Du pouvoir d'apprendre au pouvoir d'agir : le point de vue des élèves du Lycée intégral Roger Lallemand et de l'École plurielle maritime

Vladimir Augustin
Doctorant, université libre de Bruxelles

Menée auprès de trente élèves du Lycée intégral Roger Lallemand et de l'École plurielle maritime, deux écoles secondaires bruxelloises se réclamant des « pédagogies actives », cette recherche qualitative s'intéresse à la manière dont les élèves perçoivent les dispositifs et les interactions censés soutenir leur agentivité. Il en ressort que leurs marges d'initiative ne deviennent véritablement praticables que lorsque la co-conception des apprentissages, les démarches d'enquête et les espaces de discussion s'appuient sur des médiations méthodologiques structurantes, ainsi que sur une évaluation formative qui reconnaît la démarche autant que son résultat.

Mots-clés : pédagogie active, agentivité des élèves, co-conception des apprentissages, évaluation formative, enseignement secondaire

Conducted with thirty students from the Lycée intégral Roger Lallemand and the École plurielle maritime, two secondary schools in Brussels that draw on active pedagogies, this qualitative study examines how students perceive the arrangements and interactions intended to support their agency. It shows that their scope for initiative becomes genuinely workable only when the co-design of learning, inquiry-based approaches and spaces for discussion rest on structuring methodological guidance, as well as on formative assessment that values the process as much as its outcome.

Keywords: alternative education, student agency, co-design of learning experience, formative assessment, secondary education

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1452
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, les « pédagogies actives »[1] connaissent un regain d'intérêt dans l'espace public comme dans certains établissements scolaires (Darbellay et al., 2021). À Bruxelles, pas moins de onze écoles secondaires ont ouvert leurs portes depuis 2012 en indiquant, au sein de leurs projets d'établissement, leur volonté de s'inscrire dans ce courant (Augustin, à paraître). Dans les discours qui les accompagnent, ces pédagogies se présentent fréquemment comme une manière de déplacer le centre de gravité de la forme scolaire en visant à rendre l'élève davantage partie prenante de ses apprentissages, en l'encourageant à prendre part à des décisions, à proposer, à s'organiser, à assumer des responsabilités, et en recourant à des formats d'apprentissage tels que les projets, l'enquête, les productions ou les tâches complexes (Grootaers & Tilman, 2022).

Toutefois, les recherches de Leroy (2022), Viaud (2017) ou encore celles de Wagnon (2018) invitent à ne pas considérer le label « actif » comme univoque. Sous une même appellation, pédagogies actives, alternatives ou différentes selon les contextes, coexistent des mises en œuvre hétérogènes. Elles apparaissent par ailleurs souvent comme étant éloignées les unes des autres dans leur organisation concrète et leurs effets sur l'expérience des élèves. Wagnon (2018) décrit une véritable galaxie au sein de laquelle il distingue les courants historiques issus de l'Éducation nouvelle, une tendance davantage centrée sur la transmission et la « tradition », et un ensemble plus récent à développer l'épanouissement personnel des élèves, à impliquer les familles ou à recourir aux neurosciences. Il invite par là à reconnaître, derrière une appellation commune, des finalités éducatives et politiques parfois opposées. Viaud (2017) privilégie quant à elle le terme d'écoles « différentes », précisément parce qu'il ne renvoie ni à une pédagogie ni à une période précise et qu'il souligne que ces écoles se pensent et se vivent comme différentes des établissements traditionnels, mais aussi différentes les unes des autres. Elle distingue notamment les écoles publiques expérimentales des écoles privées hors contrat et attire l'attention sur la question de leur accessibilité sociale. Leroy (2022) souligne pour sa part que ces pédagogies peuvent aussi bien être mobilisées comme un marqueur distinctif sur un marché scolaire que s'incarner

1. Le présent article privilégie l'expression de « pédagogies actives » plutôt que celles de « pédagogies alternatives » ou d'« écoles différentes ». Ce choix tient au terrain étudié : en Belgique francophone, les écoles qui s'inscrivent dans cette mouvance tendent en effet à se désigner elles-mêmes comme relevant des « pédagogies actives ».

dans des collectifs cherchant à reconfigurer les rapports au savoir et à l'autorité. Au travers de cette hétérogénéité, les pédagogies actives peuvent être décrites à partir de leurs intentions déclarées ou de leurs dispositifs visibles, alors que leurs apports dépendent de la manière dont ces dispositifs se traduisent concrètement dans l'activité ordinaire des élèves. Dans des classes socialement et scolairement hétérogènes, l'existence formelle d'espaces de choix des élèves dans l'organisation de leur apprentissage ne dit rien de leur convertibilité réelle dans le quotidien de la classe. Comme l'indique Leroy (2022), la marge de choix peut en effet autant soutenir l'initiative des élèves que la contraindre, notamment si elle suscite auprès de certains d'entre eux un sentiment de désorientation. Dès lors, il apparaît pertinent de comprendre comment, dans les situations ordinaires de classe et d'école, de telles approches pédagogiques se traduisent en marges effectives d'initiative, de décision, de négociation et de jugement pour les élèves. L'enjeu empirique concerne dès lors les conditions qui rendent l'initiative des élèves effectivement possible, intelligible et légitime dans l'ordinaire de la classe. Dans une perspective écologique de l'agentivité (Biesta & Tedder, 2007 ; Priestley et al., 2015), celle-ci s'accomplit dans l'articulation entre l'élève et les ressources, contraintes et opportunités de son environnement. Plutôt que de mesurer un degré d'agentivité ou d'en évaluer les effets sur les apprentissages, il s'agit ainsi d'identifier, du point de vue des élèves eux-mêmes, les conditions qu'ils décrivent comme soutenant ou contraignant leur capacité à prendre part au travail scolaire, malgré la diversité de leurs ressources scolaires.

Une recherche antérieure, menée dans onze écoles secondaires bruxelloises se réclamant des pédagogies actives, a montré qu'un même label recouvrait en réalité des écologies de travail enseignant très contrastées (Augustin, à paraître). En mobilisant l'approche écologique de l'agentivité (Priestley et al., 2015), elle dégageait quatre logiques d'agentivité enseignante, dont l'une, marquée par une agentivité élevée, de tendance critique et engagée, qualifie des équipes qui se saisissent activement de leur marge de manœuvre pour repenser collectivement leurs pratiques. Cette logique relève toutefois de l'agentivité des enseignants, et non de celle des élèves. Sans faire de cette agentivité enseignante une quelconque garantie d'effets sur les élèves, elle dessine néanmoins un terrain particulièrement propice pour examiner, à un autre niveau d'analyse, la manière dont les espaces d'initiative, de participation et de discussion que ces équipes cherchent à ouvrir sont effectivement vécus et investis par les élèves eux-mêmes.

