Organisation de l'espace scolaire et formation de l'identité chez les adolescents

Une analyse de quatre établissements secondaires en Australie

Contributions of School Design to Adolescent Identity Formation. Case Studies of Four Australian Secondary Schools

Organización del espacio escolar y formación de la identidad entre los adolescentes. Análisis de cuatro establecimientos secundarios en Australia

Neda Abbasi

Traducteur : Jérôme Quintana

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3626>

DOI : 10.4000/ries.3626

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 133-145

ISBN : 978-2-85420-601-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Neda Abbasi, « Organisation de l'espace scolaire et formation de l'identité chez les adolescents », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3626> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3626>

Organisation de l'espace scolaire et formation de l'identité chez les adolescents

*Une analyse de quatre établissements secondaires
en Australie**

Neda Abbasi

Dans le processus de développement de l'adolescent, la difficulté essentielle est de se forger une identité reposant sur une base suffisamment solide pour accéder à l'âge adulte. La formation de l'identité se développe tout au long de la vie, depuis « les tout premiers échanges de sourires du bébé » (Erikson 1968), mais c'est à l'adolescence que le processus se fait jour de manière consciente chez l'individu (Adamson et Lyxell, 1996). C'est notamment dans le contexte de l'école que ce processus de formation de l'identité est à l'œuvre chez l'adolescent. Si de nombreuses recherches en psychologie et en sciences de l'éducation ont été menées, on sait peu de choses sur la façon dont l'espace scolaire serait susceptible d'aider les adolescents à développer leur identité propre. Les recherches existantes ont très peu examiné ce facteur. De même, très peu de débats prennent en compte la formation de l'identité à l'adolescence, lorsqu'il s'agit de concevoir un nouvel établissement scolaire ou d'en réaménager un. Il y a manifestement un déficit de connaissances sur l'impact de l'organisation de l'espace scolaire physique sur la formation de l'identité chez l'adolescent.

Nous procéderons d'abord dans cet article à un bref passage en revue de la littérature sur la formation de l'identité chez l'adolescent et sur les caractéristiques principales des établissements scolaires qui en favorisent le processus. Nous nous intéresserons ensuite à certaines incidences de ces caractéristiques sur l'organisation de l'espace scolaire, à travers l'examen des recherches effectuées et des pratiques actuelles en matière d'organisation de l'espace d'apprentissage. Puis nous examinerons le cas de quatre établissements scolaires en Australie, en prenant en compte les considérations d'ordre pédagogique relatives à la formation de l'identité chez les adolescents et en examinant la façon dont ces aspects ont trouvé leur traduction concrète en termes d'aménagement et d'organisation de l'espace. Nous concluons l'article en proposant cinq principes fondamentaux d'organisation de l'espace, susceptibles de favoriser la formation de l'identité chez l'adolescent.

* Article traduit par Jérôme Quintana.

LA FORMATION DE L'IDENTITÉ À L'ADOLESCENCE

Il existe différentes définitions de « l'identité » selon les disciplines. Lors de notre étude, nous avons examiné la question de « l'identité » et de la « formation de l'identité » dans le processus de développement des adolescents, en mettant l'accent sur la théorie introduite et développée par Erik Erikson. Celui-ci, en 1968, a défini le « sens de l'identité » comme étant une « perception subjective de “mêmeté” (*sameness*) et de continuité, source de vigueur »¹. Dans sa conception de l'identité, Erikson a pris en compte le rôle crucial que joue l'environnement socio-culturel dans la formation de l'identité d'un individu, en créant les conditions propices à l'expression et à la reconnaissance des caractéristiques biologiques de ce dernier, de ses besoins psychologiques, ainsi que de ses centres d'intérêts et des défenses qu'il déploie. La littérature dans ce domaine indique que trois principaux facteurs entrent en jeu dans les processus de formation de l'identité chez l'adolescent :

- en premier lieu, un processus de séparation/individuation marqué par l'autonomie et l'indépendance (Flum et Levi-Yudelevitch, 2008 ; Blos, 1967) ;
- puis un jeu complexe de processus intrapsychiques et interpersonnels qui entrent en interaction (Marcia, 1993 ; Josselson, 1994) ;
- enfin, élément crucial dans la formation de l'identité chez l'adolescent : l'expérience d'un « moratoire psychosocial », période durant laquelle les adolescents sont à même d'explorer diverses possibilités liées à l'identité avant de s'engager dans une voie (Marcia, 1994 ; Kroger, 2007 ; Erikson, 1968).

