

Quand les savoirs font autorité

Du langage au métalangage

When knowledge is authoritative. From language to metalanguage

Brigitte Marin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1977>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1977

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN : 978-2-84788-412-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Brigitte Marin, « Quand les savoirs font autorité », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1977> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1977

Quand les savoirs font autorité

Du langage au métalangage

> **Brigitte MARIN**

Université Paris-Est-Créteil, CIRCEFT (Centre interdisciplinaire de recherches « Culture, éducation, formation, travail », EA 4384), université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

RÉSUMÉ • Cet article présente les résultats d'une recherche empirique portant sur l'évolution, au cours d'une année scolaire, du rapport à l'autorité de l'enseignant¹ différenciellement construit par 110 élèves de onze à treize ans, scolarisés dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire. Une analyse comparative permet d'appréhender la corrélation entre réception de l'autorité -dans ses différentes acceptions- et modalités d'accès aux connaissances lexicales, transversales aux apprentissages présumés par les disciplines d'enseignement, *via* l'élaboration d'un dictionnaire des mots des disciplines enseignées. Les résultats montrent que les élèves qui se sont trouvés en position haute vis-à-vis de la construction des connaissances lexicales antécédentes aux savoirs disciplinaires respectent la personne de l'enseignant et le savoir auquel il leur donne accès.

MOTS-CLES : absentéisme, compétences linguistiques, discipline à l'école, savoir

La question de l'autorité enseignante -et de la manière dont les élèves la rendent plus ou moins préoccupante pour l'enseignant- se pose de différentes façons, ainsi que la mettent en scène les contributions présentées dans les articles de cette livraison. Nous souhaitons ici l'appréhender en lien avec la construction des savoirs lexicaux liés à l'ensemble des disciplines enseignées au collège, et dont elle constitue l'assise.

Les résultats d'une recherche empirique² conduite dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire serviront de support à l'analyse de l'évolution du rapport à l'autorité enseignante, considéré du point de vue d'élèves de sixième³, au cours d'une année scolaire. La recherche et la constitution du corpus ont porté

1 Il s'agit ici de l'autorité des deux enseignants, reconnus comme détenteurs de savoirs.

2 Le protocole sera décrit dans la section suivante.

3 Ces classes de sixième sont situées au collège Claude Debussy, à Aulnay-sous-Bois, dans le département de la Seine-Saint-Denis. Le protocole expérimental, qui redouble le projet pédagogique d'élaboration d'un dictionnaire des mots usuels a eu lieu au cours de l'année scolaire 1995-1996.

sur cent-dix élèves répartis dans quatre classes, soit deux groupes témoins et deux groupes expérimentaux. Elles ont permis d'établir une comparaison, entre groupe expérimental et groupe témoin, des caractéristiques de la relation qui s'établit, pour les élèves, entre réception de l'autorité et construction de connaissances disciplinaires -plus spécifiquement lexicales et langagières- dans différents contextes d'apprentissage. L'hypothèse que nous mettons à l'épreuve de l'analyse des données construites en objet de recherche⁴ est celle-ci : la place variable de l'élève par rapport aux modes d'accès aux savoirs que permet l'usage approprié du langage et à la représentation de leur accessibilité (Sensevy, 2006) a un effet positif sur son rapport à l'autorité de l'enseignant, le savoir s'imposant comme une évidente finalité faisant elle-même autorité.

Dans le cadre de cet article, en relation avec notre question de recherche et l'objet sur lequel elle s'appuie, nous présenterons, dans un premier temps quelques-uns des facteurs de disqualification responsables, chez les élèves -notamment les plus fragiles- d'un rejet de l'autorité, quelle qu'elle soit et de ce que représente la contrainte scolaire assumée par l'adulte. Dans un deuxième temps, nous décrirons notre méthode de recherche et les principaux résultats auxquels elle a donné lieu. Enfin, nous développerons une analyse du corpus destinée à établir le possible lien entre statut de l'autorité enseignante et place de l'élève sur la voie des savoirs scolaires.

1. Des facteurs de disqualification de soi et de l'autorité

Parmi les facteurs de disqualification scolaires responsables d'un rapport dégradé à l'autorité enseignante et aux valeurs qu'elle véhicule viennent en premier lieu les inégales aptitudes linguistiques des élèves et la distance existant entre leurs pratiques langagières et celles requises par l'école. L'inégalité des ressources linguistiques et plus spécifiquement lexicales des élèves tient en effet pour une grande part à la disparité de pratiques langagières contractées dans le milieu de socialisation premier de la famille, caractérisés par des modes de dire initialement différenciés et différenciateurs. Ces usages du langage influencent ainsi considérablement le rapport à des savoirs que le formalisme du discours scolaire rend peu accessibles aux élèves de milieu populaire.