C'est sur cette base que s'inscrit le choix des deux établissements étudiés ici. Parmi les onze écoles bruxelloises à pédagogies actives, le Lycée intégral Roger Lallemand et l'École plurielle maritime sont en effet deux écoles pour lesquelles l'enquête auprès des enseignants a fait ressortir le plus nettement une agentivité élevée de type critique débouchant sur des pratiques pédagogiques repensées. Dans la continuité de ce travail, l'objectif est ici d'examiner, dans des contextes où les enseignants cherchent explicitement à ouvrir des marges de décision et de participation aux élèves, la manière dont ces marges sont vécues par les élèves eux-mêmes.

Suite aux recherches d'Emirbayer et Mische (1998), l'agentivité peut être définie comme la capacité située et relationnelle d'un individu à agir et ce, selon ses expériences passées, ses projections futures ainsi que son jugement au présent. Pour un élève, cela peut signifier entre autres sa possibilité d'initier une activité, de faire des choix en classe ou dans la vie scolaire, de s'organiser, de juger, de négocier, de prendre position ou encore d'assumer une responsabilité. Dans une telle dynamique, il peut se constituer comme sujet de son action (Biesta, 2020 ; Mameli et al., 2023). Une telle capacité d'agir excède la participation de l'élève au travail scolaire dans la mesure où elle engage aussi son rapport au savoir, aux règles et à l'autorité. Suivant une lecture écologique, l'agentivité est par ailleurs un accomplissement qui se construit dans l'articulation entre l'élève et les ressources, contraintes et opportunités de son environnement (Biesta & Tedder, 2007). L'enjeu de la présente recherche est dès lors de décrire, du point de vue des élèves, comment des dispositifs et interactions du quotidien (cadrage des tâches, coopération, démarches d'enquête, espaces de discussion, modalités d'évaluation, etc.) soutiennent ou contraignent ce pouvoir d'agir. La recherche est ainsi guidée par la question suivante : dans ces deux écoles actives bruxelloises, comment les élèves perçoivent-ils les dispositifs et interactions du quotidien censés soutenir leur pouvoir d'agir, et quelles conditions décrivent-ils comme l'élargissant ou le restreignant ?

Penser l'agentivité des élèves en pédagogies actives à partir d'une approche écologique

Il importe de situer le concept d'agentivité des élèves, qui est abordé de deux manières distinctes dans la littérature. Dans le champ de la psychologie de l'éducation, il désigne une

participation proactive et transformatrice de l'élève aux activités de la classe, appréhendée comme un engagement qui se laisse décrire, voire mesurer, et qui se déploie dans l'interaction avec l'enseignant comme dans la diversité des profils d'élèves (Mameli et al., 2023). Dans une perspective sociologique et écologique, l'agentivité n'est en revanche pas envisagée comme une propriété que l'élève posséderait, mais comme un accomplissement qui émerge de l'articulation entre l'acteur et les conditions, temporellement configurées, de la situation (Emirbayer & Mische, 1998 ; Biesta & Tedder, 2007 ; Priestley et al., 2015). La présente recherche s'inscrit dans une perspective sociologique et écologique de l'agentivité. Dans cette perspective, l'agentivité des élèves se définit comme une capacité située et relationnelle de l'élève à initier, orienter et ajuster son action dans des situations scolaires concrètes.

Le terme d'agentivité traduit la notion anglophone d'*agency*, qui désigne au sens large la capacité d'un acteur à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur autrui et sur son environnement (Jézégou, 2022). Faute d'équivalent direct, *agency* a donné lieu à plusieurs rendus en français, parmi lesquels « agencéité » ou « agentivité », l'agencéité insistant plutôt sur la finalité de l'action et l'agentivité sur ses ressorts, tels que la motivation, le but ou les niveaux de décision. Je retiens ici le terme d'agentivité, associé à celui de pouvoir d'agir, en distinguant son acception subjective, soit le sentiment d'être l'auteur de son action, de son acception objective, soit la capacité effective à agir dans un contexte donné (Jézégou, 2022), seule cette dernière étant au cœur de la présente recherche.

L'agentivité est ainsi appréhendée comme un accomplissement qui se construit dans l'articulation entre l'élève et les environnements dans lesquels il évolue. Dans ce cadre, elle est comprise comme une dynamique temporelle (Emirbayer & Mische, 1998) qui s'enracine d'abord dans les expériences passées des élèves, constituées au fil de leur socialisation scolaire. Il peut s'agir entre autres des habitudes de travail, du rapport à l'écriture, des expériences de travail collectif ou encore du sentiment de légitimité à proposer ou à contester, qu'il s'agisse des contenus et des formats du travail, de l'organisation de la classe et de l'école ou des décisions prises par les adultes. L'agentivité dépend ensuite de la capacité de l'élève à se projeter dans des finalités qu'il perçoit comme étant signifiantes, par exemple le souhait de comprendre un problème, la perception de pertinence liée à une production, le soutien d'un point de vue ou la volonté de contribuer à une enquête. Elle se

joue enfin dans les choix des élèves situés, au présent, face à des contraintes immédiates telles que les consignes de l'enseignant, le matériel disponible, les rapports d'autorité ou les modalités d'évaluation.

Cette conceptualisation gagne à être complétée par une lecture écologique de l'agentivité, telle qu'elle a été développée dans les travaux sur l'agentivité située et les contextes d'action (Biesta & Tedder, 2007). Dans cette perspective, l'agentivité se configure dans l'interaction constante entre les caractéristiques individuelles de l'élève et le contexte de son action, tant sur le plan structurel, matériel que relationnel. Elle s'organise donc dans des écologies de classe et d'école composées de ressources, de contraintes et d'opportunités distribuées entre autres dans les dispositifs pédagogiques, les normes de participation, les cadres curriculaires, l'organisation du temps et les régimes d'évaluation. Dès lors, l'agentivité de l'élève semble dépendre étroitement des conditions concrètes qui rendent son initiative possible, mais aussi intelligible et légitime.

C'est dans cette optique que la présente recherche définit l'agentivité des élèves comme leur capacité située à prendre part aux situations scolaires, qu'il s'agisse du travail d'apprentissage proprement dit ou de l'organisation collective de la classe et de l'école, en y initiant et en y ajustant leur action au fil de leur expérience, du sens qu'ils projettent et des choix qui s'offrent à eux au présent. C'est ce cadrage qui outille l'analyse des entretiens, en l'orientant à la fois sur les dimensions temporelles de l'agentivité (Emirbayer & Mische, 1998) et sur les conditions qui influencent les possibilités d'initiative (Biesta & Tedder, 2007), soit les ressources, contraintes et opportunités de l'environnement.

