



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'autonomie des élèves, entre conformisme et affirmation
Analyse de l'activité et des stratégies pédagogiques
de huit enseignant.e.s genevois.e.s du degré secondaire obligatoire

Jonathan Mandica

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Mai 2017

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève, co-directeur

Alain Muller, Université de Genève, co-directeur

Philippe Meirieu, Université de Lyon II

49'507 signes-espaces

L'autonomie des élèves n'est certainement pas une idée nouvelle. C'est même son ancienneté qui justifie ce projet de recherche. Car l'autonomie à l'école – et *par* l'école – est aujourd'hui et plus que jamais problématisée. Elle l'est, parce que si les valeurs de libre-arbitre et de contrôle de soi ne sont pas loin de faire l'unanimité, les débats sont vifs à propos de leur définition et, surtout, pour savoir si la « rhétorique de l'autonomie » cache ou non des pratiques pédagogiques éventuellement d'autant plus dominatrices et aliénantes qu'elles confondraient, par exemple, affranchissement et manipulation (Durler, 2015 ; Millet & Croizet, 2016).

D'un côté, le fait est que « nos sociétés démocratiques ont progressivement érigé l'autonomie individuelle en valeur suprême et en levier d'émancipation » (Périer 2014, p. 3). Nous serions aux prises avec un changement de norme historiquement difficile à contester. D'un autre côté, « la rareté de la chose est sans doute fonction directe de la fréquence du propos, devenu l'un des lieux communs de l'éducation contemporaine » (Hameline, 1999, p. 47). Autrement dit, la règle énoncée est une chose, mais que dit-elle des véritables régularités, celles qu'on observe dans les pratiques telles qu'elles sont (Bourdieu, 1980 ; Perrenoud, 1983 ; Lahire, 2005 ; Maulini, Meyer & Mugnier, 2014 ; Muller & Plazaola Giger, 2014) ? Les enseignants d'aujourd'hui souhaitent peut-être des élèves autonomes, mais leur donnent-ils l'occasion de le devenir, ou sont-ils plus souvent en tension entre l'ordre qu'ils essaient d'imposer et les concessions qu'ils opèrent en réalité, volontairement ou non, consciemment ou sans le remarquer ? Comme tous les apprentissages, celui de l'autonomie se joue forcément, et en dernière instance, dans le grain fin de la relation pédagogique : dans l'ordinaire des interactions, dans les gestes professionnels apparemment les plus anodins, mais aussi les plus automatiques et les plus fréquents (Veyrunes, 2016). En tant qu'enseignant de mathématiques et d'éducation physique au degré secondaire I, c'est bien à cela que je suis régulièrement confronté : l'impact plus ou moins souterrain de mes (de *nos*) gestes quotidiens.

Pourquoi me pencher sur ces gestes dans un travail doctoral ? Premièrement, parce que l'effet Matthieu est l'un des pièges majeurs des pédagogies de l'autonomie : si l'école « ne prête qu'aux riches », elle risque de creuser les inégalités en valorisant et en mettant en place des situations dont seuls les élèves qui répondent déjà à ses attentes tirent profit (Felouzis, 2014). En enquêtant en maternelle, Joigneaux (2014, p. 71) relève par exemple plusieurs éléments témoignant « de l'inégale reconnaissance d'autonomie dont disposent les élèves d'une même classe, qui varie avec leur crédit scolaire ». Mais deuxièmement, une telle analyse des pratiques manque au degré secondaire : « relativement récente dans la recherche, la question de l'autonomie et la constitution d'un 'monde' des élèves, de sa négociation en classe (ou dans l'école) et de ses effets, a été analysée principalement au niveau de l'enseignement élémentaire mais rarement abordée dans la scolarisation secondaire » (Périer, 2014, p. 43). Peut-être parce que notre idéal de responsabilité précoce place l'enjeu de plus en plus tôt dans le processus de socialisation ?

À Genève, où j'enseigne et où je compte conduire ma recherche, la situation est particulièrement propice à ce questionnement. Il semble en effet que, plus l'enseignement secondaire I est localement structuré en filières hiérarchisées, plus l'école et les autorités qui en ont la charge ont tendance à prétendre « introduire une pédagogie nouvelle de

l'apprentissage autonome », mais proportionnée aux supposées facultés des élèves (Blom, 2002, p. 75). Or, une telle logique de dévolution différenciée s'approche précisément de la forme actuelle de l'enseignement secondaire obligatoire à Genève avec le « nouveau cycle d'orientation » adopté par le peuple en 2009 et instauré en 2011. Pendant leurs trois dernières années de formation de base (entre 12 et 15 ans) les élèves sont répartis dans trois regroupements ou sections à niveaux d'attentes et effectifs différents (les deux variables diminuant ensemble). Les programmes et leurs ambitions sont adaptés, mais les mêmes enseignants travaillent souvent dans les trois regroupements sur la base de la même formation. Dans ce contexte il serait intéressant de voir dans quelle mesure les élèves voient leur autonomie sollicitée de la même manière suivant leur regroupement, sachant que cette nouvelle organisation répond à une logique de différenciation, donc de sélection et d'orientation mais aussi d'accompagnement pédagogique.

Comment enquêter au plus près des pratiques, dans l'arrière-fond des idéaux, et en tirant parti du fait que des enseignants identiques peuvent être confrontés à des classes institutionnellement hiérarchisées ? Je vais présenter mon projet en montrant tour à tour : (1) pourquoi et comment il me semble fécond de partir *en quête de l'autonomie ordinaire* (problématique et cadre conceptuel) ; (2) en quoi l'activité des enseignants et leurs stratégies pédagogiques ne sont véritablement compréhensibles qu'à condition d'en *identifier les moindres gestes* (questions de recherche) ; (3) comment je pense procéder pour analyser *l'activité au prisme de l'autonomie observée* (méthode et instruments de recherche) ; (4) par quel *travail en boucle* je compte finalement passer (calendrier de la recherche).

