprendre de son expérience et de créer ensuite un dispositif stable et reconnu d'innovation organisationnelle pour adapter en permanence les conditions de vie et de travail au lycée. C'est important que l'établissement mémorise les procédures efficaces et qu'il stabilise les acquis des changements déjà réalisés [voir fiche 10], de sorte que ceux-ci soient établis durablement et intégrés dans le fonctionnement « normal » de l'établissement.

2. Banaliser les procédures qui ont fait leur preuve

La période d'expérimentation demande à l'équipe un gros effort, non seulement pour implanter le changement, mais aussi pour le contrôler. Il convient donc de « banaliser » dès que possible les procédures expérimentales de gestion pour les transformer en « routines », sinon le risque est grand d'essoufflement.

Exemple : Après avoir procédé une première fois à un diagnostic global du fonctionnement de l'établissement, il semble suffisant que l'équipe procède à un diagnostic annuel partiel centré sur les activités ou unités de travail (communication, signalétique, études, internat, CDI ou foyer des élèves...) bien circonscrites, en reprenant les mêmes outils et techniques que pour le diagnostic initial de manière à collecter des informations comparables et donc exploitables dans une démarche connue. Pour aller à l'essentiel, l'équipe se centrera sur les dysfonctionnements mis en évidence par les résultats du premier diagnostic ou des bilans annuels.

Peu à peu ces méthodes doivent devenir aussi des instruments de gestion partagée au même titre par exemple, que les procédures d'inscription ou d'évaluation des élèves. Ainsi les plans d'action et les bilans annuels pourraient être élaborés en suivant une même trame et discutés à la même période dans l'année scolaire ; ils auraient ainsi une chance de devenir peu à peu une référence commune pour les acteurs et les partenaires de l'établissement.

B. Elaborer une charte de l'empowerment

En élaborant une charte de l'empowerment, l'établissement affirme ses visées éducatives et les principes qui président à sa conception du mode de gestion de l'établissement. C'est une déclaration d'engagement collectif pour garantir aux élèves une véritable marge d'initiative qui leur permette d'agir de manière autonome et responsable au service de l'institution. La Charte est un instrument au service d'une politique commune. Elle s'inscrit donc dans le projet éducatif de l'établissement pour formaliser le cadre de cette

politique et ses modalités concrètes d'application. C'est une garantie de qualité même si la charte n'a pas de label qualité. Il n'y aura empowerment qu'à condition de respecter toutes les clauses de la charte. La charte offre aussi l'opportunité de partager en interne et à l'externe des expériences et des valeurs communes (voir fiche 13).

1. La charte comporte un certain nombre de principes généraux communs

Engagement n°1. « *Afficher la volonté de l'établissement de s'engager dans un projet éducatif favorisant la prise d'initiatives et de responsabilités des élèves* ».

L'établissement s'engage clairement dans une démarche éducative en affichant comme une priorité sa volonté de favoriser et de promouvoir toutes les activités qui permettent de développer la capacité d'initiative des élèves et en supprimant les obstacles qui empêchent la réalisation de ces activités. La démarche charte est votée et soutenue par les instances de l'établissement ; elle est appliquée et développée dans l'action éducative à tous les niveaux ; elle est inscrite dans le projet d'établissement et dans les actions de formation mises en place par les équipes d'établissement.

Engagement n°2. « *Reconnaître aux élèves comme à tous les personnels et partenaires de l'établissement la capacité à faire des propositions et agir sur l'organisation de l'établissement* ». Tous les acteurs de l'établissement doivent pouvoir avoir la possibilité de faire des propositions et d'agir pour leur réalisation. En conséquence, l'établissement veille à mettre en place des groupes de travail et des conseils ou des commissions représentatifs de tous les acteurs de la communauté scolaire avec un réel pouvoir de décision là où ils n'existent pas. Il applique les textes relatifs à la concertation dans les établissements et renforce le rôle des instances de discussions et de délibérations là où elles existent. Il définit une « ligne de conduite » (respect, écoute mutuelle) au sein de ces instances afin de permettre à chaque participant de remplir son rôle et d'avoir un réel pouvoir d'initiative et de proposition. Il développe une véritable « culture » de démocratie participative. L'organisation interne de l'établissement relève de décisions et de choix pris après consultation des différentes catégories d'acteurs de l'établissement.

Engagement n°3. « *Mettre en place les conditions pour atteindre l'objectif poursuivi* » Les acteurs de l'établissement doivent disposer de tous les moyens leur permettant de participer activement à la vie de l'établissement. L'établissement s'engage donc à améliorer l'accès à toutes les informations en veillant à rendre facilement accessibles tous les documents et informations concernant l'organisation et le fonctionnement de l'école. Il donne la possibilité à tous d'accéder aux ressources et aux équipements de l'école, et notamment aux moyens de communication (Internet, bibliothèque, affichage...). Il définit des temps et des lieux pour la concertation. Il assure la formation des lycéens aux pratiques et aux usages de la concertation et de la représentation.

Engagement 4. « *Formaliser les engagements pour une période donnée dans un document précisant les objectifs, la place de chacun, les moyens et les étapes de la démarche* ». L'établissement doit se fixer des objectifs précis, concrets et faisables dans un temps donné. Il doit se donner les moyens nécessaires et suivre régulièrement la mise en œuvre de sa démarche.

2. Les champs d'application de la Charte sont nombreux

Les champs d'application dépendent du contexte local. Ils correspondent à une activité très précise ou à un secteur d'activités. L'ambition, c'est de faire évoluer progressivement un secteur d'activité de plus en plus large. Le projet EPIDORGE a privilégié le cadre de vie et de travail en dehors de la classe, mais ce dispositif peut s'étendre à des pratiques courantes d'enseignement, comme en témoigne certaines formes de conseils de classe, tel que le « course review » dans certains lycées britanniques.

Exemple : « en dehors de la classe », on peut retenir la participation et l'implication des élèves dans les conseils de l'établissement pour développer les candidatures et organiser le débat électoral¹¹. Autres domaines d'application, les conditions de travail personnel des élèves¹², l'organisation du temps libre et des activités de détente des élèves, l'aménagement et la gestion de certains espaces scolaires ou équipements (accès et fonctionnement de la bibliothèque, des salles informatique, des salles d'études, de l'internat, du foyer des élèves, de la cour de récréation, du gymnase...).

¹¹ Projet CVQ Rhône Alpes.