Méthodologie

La présente étude adopte une approche qualitative axée sur une recherche de compréhension des expériences situées des élèves dans leur quotidien, au sein de deux écoles secondaires bruxelloises : le Lycée intégral Roger Lallemand[2] et l'École plurielle maritime. Le Lycée intégral Roger Lallemand a ouvert ses portes en 2016 et est situé sur la commune de Saint-Gilles, laquelle en constitue le pouvoir organisateur, c'est-à-dire, dans le système de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'autorité publique ou privée légalement responsable de l'organisation et de la gestion d'un établissement scolaire. L'École plurielle maritime, quant

2. Roger Lallemand (1932-2016) fut avocat et homme d'État socialiste belge.

à elle, a vu le jour en 2017 dans la commune de Molenbeek. Elle est gérée par le « Pouvoir organisateur Pluriel », fruit d'une initiative conjointe réunissant plusieurs partenaires institutionnels et associatifs (Fédération Wallonie-Bruxelles, commune de Molenbeek, commune de Berchem-Sainte-Agathe, ASBL L'école ensemble, Université libre de Bruxelles). Toutes deux relèvent ainsi d'une initiative publique et, comme l'ensemble de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone, y sont gratuites. Les familles choisissent librement l'établissement, mais l'inscription en première année du secondaire est encadrée par un décret qui, lorsque les demandes excèdent les places disponibles, attribue celles-ci sur la base d'un indice composite tenant compte notamment de la proximité du domicile et de l'école primaire d'origine.

Les deux écoles annoncent la mise en œuvre de plusieurs dispositifs de travail avec les élèves, notamment le travail régulier en sous-groupe, le démarrage des activités au plus près de situations concrètes et des questions posées par les élèves, des démarches d'enquête et des projets interdisciplinaires. Ces démarches sont soutenues par des outils tels que le portfolio, le journal des apprentissages, des documents de planification, des modules de distribution des rôles. Dans le cadre des activités, les savoirs sont par ailleurs régulièrement liés à des thématiques sociales et culturelles. L'évaluation y privilégie le suivi formatif, l'auto-évaluation et le portfolio, et la vie collective s'appuie notamment sur des conseils de classe et d'école hebdomadaires où les élèves peuvent formuler des propositions ou discuter les règles. C'est dans ce cadre, et non autour d'un dispositif isolé, que la présente recherche interroge l'expérience que les élèves font de leur pouvoir d'agir.

Trois entretiens semi-structurés de groupe (Johnson & Christensen, 2024) ont été réalisés au sein de chaque école, regroupant à chaque fois entre trois et huit élèves volontaires (30 au total) sur une durée d'environ 40 minutes. Les échanges ont été guidés par quelques questions ouvertes invitant les élèves à décrire le déroulement concret d'un cours, leur rapport à l'autonomie, les moments où ils ont pu prendre une décision ou proposer une idée et la manière dont les enseignants y ont réagi, ce qu'évoque pour eux la pédagogie active, ou encore, pour ceux qui ont fréquenté un autre établissement, les différences qui les frappent avec leur école actuelle. Ce format de discussion a été choisi afin de saisir la construction collective du sens que les élèves donnent à leur vécu scolaire, entendu ici comme la manière dont ils éprouvent l'ensemble de leur expérience d'école, qu'il s'agisse

des situations d'apprentissage, de l'organisation collective de la classe et de l'établissement ou des espaces plus informels de la vie scolaire. Il visait aussi à capter l'émergence de discours spontanés, de points de désaccord et de compléments mutuels entre les élèves (Krueger & Casey, 2014). Au cours des entretiens, les élèves ont d'ailleurs eu tendance à privilégier des récits positifs sur leurs écoles, ce qui m'a conduit à devoir relancer mes questions à plusieurs reprises pour essayer d'obtenir des nuances. Cette valorisation de leur vécu scolaire paraissait particulièrement marquée chez ceux qui avaient fréquenté auparavant un autre établissement. Il y a là éventuellement un indice d'agentivité au sens où les élèves s'approprient leur cadre institutionnel et s'y positionnent comme acteurs, mais il existe aussi une source potentielle de biais de désirabilité dans les propos recueillis. Ces groupes étaient hétérogènes, regroupant des élèves d'années d'étude différentes allant de la première secondaire à la sixième[3].

L'analyse des entretiens a suivi une démarche qualitative hybride (Johnson & Christensen, 2024), articulant une montée inductive des catégories empiriques et un travail d'interprétation informé par le concept d'agentivité des élèves (Mameli et al., 2023), par sa dimension temporelle (Emirbayer & Mische, 1998) et par l'approche écologique des conditions d'action (Biesta & Tedder, 2007 ; Priestley et al., 2015). L'objectif de la démarche a été d'identifier des régularités dans les expériences rapportées par les élèves afin de les interpréter conceptuellement.

En ce sens, les retranscriptions ont d'abord fait l'objet d'un codage ouvert au sein duquel chaque segment décrivant une marge d'initiative, une décision, une négociation, une discussion ou une contrainte vécue par les élèves a reçu un libellé descriptif provisoire. En comparant et regroupant progressivement ces libellés, une grille de huit codes inductifs a été conçue. Dans ce processus, chaque code a été défini de manière opératoire au plus près du sens donné par les segments. Les huit codes ont été nommés de la manière suivante : personnaliser des activités et des projets ; travailler en équipe ; déterminer le degré de guidance ; encourager l'esprit d'enquête et la mise à l'épreuve des évidences ; articuler les savoirs scolaires à des enjeux sociopolitiques ; questionner, débattre et

3. Dans l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le cursus compte six années, de la première à la sixième secondaire, et accueille des élèves âgés d'environ 12 à 18 ans. Selon l'âge des élèves, ces années correspondent, dans le système français, à la classe de cinquième (première secondaire), de quatrième (deuxième secondaire), de troisième (troisième secondaire), de seconde (quatrième secondaire), de première (cinquième secondaire) et de terminale (sixième secondaire).

transformer l'institution ; se situer dans les dispositifs d'évaluation ; révéler les tensions des prescriptions institutionnelles.

Dans un troisième temps, ces huit codes ont été regroupés selon leurs proximités de sens, afin de dégager des régularités plus englobantes dans la manière dont les élèves décrivent les conditions de leur participation. Trois ensembles, présents dans les deux établissements, se sont ainsi dégagés : la co-conception des apprentissages et ses conditions (personnalisation des tâches, coopération entre élèves, guidance de l'enseignant), la posture critique et d'enquête (fiabilité des sources, discussion des règles, savoirs reliés à des enjeux sociaux) et l'influence des formes d'évaluation. Ces trois ensembles organisent la présentation des résultats.

Enfin, dans un quatrième temps, ces trois axes ont été mis en dialogue interprétatif avec le cadre théorique. Ainsi, la triade d'Emirbayer et Mische (1998) a permis de qualifier les expériences des élèves selon les dimensions temporelles de l'agentivité. La perspective écologique a quant à elle servi à analyser la manière dont les ressources et contraintes de l'environnement des élèves (dispositifs, interactions, attentes, évaluations) peuvent influer sur leurs initiatives.