1. Problématique et cadre conceptuel : en quête de l'autonomie ordinaire

La question de l'autonomie est ancienne, et si elle ne se tarit pas, c'est peut être bien parce qu'elle touche un point vital : l'identité des individus. La Guardia (2000) la considère comme l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux qu'il décline dans la théorie de l'autodétermination. À la fois fin ou moyen (Krazem, 1996), l'autonomie porte sur l'avenir tout en se déployant dans le présent. Le concept détient ainsi les clés pour traverser les temps malgré des contextes sans cesse redessinés.

Dès lors que l'autonomie devient une visée dans un contexte social, politique, elle met en jeu l'individu face à ses interlocuteurs. Si cet individu ne bénéficie pas de la reconnaissance de ses congénères, son identité risque d'être gravement affectée (Le Coadic, 2006). Dans le domaine de l'éducation, une « pédagogie de la reconnaissance » (Foray, 2016, p. 129) doit ainsi permettre aux professionnels de témoigner aux enfants la confiance qu'ils leurs accordent. Cela passe non seulement par l'acceptation de la diversité des élèves, mais aussi par son renforcement (Touraine, 1995).

Cette vision transforme le regard porté sur l'enfant et la place qui lui est faite à l'école. Plutôt qu'objet, il devient reconnu comme un sujet dont on doit respecter les goûts, les qualités et l'authenticité (Périer, 2014). Dans ce bouleversement des modèles éducatifs, le rapport à l'autorité fondant les rôles traditionnels et les rapports hiérarchiques demande à être davantage justifié. Pour le meilleur ou pour le pire, il en devient plus démocratique (Dubet, 2000, p. 144).

Cette évolution ne s'arrête pas aux portes de l'école. Pour étudier la manière dont les enseignants la prennent en compte, nous devons nous doter d'une définition de l'autonomie qui interroge d'emblée la situation dans laquelle elle est sollicitée, ainsi que la manière dont elle peut être mobilisée. Pour fixer cette définition, je vais partir du sens étymologique (*autos-nomos*) suivant lequel l'autonomie serait la capacité à se donner sa propre loi (Quentel, 2014).

Cette définition soulève deux questions qui guideront toute ma réflexion : 1. dans quelle mesure la loi vient-elle de l'individu lui-même ? 2. n'importe quelle loi venant de soi peut-elle témoigner d'une autonomie ?

1.1. Autonomie(s) : de quoi parlons-nous ?

Il semble que le sujet humain se définisse en partie par une activité d'auto-construction dynamique. Cette activité opère nécessairement sur la base d'une passivité physiologique et affective fondamentale, nous agissant à chaque instant hors de notre contrôle, ce qui nous invite à intégrer le corps dans la conception du sujet (Dupeyron, 2012). D'une certaine manière, le sujet subit sa passivité, inaccessible à la conscience. D'un autre côté, il ne peut pas agir directement sur elle en raison de la méconnaissance de ses processus. Il ne s'agit donc pas de se choisir souverainement, comme si tout était possible et absolument indéterminé. Ce fond de passivité, dont on ne peut d'ailleurs pas séparer le développement de l'intelligence (Morin, 2000), est plutôt un terrain fertile sur lequel le sujet se construit par son activité et sa créativité.

De la même manière « la réflexivité se heurte aux limites incompressibles de la capacité des êtres humains à pénétrer jusqu'au tréfonds de leur inconscient et à mettre en question les acquis intimes de leur socialisation » (Le Coadic, 2006, p. 11). En effet, notre pensée est immergée dans une multitude d'idées transmises, oeuvrant comme préjugés, si bien que dans de nombreux cas, notre pensée est plutôt celle des autres (Foray, 2016). Serions-nous prisonniers de cette passivité et condamnés à une autonomie nécessairement relative ?

Avant de tomber dans une quête d'autonomie absolue et de réfléchir à l'émancipation en dessinant les modalités par lesquelles l'individu pourrait s'échapper, couper ces liens (*ses* liens), rappelons que, sans influence ou socialisation, il n'y a pas d'autonomie (Foray, 2016). De Singly (2004) reprend une distinction chère à Dworkin (1998) en considérant que laisser de la place à l'enfant ou à l'élève, c'est lui accorder des sphères de liberté, mais aussi un type de pouvoir bien particulier dont le nom serait l'autonomie. La liberté n'est que le contour d'un espace de possibles *autorisés* dans lequel l'individu peut mobiliser son autonomie comme capacité d'action. L'autonomie, contrairement à la liberté, ne peut pas se donner. Elle pourra être, au mieux, sollicitée.

Pour clarifier ce rapport entre l'individu et les multiples influences qui affectent sa passivité, plusieurs auteurs (Ryan, 1993 ; La Guardia, 2000 ; Foray, 2016) prennent la causalité interne comme marqueur d'autonomie. L'individu doit pouvoir se reconnaître dans ses choix, s'identifier dans ses actes, admettre ses opinions comme étant les siennes, affirmer qu'il est à l'origine de ses actions, s'attribuer les causes de ses comportements, bref, *assumer*.

Go (2014) croise « autoriser » et « assumer » en traduisant le concept d'« *empowerment* » (emprunté à Dewey) par celui d'« autorisation » pour fonder l'activité de créativité mentionnée plus haut. Pour Go, s'autoriser c'est se permettre à soi-même, *se donner le droit de*, plutôt qu'*être autorisé par*. Mais en correspondance avec la racine latine *auctor*, c'est aussi se faire l'« auteur », être garant, *à l'origine de*. Il importerait donc, non seulement de réaliser l'action, mais en plus d'en être à l'initiative, d'en avoir eu l'idée, l'impulsion première, sans qu'elle ait été donnée ou rappelée. Bien loin de la posture traditionnelle du maître autoritaire, il n'est pas impossible que l'autorité trouve une assise dans la capacité de l'enseignant d'aider les élèves à s'autoriser.

Être authentiquement auteur, c'est agir sur ce qui nous détermine, et non être libre de toute influence (Go, 2014, p. 37). Il semble donc bien que l'autonomie se joue « dans ce que 'je' suis capable de faire de ce que l'on a fait de 'moi' » (Foray, 2016, p. 34) en acceptant d'être ma propre matière de travail. Nous pouvons donc considérer que la posture d'auteur est une

condition de l'autonomie, mais est-elle suffisante ? Je retiens plutôt que l'on n'est pas autonome si l'on n'est pas auteur, mais qu'être auteur ne suffit pas à être autonome. Il reste encore à clarifier la pertinence de ce que l'on s'autorise à faire en situation.