¹² Projet Comenius 1.3 ATTRAPPE, Belgique France, Pays Bas, Slovaquie

Plan annuel d'application de la Charte

Le plan d'action annuel permet à l'établissement de choisir et d'ajuster sa stratégie d'année en année autour de quelques points clés. L'établissement se donne pour une période donnée un cahier des charges qui décrit précisément :

La composition de l'équipe « personnels-élèves » et son champ d'action

Les ressources de l'équipe en temps, en argent, en expertise

Les règles de fonctionnement de l'équipe en lien avec les autres dispositifs de l'établissement

Les modalités de formation et de suivi de l'équipe

Le plan d'action pour l'année scolaire : les objectifs précis à atteindre, les publics concernés, le calendrier, la démarche, les activités à développer, l'évaluation.

Deux grandes stratégies envisageables

L'établissement peut choisir de confier un plan d'action global à une équipe stable pour réaliser des changements organisationnels dans un secteur précis, *par exemple pour repenser l'organisation de l'internat pendant une année scolaire*. Cette manière de faire a été privilégiée par les équipes françaises dans l'expérimentation.

L'établissement peut aussi choisir de travailler sur plusieurs secteurs d'activité différents en parallèle.

Exemple : Un des lycées néerlandais a préféré construire un plan d'action souple, pour pouvoir agir en fonction des opportunités et pour s'ajuster très vite aux nouveaux besoins, tout en régulant les changements déjà réalisés. Au cours d'une même année scolaire, l'équipe « adultes- jeunes » est à géométrie variable pour réorganiser dans un premier temps le restaurant, puis le foyer des élèves avant d'ajuster les changements réalisés l'année précédente dans le centre de documentation.

L'essentiel, c'est de garder le cap des quatre engagements énumérés ci-dessus, pour que le changement organisationnel soit participatif et éducatif.

C. Passer d'un mode d'expérimentation à un mode de gestion

1. Transformer l'équipe de projet en dispositif participatif permanent

L'expérience des équipes EPIDORGE souligne l'importance de conforter le statut de l'équipe chargée de conduire la réflexion collective et de mettre en œuvre des changements organisationnels en lui donnant une dimension institutionnalisée. Une fois terminée la phase d'expérimentation, il ne s'agit plus d'une équipe de projet.

Plusieurs scénarios sont envisageables :

L'équipe peut fonctionner comme un groupe de travail spécifique, une sorte de « focus group » pluri-catégoriel, pour analyser et traiter le ou les problème(s) défini(s) par la direction ou par les instances de l'établissement. Cette équipe peut être constituée de volontaires ou de membres des différentes instances.

L'équipe peut aussi fonctionner comme une sorte de commission permanente, placée auprès de l'équipe de direction constituée de membres des instances représentatives des élèves et des personnels, de l'équipe de direction, pour repérer, analyser et cogérer les problèmes fonctionnels ou matériels dont elle est saisie par les usagers du lycée.

Ce qui importe, c'est que l'équipe dispose d'un véritable pouvoir d'initiative et qu'elle associe des adultes et des jeunes en nombre suffisant, mais il faut aussi que les instances valident chaque année l'équipe en même temps que son plan d'action, pour que la conduite du changement soit légitimée et qu'elle s'inscrive dans une véritable politique d'établissement.

2. Combiner plusieurs modalités de participation

La gestion de l'organisation quotidienne et la conduite des changements ne doivent pas être l'affaire de la seule équipe, sinon la majorité des personnels et des élèves s'en désintéressera et sera même tentée de les remettre en cause.

C'est pourquoi il convient d'impliquer un maximum de personnes dans le diagnostic de fonctionnement et dans l'élaboration des plans d'action annuels. Le dispositif participatif peut contribuer à revivifier les débats dans les instances, notamment au conseil intérieur, dans le conseil des délégués, ou au bureau de

l'association des élèves, si les instances sont appelées à se prononcer sur de véritables scénarios alternatifs, ou si elles créent en leur sein des groupes de travail transversaux (focus group) pour traiter de problèmes bien circonscrits.

3. Piloter l'établissement de manière à intégrer toujours plus les différents modes d'action éducatifs

A la lumière de travaux antérieurs¹³, on peut évaluer le mode de management éducatif de l'établissement à la lumière de quatre exigences :

1. Développer une connaissance objective des pratiques éducatives pour les faire évoluer,
2. Coordonner davantage l'action éducative des individus et des équipes,
3. Impliquer et responsabiliser dans l'organisation de l'établissement,
4. Intégrer ces exigences dans une véritable stratégie éducative.

Gradient 1	Le degré d'objectivation des dispositifs éducatifs			
0- Anomie*	1- Adaptation spontanée des pratiques	2- Veille partielle	3- Veille et expérimentation partielle	4- Objectivation globale et apprenantes des dispositifs

Gradient 2	Le degré de coordination des pratiques éducatives			
0- Cloisonnement	1- Coordination intra-catégorielle	2- Projets ponctuels pluri-catégoriels	3- Productions communes	4- Mise en système de toute l'action éducative

Gradient 3	Le degré d'implication et de responsabilisation des acteurs			
0- Pouvoir confisqué	1- Consultation formelle	2- Débat démocratique	3- Mobilisation collective	4- Pouvoir « coactif » Organisation « apprenante »

Gradient 4 Le degré d'intégration des logiques d'objectivation, de transversalité et d'empowerment dans la stratégie éducative de l'établissement

0- Laisser faire	1- Effort d'adaptation	2- Transformations ponctuelles	3- Stratégie d'innovation permanente
------------------	------------------------	--------------------------------	--------------------------------------

4. Le rôle crucial du chef d'établissement en tant que garant du dispositif

Aucun dispositif participatif et aucun changement organisationnel ne peuvent être viables s'ils ne bénéficient pas du soutien personnel du chef d'établissement. En effet, c'est lui qui incarne au jour le jour la volonté collective d'améliorer les conditions de vie et de travail de chacun avec la participation du plus grand nombre, et en particulier des jeunes.

Son rôle est en particulier crucial pour rechercher un équilibre permanent entre la nécessité de stabiliser les procédures et les dispositifs organisationnels et le besoin d'entretenir une dynamique de changement participatif. Il lui appartient de tenir le cadre fixé, tout en laissant une large marge d'initiative à l'intérieur de ce cadre pour que chacun ait une chance de développer sa capacité à s'auto-organiser, à proposer, à innover, à créer.

Il manifeste la continuité des engagements pris chaque année en ne réalisant aucun changement, même en « urgence », sans diagnostic préalable, sans solliciter l'avis de l'équipe et sans procéder à un bilan rigoureux de ce qui a été entrepris avant d'engager de nouveaux changements organisationnels.