SCOLARITÉ ET FORMATION DE L'IDENTITÉ CHEZ L'ADOLESCENT

L'examen des recherches en éducation sur la façon dont la structure de l'environnement éducatif et des programmes scolaires peut favoriser le développement de l'identité nous a permis d'identifier trois thèmes communs étroitement liés : 1) le fait de créer les conditions propices à l'exploration de diverses expériences liées à l'identité ; 2) le fait d'encourager le lien relationnel ; 3) le fait de favoriser à l'école une culture axée sur le soutien. En s'appuyant sur le concept de « moratoire psychosocial » (Erikson, 1968), certains chercheurs considèrent le fait, d'une part, de créer les conditions propices à l'exploration de valeurs, de rôles et de relations dans toute leur diversité et, d'autre part, de proposer des choix aux adolescents, comme étant deux objectifs primordiaux dans la scolarité des adolescents (Nakkula, 2003 ; Dreyer, 1994). Les établissements scolaires qui proposent aux adolescents des activités riches et attrayantes dans lesquels ceux-ci

1. Extrait de *Identity, Youth, Crisis* (1968) publié en français en 1972 sous le titre *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Flammarion ; traduction Joseph Nass, Claude Louis-Combet. (NdT)

peuvent investir leur énergie psychique, et qui encouragent de manière positive le développement de l'identité, favorisent également la capacité à nouer des relations. L'importance de cette capacité dans la formation de l'identité chez les adolescents est liée essentiellement au besoin d'élargir les formes de « soutien » auxquelles l'adolescent peut avoir accès (Phelan, Davidson *et al.*, 1998). De son côté, Cotterell (2007) évoque l'importance du soutien à l'école et indique que les environnements scolaires qui favorisent les formes de soutien sont ceux pourvus de « systèmes de soutien permettant de relier entre eux les élèves, les enseignants et la communauté au sens large ». Le fait de désinstitutionnaliser l'école, d'humaniser les programmes, de maintenir des liens entre l'école et la communauté et de veiller à ce que les adolescents puissent s'entretenir avec leurs enseignants participe à la création d'un environnement scolaire fondé sur le soutien.

FORMATION DE L'IDENTITÉ : QUELLES INCIDENCES SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ?

L'examen des ouvrages cités nous permet d'identifier deux caractéristiques propres aux établissements scolaires qui favorisent la formation de l'identité chez les adolescents. Premièrement, ces établissements proposent un environnement de soutien, répondant au besoin d'individuation et d'intégration sociale des adolescents. Deuxièmement, ils offrent des choix et des possibilités permettant la mise en œuvre du processus d'exploration lié au développement.

Un environnement fondé sur le soutien, l'individuation et l'intégration

Dans un environnement scolaire de soutien, où le besoin d'individuation est pris en compte, chaque élève adolescent a le sentiment qu'on le connaît et qu'on l'apprécie en tant que membre autonome et indépendant de la communauté scolaire. Dans ce type d'environnement, on cherche également à répondre au besoin d'intégration sociale des adolescents. Au niveau le plus élémentaire, il s'agit d'encourager les interactions et les rencontres sociales. À un niveau plus profond, il est possible de répondre aux besoins d'intégration sociale en développant une communauté éducative fondée sur le soutien, dans laquelle tous les membres de la communauté éducative – élèves, enseignants et personnels scolaires – sont inclus et en lien les uns avec les autres. Cela repose sur la disponibilité du corps enseignant et du personnel scolaire, telle qu'elle est perçue par les élèves adolescents : possibilité de s'entretenir avec les enseignants, d'avoir accès aux bureaux administratifs et aux salles d'études. Par ailleurs, dans ce type d'établissements, on encourage également l'apprentissage coopératif, qui produit