Il importe de préciser le grain de cette analyse. Les trois axes ne dressent pas le portrait d'un élève « type » ni d'un enseignant « type », mais décrivent des conditions récurrentes au sein desquelles l'expérience que les élèves font de leur pouvoir d'agir se différencie. Dans une lecture écologique, l'agentivité n'étant pas une propriété individuelle, mais un accomplissement qui se joue dans l'articulation entre l'élève et son environnement (Biesta & Tedder, 2007), l'analyse porte d'abord sur ces conditions et sur la manière, inégale, dont les élèves disent pouvoir s'en saisir. Le recours à des entretiens de groupe, qui favorise l'expression d'un sens collectivement construit, accentue dès lors ce niveau d'analyse.

Informés des objectifs et des modalités de la recherche, les écoles comme les élèves ont donné leur consentement éclairé, dans le respect des conditions définies par le comité éthique de la faculté de psychologie, des sciences de l'éducation et de logopédie (avis n° 1332/2023). L'ensemble des témoignages a par ailleurs été anonymisé. Les segments d'entretien cités dans les résultats se voient attribuer un code d'identification (ID) qui permet au lecteur de retracer l'analyse. Ce code associe une lettre à l'école (L pour le Lycée intégral Roger Lallemand, M pour l'École plurielle maritime), un chiffre indiquant l'entretien de groupe

concerné au sein de cette école (premier, deuxième ou troisième) et un dernier nombre désignant la ligne du segment dans le tableau d'analyse. Ainsi, le code L1-27 renvoie au vingt-septième segment du premier entretien mené au Lycée intégral Roger Lallemand.

Résultats

En mobilisant la triade temporelle de l'agentivité et une lecture écologique des conditions d'action, l'analyse a consisté à repérer, dans les récits des élèves, les situations où des marges d'initiative sont rendues possibles, coûteuses ou au contraire empêchées. Les résultats sont structurés selon les trois axes issus de l'agrégation progressive des codes, qui rendent compte d'abord de l'existence d'espaces de co-conception où les élèves, lorsqu'ils disposent d'un cadre méthodologique suffisamment balisé, prennent l'initiative de définir les formats, les contenus et l'organisation de leurs apprentissages. Ensuite, de l'émergence d'une posture critique nourrie par le croisement systématique des sources, le traitement de questions sociopolitiques contemporaines et la possibilité, plus ou moins effective selon les contextes, de questionner le fonctionnement même de l'institution scolaire. Enfin, du rôle déterminant des dispositifs évaluatifs qui, lorsqu'ils reposent sur la co-élaboration de critères et sur un suivi formatif, soutiennent l'engagement et l'expérimentation, mais qui, sous la pression des exigences certificatives, peuvent également restreindre ces marges de négociation. Les deux premiers axes recoupent la distinction entre agentivité alignée et agentivité de résistance (Mameli et al., 2023), car la co-conception relève surtout d'actes alignés sur les visées de l'enseignant, tandis que la posture critique engage des actes de questionnement et de contestation.

Axe 1 : Les contours de la co-conception des apprentissages

Les témoignages des élèves mettent en évidence l'existence d'espaces où l'élève se voit confier un rôle de co-conception de ses apprentissages. Plusieurs éléments ressortent :

La personnalisation des tâches et projets

Les élèves décrivent de multiples situations où ils peuvent choisir ou imaginer la forme finale de leurs travaux. Ils disent ainsi avoir la possibilité de présenter un projet sous forme d'exposition, de maquette, d'écriture créative, ou encore de co-construire une pièce de théâtre. Ils perçoivent ainsi être encouragés à questionner les modalités des activités et à

proposer des formes variées d'expression de leur travail de recherche ou de communication des apprentissages. Dans ce cadre, les enseignants ont tendance à être flexibles vis-à-vis des activités planifiées et à soutenir les initiatives des élèves à proposer différents supports ou différentes stratégies. Parmi les témoignages qui illustrent cet aspect, une élève dit : « c'est une tâche finale […] tu dois écrire une balade en français et inventer un rite funéraire. Et l'invention du rite funéraire, c'est vraiment exactement comme tu veux. Tu fais ce que tu veux, tu peux reprendre des concepts qu'on a vus en sciences sociales sur les rites qui existent déjà mais t'es pas obligé, tu peux partir dans tous les sens » (ID : L1-27). L'élève part d'un même socle de ressources (documents, vidéos, textes) dans un cadre prédéfini de travail, mais déploie une restitution singulière de son apprentissage. L'enseignant se contente alors de poser un canevas, en précisant la thématique, les objectifs généraux et la durée, puis de mettre à disposition des ressources, avant d'inviter l'élève à se mettre en recherche.

Les élèves rapportent ces possibilités dans des disciplines variées, du français à l'histoire en passant par les sciences sociales, et les rattachent moins à la discipline elle-même qu'à la façon dont chaque enseignant cadre concrètement la tâche, c'est-à-dire au degré de structuration qu'il rend disponible. Une même latitude semble dès lors profiter surtout aux élèves déjà outillés pour s'organiser, là où elle peut en laisser d'autres démunis lorsqu'elle n'est pas suffisamment accompagnée. Les élèves soulignent en ce sens que leur implication dans ce type de choix nécessite aussi que leur degré de liberté dans le travail bénéficie d'une structuration particulière de l'enseignant. Lorsque le cadre demeure trop large ou trop vague, certains disent ressentir un flottement et ne savent plus comment avancer : « En fait, je pense qu'on peut se perdre dans le temps. […] ils nous donnent une feuille de planification, et là […] ils disent… tu choisis […] donc moi par exemple, tu me mets pas de date, tu me mets pas de planification, c'est fini » (ID : M2-06). Ils expriment par ailleurs que plusieurs d'entre eux peuvent ressentir d'importantes difficultés.

Le travail en sous-groupes comme modalité de co-conception

Les élèves évoquent qu'au sein des cours, de nombreuses activités se réalisent en sous-groupes, dans une logique de co-conception des contenus à apprendre : « Oui, beaucoup de travail en groupe. Quelquefois, tu fais avec ton voisin ou des groupes de quatre » (ID : L3-03) et « [par exemple] on va d'abord regarder les documents dans différents petits

groupes […] numérotés de 1 à 6, et ensuite quand on aura assimilé tout […] j'explique aux autres qui n'ont pas vu le document 1 » (ID : L3-05). Toutefois, comme l'illustrent certains témoignages, la dynamique de groupe s'avère parfois délicate. Un élève rapporte ainsi : « Donc c'était des sous-groupes qui étaient imposés. […] tu te retrouves avec des gens que tu connais pas et qui ont pas forcément les mêmes intentions » (ID : L1-17). Ce constat rejoint les travaux sur les pédagogies coopératives, qui rappellent que la coopération entre élèves suppose une structuration et une régulation claires de la part de l'enseignant.