Le chef d'établissement joue un rôle décisif pour appliquer une stratégie globale de changement à long terme, car il y a besoin de temps pour comprendre ce qui se passe, ce qui marche et pourquoi. Il y a aussi grand besoin d'explications pour que les représentations et les points de vue évoluent.

C'est en partageant progressivement un peu de son pouvoir décisionnel dans la gestion de l'organisation quotidienne qu'il pourra convaincre du bien-fondé des changements réalisés pour qu'ils fassent « tâche d'huile » en visant plus loin et plus grand.

¹³ Projet Comenius 3.1 PPePee, Communication Lille, 2001 (voir ci-dessous)

5. Vers une politique d'établissement conforme aux principes du Développement Durable ?

Le concept de développement durable est aujourd'hui mobilisé de manière plus ou moins rigoureuse. On ne peut pas qualifier de « durable » en tant que tel le dispositif de changement organisationnel participatif évoqué dans ce guide. Le mode participatif de gestion des problèmes collectifs qu'il propose est toutefois souvent considéré comme indispensable à tout changement dans une perspective de durabilité. Il intègre d'ailleurs une approche expérimentée par des actions de l'OCDE dans les années 90 pour développer l'éducation à l'environnement dans les écoles.

En appelant à un changement de comportement de chacun, la gestion de la vie collective permet de développer une véritable démocratie participative, en considérant tous les individus de l'établissement comme des acteurs potentiels, capables d'exprimer leur point de vue et de prendre des initiatives et des responsabilités dans l'intérêt de la communauté scolaire toute entière. La gestion collective des ressources de l'établissement développe l'apprentissage du bien commun, dans une logique de partage et d'efficacité. Elle favorise une meilleure qualité de la vie quotidienne et une organisation davantage respectueuse du bien-être des personnes. Enfin elle encourage le suivi, la régulation et l'évaluation systématiques des dispositifs organisationnels et éducatifs mis en œuvre et elle vise à une meilleure intégration des activités pédagogiques et éducatives.

Une question qui se pose maintenant aux équipes, c'est de mieux gérer les aménagements réalisés permettrait par exemple d'aller plus loin dans la réflexion sur la consommation de ressources et sur la gestion des déchets.

➤ Pour en savoir plus

CROZIER (M.), avec la collaboration de TILLIETTE (B.), *Nouveau regard sur la société française*, O.Jacob, 2007.

Evaluer l'innovation dans l'éducation à l'environnement. Document OCDE, Paris, 1994.

KYBURZ-GRABER (R.), HART (P.), POSCH (P.), et ROBOTOM (I.) *Reflective Practice in Teacher Education : Learning from Case Studies of Environmental Education* par, Peter Lang Pub Inc, 2006.

NOUVELOT-GUEROULT (M.O.), *Les stratégies éducatives des établissements d'enseignement professionnel agricole – Implication des acteurs et intégration des modes d'action éducative*, Communication au Congrès de Lille, 2001.

POSTER (C.), *Restructuring, The key to effective school management*, Londres, Ed. Rontledge, 1999.

Echanger des pratiques innovantes entre établissements

Dans un contexte de plus en plus concurrentiel entre établissements d'enseignement, le projet éducatif de l'établissement, et particulièrement son volet vie scolaire, peut devenir un véritable enjeu pour « faire la différence ». La stratégie des lycées professionnels agricoles anglais dans les années 90 en témoigne. Dans une logique plus coopérative, on pourrait imaginer de mutualiser les « bonnes pratiques » en développant des réseaux d'échanges d'expériences pour apprendre les uns des autres. C'est le principal objectif des programmes européens Socrates Comenius et celui du site internet EPIC.

1. Les principes fondateurs des réseaux d'échanges

Depuis 1998, nous avons organisé le partenariat au sein des équipes de projet européen, en nous inspirant des principes fondateurs des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) initiés par Claire Héber-Suffrin.

Ces principes sont au nombre de quatre, parité, réciprocité, création collective et ouverture. Cela signifie concrètement que tous les participants ont les mêmes droits d'accès et de contributions dans le réseau, quel que soit leur statut (enseignants, élèves, directeurs, chercheurs...). Aucune contrepartie financière n'est accordée aux contributeurs. Ces échanges s'inscrivent pour l'essentiel dans le cadre de projets de coopération, autour de processus de réflexion et d'expérimentation collective.

Tant que les outils et témoignages ne sont pas complètement validés, ils sont dans un espace à accès réservé, « l'espace partenaires », pour garantir la propriété intellectuelle des travaux avant publication. Au final, tout le matériel est mis à la disposition de ceux qui souhaitent s'inscrire dans le réseau d'échange.

2. Les objectifs du site EPIC

Le site www.epic.educagri.fr a été créé pour permettre aux établissements d'enseignement professionnel francophones et anglophones de mutualiser des pratiques éducatives validées, des outils de suivi des élèves et des dispositifs d'intervention.

Pourquoi partager les expériences éducatives ?

Ceci permet d'apprendre les uns des autres sur des manières d'accompagner le projet scolaire ou professionnel des jeunes, ou de gérer l'organisation éducative du lycée.

Ceci permet aussi de développer une forme d'entraide entre établissements pour développer ou susciter de nouveaux projets. Ceci permet enfin de valoriser ce qui se fait.

3. Organisation du site EPIC

Le site EPIC comporte un « espace ressources » organisé autour de 4 thèmes :

1. des dispositifs de diagnostic, d'analyse et d'évaluation
2. des données comparatives sur les systèmes éducatifs de différents pays européens
3. des dispositifs d'accompagnement du projet personnel, scolaire et professionnel du lycéen
4. des exemples de stratégie et de management éducatif

Dans la logique des projets européens de recherche-action qui ont permis sa création, le site s'inscrit dans une double perspective pédagogique et managériale.

La banque d'expériences offre aux équipes éducatives et aux élèves des lycées techniques et professionnels européens la possibilité de découvrir et d'échanger leurs expériences et des témoignages sur des pratiques éducatives innovantes.

L'essentiel des données est contenu dans l'espace « Partenaires » réservé aux équipes dont les projets sont en cours. Dès que leurs rapports sont publics, les données sont versées dans l'espace « ressources ».

Le site est largement ouvert à toutes les équipes de projet sur ces thèmes, qui sont disposées à partager leurs résultats en français ou en anglais avec d'autres.

4. Comment apporter sa contribution dans la banque d'expériences ?

Voici l'exemple d'une trame déjà testée et utilisée pour présenter une expérience intéressante en vue de la partager

Thème : responsabilisation et développement personnel
--

Activité :
.....
.....

Contexte :
.....
.....

Finalités :
.....
.....

Objectifs :
.....
.....