Car les autonomies sont de types variés suivant les auteurs : cognitive mais aussi citoyenne ou politique (Lahire, 2005) ; comportementale, intellectuelle et morale (Périer, 2014) ; fonctionnelle, morale et intellectuelle (Foray, 2016). Dans mon travail, je choisis de dépasser les domaines dans lesquelles elles se déploient, pour les distinguer suivant leur degré d'ouverture. Cela me permettra d'identifier des similitudes entre les domaines pour dégager des pistes d'actions.

Je parlerai ainsi d'*autonomie fermée* lorsqu'il s'agira d'être l'auteur d'un acte conforme à une norme : au regard de cette norme, le comportement peut être jugé juste ou faux par mesure d'un écart à l'état attendu ; à l'école, il peut être évalué et donner lieu à une évaluation chiffrée. Il est parfaitement possible qu'un comportement réflexe ou automatique témoigne de la mobilisation d'une autonomie. La précision de la norme de conformité peut varier suivant les situations : du respect scrupuleux d'une technique de sécurité en escalade, elle peut devenir plus discutabile lorsqu'il s'agit de juger du bon, du bien, de l'acceptable. L'autonomie ne doit pas être jugée, elle doit être neutre, même si ses conséquences sont néfastes (Friedman, cité par Le Coadic, 2006, p. 12). L'hédonisme considère aussi que la poursuite d'un but qui rend heureux est de toute manière bonne, quelles que soient les conséquences de la démarche employée pour l'atteindre (La Guardia, 2000). Dans ce travail, je ne souhaite pas dépouiller l'autonomie fermée de sa valeur. Une norme contextualisée est très souvent à l'œuvre, notamment dans le cadre scolaire. Je postulerai donc l'existence de telles normes, afin de pouvoir les rechercher et les interroger.

Je parlerai au contraire d'*autonomie ouverte* lorsqu'il s'agira moins de respecter une norme prédéfinie que d'être l'auteur d'une proposition personnelle, c'est à dire d'affirmer une manière singulière de faire ou de penser, une touche originale et propre au sujet concerné (De Terssac, 2012). Le produit apparent pourrait être similaire à celui que d'autres personnes auront imaginé, mais comme chacun de nous se distingue par son propre fond de passivité, nous nous ajustons aux nécessités des situations que nous traversons suivant un sens qui nous est propre. L'autonomie ouverte se discute et se valide ou s'invalide autour des normes propres à chacun. Elle s'admet s'il existe différentes manières, pareillement acceptées, de s'ajuster aux nécessités de la situation. C'est seulement si ces manières sont diversement reconnues ou jugées qu'une norme extérieure se retrouve à l'œuvre, et que l'on bascule dans le domaine de l'autonomie fermée où tout ne se vaut pas et où certains produits sont jugés meilleurs que d'autres.

À chaque instant, ces deux autonomies se mêlent, chaque personne se conformant et apportant tour à tour sa touche personnelle. Ces deux autonomies cohabitent, l'une pouvant prendre l'ascendant sur l'autre suivant les situations, lorsqu'une tension émerge par exemple entre une exigence extérieure et un besoin interne. L'une peut dissimuler l'autre et une situation visant l'émancipation peut en réalité être aliénante (Go, 2014). Le fait de postuler que les deux autonomies se côtoient toujours permet d'enquêter sur l'une et sur l'autre sans qu'une dominance ne se confonde avec un effacement. Il ne s'agit donc pas de les isoler, mais plutôt d'en comprendre la dynamique.

Pour développer sa capacité à « penser par soi-même » il faut que l'enfant puisse accéder à un rapport critique à la « vérité » (Meirieu, 2005) sans que l'adulte soit le seul à pouvoir analyser ce qui se fabrique dans la situation (Hameline, 1977). En plus de laisser un espace à investir, il s'agit aussi de transmettre des clés de lecture et d'analyse, car l'esprit critique est la capacité de distinguer, de trier (Foray, 2016). Le discernement est une démarche

d'appropriation de normes dans laquelle il y a un retour sur l'activité, une analyse du produit. C'est donc plus qu'une information ou un savoir. Par exemple, la culture peut être émancipatrice si elle s'accompagne d'une éducation à des usages constructifs et critiques des nouveaux biens culturels (Hétier, 2014). Ce n'est pas le bien en lui-même qui est émancipateur. La pensée critique est autant sollicitée pour évaluer la justesse d'un acte conformiste que pour discuter de l'authenticité d'une conduite affirmative.

Finalement, je propose de définir l'autonomie comme la « capacité à s'ajuster soi-même aux nécessités d'une situation ». L'autonomie comme pouvoir d'agir est ainsi située dans le dialogue entre soi et le contexte. « S'ajuster » sous-tend la recherche dynamique d'équilibre et fait appel à une norme de justesse. « Soi-même » interroge le degré de responsabilité de l'auteur, tant dans l'initiative que dans la réalisation de l'ajustement, et n'exclut pas que cet auteur soit lui-même l'objet de l'ajustement. Dans les « nécessités d'une situation » je souhaite caractériser et articuler celles qui sont propres à l'acteur et celles du contexte, et questionner ainsi les origines du besoin de ré-équilibrage. Cette définition me semble riche puisqu'elle permet de penser au moins deux dilemmes.

Pour commencer, l'autonomie en tant que ressource pour répondre aux exigences scolaires nécessite certains *prérequis* (Dubet, 2000) auxquels toutes les familles et les cultures ne préparent pas de manière égale. Avant d'arriver à l'école certains élèves savent déjà s'auto-contrôler, gérer leur frustration, persévérer, relativiser. Ils sont mieux outillés que d'autres pour répondre aux exigences de la norme d'autonomie. Bref, ils décryptent les attentes cachées du « métier d'élève » (Perrenoud, 1996, p. 8). En faisant *a priori* le pari que les élèves sont déjà capables de faire preuve d'autonomie, l'école requiert des ressources qui ne sont pas explicitement transmises car supposées acquises. Les élèves ne démarrent pourtant pas tous équipés *a minima*, et il est possible que l'école contribue ainsi, sous une forme « douce » et « invisible » (Périer, 2014, p. 43), à construire et reproduire des inégalités scolaires et sociales. Elle peut hésiter entre attribuer de l'autonomie aux élèves ou au contraire les encadrer de manière stricte pour éviter la concurrence des libertés.