des bénéfices sociaux considérables. Enfin, autre caractéristique importante d'un environnement scolaire axé sur le soutien, répondant au besoin d'individuation et d'intégration sociale : la « petite taille » de l'établissement. Cette caractéristique soulève d'ailleurs d'autres questions liées aux notions d'intimité et de personnalisation (Altman, 1975).

Favoriser les processus d'exploration liés au développement

Permettre le processus d'exploration lié au développement, cela consiste essentiellement à encourager les adolescents à adopter différentes valeurs, différents rôles sociaux, à s'engager dans divers programmes et activités et à nouer des relations avec les autres. Au niveau le plus élémentaire, le programme scolaire ou les activités périscolaires ayant lieu dans la structure même de l'établissement peuvent encourager ce processus, en proposant aux élèves une variété de disciplines scolaires, d'approches favorisant l'apprentissage et de manières de mettre en œuvre leur apprentissage. À un niveau plus profond, il s'agit de créer des liens avec le monde extérieur, ce qui constitue un facteur déterminant pour élargir le champ des possibles et faciliter le processus d'exploration des adolescents. Ce contact avec le monde extérieur à l'école peut prendre la forme de liens et de partenariats physiques, mais peut également se faire par le biais des TIC (technologies de l'information et de la communication).

QUATRE ÉTUDES DE CAS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE AUSTRALIEN

Les quatre études de cas suivantes ont été réalisées dans des établissements qui présentent de manière évidente un certain nombre de stratégies éducatives dont découlent des choix en termes d'organisation de l'espace.

Australian Science and Mathematics School (ASMS)²

L'ASMS a adopté une stratégie visant à permettre aux élèves de se déplacer librement au sein de l'établissement, et dans une certaine mesure d'en contrôler l'espace, conformément au concept d'une école de petite taille. À l'exception d'un certain nombre d'espaces spécialisés, d'espaces réservés au service et aux bureaux de l'administration, les espaces d'apprentissage sont en règle générale des espaces ouverts définis de façon assez libre, que se partagent

2. ASMS : établissement scolaire public basé à Adelaïde (Australie-Méridionale), ouvert aux élèves des trois dernières années de l'enseignement secondaire et orienté vers l'apprentissage des sciences et des mathématiques : <https://www.asms.sa.edu.au> (NdT)

différents groupes-classes. Ces groupes se réunissent pendant quarante minutes au début de la journée dans les zones qui leur ont été attribuées, sans y passer nécessairement beaucoup de temps. Les casiers des élèves sont montés sur roues pour être déplacés selon l’emplacement des groupes-classes.

Tableau 1. ASMS : Australian Science and Mathematics School

Philosophie éducative	Principes d’organisation de l’espace	Traductions concrètes
<ul style="list-style-type: none"> • Personnaliser l’apprentissage. • Maximiser les choix d’apprentissage. • Encourager l’apprentissage social et collaboratif. • Relier les élèves au monde extérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaces réservés à la théorie, à la pratique et à l’apprentissage social. • Espaces axés sur les élèves. • Intégration des TIC dans les espaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Centres de ressources et d’apprentissage (<i>Learning Commons</i>) et Ateliers d’apprentissage. • Ouverture et transparence entre les divers espaces. • Salles de travail des enseignants ouvertes et accessibles.