Analyse et bénéfices pour l'élève : *en quoi cette activité contribue-t-elle à l'élaboration et à la maturation du projet personnel ? à la responsabilisation et au développement personnel de l'élève ?*.....
.....
.....

Articulation avec d'autres modes d'accompagnement du projet personnel de l'élève :
.....
.....
.....

Caractéristiques éducatives du mode d'accompagnement :
.....
.....
.....

Conclusion et améliorations suggérées :
.....
.....
.....

5. Exemple d'une grille d'analyse détaillée

La trame présentée ci-dessus est mise à disposition des contributeurs, accompagnée d'une grille d'analyse détaillée, pour faciliter le travail d'analyse et de rédaction du témoignage de manière à en montrer tout l'intérêt.

1 Comment cette activité contribue-t-elle à la responsabilisation et au développement de l'élève? L'élève prend-il des responsabilités ? L'élève prend-il des décisions, fait-il des choix ? L'élève prend-il confiance en lui ? L'élève se connaît-il mieux ? L'élève s'exprime-t-il ? communique-t-il ? L'élève s'engage-t-il, fournit-il un effort soutenu ? L'élève cherche-t-il, utilise-t-il les ressources dont il a besoin ?

<p>2 Comment cette activité contribue-t-elle à la réussite scolaire de l'élève ? En quoi cette activité contribue-t-elle à l'intégration de l'élève ? dans son groupe de classe ? dans sa filière ? dans son lycée ? En quoi contribue-t-elle à l'amélioration de ses résultats scolaires ? En quoi l'aide-t-elle à progresser dans d'autres domaines ? Les élèves en ont-ils conscience ? Comment ?</p>
<p>3 Comment l'activité décrite contribue-t-elle à l'élaboration et à la maturation du projet professionnel de l'élève ? L'élève apprend-il à mieux se connaître ? L'élève se découvre-t-il de nouvelles aptitudes ? L'élève se découvre-t-il de nouveaux centres d'intérêt ? L'élève acquiert-il de nouvelles motivations ? L'élève acquiert-il des connaissances sur les métiers possibles ? sur l'état du marché du travail ? sur les formations nécessaires pour y parvenir ? L'élève se projette-t-il dans l'avenir, à court terme ? à moyen terme ? se met-il en projet ? L'élève découvre-t-il les conditions ou les conditions nouvelles qu'il devra remplir pour réaliser son projet ? L'élève a-t-il fait un choix ? a-t-il pris une décision ? s'engage-t-il ? L'élève cherche-t-il les informations dont il a besoin ? prend-il les contacts nécessaires ?</p>
<p>4 Comment le prépare-t-elle à son insertion dans le monde du travail ? Découvre-t-il les modes de communication et de gestion de l'information ? Comprend-il les règles de fonctionnement, d'organisation et de sécurité au travail ? Découvre-t-il de nouvelles méthodes, techniques et outils au travail</p>
<p>5 Comment sait-on que l'élève a tiré bénéfice de cette expérience ? Les élèves en ont-ils conscience ? Comment ? Comment les enseignants le savent-ils ? Est-ce que le comportement des élèves (leur rapport à soi, aux autres, à l'école) a changé suite à cette activité ? donner des exemples. Est-ce que la représentation que les enseignants/personnels se font des élèves a changé suite à cette activité ? donner des exemples. Cette expérience s'intègre-t-elle dans un dispositif plus global ?</p>
<p>6 Comment cette activité s'intègre-t-elle dans le projet d'établissement ? A-t-elle fait l'objet d'une présentation devant les conseils de l'établissement ? A-t-elle été évaluée collectivement ? L'activité est-elle reconnue et valorisée par l'établissement ? par les conseils ? par l'inspection ? par les partenaires de l'établissement ? L'activité a-t-elle permis de faire évoluer l'organisation ou la gestion de la vie quotidienne et du travail dans l'établissement ? les règles de vie ? les droits et devoirs de chacun ? L'activité a-t-elle permis de faire évoluer la place des élèves, de certains personnels dans les orientations de l'établissement ? Comment les initiatives sont-elles encouragées ? Comment l'investissement des personnes est-il soutenu ? Comment l'établissement développe-t-il le climat de confiance, de coopération nécessaire au bon développement de cette activité ?</p>
<p>7 Quelle attitude, le(s) personnel(s) concerné(s) adopte(nt)-il(s) ? Se place-t-il en situation d'écoute ? A-t-il pour rôle de transmettre des informations ? des connaissances ? d'apporter des conseils ? A-t-il pour objectif de rechercher davantage d'informations sur les besoins et les demandes des élèves ? sur leurs motivations ? sur leurs capacités ? - Met-il l'élève en situation de s'impliquer personnellement ? De donner une signification personnelle à son activité ?</p>

- A-t-il pour rôle de faciliter les échanges directs entre les élèves ? L'entraide entre élèves ?
Quelle(s) méthode(s), le(s) personnel(s) concerné(s) adopte(nt)-t-il(s) ?
- Pour faciliter la liberté d'expression ? La réflexion ?
- Pour favoriser la conquête de l'autonomie ?
- Pour développer la confiance en soi ?

Le site est largement ouvert à toutes les équipes d'établissement et/ou de projet qui sont disposées à partager avec d'autres des témoignages ou des résultats sur ces thèmes, en français ou en anglais.

➤ **Pour en savoir plus**

Actes du séminaire Comenius 3.2 « PPePee », Quimper, mai 2000 dans l'espace ressources du site internet EPIC

Réseau d'échanges réciproques de savoir <http://www.mirers.org>

Site internet EPIC « Echanges de Pratiques Educatives » www.epic.educagri.fr

CONCLUSION

Que peut-on conclure de la lecture de ce guide ?

L'école, laboratoire du projet républicain

Faire du lycée une « cité à construire », comme le suggérait déjà Robert Ballion en 1993, en reconnaissant aux jeunes un réel pouvoir d'initiative, c'est leur offrir une occasion formidable de résister au sentiment d'impuissance devant la réalité quotidienne qui semble aujourd'hui dominant dans le climat culturel français.

L'accent est souvent mis depuis quelques années sur la socialisation, l'apprentissage des droits et des devoirs au détriment de l'apprentissage de l'autonomie, de l'esprit critique, de la réflexivité*.

Il est donc bon de donner aux élèves une chance d'être partie prenante de cette microsociété qu'est l'établissement en repensant à la place des élèves dans les instances et en donnant une dimension concrète et partagée aux valeurs de solidarité, de respect et du vivre ensemble. Ils pourraient ainsi apprendre et vivre en actes la démocratie de sorte que l'école devienne une véritable communauté éthique apprenante.

Chacun peut faire bouger les choses à son niveau.