Par ailleurs, et pour de nombreux observateurs, l'autonomie pourrait représenter un danger pour la société en favorisant un *individualisme* débridé, qui menacerait le bien commun (Le Coadic, 2006). L'encouragement à la valorisation de la diversité et des normes personnelles correspond bien aux nouvelles formes de la domination dans le « nouveau capitalisme » et dans le néo-libéralisme, doctrines qui s'appuient sur la dérégulation, l'informalisation, la fluidification. Est-ce vraiment ce que nous souhaitons ? Sans un consensus clair sur le type d'être humain qu'il s'agit d'éduquer, l'autonomie devient une ressource pour que chacun se donne une direction vers la forme de vie qui lui paraît la plus souhaitable (Foray, 2016). L'école se retrouve potentiellement tiraillée entre ses valeurs et le modèle de société auquel elle doit préparer les élèves. Des contradictions peuvent naître entre égalité et sélection sociale, soumission à l'autorité et autonomie de l'individu, non seulement en son sein mais aussi avec l'extérieur : « à la consommation culturelle passive proposée par de nombreux médias, l'école propose l'effort intellectuel ; au simplisme du jugement de l'opinion publique, l'école propose la critique et la profondeur de la raison » (Popart, 2003, p. 9). Alors que l'autonomie des enfants est très valorisée dans nos sociétés occidentales, ces derniers voient leur indépendance économique sans cesse retardée (Gasparini, 2009). Certains élèves, animés par un besoin grandissant de libération, resserrent et concentrent progressivement leur puissance d'agir autour de cet intérêt personnel à fuir. Dans cette divergence de regards sur le type de société à construire et le rôle que l'école doit jouer, l'autonomie, en devenant une capacité d'adaptation pour tirer son épingle du jeu, risque de déliter le lien social au profit d'un individualisme sans frein, y compris dans nos classes.

1.2. Former l'autonomie : stratégies et paradoxes pédagogiques

L'autonomie comme besoin fondamental mais aussi visée éducative reconfigure donc la place accordée à l'enfant. La reconnaissance que l'éduqué peut revendiquer sur divers plans questionne l'autorité. Conclurait-on qu'il faut, dans cette continuité solliciter davantage son autonomie ouverte afin qu'il s'autorise, s'exprime, se découvre, s'affirme et puise activement dans son fond de passivité ? La posture autoritaire de l'enseignant vacille, et sans vision claire pour le futur, il n'est pas certain que les contenus scolaires aient beaucoup de sens pour les élèves. Est-ce à dire que l'enseignant ne peut plus asseoir sa légitimité ?

Cet assouplissement apparent survient alors même que des enseignants, probablement conscients que « l'esprit se développe par la communication sociale » (Mead citée par Foray, 2016, p. 33), tentent de se retirer, d'être moins présents, afin de laisser à l'élève davantage de place pour rencontrer ses pairs et pour expérimenter. Permettre aux sujets de penser par eux-mêmes pour déjouer les emprises et de s'associer pour définir « le bien commun » (Meirieu, 2005, p. 5) est effectivement un objectif premier de l'éducation, qui me semble pouvoir trouver une place dans l'espace libéré par l'érosion de la figure traditionnelle du maître.

La tension n'est donc pas totale mais, afin de faire une digne place à l'élève, il faut inventer de nouvelles formes d'enseignement pour que les pratiques réelles ne soient pas simplement simulées (Maulini, 2014) dans des « pédagogies actives molles » (Vellas, 2008, p. 3) qui priveraient les élèves du pouvoir des « tisser du sens » (Bucheton, 2009, p. 35). Je pense que les équilibres actuels et nouveaux gagneront à être analysés en termes d'espaces libres sous l'angle du conformisme et de l'affirmation, tout en identifiant le degré de proximité de l'enseignant, c'est à dire sa distance à l'élève. Mon travail contribuera à la production d'un tel outil.

Pour donner cette liberté, dans un métier d'élève foncièrement rigide et codifié (Perrenoud, 1996), Go (2014, p. 36) envisage la possibilité d'une « dévolution intégrale » sans restriction, c'est à dire d'un transfert global de la responsabilité du professeur vers l'élève, comme un contre-mouvement de « l'activité empêchée » de l'enfance (Dupeyron, 2012, p. 7). Dans cette autorisation totale, le pouvoir de l'enseignant se déconcentre pour s'incarner en chacun des élèves (Lahire, 2001). L'espace laissé libre pourrait s'apprécier par le degré de latitude donné à l'élève dans la mise en oeuvre de ses compétences, leur reconnaissance et le contrôle sur sa tâche (Papart, 2003). Encore faut-il s'assurer que tous les élèves pourront suivre cette direction, sous peine d'entretenir l'effet Matthieu en stimulant les meilleurs et en ignorant les besoins des plus faibles.

L'ouverture d'espaces de liberté pour expérimenter et collaborer au milieu d'un champ d'attentes scolaires précises n'est pas sans contradiction. Nous allons voir que l'enseignant doit s'équilibrer *dans* et *entre* des paradoxes de quatre types : cognitif, social, politique, et psycho-affectif.