Dans les deux écoles, le travail en groupe fait souvent l'objet d'un accompagnement méthodologique. Plusieurs élèves mentionnent l'utilisation d'outils spécifiques comme la distribution régulière de rôles (responsable du temps, porte-parole, rédacteur) afin de guider la répartition des tâches et de favoriser la contribution de chacun : « il y a beaucoup, beaucoup de distributions de rôles quand on est plus petit. […] Et puis après, plus on grandit, plus on est amené à essayer de s'autogérer, à voir comment ça fonctionne » (ID : L2-06). Le travail en sous-groupes peut aussi ouvrir la possibilité de co-concevoir des projets ou des tâches, comme lorsque, dans une activité de type « puzzle », chaque petit groupe examine un document distinct avant d'en restituer l'analyse aux autres. Dans ce cadre, l'enseignant n'impose plus une procédure unique, mais accompagne les différentes stratégies de travail que les élèves mettent au point, tout en veillant à la circulation effective des savoirs entre les groupes.

Degré de guidance

Les récits montrent que le travail en équipe se fait rarement en autonomie totale. L'enseignant propose une piste, fournit des ressources, souvent un calendrier, et veille à ce que les choix des élèves demeurent compatibles avec les référentiels de compétences. Les enseignants peuvent alors alterner entre des moments d'exploration (où l'élève choisit par exemple l'angle de recherche) et des moments de recentrage (où l'enseignant recentre le travail selon l'objectif poursuivi). Cette tension entre soutien et autonomie semble conditionner la possibilité d'une véritable co-conception des apprentissages entre les élèves. Elle rejoint les travaux sur l'étayage, qui montrent que l'autonomie de l'élève se construit moins par le retrait de l'enseignant que par un accompagnement gradué (Lescouarch, 2018), ainsi que les analyses qui rappellent que l'autonomie n'est pas un préalable spontané, mais une visée éducative (Foray, 2016), voire une norme scolaire dont l'injonction peut désavantager

les élèves les moins familiers de ces attendus (Durler, 2015). Plusieurs extraits montrent qu'un soutien méthodologique clair, assorti d'objectifs précis, soutient la co-conception des apprentissages : « […] d'habitude on fait un petit éveil […] puis on ouvre le JDA, on écrit […] les points qu'on va faire pendant le module et on met aussi une intention d'apprentissage, […] on fait le cours et à la fin, on fait une question méta […] sur ce qu'on vient d'apprendre » (ID : L2-01).

Ces éléments suggèrent que la co-conception dans les deux écoles étudiées n'est pas un lâcher-prise, mais plutôt une sorte de contrat où l'enseignant définit un espace d'action plus ou moins large. Lorsque ce cadre est clair, les élèves (en particulier ceux en fin de cycle secondaire) y trouvent un levier d'expression personnelle et d'exploration critique. Dans l'ensemble, les témoignages montrent que la co-conception apparaît dès lors que l'enseignant assume la cohérence avec le programme, tout en valorisant l'implication, les choix et les dynamiques de recherche des élèves.

Axe 2 : Posture critique et esprit de recherche

La remise en question d'évidence, notamment par la réflexion et la recherche, apparaît de façon implicite et récurrente dans les propos des élèves. Ils décrivent comment leurs enseignants tentent de développer chez eux une approche réflexive et critique ainsi que certaines limites.

La recherche et la remise en question des contenus et des sources

Les témoignages des élèves soulignent que le travail de remise en question des sources est régulier dans leurs situations d'enseignement. Les enseignants encouragent régulièrement les élèves à vérifier la fiabilité des documents et à recourir à des ressources bibliographiques variées, par exemple des encyclopédies, des ouvrages spécialisés, des supports vidéo, des articles de presse, etc. Ce travail s'accompagne d'un guidage au sein duquel l'enseignant peut proposer des outils de vérification comme des grilles et des check-lists de fiabilité. Cette régulation témoigne aussi d'un travail où l'enseignant, loin de se poser en sachant absolu, se présente davantage comme un facilitateur aidant l'élève à construire sa propre connaissance et posture critique. Un élève en dit par exemple ceci : « En histoire, quand on doit chercher l'appartenance et la fiabilité d'un document, ça pousse à chercher des détails, de se dire pourquoi il le ferait, pour celui qui est moins fiable » (ID : M1-14).

Les enseignants incitent les élèves à relever les divergences et à s'interroger sur les intentions des auteurs, les contextes de production et les éventuels partis pris. On retrouve l'importance accordée à la co-enquête, où l'enseignant peut orienter l'élève vers des ressources complémentaires et mettre en discussion ces différents éclairages lors de débats collectifs. Si la plupart des participants soulignent l'importance de ce regard critique, certains nuancent son caractère systématique. Il est donc à noter que les approches varient non seulement d'une école à l'autre, mais aussi d'un enseignant à l'autre, voire d'une situation à l'autre chez un même enseignant, de sorte qu'un même établissement abrite des expériences contrastées : « Le prof ne nous explique rien, il nous donne parfois des feuilles, et à partir de là, nous, on doit comprendre la matière. Et après on est en commun, et là le prof donne sa théorie » (ID : M1-28). Les élèves relèvent que, dans ce cas, ils sont moins autorisés à questionner, la remise en cause des contenus se heurtant à une forme d'autorité peu disposée à la discussion : « Ils nous disent c'est comme ça » (ID : L3-17). Ces écarts rappellent que l'agentivité ne se distribue pas uniformément derrière le label commun de l'école, mais se joue au plus près de chaque enseignant, de chaque discipline et de chaque élève.

Relier savoirs et débats sociopolitiques

Dans plusieurs extraits, les élèves évoquent la mise en place de modules ou projets (Angela Davis, du possible aux actes, semaine décloisonnée, projet Palestine) qui embrassent des thématiques socio-historiques, culturelles ou militantes. Une élève raconte ainsi : « Par exemple, récemment, on avait eu une triplette qui s'appelait Angela Davis et du coup, on voyait en philo, en anglais, en géo, en histoire […], des liens avec Angela Davis et en général, on essaie de se rapprocher au maximum de ça » (ID : L1-04). Dans ce type de configuration, les élèves sont encouragés à dépasser les stricts contenus des référentiels en les reliant à des problématiques politiques ou sociales plus larges, développant ainsi un regard critique sur le monde contemporain.

On peut observer que l'agentivité des enseignants, en ce qui concerne leur capacité à adapter le programme, en proposant par exemple des mises en débat et en suscitant la confrontation des idées, joue un rôle dans la manière dont les élèves se sentent incités à s'impliquer. Dans ces situations, les élèves tendent à décrire un sentiment de compréhension plus globale des tâches scolaires ainsi que du monde. Ils disent aussi se sentir plus

légitimes pour proposer leurs propres points de vue ou projets. Ainsi, dans la mesure où l'enseignant use de sa liberté pédagogique pour ouvrir des espaces de discussion et encourager les questionnements critiques, l'élève se perçoit davantage comme acteur. La posture agentique de l'enseignant semble, dans ces cas, favoriser la responsabilisation et la construction d'un engagement critique chez l'élève, dès lors que l'apprentissage devient un lieu d'élaboration et de débat sur des enjeux qui dépassent le strict cadre scolaire.