La France multiplie les textes de loi et les circulaires pour faire reconnaître le rôle des lycéens dans l'établissement, mais nombre de ces textes restent lettres mortes. On ne peut pas décréter des changements organisationnels ou culturels, sans convaincre chacun qu'il a la possibilité de faire bouger les choses à son niveau, comme le rappelle inlassablement Michel Crozier.(Crozier M., 2007). Solliciter le point de vue des élèves au même titre que celui de toutes les personnes concernées est indispensable pour construire progressivement un consensus autour du changement à opérer.

Ce n'est pas de la démagogie, comme on l'entend souvent dire, mais l'expérience d'une véritable démocratie pluraliste. Personne ne peut réussir un vrai changement organisationnel sans s'être assuré du concours du plus grand nombre.

Essayer, tester, évaluer

Pourquoi craindre l'innovation, l'expérimentation ?

Quand elle est bien expliquée au départ et pilotée sérieusement, quand le bilan a posteriori est réalisé avec rigueur, il est aisé de voir si ça marche ou non, et de l'adopter si ça marche, moyennant au besoin quelques ajustements, ou de l'abandonner si ça ne marche pas. Il est bon de se rappeler comme nous y invite Michel Crozier « qu'il n'y a pas de solution miracle, ni définitive ». Il faut accepter de tâtonner, de bricoler mais en gardant le cap fixé par le projet éducatif de l'établissement.

Oser l'empowerment

Oser l'empowerment, c'est permettre à chaque personne, adultes et jeunes, d'utiliser la marge de liberté dont elle dispose pour être autonome et responsable tout à la fois, grâce à l'aide et à la bienveillance des autres. Liberté, responsabilité et écoute sont intrinsèquement liées pour faire bouger les choses. Pour qu'il y ait empowerment, il faut donc s'accorder sur un cadre éthique, une charte, qui définisse une vision commune des objectifs d'intérêt général et un système permanent de suivi et d'appui.

Un changement organisationnel avec la participation de toutes les parties prenantes, c'est possible

L'organisation de l'établissement n'est pas si rigide que l'on ne puisse pas agir sur elle, et qui plus est, en dialoguant et en apprenant de son expérience.

Lycéens et personnels réussissent fort bien à s'associer à égalité pour participer à la gestion quotidienne de l'établissement, et ce au bénéfice du plus grand nombre.

La vie quotidienne est un excellent levier pour transformer l'établissement en « Communauté éthique apprenante », parce que c'est le moyen pour chacun de découvrir (ou de redécouvrir) son appartenance à un tout qui fait système, son établissement.

De nouvelles pistes à explorer

Les lycéens peuvent être acteurs, à égalité avec les adultes d'un processus de recherche – action. Ils participent volontiers au travail de collecte et d'interprétation des données avec un appui méthodologique externe.

Les démarches de changement organisationnel expérimentées ouvrent de nouvelles pistes méthodologiques sur les démarches de projet d'établissement en apportant la preuve qu'une approche différente, est possible, beaucoup moins mécaniste que celles qui sont pratiquées le plus souvent aujourd'hui en France.

La conduite d'un changement organisationnel participatif permet aussi d'ébaucher une autre forme de gouvernance, que l'on peut qualifier d'« organique » ou de « durable » en fonction de ses références théoriques.

C'est une belle opportunité pour revisiter le rôle conjoint des conseils d'établissement et des équipes de direction, leurs méthodes de travail, l'éthique professionnelle des personnels, la manière dont l'école peut servir de « modèle de gestion organisationnelle » pour préparer les jeunes à leur entrée dans le monde des organisations.

Deux grands obstacles à surmonter

D'abord et avant tout, le scepticisme.

Scepticisme des directions qui doutent que les personnels et les élèves soient capables d'un pareil investissement. Scepticisme des enseignants et des autres personnels qui doutent de la capacité des jeunes à se motiver durablement pour améliorer la vie quotidienne dans un lycée où ils ne passent que quelques années, souvent quelques heures par jour. Scepticisme des lycéens qui doutent que leur investissement puisse aboutir à quelque chose de concret, que leur parole puisse être légitime, et que l'on puisse tout simplement questionner cet ordre scolaire qui semble immuable depuis la petite enfance.

Deuxième obstacle, les attitudes d'incompréhension ou de rejet devant les démarches rigoureuses de changement.

Nombre d'équipes de projet considèrent avec suspicion les méthodes rigoureuses qui s'imposent pour piloter le changement, comme si la réussite du changement et de la participation « allait de soi ». Combien de changements avortés, conflictuels ou superficiels s'expliquent en grande partie par toutes sortes de résistance pour prendre le temps de faire un état des lieux, de formuler correctement les problèmes, de concevoir différents scénarios de changement, d'expérimenter.

Il y a un besoin très urgent d'apporter des formations méthodologiques approfondies à toutes ces démarches de changement organisationnel, de pratique réflexive, et d'expérimentation, en formation initiale et continue, pour toutes les catégories de personnels, à commencer par les équipes de direction, et pour les jeunes. Cette préoccupation est très importante dans le système de formation des enseignants anglais, comme en témoigne la bibliographie des fiches 12 et 13 ci-dessus.

Perspective stimulante, on apprend beaucoup les uns des autres

Les expériences innovantes sont nombreuses, mais aussi ponctuelles et méconnues, ce qui suscite au fil des ans découragement et passivité. Aujourd'hui, les outils existent pour échanger les expériences et apprendre de l'expérience des autres. C'est dans cette perspective qu'a été créée la banque d'expérience : www.epic.educagri.fr

Cette banque peut devenir un véritable outil de partage de savoirs et d'expériences pour l'enseignement professionnel, si les contributions sont nombreuses et diversifiées.

Ce glossaire a été construit progressivement par l'équipe de projet EPIDORGE pour stabiliser en français et en anglais le sens des notions couramment utilisées

a

ACCOMPAGNEMENT

Action éducative visant à apporter du Sens, un Soutien et un Suivi (J.P. Bailly in RUANO-BORBALAN J.C, 2001).

AGENCEMENT

Manière de disposer, d'organiser un ensemble (par exemple, un appartement) en combinant des éléments.

ALESA

Association des lycéens, des étudiants, des stagiaires et des apprentis dans les établissements d'enseignement agricole français.

AMENAGEMENT

Organisation globale de l'espace, destinée à satisfaire les besoins des utilisateurs en mettant en place les équipements nécessaires et en valorisant les ressources disponibles.