Premièrement, les enseignants et les formateurs arrivent plutôt bien à gérer les situations d'étayage mais il leur est difficile de gérer les situations de désétayage et, lorsqu'ils se retirent, l'apprentissage s'écroule parfois (Meirieu, 2017) : c'est le *paradoxe cognitif*. L'insaisissable fond de passivité ne permet à l'éducateur qu'un contrôle partiel. Il y a toujours quelque chose qui lui échappe. L'élève peut décider partiellement ce qu'il fait de ce qu'il reçoit, mais il ne l'intègre jamais tel quel, il le réinvente toujours en partie. L'enseignant se voit contraint de lui confier cette réappropriation (Foray, 2016, p. 41), pour que le savoir ne disparaisse pas avec le départ de l'enseignant ou l'arrêt du dispositif. Il s'agit donc de mettre le savoir en scène afin qu'il acquière du sens pour l'élève. Mais paradoxalement, tout ce que l'enseignant fait pour guider l'élève le prive dans le même temps de la liberté d'exploration peut-être nécessaire à la compréhension et à l'apprentissage visés. Par la « réticence

didactique » (Sensevy, 2002 p. 50) l'enseignant crée une tension entre ses attentes les moins verbalisées possible, portées par le milieu, et ce qu'il doit tout de même se résoudre à préciser. Dans ces responsabilités partagées se noue le contrat didactique pour engager et faire comprendre (Brousseau, 2004). Les élèves deviennent (co)auteurs par une dévolution qui permet un véritable processus d'autorisation en coopération (Go, 2014, p. 36). Il s'agit alors de se placer dans la zone proximale de développement, conceptualisée par Vygotski et ses héritiers (Kozulin, 2016), pour espérer que l'enfant réussisse plus tard et sans aide ce qu'il est capable de faire maintenant en collaboration. Brunner définit ainsi le concept d'étayage : comme la posture de l'adulte guidant l'enfant qui apprend dans des espaces de liberté. La prise de risque, l'erreur, l'échec, sont constitutifs de la démarche d'expérimentation, de construction, et valorisés dans le discours. Mais paradoxalement, de nombreuses formes de guidage surprotègent l'enfant (Dupeyron, 2012). Sa marge de liberté s'en trouve amputée par l'instauration précautionneuse et anticipée de limites, alors que la création d'« espaces de sécurité » devrait permettre à l'élève d'oser faire pour apprendre (Meirieu, 1998, p.74). L'équilibre semble donc délicat à trouver entre laisser errer, voire sous-étayer cognitivement, et guider l'apprentissage au risque de sur-étayer.

Très souvent l'autonomie dans le travail est par ailleurs associée à la capacité à faire seul, individuellement (Lahire, 2001). Les contraintes du travail scolaire ainsi éclaté peuvent alimenter la tendance individualiste et néo-libérale évoquée précédemment : c'est le *paradoxe social*. Cette réduction de l'autonomie au « faire seul » est insuffisante, puisque non seulement l'école a pour objectif la socialisation des élèves, mais aussi parce que l'appropriation des savoirs scolaires nécessite un partage dans lequel se crée du commun par-dessus la démarche de transmission (Périer, 2014). Les enseignants, particulièrement au secondaire supérieur, ont du mal à voir le groupe d'élèves comme une ressource pour l'individu, et sont d'ailleurs peu enclin à faire une place à la culture adolescente (Delalande, 2014). Et pourtant il s'agirait bien de donner les moyens aux élèves de *s'autoriser en coopération* (Go, 2014) pour amplifier leurs puissances d'agir et de connaître. L'enjeu serait que l'enseignant se retire de la situation et que l'élève se maintienne dans le groupe. Une pratique sociale coopérative de mutualisation à l'école permet une grande partie de la transmission des savoirs en problématisant, construisant et transformant le commun. La finalisation sociale des activités à travers une exposition, une publication ou la correspondance scolaire interroge et valorise les productions (Go, 2014). Le groupe est alors utilisé comme public. Il peut aussi permettre aux élèves de s'entraider, d'apprendre à collaborer, de « s'affronter » dans le débat d'idées en apportant des pensées variées. Lorsque l'enseignant différencie, la plupart du temps, il individualise. Et lorsqu'il s'adresse au collectif, il lui est difficile de considérer chacun. Entre ces deux formes opposées, le développement de la coopération entre élèves pourrait bien permettre de faire exister chacun, tout en conservant du lien social et la richesse du groupe. Il est donc complexe de faire exister chacun tout en tirant profit de la communauté.

Nous voyons que l'autorité ne cesse d'être bousculée et qu'elle se cherche de nouvelles bases. Meirieu (2005) fonde la légitimité de l'autorité, dans une société démocratique ou qui souhaiterait le devenir, sur la possibilité de sa contestation : c'est le *paradoxe politique*. Dans la classe, la perception par l'enseignant de cette contestation est utile, car elle peut être un indicateur important sur le degré d'engagement voire de compréhension des élèves. Mais dans le même temps, vivre ensemble dans la société nécessite que certaines règles ne soient pas remises en question et se voient inculquées par la socialisation (Durkheim, 1963 ; Périer 2014). En effet l'autonomie des élèves est souvent sollicitée à des fins de conformisme et de soumission à la pression normative de l'école (Périer, 2014). Une position intermédiaire serait de reconnaître à l'élève une part d'autonomie, et de se fonder sur elle pour le responsabiliser

et pour soulager du même coup l'enseignant. Il s'agira donc de réfléchir, non pas à *qui* mais à *ce qui* peut faire autorité. Par exemple, donner la possibilité de choisir (un travail, une tâche, une responsabilité...) peut être une ruse puissante : en impliquant l'élève dans la décision, ce dernier se retrouve comme piégé ; il aura plus de mal à contester une situation dans laquelle sa décision avait été respectée, comme s'il avait signé un contrat (Lahire, 2001). Sur le plan des apprentissages, la co-construction des savoirs est aussi une manière de négocier ce qu'il est difficile d'imposer, tout en responsabilisant les élèves placés en position d'autonomie (Périer, 2014). Dubet (2000) nous met tout de même en garde contre une dérive confondant la politique à mener dans la Cité (délibération) et celle qui doit la préparer dans l'école (subjectivation). Il préfère, par exemple, appeler un règlement par son nom plutôt que de laisser imaginer qu'il puisse être discuté en permanence.