De la critique du savoir à la critique de l'institution

Les témoignages montrent que les élèves sont aussi amenés à questionner l'organisation même de leur collectif de classe et de l'école. À travers divers espaces d'échange, ils peuvent faire remonter leurs propositions ou leurs critiques, et s'impliquer dans des décisions relatives au fonctionnement de l'établissement. Ainsi, ils soulignent notamment l'existence des conseils de classe et d'école, visant à recueillir la parole des jeunes et influer sur les règles institutionnelles : « Tous les vendredis en dernière heure, on a le conseil [...] on peut donner notre avis [...] on peut donner des idées de projets, d'activités à faire avec notre classe » (ID : M2-12). Ces dispositifs sont présentés comme des instances de vie démocratique. D'un côté, certains élèves disent y voir une preuve que l'école autorise une critique du cadre et des règles, ils soulignent l'expérience d'un dialogue ouvert avec certains enseignants ou responsables, et l'importance d'apprendre ainsi à débattre collectivement : « Là, maintenant, il y a une règle qui est en cours d'être changée [...] Entre 8h et 8h15, on n'a pas cours, mais si on arrive après 8h, on est en retard. [...] D'abord, c'est des 6e qui ont proposé de changer la règle. Ils ont fait tout un argumentaire, ils ont présenté aux élèves. Toute l'école a dû voter. Et donc avec tous ces votes, l'école a voté pour que cette récré soit enlevée. Et à partir de ces votes et de l'argumentaire, on a pu avoir un dossier pour envoyer à la directrice » (ID : M1-10). D'un autre côté, il arrive que ces conseils peinent à transformer l'institution. Certains extraits suggèrent un sentiment de non-aboutissement lorsque les idées portées par les élèves se traduisent difficilement en actes concrets : « Quand c'est vraiment changer des choses à l'échelle de l'école, des fois, on propose quelque chose, et au moment où cette chose, elle est acceptée ou refusée, on est déjà parti de l'école. Donc parfois, ça peut être vraiment long » (ID : M1-30).

Axe 3 : L'évaluation et la reconnaissance du parcours de chacun

Un troisième axe porte sur la manière dont les dispositifs d'évaluation influent sur l'expérience d'agentivité. Cette catégorie conceptuelle s'est imposée en raison du rôle central que les élèves attribuent à l'évaluation dans leur vécu scolaire. Plusieurs élèves, dans les deux établissements étudiés, ont spontanément évoqué la question de l'évaluation en lien avec leur sentiment d'être ou non co-auteurs de leur scolarité.

Une évaluation formative qui soutient l'initiative et l'expérimentation

D'après les élèves, leurs enseignants ont tendance à adopter des pratiques évaluatives tournées vers la progression du travail. Ils privilégient des travaux fréquents incitant les élèves à mesurer régulièrement leurs avancées et à identifier personnellement leurs difficultés. Ils leur arrivent aussi de présenter directement aux élèves des critères d'évaluation axés sur les processus des tâches envisagées. Il peut s'agir de la méthode envisagée, de leur engagement, de la clarté de leur propos, etc. Parmi les témoignages : « Par exemple, en français, comme son but c'est qu'on aime lire et il y en a plein qui n'aiment pas lire parce qu'on leur impose un livre comme ça, et ils doivent juste le finir et après on a une évaluation où on doit expliquer des choses dessus et tout. Mais du coup, là maintenant, on a un carnet de lecture où on va lire ce que nous on a envie et après on va faire des dessins ou on va écrire un petit résumé. Et la prof, de temps en temps, elle t'appelle et tu vas voir ce que tu as lu, ce que tu as fait dans ton carnet. Comme ça, il y a quand même l'évaluation » (ID : M1-06). Les élèves ont aussi recours à des grilles d'auto-évaluation et au portfolio, où ils sont invités à formuler eux-mêmes leurs axes de progrès et à confronter leur point de vue à celui de l'enseignant ou du groupe.

Ces modalités valorisent la recherche d'idées nouvelles, l'erreur comme point de départ d'un nouvel apprentissage, et la mise en débat collective des productions. Ainsi, plusieurs élèves affirment se sentir plus libres de proposer des idées personnelles ou de s'essayer à des formats originaux (maquettes, textes créatifs, performances artistiques) quand ils savent qu'ils seront évalués sur leur démarche et leur capacité à argumenter, plutôt que sur une grille rigide de réponses attendues : « En fait, ce qui compte souvent pour les profs, c'est pas la réponse, mais c'est la démarche, pour savoir comment on a fait et tout ça, parce qu'en soi, on peut très bien se tromper sur la réponse, on a tout compris

comment il fallait faire. […] Pour nous et pour les profs, c'est pas vraiment la réponse qui compte » (ID : L3-04).

Des tensions liées aux exigences institutionnelles et au besoin de « preuves »

Les élèves signalent aussi un certain retour à une approche plus rigide lorsqu'approchent les échéances certificatives et les épreuves externes. Dans ces situations, plusieurs relatent un changement de ton de la part des enseignants, qui se doivent de valider les compétences visées par les référentiels. Cette pression institutionnelle semble se traduire parfois par une diminution des espaces d'expérimentation au profit d'activités plus directives. Parmi les témoignages : « On apprend une matière et bam, après, on a une éval. […] Parce qu'elle ne fait pas vraiment de travail continu, du coup, elle a besoin de notes pour pouvoir évaluer [avant la fin de la période] » (ID : M1-22). Ce constat peut renvoyer à la difficulté, pour l'enseignant, de composer avec un cadre institutionnel imposant une comptabilité dans le cadre d'un projet visant à dépasser les contenus des référentiels pour une éducation aussi critique et émancipatrice. La tension entre la volonté d'émancipation et la nécessité de prouver l'efficacité demeure palpable dans les discours des élèves. Il en résulte, dans le vécu des élèves, une forme de discontinuité entre les temps ouverts (projets, tâches collaboratives, débats) et les moments où la certification redevient centrale.

Par ailleurs, certains élèves arrivés dans l'école après une première expérience dans un autre établissement secondaire nuancent ce constat : « Moi, je trouve qu'ici, on reçoit beaucoup d'aide sans forcément… pas en demander, mais les profs sont tout le temps là pour nous. […] Ici, on peut vraiment poser les questions qu'on veut sans forcément être jugé » (ID : M1-32). Ils y voient un contraste notable avec leur vécu antérieur, où « ici, c'est nous. On est le centre et le pilier principal. Et eux vont faire en fonction de nous. Là-bas, c'était plus… Voilà, on donne cours, quoi » (ID : M2-27). Selon les élèves, un enseignement qui les place dans des démarches de recherche soutenues par un accompagnement de leurs enseignants, leur permet de mieux s'approprier les contenus et les aborder de manière plus stimulante.