ANALYSE COMPAREE

Il s'agit d'une analyse qualitative, qui passe par des éléments d'analyse narrative (Becker, 2002). Cécile Vigour (2005) distingue dans son ouvrage, la comparaison, inhérente au travail d'analyse des sciences sociales et l'« approche comparée » ou comparative qui est une façon bien spécifique de faire la comparaison, souvent internationale. Dans le cadre du projet EPIDORGE, il s'agit de mettre en évidence non pas des variations d'un cas à l'autre mais un processus, celui de l'empowerment, qui peut connaître des modalités et surtout des contraintes différentes.

ANOMIE

(du grec *an-* : absence de, et *nomos* : nom, loi, ordre, structure) est l'état d'une société caractérisée par une désintégration des normes qui règlent la conduite des hommes et assurent l'ordre social.(Wikipedia).

APPRENANT

Terme technique de psychologie cognitive utilisé en didactique pour qualifier les élèves, apprentis et adultes en situation d'apprentissage.

AUTONOMIE

L'autonomie est la faculté d'agir par soi-même en se donnant sa propre loi ; l'autonomie est une liberté intérieure, une capacité à choisir de son propre chef, sans se laisser dominer par ses tendances, ni se laisser dominer de façon servile par une autorité extérieure. Cependant, l'autonomie est à construire dans l'éducation. Aucun humain ne saurait être autonome "naturellement". La première forme d'autonomie consiste, pour un enfant, à devenir capable de se conduire en tenant compte des règles fixées par l'environnement social.(Wikipedia).

C

CHAMBRE ETUDE

Chambre d'internat équipée non seulement de lits et de rangement, mais aussi de bureau et de chaises pour travailler.

CHANGEMENT

Changement = modifications

Selon le type de procédures et le contexte, changer peut signifier innover, réformer, rénover, révolutionner, transformer.

CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

1. Changement d'organisation
2. Changement dans les organisations

CHARTE

Document écrit, destiné à affirmer des principes fondamentaux et un engagement pour atteindre les objectifs fixés dans les délais annoncés. Sa raison d'être, c'est de donner un cadre éthique structurant pour une action à long terme.

CURRICULUM

Contenus des enseignements, méthodes et évaluations.

Pour en savoir plus : Audigier (F), Crahay (M), Dolz (J), Delhaxhe (A), *Curriculum, enseignement et pilotage*, DE BOECK, 2006

e

EMPOUVOIREMENT

Néologisme québécois, voir "empowerment".

EMPOWERING

Qualifie un processus "empouvoirant" qui se donne pour objectif d'impliquer et de responsabiliser une personne.

EMPOWERMENT

La notion d'«empowerment» est intraduisible stricto sensu en français sauf à adopter le néologisme québécois d'«empouvoirement». Ce mot conjugue l'idée d'émancipation, d'autonomisation, de responsabilisation et d'implication de manière étroitement imbriquée. (Actes des Journées d'étude de Mountbellew, 2002. www.epic.educagri.fr). L'empowerment est le processus de prise en charge de l'individu par lui-même et de sa destinée (projet personnel, social, scolaire, professionnel). C'est aussi comme son nom l'indique, un processus d'acquisition d'un «pouvoir» (power), le pouvoir d'agir sur son environnement par exemple, en respectant les besoins des autres et en prenant en compte l'intérêt général. Cette notion d'empowerment peut être rapprochée de celle de « liberté contrainte » chez Michel Crozier.

ESPACE :

1. Lieu plus ou moins déterminé. Exemple, un espace de détente, de rencontre...
2. Milieu dans lequel sont localisées nos perceptions. Exemple, l'espace visuel,

ETUDE DE CAS

L'étude de cas est une démarche de recherche qualitative qui a pour but de saisir l'objet à l'étude dans ses dimensions de temps et d'espace. On collecte des données à partir d'observations directes (participante ou non), et de différentes sources documentaires relatives aux pratiques et de discours pertinents pour l'objet d'étude.

EXTRA CURRICULAIRE

Activités en dehors des programmes d'enseignement (curriculum) au sein de l'école.

f

FONCTIONNEL

Qui remplit une fonction pratique

FONCTIONNEMENT

La manière dont une organisation remplit une fonction, marche (bien- mal)

h

HOLISTIQUE

Attitude holistique : aborder un problème à la fois d'un point de vue global (général) et dans le détail avec de nombreux allers-retours.

i

IMPLICATION

Stratégie qui vise à engager une personne dans un groupe, dans une organisation.

On peut distinguer plusieurs niveaux d'implication (<http://ic.fing.org/texts/niveaux-d-implication>)

- Proactif : la personne prend des initiatives
- Réactif : la personne agit en réaction à une demande
- Observateur : la personne n'agit pas directement pour le groupe mais le suit avec intérêt
- Inactif :

La personne est dans le groupe mais elle ne suit pas de trop près ce qui s'y passe. Les personnes inactives constituent un "réservoir" de personnes qui peut un jour devenir actif plus facilement qu'en étant extérieur au groupe. Il représente également un premier "public interne" pour ceux qui sont actifs.

Les mêmes personnes peuvent suivant le cas passer de l'un à l'autre des niveaux d'implication suivant les actions réalisées. Mais pour un groupe donné, si on ne change rien à son organisation, le pourcentage de chaque niveau reste constant. Supprimer les inactifs du groupe sans rien changer d'autre reviendrait donc seulement à réduire le nombre d'actifs car le nombre de membres total diminue.

INITIATIVE (Pouvoir d')

1 – droit reconnu de proposer, d'entreprendre, d'organiser quelque chose

2 –droit de soumettre à l'autorité compétente une proposition en vue de la faire adopter par celle-ci.

INNOVATION

L'innovation présente quatre caractéristiques :

- C'est un changement intentionnel en vue d'une amélioration
- Cette nouveauté doit être intégrée dans un mode d'organisation déjà existant.
- La situation inédite qui résulte de l'innovation provoque un sentiment d'incertitude et d'inconnu.
- L'innovation diffère d'un projet. Les deux poursuivent une finalité et font référence à des valeurs, mais le projet est une programmation alors que l'innovation relève plus du bricolage, d'une prise de risque et de l'apprentissage collectif.

(CROS (F.) in RUANO-BORBALAN J.C., Changement et innovation en formation et organisation, Demos, 2001).

INNOVATION CONTROLEE

Type particulier d'expérimentation pédagogique. L'innovation contrôlée s'apparente à la fois au projet (un écrit – un calendrier – une succession d'actions – une évaluation) et à l'innovation (un bricolage, une incertitude, on construit le chemin en le faisant).

m

MANAGEMENT

1. Conduite d'une entreprise. Ensemble des techniques d'organisation.
2. Ensemble des techniques de gestion dans une organisation.