Image 1.
AMS. Centre de ressources et d’apprentissage doté d’espaces librement définis pour l’accueil des groupes-classes (photo : Neda Abbasi)

Canning Vale College (CVC)³

Dans cet établissement, des « quartiers d'apprentissage » (*learning neighbourhoods*) ont été conçus pour répondre au critère d'une école de petite

Tableau 2. CVC : *Canning Vale College*

Philosophie éducative	Principes d'organisation de l'espace	Traductions concrètes
<ul style="list-style-type: none"> • Développer un environnement, une structure et un curriculum qui favorisent, pour les élèves, le processus d'exploration. • Créer des possibilités diverses d'apprentissage formel et informel à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. • Encourager chez les élèves un sentiment d'appropriation des lieux et d'appartenance à la communauté scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des espaces flexibles pour permettre aux utilisateurs d'adapter leur travail à leurs besoins personnels. • Adapter l'échelle et l'organisation de l'espace, afin de favoriser un sentiment d'appartenance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cloisons mobiles pour maximiser la flexibilité des différents espaces. • Grandes salles de classe qui permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage. • Quartiers d'apprentissage. • Espaces de socialisation et de rencontres dans les zones de circulation. • Coins de travail à l'intérieur pourvus de sièges confortables.

Image 2.

CVC : espace de rencontre et de socialisation créé en élargissant l'escalier et en espaçant les marches (Keith Lightbody, Department of Education, Western Australia)

3. *Canning Vale College* : établissement secondaire public situé dans une banlieue de Perth, en Australie-Occidentale : <http://www.cvc.wa.edu.au> (NdT)

taille et pour donner aux groupes d'élèves la possibilité d'occuper certains espaces et de se les approprier. Un quartier d'apprentissage est un espace ouvert partagé par quatre groupes d'élèves qui occupent chacun un coin de l'espace et travaillent en collaboration. Les deux quartiers d'apprentissage se situent sur deux niveaux d'un bâtiment relativement indépendant qu'on appelle « communauté d'apprentissage », et comportent un certain nombre d'espaces, tels que des bureaux d'enseignants et des ateliers multi-usages.

Mindarie Senior College (MSC)⁴

Dans cet établissement, l'atrium constitue le centre et le cœur social de l'établissement. Il se caractérise, entre autres traits distinctifs, par le fait qu'il est spacieux, qu'il bénéficie d'une bonne lumière naturelle, d'une vue sur la cour extérieure, et qu'il est doté de sièges en nombre suffisant. Étant donné son emplacement, les membres de la communauté scolaire doivent y passer plusieurs fois par jour. Cela fait de l'atrium un espace connu de tous dans l'établissement. Par ailleurs, de nombreux événements et activités ayant lieu dans cet espace, les relations et le sentiment d'appartenance à une communauté s'en trouvent renforcés. L'établissement possède également un café qui fonctionne en lien étroit avec la bibliothèque/centre de ressources et permet de maintenir des contacts forts entre l'intérieur et l'extérieur.

139

Tableau 3. MSC : *Mindarie Senior College*

Philosophie éducative	Principes d'organisation de l'espace	Traductions concrètes
<ul style="list-style-type: none"> • Aider les élèves à gagner en autonomie. • Encourager les élèves à établir des relations fondées sur le soutien. • Développer des contacts avec la communauté locale. • Encourager le croisement et le brassage d'idées dans toutes les disciplines du curriculum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des environnements d'apprentissage modernes, chaleureux et accueillants. • Une organisation de l'espace flexible pour parvenir à plus de souplesse dans les modes d'apprentissage et les approches pédagogiques. • Un bâtiment central qui accueille différents départements d'enseignement plutôt que des blocs séparés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une variété d'espaces de socialisation à l'intérieur comme à l'extérieur des bâtiments. • Une utilisation créative des espaces de circulation pour l'apprentissage individuel et en petits groupes. • Des espaces d'apprentissage qui peuvent être séparés ou entièrement ouverts pour une utilisation collective.

4. *Mindarie Senior College* : établissement public ouvert aux élèves des deux dernières années de l'enseignement secondaire, situé dans une banlieue du nord de Perth, en Australie-Occidentale. Site Web de l'établissement : <http://www.mindarie.wa.edu.au> (NdT)

Image 3.