Discussion et conclusion

Pris ensemble, les résultats montrent que l'agentivité des élèves ne tient pas à la seule présence de dispositifs « ouverts » (projets, travail en groupe, choix de formats), mais

à la manière dont ces ouvertures sont régulées, rendues lisibles et reconnues dans l'écologie ordinaire de la classe et de l'école. Loin d'un idéal de liberté spontanée, les élèves décrivent une agentivité qui se construit dans une articulation fragile entre des espaces de co-conception rendus praticables par des médiations méthodologiques, des formats d'enquête et de discussion qui autorisent des prises de position des élèves, et des régimes d'évaluation qui modulent le coût, le risque et la légitimité de l'initiative. Ainsi, l'agentivité des élèves semble être soutenue lorsque les élèves ont accès à des ressources soutenant leur travail, des normes de participation et une approche de l'évaluation au service de l'apprentissage.

La recherche visait à comprendre comment les élèves perçoivent des dispositifs censés soutenir leur agentivité et quelles conditions ils identifient comme favorisant ou limitant leur capacité à prendre part au travail scolaire. Les matériaux invitent à déplacer l'attention des formes visibles vers les conditions de praticabilité, au sens où les élèves décrivent une capacité à agir qui dépend d'un ensemble de supports et de règles situés. Ce déplacement apparaît nettement dans les situations où l'ouverture existe, mais devient inopérante faute de médiations. Ainsi, lorsqu'un élève explique qu'en l'absence de dates et de planification « c'est fini » (ID : M2-06), il ne conteste pas l'ouverture en tant que telle, mais montre que l'ouverture sans outillage augmente l'incertitude et rend l'action plus coûteuse. Lorsque les routines de travail clarifient par contre le cadre, par exemple par l'annonce de l'enseignant de la temporalité progressive d'un module (ID : L2-01), les élèves décrivent un environnement où leur action devient plus intelligible et donc plus praticable.

Le premier apport empirique des analyses concerne la co-conception des activités et apprentissages avec les élèves. Les élèves décrivent des marges d'initiative bornées par un contrat didactique et par des ressources apportées par les enseignants. L'extrait de la « tâche finale » où l'élève affirme : « tu fais ce que tu veux… tu peux partir dans tous les sens » (ID : L1-27) illustre une latitude forte dans la forme de restitution, mais cette liberté est adossée à un socle de ressources et à un canevas (thématique, objectifs généraux, durée) qui évite que le choix ne se transforme en flottement. Cette dynamique réapparaît dans le travail en sous-groupes, où l'enquête et la construction du savoir se distribuent (document 1, document 2, etc.) avant d'être mutualisées (ID : L3-05). Toutefois, la co-conception n'est ni spontanément équitable ni mécaniquement favorable à tous. Lorsqu'un élève souligne que

des sous-groupes imposés l'amènent à travailler avec des pairs « qui ont pas forcément les mêmes intentions » (ID : L1-17), il met au jour une contrainte relationnelle qui peut réduire sa capacité effective à peser sur l'activité. Dans ce cadre, les dispositifs de régulation, comme la distribution de rôles et la progression vers l'autogestion du travail, décrits par les élèves (ID : L2-06) transforment une ouverture formelle en possibilité d'action partagée.

Le deuxième apport issu des analyses concerne l'agentivité des élèves en tant que capacité critique et disposition à l'enquête. Plusieurs élèves décrivent en ce sens des activités qui témoignent d'un environnement où l'esprit critique est rendu praticable par des outils, des routines et des attentes explicites, comme l'analyse de sources ou de logiques politiques. Les élèves signalent aussi les limites internes lorsqu'ils indiquent « le prof ne nous explique rien » puis « donne sa théorie » en commun (ID : M1-28), ou encore « ils nous disent c'est comme ça » (ID : L3-17). Ces contrastes suggèrent que l'écologie de l'agentivité n'est pas homogène et que selon les classes et les enseignants, la critique peut être encouragée comme démarche d'enquête ou contenue par une autorité qui clôt la discussion. Ils rejoignent les recherches de Mameli et al. (2023) montrant que le devenir d'un acte agentique dépend étroitement de la réponse de l'enseignant, selon qu'il l'accueille, l'ignore ou le sanctionne. Les projets transversaux évoqués, comme le module portant sur Angela Davis, donnent à voir une autre configuration étant donné que les thématiques proposent une organisation curriculaire qui rend possible la construction d'un point de vue argumenté et situé de l'élève en articulant plusieurs disciplines et différentes lectures. L'agentivité des élèves se trouve renforcée par les conditions spécifiques d'apprentissage conçues par les enseignants, exigeant un travail pluridisciplinaire argumenté et référencé sur une période de temps, tout en ouvrant des espaces de choix d'organisation individuels et collectifs des élèves.

Le troisième résultat prolonge cette observation en l'inscrivant au niveau de l'institution. Les élèves décrivent des espaces où ils sont encouragés à questionner, débattre et décider des règles de la vie collective de leur classe et de leur école. Le conseil hebdomadaire du vendredi, où l'élève « donne son avis » et « propose des projets » (ID : M2-12), constitue un espace de participation qui autorise la formulation de critiques et l'exercice pour l'élève de la délibération. L'épisode du changement de règle (8h-8h15) est, à cet égard, particulièrement éclairant en ce sens que des élèves de 6e construisent un argumentaire, le présentent, déclenchent un vote, puis alimentent un dossier adressé à la direction (ID : M1-10). Cette

situation illustre une agentivité institutionnelle des élèves soutenue par des moments d'argumentaire, de débat et de vote organisés par les enseignants. Les élèves décrivent aussi la temporalité parfois dissuasive de ces dispositifs : « quand c'est changer des choses à l'échelle de l'école… parfois, ça peut être vraiment long » (ID : M1-30). Dans une lecture écologique, la participation des élèves dans l'organisation de l'école semble dépendre dès lors en partie de la vitesse de réponse des enseignants et des conditions de suivi. Ce que ces témoignages donnent à voir tient d'ailleurs à la continuité, ou à la discontinuité, de l'expérience démocratique. Le conseil de classe hebdomadaire du vendredi (ID : M2-12) en installe la répétition. Le sentiment de non-aboutissement, lorsque par exemple une proposition se traduit difficilement en acte avant le départ de l'élève (ID : M1-30), signale, quant à lui, qu'une participation dont les effets se font trop attendre perd de sa portée formatrice. Cette lecture rejoint le principe deweyen de continuité de l'expérience, selon lequel une expérience n'est éducative que pour autant qu'elle en prépare et en prolonge d'autres (Dewey, 1938), ainsi que les travaux montrant que l'expérience des élèves de pouvoir prendre voix dépend d'une culture démocratique de l'établissement et de la répétition d'expériences de participation perçues comme effectives, lesquelles façonnent les attitudes des élèves à l'égard de leur propre capacité à s'exprimer et à être entendus (Rinnooy Kan et al., 2024).