MECANISTE

Méthode qui privilégie la standardisation des procédés, par opposition à une approche dynamique.

L'organisation est pensée comme un ensemble monolithique, ou comme un ensemble de divisions et de structures rigides, sans interactions possibles entre elles.

METHODES QUALITATIVE/ QUANTITATIVE

Les méthodes qualitatives sont des méthodes de recherche utilisées en sciences sociales pour analyser l'objet d'étude. Les techniques privilégiées sont l'entretien semi directif, l'observation participante, l'analyse en groupe (focus group), l'analyse de contenu. Elles sont complémentaires des méthodes quantitatives (enquêtes par questionnaire, échantillon représentatif, analyse factorielle de correspondance...).

«Les méthodes quantitatives et qualitatives sont utilisées conjointement. L'usage de méthodes qualitatives est souvent possible pour interpréter les nombres fournis par les méthodes quantitatives ; l'utilisation de méthodes quantitatives permet d'exprimer avec précision et de rendre vérifiables les idées qualitatives. ». Wikipédia. Méthodes quantitatives.

MOUVEMENTS D'EDUCATION NOUVELLE

Courant pédagogique international, né en Angleterre en 1889, qui prône un apprentissage à partir du réel et une éducation globale dans laquelle le milieu de vie élaboré par l'école est important.

Quelques collèges et lycées s'inspirent dans leur mode de gestion quotidienne des références théoriques de certains mouvements d'éducation nouvelle : Freinet (ICEM), Pédagogie institutionnelle (R.Fonvieille, R.Lourau, G.Lapassade, M.Lobrot). <http://ecolesdifferentes.free.fr/lap.html>

Un de ces établissements expérimentaux les plus connus en France est le Lycée autogéré de Paris (L.A.P), lycée expérimental créé en 1982.

Dans cet établissement, ce qui est recherché, c'est la participation de tous aux actions et aux décisions qui se rapportent à la vie de l'établissement. Le L.A.P. fonctionne effectivement de manière à ce que la vie à l'intérieur de ses locaux soit décidée et/ou exécutée autant que possible par tous les membres de la communauté. L'équipe enseignante fonctionne en autogestion. Les enseignants sont volontaires pour travailler dans cet établissement et choisis par les membres de l'équipe.

Pour en savoir plus : (Wikipédia. Lycée autogéré de Paris)

n

NORME

1. Règles qui régissent les conduites individuelles et collectives –
Organisées en système, elles constituent un mode de régulation sociale (Durkheim). Elles sont liées à un ordre de valeurs. Ce ne sont pas seulement des règles codifiées.
Les sanctions positives et négatives (permis/proscrit) assurent le fonctionnement du système normatif.
2. Régulation sociale
Ensemble de pressions directes ou indirectes exercées sur les membres individuels ou collectifs d'un groupe ou d'une société pour corriger leurs écarts de comportement, d'expression ou d'attitude, à l'égard des règles et des normes adoptées par un groupe social donné.

O

ORGANISATION

1. Action d'organiser. Exemple : organisation matérielle, organisation quotidienne, organisation du temps libre....
2. Une organisation est toute structure qui se propose des buts déterminés en suivant une logique propre. Exemple : une entreprise, un syndicat...
3. Une organisation est un ensemble d'éléments en interaction, regroupés au sein d'une structure régulée, ayant un système de communication pour faciliter la circulation de l'information, dans le but de répondre à des besoins et d'atteindre des objectifs déterminés. Exemple : l'établissement scolaire

ORGANISATION APPRENANTE

Terme technique en management pour qualifier la capacité d'une organisation (sens 2 et 3) à apprendre à apprendre de son expérience tant pour les structures que pour les personnes et à tirer bénéfice des compétences de ses membres et des compétences qu'elle acquiert collectivement en apprenant de ses réussites et de ses erreurs.

Cette notion est inséparable des notions d'empowerment et de changement organisationnel car il s'agit de « mettre en œuvre une logique de développement des personnes, des structures et des outils conformes aux besoins d'évolution progressive. Le salarié est au centre de la réflexion et considéré comme un partenaire privilégié dans l'acquisition d'un avantage concurrentiel. ». Wikipédia- Organisation apprenante-

ORGANISER

- 1 –décider d'un mode de fonctionnement
- 2 –soumettre à un mode déterminé de vivre, de penser
- 3 –préparer une action pour qu'elle se déroule dans les meilleures conditions possibles
- 4 –constituer en organes différenciés (biologie)

p

PLANS

Il existe différents types de plans d'architecte utiles pour les usagers de l'établissement

1. Plan de situation

e plan de situation précise la position géographique des parcelles correspondant à l'établissement dans le quartier ou dans la commune. Il indique les limites et l'orientation du terrain, l'implantation et la hauteur de la construction, le tracé des voies de desserte et des raccordements

2. Plan de masse

Le plan de masse situe l'ensemble des constructions de l'établissement par rapport aux limites du terrain, abords compris. (= plan global de l'établissement)

3. Plan d'aménagement ou d'agencement

Le plan d'aménagement indique précisément dans l'espace les activités, les équipements, les voies d'accès.

4. Plan détaillé

Plan d'aménagement à l'échelle d'une activité Exemple : le CDI, le foyer

POUVOIR

1. Pouvoir de (faire quelque chose) Aptitude d'un acteur donné à entreprendre des actions efficaces.

Avoir la possibilité de faire, avoir le droit de faire

2. Pouvoir sur . Combinaison de coercition et de légitimité

3. Pouvoir PAR (through). Influence, ascendant

PRATIQUE

Lanière habituelle d'agir propre à une personne ou à un groupe

Pratique d'espace= manière habituelle de parcourir et d'utiliser un espace donné

PROTOCOLE

Ensemble de règles et de procédures à respecter pour conduire une expérimentation. Etape importante dans une démarche de recherche- action car il permet de faire le lien entre le problème à résoudre, l'expérience et les résultats attendus

q

QUOTIDIEN

Déroulement habituel de la vie sociale. Conditions banales de la vie courante (conversations, concertations pour agir, classification des objets...). Les méthodes pratiques et les formes de vie quotidienne jouent un rôle essentiel dans le maintien de l'ordre social. Références en sociologie du quotidien : Simmel, Ecole de Chicago, Berger, Luckman, Goffman, Garfinkel, Lefebvre, Schutz .

r

RECHERCHE – ACTION

Principe méthodologique : opérer un aller – retour « théorie – pratique »

La pratique (ce que je fais) éclaire la théorie (ce que je pense de ce que je fais) et la théorie (ce que je pense) contribue à la pratique (ce que je suis en train de faire).