MSC : les espaces extérieurs fournissent différents cadres pour répondre aux besoins d'intimité des élèves (photo : Neda Abbasi)

Reece Community High School (RCHS)⁵

Dans cet établissement, les espaces extérieurs et les allées couvertes sont conçus pour être des espaces sociaux qui répondent au besoin d'intimité et de personnalisation des élèves. Le sentiment de faire partie d'un groupe, d'être actif dans quelque chose, de savoir ce que font les autres élèves, tout cela explique sans doute le succès de ces espaces extérieurs. L'observation de la façon dont les allées couvertes sont utilisées par les élèves montre que les espaces sociaux à l'école ne doivent pas nécessairement être pensés comme étant des espaces fixes clairement définis. La simplicité de ces structures couvertes, leur facilité d'accès et d'utilisation, permettent une grande spontanéité dans les interactions entre les élèves.

5. *Reece Community High School* : établissement secondaire public situé à Davenport, en Tasmanie (sud-est de l'Australie) : <http://education.tas.edu.au/reecehigh/Pages/default.aspx> (Nd7)

Tableau 4.
RGHS : Reece Community High School

Philosophie éducative	Principes d'organisation de l'espace	Traductions concrètes
<ul style="list-style-type: none"> • Personnaliser l'apprentissage • Encourager l'acquisition de compétences d'apprentissage autonome • Développer les contacts avec la communauté locale • Encourager chez les élèves un sentiment d'appropriation des lieux et d'appartenance à la communauté scolaire • Créer des liens forts entre les élèves et les enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • Une organisation de l'espace qui intègre la diversité et la flexibilité • Des espaces attrayants, sûrs et sécurisés favorisant l'apprentissage formel et informel • Des TIC accessibles en tout lieu et à tout moment 	<ul style="list-style-type: none"> • De multiples espaces d'enseignement et d'apprentissage, de tailles diverses • Des cloisons mobiles pour garantir plus de flexibilité dans l'utilisation des espaces • Des espaces principaux d'apprentissage servant de « ports d'attache » (home bases) aux élèves du 1^{er} cycle • Des postes de travail personnels pour les classes du 2nd cycle de l'enseignement secondaire

Image 4.
RGHS : certaines allées couvertes facilitent la spontanéité des échanges entre les élèves
(photo : Neda Abbasi)

FORMATION DE L'IDENTITÉ CHEZ LES ADOLESCENTS ET ORGANISATION DE L'ESPACE SCOLAIRE

L'examen de la littérature dans ce domaine, ainsi que les résultats de l'étude menée dans ces quatre établissements, nous conduisent à proposer cinq principes d'organisation de l'espace susceptibles de favoriser la formation de l'identité chez les adolescents, en mettant l'accent sur deux caractéristiques essentielles à l'école : d'une part, un environnement axé sur le soutien, répondant au besoin d'individuation et d'intégration ; d'autre part, un contexte favorisant le processus d'exploration lié au développement.

Réduire la taille des établissements et organiser l'espace en conséquence

Il n'existe pas de consensus sur le fait de savoir combien d'élèves et d'enseignants forment un « petit groupe ». Mais cela n'a guère d'incidence sur le principe d'organisation de l'espace qui vise à réduire la taille des établissements. L'essentiel, ici, est d'envisager la façon dont l'organisation de l'espace participe au renforcement du concept d'établissement de petite taille. Les recherches et les pratiques dans ce domaine nous orientent vers un certain nombre de stratégies d'organisation de l'espace, qui contribuent à réduire la taille des établissements, et notamment le concept des « grappes de classes »⁶ (Moore et Lackney, 1995) et celui des « écoles dans l'école » (Brubaker, Borwell *et al.*, 1998 ; Davies, 2005). L'analyse de ces quatre cas a fait apparaître un thème commun : le fait d'encourager un sentiment d'appropriation de l'espace et d'appartenance à cet espace. Il s'agit là d'un principe directeur dans l'organisation de l'espace, pour renforcer le concept d'une école de petite taille. Deux traductions concrètes de ce principe sont : un ensemble d'espaces de classes qui peuvent s'ouvrir entièrement les uns aux autres ; un espace ouvert dans lequel des espaces pour les groupes-classes sont librement définis.