Enfin, plusieurs élèves s'identifient à leurs erreurs, se jugent eux-mêmes à l'aune de leur niveau scolaire parfois faible. Ils construisent au cours de leur expérience scolaire une très mauvaise image d'eux-mêmes, où les responsabilités qu'ils s'attribuent menacent leur capacité d'apprendre ultérieurement (Périer, 2008) : c'est le paradoxe *psycho-affectif*. On peut voir ceci comme l'effet d'un échec du processus d'autonomisation et de responsabilisation (Lahire, 2001). Pour Raab (2014, p. 50) « les stratégies d'évitement sont un moyen de préserver l'estime de soi face à la prise de risque que constitue l'apprentissage ». Elles peuvent aussi être interprétées comme la revendication d'une liberté ultime qu'il est peut être bon de laisser à l'élève, sachant que l'injonction paradoxale à « être soi-même », autrement dit à « choisir » sa vie, est éminemment anxiogène (Ehrenberg, 1998). Nous pourrions identifier ici les dérives de ce que je nomme la présomption de compétence, qui serait la face cachée du pari d'éducabilité. En postulant que l'élève est capable, il se retrouve instantanément privé de toute raison d'échouer. Ce schéma est renforcé dans les dispositifs de concernement (Lahire, 2005) où il est rappelé aux élèves que de la confiance a été investie en eux et qu'il est attendu que leur comportement soit digne de cet altruisme. Un violent principe de culpabilisation est ainsi à l'oeuvre en arrière-plan. Dans cette configuration, les difficultés diagnostiquées peuvent être rapidement imputées à la famille qui n'aurait pas pourvu aux prérequis éducatifs ou aux prédispositions psychologiques (Durler, 2015). Malheureusement, ce sont autant de dimensions et de représentations inaccessibles à l'enseignant directement, qui repoussent la recherche de solutions à l'extérieur de l'école. Il s'agit donc de reconnaître une cohérence à tout comportement de l'élève pour envisager, au besoin, de travailler avec, et de le responsabiliser sans le culpabiliser. Comprenons bien que l'enjeu n'est pas d'aseptiser intégralement les situations scolaires pour les rendre émotionnellement lisses, mais plutôt de permettre aux enseignants d'accompagner les élèves dans la traversée de ces rugosités.

1.3. Stratège à l'insu de son plein gré ? L'enseignant et son activité

Après avoir mis en évidence les quatre paradoxes, nous allons nous intéresser à l'activité de l'enseignant pour mieux décrire et comprendre la complexité de ses positionnements, parfois inconscients, dans ce champ de contradictions.

Doyle (1986) distingue deux types de tâches que chaque enseignant doit gérer dans sa classe, mais en les combinant à sa manière : des tâches d'organisation (*managerial task*) et des tâches d'apprentissage (*instructional task*). Pour y répondre, l'enseignant mobilise des gestes, c'est à dire des actions de communication, toujours adressées et inscrites dans les codes d'une culture partagée, par lesquelles il actualise ses préoccupations (Bucheton, 2009). Saujat (2004, p. 3) met en évidence la capacité qu'ont les enseignants chevronnés « d'imbriquer dans leurs gestes professionnels gestion de la classe et nécessités didactiques » alors que les enseignants novices sont d'abord préoccupés par la « tenue de la classe » et l'avancement dans le programme. Ainsi les niveaux de préoccupations sont différents, mais

l'ordre en classe, surtout dans les milieux difficiles, est souvent la conséquence du travail des élèves et non son antécédent (Durand, 1996 ; Ria, 2008). La situation d'enseignement est donc difficilement segmentable, car ses composantes sont profondément interdépendantes. À mes yeux, ce sont cette complexité et ses dynamiques qu'il est riche d'étudier. Pour cette raison il ne faudrait pas s'arrêter à caractériser les dispositifs permettant de solliciter l'autonomie, mais s'intéresser aussi aux postures des enseignants qui leur rendent ces dispositifs tenables. Les enseignants ont chacun leur manière de rechercher des positionnements compatibles dans chacun des paradoxes. Veyrunes et Saury (2009) nous en donnent un exemple quand ils affirment que le cours dialogué s'appuie d'un côté sur l'individualité de l'élève qui participe à l'interaction avec l'enseignant, mais que la visibilité de cet échange renforce d'un autre côté la dimension collective de la situation.

Les enseignants poursuivent plusieurs buts en même temps, et leur activité se situe donc à la jonction de plusieurs dimensions. Ces dimensions peuvent être antagonistes, ce qui pousse les professionnels à trouver des compromis pour réduire les tensions. À la suite de Goigoux (2007) je postule que l'activité des enseignants s'inscrit dans un système qui repose toujours sur une cohérence relative et leur permet de trouver leur propre équilibre. Loin d'être uniquement finalisée par les apprentissages des élèves (Goigoux, 2007) leur activité s'inscrit donc dans un « savoir durer », où ils s'efforcent de réaliser le prescrit tout en l'ajustant pour ne pas s'épuiser (Saujat 2007). Ils cherchent en permanence à s'équilibrer en faisant « des compromis entre sens et efficacité » (Saujat, 2004, p. 100), entre souci d'efficacité d'un côté et celui de santé de l'autre (Barrère, 2008, p. 93).

Nous n'oublierons pas que l'enseignant, lorsqu'il répond à sa tâche fondamentale d'interagir avec les élèves pour gérer le collectif et faire apprendre (Bourdao, 2010), poursuit en fait, et dans le même temps, de nombreux objectifs. L'activité réalisée n'est que la face apparente et observable de l'activité réelle (Clot, 2004). Elle ne se limite pas à l'exécution de la tâche, mais concerne tout ce que l'on peut voir, entendre, ainsi que ce que le sujet pense et se permet ou pas de faire (Loizon, 2015). Les processus cachés et inconscients sont nombreux : c'est dans leur synthèse que s'explique l'activité visible. L'activité est la rencontre entre une personne et son environnement : pour l'étudier il est donc indispensable de tenir compte du contexte de sa manifestation.

L'étude des intentions et des préoccupations des enseignants est plus éclairante que celle de leurs représentations et de leurs conceptions en dehors des situations (Saujat, 2007). Le geste professionnel observé ne doit donc pas être interprété ni référé à des croyances trop rapidement. C'est la condition pour en décrire la profondeur par une enquête sur ses sources. Car un même geste peut avoir une signification variable suivant son auteur : il est dès lors intéressant d'analyser comment différents enseignants répondent à leur manière à des préoccupations partagées.