On peut distinguer deux conceptions divergentes de la recherche-action :

1. La production de connaissance est la finalité première. La recherche-action s'apparente à une méthode expérimentale, à un mode particulier d'investigation du chercheur pour comprendre les processus de transformation.

2. L'action est la finalité ultime de la recherche- action. L'analyse est le détour obligé de la gestion du changement.

REFLEXION

Examiner plus à fond une idée, une situation, un problème.

Posture interne à la situation : Que s'est-il passé ? Comment ça a commencé ? Comment ont-ils réagi ? (J. Donnay, E. Charlier)

REFLEXIVITE :

1. Un retour sur soi-même, sur sa manière de penser et d'analyser. Par exemple : Quel processus ? Quelle image ai-je donné de moi ? Que se serait il passé en agissant autrement ? Sont-ce mes réactions habituelles ? (J. Donnay, E. Charlier)

2. Déconstruire la situation pour aller voir avec rigueur derrière les choses, donner du sens, établir des relations, resituer par rapport aux conditions du contexte organisationnel. Qu'est ce qui se joue ? Qu'est-ce qui a changé ?

Méthodes : Observer, analyser, comparer (différences/invariants).

REGLE

1. Normes juridiquement codifiées Exemple : Ensemble de préceptes disciplinaires

2. Les usages auxquels on doit se soumettre quand on est dans une certaine situation, quand on se livre à une certaine activité.

REGLEMENT

Ensemble ordonné de règles, qui définissent la discipline à observer à l'intérieur d'un groupe et qui régissent le fonctionnement d'un organisme par exemple l'établissement.

REPRESENTATION

Le concept de représentation sociale est une des notions fondatrices de la psychologie sociale, mais aussi de la sociologie ; Elle désigne une forme de connaissance sociale, la pensée du sens commun, socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. En questionnant les représentations du quotidien (un lieu, un moment, une activité..., on questionne des manières de penser, de s'appropriier, d'interpréter la réalité quotidienne et le rapport au monde.

ROLE

Fonction que l'on remplit, influence que l'on exerce

S

SYSTEME

1. Assemblage d'éléments fonctionnant de manière unitaire et en interaction permanente.

2. Ensemble de méthodes et de procédés organisés pour assurer une fonction (exemple : système de surveillance).

Mettre en système : coordonner un ensemble d'éléments ou de procédés pour aboutir à un résultat.

t

TRAVAIL PERSONNEL à l'école

Le groupe de projet EPIDORGE a convenu de la définition suivante.

Le travail personnel des élèves à l'école est le travail scolaire de l'élève en dehors de la salle de cours, par exemple dans la bibliothèque – centre de documentation (CDI), en salle d'étude, en salle informatique ou dans des lieux de détente.

U

UNITE EDUCATIVE

Cette notion fait référence au livre manifeste publié par le GFEN sous la direction de Robert Gloton en 1977 « L'établissement scolaire, unité éducative ». L'équipe d'établissement est pensée comme une «l'unité éducative des enseignants, des enseignés, des parents et des éléments extérieurs ». Ce principe est toujours mis en œuvre par les établissements expérimentaux, dont l'Ecole primaire de Vitruve (Paris 20°). Voir : Annuaires des mouvements pédagogiques français, dont le GFEN. <http://www.inrp.fr/mvtspeda/gfen.htm>

L'unité éducative se construit grâce, notamment, à un mode alternatif de gestion de l'école par les enseignants. La direction de l'établissement est confiée chaque année à un membre différent de l'équipe pédagogique de sorte que les enseignants ont une connaissance concrète du fonctionnement de l'école. Mais surtout, la gestion de l'école est un réel support d'apprentissage pour les enfants. « Ils ont une responsabilité vraie et pas seulement une responsabilité de surface, pas seulement une sorte de responsabilité concédée. On leur donne les moyens d'aller au bout de leurs actes. On leur donne les moyens de contrôler. On ne les traite pas avec démagogie. On les traite avec respect. La participation des enfants fait partie de leur propre formation. Il s'agit d'être responsable, d'organiser des braderies, d'organiser des classes vertes, de faire des projets, de les mener à bien, et d'être en mesure de comprendre pourquoi ça a marché, pourquoi ça n'a pas marché, mais c'est aussi la responsabilité face aux acquisitions, aux savoirs. On s'est souvent trompé en disant que le Groupe Expérimental était un groupe où on expérimentait, c'était aussi un groupe où les enfants apprenaient en expérimentant, je l'ai dit souvent, je le redirai ici, l'expérimental, là, était aussi l'action des enfants. » Henri OURMAN, Hommage à Robert Gloton . <http://www.ecolevitruve.fr>

USAGE

- fonction, utilité, service. Exemple : un lieu sert à plusieurs usages
- Ensemble des pratiques sociales, coutume, habitude
 - Pratique habituelle d'une activité, fréquentation habituelle d'un lieu

Coordination de l'ouvrage :
NOUVELOT Marie-Odile

Auteur(e)s :

LODINI Eugenia, Université de Bologne (Italie)
LUPPI Elena, Université de Bologne (Italie)
NOUVELOT Marie-Odile, ENESAD-DSFC, Dijon (France)
PINOT Gérard, architecte-programmiste, Génie des Lieux, Paris (France)
SAHUC Philippe, ENFA, Toulouse (France)

Remerciements :

Nous tenons à remercier tout particulièrement pour leur contribution à cet ouvrage les partenaires du projet Comenius 2.1 EPIDORGE :

CRISTEA Elis, A. Borza Grup Scolar, Cluj-Napoca (Roumanie)
DE BONT Ad, Helicon college, Deurne (Pays-Bas)
DROYER Claudie, EPL de Wintzenheim (France)
JURCEVIC Karmen, ZSM Maribor (Slovénie)
LEOTTA Gabriella, IPSA Castelfranco-Vignola (Italie)
MILTZINE Gisèle, EPL de Wintzenheim (France)
NICODEMO Maria, IPSA Castelfranco (Italie)
ROMAN Ioana, Université de Cluj-Napoca (Roumanie)
VAN HERREWEGHE Freddy, KTA Horteco college, Vilvoorde (Belgique)
VANDERWEGEN Georges, RAGO, Bruxelles (Belgique)

Nous remercions également pour leur relecture attentive :

BAIN Daniel, BAREL Xavier, DENIS Brice, DROYER Nathalie, EGRETEAU Marie et GUEROULT Michel.

Cet ouvrage est dédié à la mémoire de notre ami et partenaire Henk SANDERS, du Wellant College de Rotterdam (Pays-Bas), co-fondateur du réseau EPIC, décédé en mai 2006.