Concevoir des espaces de socialisation

L'étude a montré que les espaces de socialisation jouent un rôle important dans certains processus de formation de l'identité chez les adolescents. L'importance des espaces de socialisation dans les établissements scolaires est liée à la dimension relationnelle du développement de l'identité et favorise le processus d'exploration dans le domaine des relations à l'autre. Il est possible

6. « *clusters of classrooms* » dans le texte. (NdT)

de créer des espaces de socialisation de tailles différentes : depuis le coin de travail dans un espace commun partagé par plusieurs classes jusqu'au grand atrium au cœur d'un établissement scolaire. Ces espaces peuvent également épouser des formes différentes pour accueillir de manière formelle ou informelle des groupes d'individus. Créer des espaces de socialisation à l'école ne demande pas nécessairement d'organiser l'espace de manière complexe. Par exemple, il est possible de définir simplement un espace de socialisation dans un coin situé dans un espace d'apprentissage ouvert, en y plaçant de confortables canapés. Ce qui est essentiel dans la conception des espaces de socialisation à l'école, c'est de bien comprendre et bien connaître le contexte scolaire, les besoins spécifiques des élèves, leurs origines socio-culturelles, ainsi que les caractéristiques et les besoins de la communauté locale.

Maximiser la flexibilité

Les tendances éducatives, les besoins des établissements scolaires et des communautés, les demandes de la société et, par-dessus tout, les intérêts et les aptitudes des élèves, évoluent avec le temps. Les espaces doivent s'adapter à ces évolutions afin de mieux répondre aux nouveaux choix qui se présentent à l'école et aux nouveaux parcours qui y sont définis. La flexibilité, ou encore la conception d'espaces flexibles, apparaît comme une réponse à ce défi. Parmi les approches possibles pour intégrer plus de flexibilité, nous en citerons deux qui nous paraissent importantes : varier les espaces et concevoir des espaces « évolutifs » ou capables de se transformer. Les stratégies à adopter pour favoriser ces approches sont, d'une part, le fait de maximiser l'ouverture des espaces et, d'autre part, de réduire le nombre d'éléments architecturaux et de meubles fixes.

Prendre en compte l'organisation de l'espace et la disposition du mobilier

Les résultats de l'étude montrent que l'importance du mobilier scolaire dans la formation de l'identité chez les adolescents est liée en particulier au fait que l'établissement propose un environnement axé sur le soutien. Le mobilier permet de répondre aux besoins d'intimité et de personnalisation des élèves, de favoriser les interactions sociales et l'apprentissage coopératif à l'école. Pour ce qui est de favoriser le processus d'exploration lié au développement, le mobilier scolaire peut contribuer à l'intégration des nouvelles technologies dans les espaces et, de ce fait, faciliter le contact virtuel entre l'école et le monde extérieur. Les résultats de l'enquête révèlent trois qualités principales relatives au mobilier scolaire comme élément favorisant la formation de l'identité chez les adolescents : il doit être mobile, de taille adéquate, c'est-à-dire modulable, et simple dans sa forme.

Promouvoir la transparence

La transparence permet de donner aux élèves la possibilité de mettre en œuvre leur indépendance et leur autonomie. L'obligation de surveillance à laquelle les établissements sont soumis peut éventuellement compromettre le besoin d'intimité des adolescents, leur besoin de passer du temps seuls ou avec leurs pairs. La transparence entre les espaces permet d'exercer une surveillance passive et donne aux élèves la possibilité d'être seuls, sous le regard discret mais constant du personnel scolaire et des enseignants. Cette transparence favorise également le besoin d'interaction sociale des adolescents, en maintenant les contacts visuels. Cette stratégie en matière d'organisation de l'espace contribue à renforcer l'école comme lieu de socialisation (Hertzberger, 2008).