Ces résultats peuvent également être lus à la lumière de finalité éducative de subjectivation proposée par Biesta (2020), entendue comme le fait pour l'élève de devenir sujet de sa propre existence, c'est-à-dire être en mesure de répondre, de prendre position et d'assumer une responsabilité, plutôt que d'être seulement l'objet d'une socialisation ou le récepteur d'une qualification. Dans cette perspective, l'agentivité décrite par les élèves peut renvoyer à leur possibilité à formuler un jugement, soutenir une objection et discuter du sens des règles. Lorsque les élèves décrivent des dispositifs les amenant à enquêter, par exemple au sein desquels ils interrogent l'intention d'un auteur ou la fiabilité d'un document (« ça pousse à chercher des détails, de se dire pourquoi il le ferait, pour celui qui est moins fiable », ID : M1-14), ils rapportent un espace où ils peuvent assumer un regard propre vis-à-vis du savoir. De même, la possibilité pour les élèves de changer la grille horaire de l'école, construite par un argumentaire, un vote et un dossier transmis à la direction (ID : M1-10), illustre une possibilité de subjectivation à l'échelle de l'école, dans la mesure où les élèves y expérimentent la responsabilité d'une décision collective. Cette position de sujet affleure également dans

la manière dont certains élèves se décrivent au centre de la relation éducative : « ici, c'est nous. On est le centre et le pilier principal. Et eux vont faire en fonction de nous » (ID : M2-27). La subjectivation permet dès lors de considérer que l'agentivité des élèves se joue aussi dans leur possibilité d'exister comme sujet dans l'espace scolaire.

Enfin, les analyses donnent des indications quant au rôle structurant de l'évaluation sur les choix des élèves. Dans certaines situations, l'évaluation sécurise l'initiative parce qu'elle reconnaît la démarche d'apprentissage et n'est pas perçue comme une réprimande. Le carnet de lecture en français, au sein duquel l'élève lit ce qu'il veut, dessine ou rédige un résumé, puis échange avec l'enseignante, illustre par exemple une forme de reconnaissance formative (ID : M1-06) qui rend possible l'appropriation et des parcours différenciés. De même, lorsque les élèves disent que « ce qui compte… c'est la démarche » davantage que « la réponse » (ID : L3-04), ils décrivent une organisation où l'erreur est une étape de l'apprentissage. L'approche pédagogique des enseignants peut cependant limiter les marges de négociation, que ce soit au niveau des échéances ou de l'organisation du travail. Le témoignage « on apprend une matière et bam, après, on a une éval » parce que l'enseignante « a besoin de notes » (ID : M1-22) en est une illustration. Cette pression semble redéfinir les possibilités d'initiatives des enseignants comme des élèves étant donné que les impératifs de certification augmentent le risque d'écart aux attendus et peut orienter vers des stratégies de sécurisation. La contrainte certificative contracte ou élargit l'agentivité des élèves selon que l'évaluation et l'aide soutiennent la prise de risque, ou au contraire la pénalisent.

En conclusion, cette recherche montre que l'agentivité des élèves peut résulter d'un travail d'ingénierie de leurs conditions d'engagement et de participation avec des balises temporelles et méthodologiques (exemples : planification, intentions d'apprentissage, routines), des dispositifs de régulation du collectif (exemples : attribution de rôles, mutualisation, gestion des groupes), des formats d'enquête et de discussion (pluralité des sources, règles du débat), et des dispositifs d'évaluation qui reconnaissent la démarche et l'expérimentation. Les résultats invitent donc à concevoir l'agentivité des élèves comme une capacité située et continuellement renégociée dans les écologies des classes et des écoles (Biesta & Tedder, 2007 ; Priestley et al., 2015). Ils soulignent aussi un enjeu d'équité en ce sens que les mêmes ouvertures proposées par les enseignants peuvent soutenir certains

élèves et en désorienter d'autres, si les médiations ne sont pas suffisamment explicites et considérées comme étant stables et sécurisantes par les élèves. Rendre les élèves acteurs revient ainsi à façonner patiemment des environnements où leur initiative peut devenir lisible, soutenable et légitime.

Enfin, reposant sur des entretiens de groupe, l'analyse a surtout observé des conditions partagées, plutôt que des trajectoires singulières, alors même que l'agentivité se donne aussi à voir dans des manières d'agir propres à chaque élève comme à chaque enseignant. Un travail ultérieur gagnerait ainsi à articuler aux entretiens de groupe des entretiens individuels, des observations de classe ou un suivi longitudinal, de manière à ressaisir la variabilité des profils et à compléter, comme y invite la littérature sur l'agentivité des élèves, les approches centrées sur les variables par une approche centrée sur les personnes (Mameli et al., 2023). Une telle démarche permettrait aussi de mieux distinguer les pratiques propres à chaque enseignant et leurs effets différenciés, et d'observer dans quelle mesure les marges d'initiative décrites par les élèves se traduisent effectivement en transformations de leur travail et de leur école.

Bibliographie

Augustin, Vladimir (à paraître). Faire vivre des pédagogies actives en contexte néolibéral : l'agentivité des enseignants dans onze écoles secondaires bruxelloises. *Penser l'éducation*.

Biesta, Gert, & Tedder, Michael (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Éducation of Adults*, *39(2)*, 132-149, DOI : 10.1080/02660830.2007.11661545.

Biesta, Gert (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialisation and subjectification revisited. *Éducational Theory*, *70(1)*, 89-104, DOI : 10.1111/edth.12411.

Darbellay, Frédéric, Moody, Zoé et Louviot, Maude (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Éditions Alphil/Presses universitaires suisses, DOI : 10.33055/alphil.03171.

Dewey, John (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Durler, Héloïse (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.

Emirbayer, Mustafa et Mische, Ann (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, *103(4)*, 962-1023, DOI : 10.1086/231294.

Foray, Philippe (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF éditeur.

Grootaers, Dominique et Tilman, Francis (2022). *Les pédagogies actives en héritage. Pour éduquer aujourd'hui*. Chronique sociale.

Jézégou, Annie (2022). Agentivité. Dans Anne Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 41-44. De Boeck Supérieur.

Johnson, Burke et Christensen, Larry (2024). *Éducational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (8e éd.). Sage Publications.

Krueger, Richard et Casey, Mary Anne (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5e éd.). Sage Publications.

Leroy, Ghislain (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. Éditions La Découverte.

Lescouarch, Laurent (2018). *Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF éditeur.

Mameli, Consuelo, Grazia, Valentina et Molinari, Luisa (2023). Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice. *International Journal of Éducational Research*, *122*, 102258, DOI : 10.1016/j.ijer.2023.102258.

Priestley, Mark, Biesta, Gert et Robinson, Sarah (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.

Rinnooy Kan, Willemijn, Munniksma, Anke, Volman, Monique, & Dijkstra, Anne Bert (2024). Practicing voice: student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes towards voice. *Research Papers in Éducation*, *39(4)*, 560-580, DOI : 10.1080/02671522.2023.2178496.

Viaud, Marie-Laure (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, *10*, 119-148, DOI : 10.3917/spec.010.0119.

Wagnon, Sylvain (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, *50*, 1-25, DOI : 10.4000/trema.4174.