2. Question de recherche : identifier les moindres gestes

Dans ce travail je souhaite étudier l'activité de l'enseignant *in situ*. J'envisage analyser, non pas les bonnes façons de faire, mais les différentes façons dont les enseignants sollicitent ordinairement l'autonomie de leurs élèves. En m'intéressant à leur travail réel, j'adopterai une position intermédiaire entre la logique de l'apprentissage et la logique de l'enseignement.

Il est très délicat, peut être impossible, de juger de l'autonomie d'une personne. Je ne chercherai donc pas à légiférer sur celle des élèves. Je m'arrêterai aux préoccupations et aux interventions des enseignants, pour étudier la mesure dans laquelle une autonomie est sollicitée par eux, qu'elle soit ensuite mobilisée ou non par les élèves concernés. Je ne

chercherai pas non plus à savoir comment les enseignants visent l'autonomie pour plus tard, mais plutôt comment ils organisent maintenant leur retrait de la situation.

En somme, et conformément au cadrage théorique qui précède, je chercherai quelles normes les élèves sont priés de respecter, et lesquelles ils peuvent expérimenter en émettant des propositions personnelles plus ou moins activement sollicitées. Je serai ensuite en mesure de catégoriser les gestes mobilisés par les enseignants, ce qui me permettra d'étudier les compromis qu'ils opèrent dans les paradoxes de l'autonomie.

Deux questions de recherche principales me guideront finalement :

1.

Dans leur activité en classe, quelles normes d'autonomie (de comportement et de raisonnement) les enseignants demandent-ils à leurs élèves de respecter (conformisme) et les autorisent-ils à exprimer (affirmation) ?

2.

Par quels gestes les enseignants réalisent-ils des compromis stratégiques *dans et entre* les quatre paradoxes de l'autonomie en situation d'enseignement ?

Dans la première question, je chercherai à quelles normes les enseignants demandent (explicitement ou implicitement) aux élèves de se ranger, et lesquelles ils permettent d'exprimer. Autrement dit, j'essaierai de caractériser la position souhaitée par chaque professionnel entre le pôle du conformisme et celui de l'affirmation.

Dans la seconde question, je chercherai à identifier (1) ce que les enseignants font à la place des élèves et ce qu'ils leur laissent faire dans le paradoxe cognitif, (2) ce qu'ils font du groupe et ce qu'ils l'empêchent de faire dans le paradoxe social, (3) ce qu'ils font pour accepter ou refuser les comportements et raisonnements dans le paradoxe politique, (4) ce qu'ils font pour protéger les élèves ou pour leur attribuer les causes de leurs comportements et raisonnements dans le paradoxe psycho-affectif.

3. Méthode et instruments de recherche : l'activité au prisme de l'autonomie observée

La recherche va être menée à Genève dans le cycle d'orientation où j'enseigne, avec des élèves de 12 à 15 ans. Un échantillon de huit enseignant.e.s sera constitué et contrasté suivant leur expérience, la discipline enseignée, le moment dans l'année, l'âge des élèves et leur regroupement. Cet échantillonnage hybride a pour but de tirer profit de la diversité des situations pour faire émerger des régularités et des variations qui me permettront de catégoriser les normes d'autonomie et les compromis stratégiques dont j'ai fait l'hypothèse jusqu'ici. La présence des trois filières hiérarchisées contribuera à comparer en particulier la manière dont l'attribution d'autonomie y est éventuellement concédée.

3.1. Production des données

Pour chaque enseignant, deux leçons de 45 minutes chacune seront filmées à l'aide d'une caméra numérique grand angle positionnée dans un angle de classe et d'un micro HF porté par l'enseignant. Toutes les leçons seront filmées dans des classes différentes et feront l'objet d'une prise de note *in situ* afin de noter les actions et interactions qui pourraient échapper à la caméra.

Un entretien avant chaque leçon permettra d'analyser *a priori* les degrés de liberté permis par le dispositif et envisagés par l'enseignant, ainsi que sa distance désirée avec les élèves et

les normes qu'il souhaite voir respectées ou laisser affirmer. Les principales questions posées porteront sur les intentions didactiques de l'enseignant, sa conception du dispositif imaginé, sa définition de l'autonomie qu'il envisage d'accorder aux élèves.

Après chaque leçon, une auto-confrontation croisée avec un collègue, de type « clinique de l'activité », permettra de susciter des controverses professionnelles. Les supports seront l'enregistrement de la leçon, ainsi que les éléments de l'analyse *a priori*. D'autres questions permettront de guider l'échange : Qu'est-ce que les élèves doivent tous faire et qu'est-ce que chacun peut faire différemment des autres dans le contenu d'enseignement et dans l'organisation ? Quelle part de son activité l'enseignant souhaiterait-il transférer aux élèves pour s'en retirer ? Que fait-il pour intervenir ?

3.2. Traitement des données

Dans une première phase j'utiliserai un protocole à deux volets pour préciser le plus finement possible les gestes de l'enseignant. Le premier volet sera constitué de la retranscription intégrale des échanges entre l'enseignant et les élèves, enrichie des éléments de contexte relevés avec la prise de notes. Le deuxième volet sera mis en correspondance avec le premier, et sera constitué des retranscriptions des autoconfrontations croisées.