La prise en compte des cinq principes fondamentaux liés à l'organisation de l'espace, tels que nous les avons identifiés dans cette étude, constitue la toute première étape pour tenter de renforcer la formation de l'identité chez les adolescents à travers la conception d'espaces physiques. Tout d'abord, il faut mettre en place des stratégies, comme le regroupement de classes en « grappes » ou la création de petites communautés au sein d'un grand établissement, afin de favoriser un environnement scolaire axé sur le soutien. Il faut ensuite insister sur le rôle que jouent à l'école les espaces de socialisation de tailles diverses dans le processus d'exploration des relations à l'autre. Puis il convient d'examiner de près les approches visant à maximiser la flexibilité des espaces scolaires, afin de varier les possibilités d'exploration pour les adolescents. Enfin, il faut prendre en compte l'importance du mobilier scolaire pour répondre au besoin d'intimité et de personnalisation des adolescents et pour encourager les relations sociales et l'apprentissage coopératif. L'un des aspects importants qui s'applique à tous ces principes, c'est la reconnaissance du rôle joué par le contexte dans lequel se situent les établissements, ainsi que du rôle des individus que ces établissements accueillent et des processus à l'œuvre, lorsqu'il s'agit de définir les stratégies à mettre en place et les réponses à apporter en termes d'organisation de l'espace.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMSON L. & LYXELL B. (1996) : Self-concept and questions of life: Identity development during late adolescence. *Journal of Adolescence*, 19(6), 569-582.
- ALTMAN I. (1975) : *The environment and social behavior : privacy, personal space, territory, and crowding*. Brooks/Cole.
- BLOS P. (1967) : The second individuation process of adolescence. *The psychoanalytic study of the child*, 22, 162.
- BRUBAKER C. W. (1998) : *Planning and Designing Schools*. McGraw-Hill, New York.

- COTTERELL J. (2007) : *Social networks in youth and adolescence* (Vol. 1). Routledge.
- DAVIES M. (2005) : Less is More : the move to person-centred, human scale education. In *Forum* (Vol. 47, n° 2, 97-118). Symposium Journals.
- DREYER P. H. (1994) : Designing curricular identity interventions for secondary schools. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (121-140). Sage.
- ERIKSON E. H. (1968) : *Identity, Youth and Crisis*. Faber and Faber.
- FELDMAN A. F. & MATJASKO J. L. (2005) : The role of school-based extracurricular activities in adolescent development : A comprehensive review and future directions. *Review of educational research*, 75(2), 159-210.
- FLUM H. & LEVI-YUDELEVITCH M. (2008) : Adolescents' Relatedness and Identity Formation : A Narrative Study. In D. L. Browning (Ed), *Adolescent Identities : A Collection of Readings* (157-182). Analytic Press.
- HERTZBERGER H. (2008) : *Space and Learning: Lessons in Architecture* 3. 010 Publishers.
- JOSSELYN R. (1994) : The Theory of Identity Development and the Question of Intervention : An Introduction. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for Adolescent Identity Development* (12-25). Sage.
- KROGER J. (2003) : Identity Development during Adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Ed.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (205-227). Blackwell.
- KROGER J. (2007) : *Identity development : Adolescence through adulthood*. Sage.
- MARCIA J. E. (1993) : The Relational Roots of Identity. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on Ego Identity* (101-120). Erlbaum.
- MARCIA J. E. (1994) : The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L. G. Graasfma, H. D. Grotevant & D. J. De Levita (Ed.), *Identity and development : An interdisciplinary approach* (67-80). SAGE.
- MOORE G. T. & LACKNEY J. A. (1993) : *Design Patterns for American Schools : Responding to the Reform Movement*. <http://eric.ed.gov/?id=ED375515>
- NAKKULA M. (2003) : Identity and Possibility : Adolescent Development and the Potential of Schools. In M. Sadowski (Eds), *Adolescents at School : perspectives on youth, identity, and education*. Harvard Education Press.
- PHELAN P., DAVIDSON A. L. et al. (1998) : *Adolescents' Worlds : negotiating family, peers, and school*. Teachers College Press.