Je passerai alors à la phase de traitement des données en quatre temps :

1. Je procéderai par induction croisée des régularités et des variations (Maulini *et al.*, 2012) pour obtenir deux premières catégorisations : celle des normes respectivement respectées et affirmées par les élèves, ainsi que celle de la distance observable entre l'enseignant et les élève.
2. Par combinaison des deux précédentes catégorisations, je dresserai une typologie des gestes de l'enseignant reposant à la fois sur la finalité (faire respecter ou autoriser à affirmer) et sur la distance.
3. Sur la base de ces gestes je définirai le positionnement de l'enseignant dans chacun des quatre paradoxes de l'autonomie.
4. J'étudierai enfin les convergences et tensions issues du positionnement dans les paradoxes

4. Un travail en boucle : calendrier de la recherche

Juin 2017	Dépôt du canevas de thèse
Septembre 2017	Soumission à la commission d'éthique facultaire
Octobre 2017	Recrutement des enseignants
Novembre 2017	Formulaires d'autorisation de filmer dans les classes
Décembre 2017 - Février 2018	Recueil des données de la leçon 1 (audio-vidéo-audio)
Mars 2018 - Mai 2018	Traitement 1 et 2 des données
Juin 2018 - Septembre 2018	Traitement 3 et 4 des données
Octobre 2018 - Décembre 2018	Recueil des données de la leçon 2 (audio-vidéo-audio)
Janvier 2019 - Mars 2019	Traitement 1 et 2 des nouvelles données
Avril 2019 - Juin 2019	Traitement 3 et 4 des nouvelles données
Juillet 2019 - Juin 2020	Rédaction finale de la thèse
Juillet 2020 - Septembre 2020	Correction de la thèse
Octobre 2020	Soutenance

5. Bibliographie

- Barrère, A. Saujat, F. et Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche et formation*, 57.
- Blom, S. et Weststrate, C. (2002). Le travail autonome de l'élève aux Pays-Bas. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29.
- Bourdao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (Université de Genève, septembre 2010).
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2001). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3).
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, 1-1.
- De Terssac, G. (2012). Autonomie et travail. In Bevort, A., Jobert, A., Lallement, M. & Mias, A. (Eds.) *Dictionnaire du travail* (pp. 47-53). Paris : PUF.
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en Education*, 20, 9-22.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Dubet, F. (2000). Une juste obéissance. In Garapon, A. & Perdrille, S. (Ed.), *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*. Paris : Editions Autrement.
- Dupeyron, J.F. (2012). *La grande enfance. Education et socialisation*, 32.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O. et Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie*, 168.
- Go, N. (2014). Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation. *Recherches en Education*, 20, 33-41.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-69.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Hameline, D. (1999). Autonomie. In J. Houssaye (Ed.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 47-58). Paris : Hachette.
- Hétier, R. (2014). De la culture scolaire à la culture du lien. *Recherches en Education*, 20, 87-96.
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? *Recherches en Education*, 20, 66-75.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, S.V. & Miller, M.S. (2016). *Vygotski et l'éducation*. Paris : Retz.
- Krazem, M. (1996) Le mot autonomie dans les projets éducatifs des municipalités : tentative de définition. *Linx*, 8.
- La Guardia, J.G. & Ryan, M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2).
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161.
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie*, CXXI, 317-340.
- Loizon, A. Mayen, P. (2005). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, 9.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF
- Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?* Lyon : Université de Lyon II.

- Meirieu, P. (2017). *Transfert*. URL : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/transfert.htm>
- Millet, M. & Croizet, J.-C. (2016). *L'École des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.
- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (Ed.) (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Papart, J.P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève : DIP.
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Education*, 20, 3-8.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? In *Le métier d'élève* (pp. 15-24). Paris : UNAPEC.
- Quentel, J.C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en Education*, 20, 23-32.
- Quilio, S. & Sensevy, G. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
- Raab, R. (2014). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle. *Questions Vives*, 22.
- Ria, L. & Rouve, M.E. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et Formation en Education*, 1.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In Dupriez, V. & Chappelle, G. (Dirs.) *Enseigner* (pp. 179-186). Paris : PUF.
- Saury, J. et Veyrunes, P. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.
- Touraine, A. (1995). L'école du Sujet. In Bentolila, A. *Les entretiens Nathan* (pp. 135-153). Paris ; Nathan.
- Vellas, E. (2008). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques*, 10.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Presses universitaires du Midi.



Jonathan Mandica

1016 rue des Allobroges
74140 Saint Cergues
Né le 05.01.1987

Nationalité suisse
jmandica@gmail.com
+336.75.75.83.10

Formation

- 2012 - 2013 Certificat de spécialisation en didactique d'une deuxième discipline d'enseignement (Mathématiques)
- 2011 - 2012 Maîtrise universitaire spécialisée en enseignement secondaire (Education Physique)
Travail de Mémoire : Influence de l'enseignant sur l'autocontrôle de l'élève en situation de problématisation en éducation physique.
- 2010 - 2011 Certificat complémentaire de base en didactique de la discipline et en sciences de l'éducation
- 2009 - 2010 Maîtrise universitaire en sciences du mouvement et du sport (orientation enseignement)
- 2008 - 2009 Complément de bachelor en sciences du mouvement et du sport
- 2005 - 2008 Licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) mention « Éducation et motricité » après une terminale scientifique en « sport-études » escalade et un BAC S mention « Assez Bien »

Activités professionnelles

- Depuis 2013 Enseignant de mathématiques et d'éducation physique au cycle d'orientation de Bois-Caran
Maître de classe en 11^e année
- 2014 - 2015 Coordinateur de la formation philosophie et mythologie après plusieurs journées de formation en « Médiation Culturelle » avec S. Boimare et en « Dialogue philosophique » avec A. Herriger
- 2014 - 2015 Formation continue : « Aide à l'apprentissage : encadrement et soutien des élèves » (7 demies journées)

Activités associatives

- 2017 Vice-Président du CAF Annemasse et responsable pédagogique escalade
- 2015 Obtention, en plongée sous-marine, du Dive Master, de l'initiateur de plongée ANMP et du Niveau 4 ANMP (Association Nationale des Moniteurs de Plongées)
- 2008 - 2015 Salarié du Club Alpin Français Annemasse pour les cours d'escalade
Formateur de cadres fédéraux (techniques de sécurité, pédagogie en escalade)

Centres d'intérêts

- Voyage : traversée de l'océan Pacifique et Atlantique à la voile
- Parapente : obtention du Brevet de Pilote Confirmé de parapente en avril 2017
- Montagne : escalade, alpinisme, ski (fond, de randonnée, alpin), canyoning, course d'orientation, parapente
- Secourisme : titulaire du CFAPSE (Certificat de Formation aux Activités de Premiers Secours en Equipe) et secouriste à la Protection Civile de 2008 à 2010