Il convient de prendre en compte la fréquente coïncidence entre disqualification par les résultats des évaluations, dégradation de l'image de soi et contestation en retour de l'autorité censée les produire (Marin & Rey, 2011). *A priori* incarnée par l'enseignant en charge de la classe, l'autorité disqualifiante échoue à s'affirmer dans l'exercice de la *potestas* qui fonde son pouvoir sur un statut requérant l'obéissance par voie de contrainte. En revanche l'*auctoritas* -qui ne saurait être une fin en soi- s'exerce au service du projet éducatif de l'élève, et ne peut se faire indépendamment

4 Telles que présentées *infra*.

de celui-ci. C'est pourquoi nous plaçons au centre de notre réflexion sur l'autorité, le rôle des savoirs et de leur didactisation. Dans le cadre du dispositif expérimental conduisant à l'élaboration d'un dictionnaire des mots usuels utilisés dans les différentes disciplines enseignées, la dimension transversale de la discipline français a été exploitée pour mener des recherches lexicales, grammaticales et étymologiques sur l'ensemble du corpus ainsi constitué (voir annexes 1, 2 et 3 à la fin de cet article). Ont ainsi pu être explorées des notions fondamentales axées sur la sémantique (définition, sème, polysémie, étymologie) ou la morphosyntaxe (variabilité générique et formation). Les élèves se sont approprié ces notions en créant chacun plusieurs articles de dictionnaire où ils en réinvestissaient l'usage.

Dans ce contexte, le contenu épistémique des transactions didactiques (Sensevy, 2007) a partie liée avec l'autorité, considérée comme relevant de l'*auctoritas*. L'élaboration d'articles de dictionnaires engage les élèves dans une démarche active de questionnement du sens des mots supports de savoirs, disciplinaires et transversaux. Rédigeant des articles destinés à leur rendre accessibles ces termes, ils développent des compétences lexicales et métalexicales (usage du spécifique et du générique, questionnement des catégories, recours à l'étymologie qui favorise le décryptage du sens et fournit des clés d'accès aux connaissances scolaires, et plus largement, littéraciées).

En ce sens, la situation didactique mettant en scène le travail des élèves constitue un milieu favorisant « l'élaboration d'un système commun de significations au professeur et aux élèves au sein duquel les transactions didactiques trouvent leur sens [...] chacun des protagonistes, enseignants comme élèves, identif[ant] suffisamment la nature des apprentissages en jeu » (Kakpo & Rayou, 2010, p. 8). Les malentendus afférents aux enjeux des situations d'apprentissage relèvent le plus souvent de processus langagiers et linguistiques associés à un répertoire lexical mobilisant davantage la mise en mots de l'expérience personnelle que la secondarisation requise par les attentes scolaires (Bautier & Goigoux, 2004). L'écart entre les performances lexicales réelles et attendues des élèves les plus fragiles semble contribuer à leur échec dans de nombreuses composantes de l'enseignement où le vocabulaire disciplinaire et transversal, relevant du « langage formel » (Bernstein, 1975, p. 31) détermine la qualité des apprentissages en permettant une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales et sémantiques d'organisation de la phrase. Au contraire, la connaissance du seul « langage commun», caractérisé par une faible possibilité d'actualisation lexicale, syntaxique, symbolique et conceptuelle rend difficile la traduction de la complexité des nuances de l'usage « formel » que requiert la compréhension des énoncés de savoirs scolaires. Elle offre un recours restreint aux possibilités d'élaboration de la pensée qu'offre la langue.

Le protocole, ainsi mis en place, conduit les élèves à assigner au langage de l'école l'épaisseur sémantique qui le caractérise. En cela, il leur permet d'appréhender les limites de l'usage du langage commun, emblématique d'une manière de parler

minimaliste, qui procède davantage du principe d'association que d'abstraction. En effet, en complexifiant la généralisation formelle, l'usage du langage commun ne permet pas à l'élève usager du code restreint d'ordonner ses impressions et ses sentiments, ni de prendre conscience de la nécessité de diversifier son vocabulaire pour exprimer verbalement des nuances qu'il restitue sur le mode paraverbal. Accoutumé à passer par d'autres médiations que celle du langage -dévalorisées par l'institution scolaire- il ne perçoit pas la nécessité d'accroître son répertoire lexical, suffisant à la communication à l'entre soi, mais inapte à répondre aux réquisits de l'école. De plus, ces énoncés « entre soi » sont produits en présence des objets sur lesquels ils portent, ce qui permet de les désigner de manière non langagière ou sans référence à leur milieu d'existence.

L'usage différent du langage de l'école place les élèves de milieu populaire dans une situation déstabilisante où ils doivent transformer les catégories de perception à l'origine de leur socialisation et acquérir le lexique adapté à l'énoncé, l'appropriation et la restitution des savoirs. Dans un tel contexte, où le discours pédagogique est le vecteur de quelque chose d'autre que lui-même (Bernstein, 2007, p. 35), l'augmentation du répertoire lexical ne va pas de soi car, contrairement aux procédures d'acquisition lexicale spontanée en situation où l'appropriation du mot est assurée par le besoin pragmatique (Vygotski, 1997/1934, p. 67-71) et la nécessité immédiate de communiquer, l'acquisition des mots de l'école paraît artificielle à certains élèves.

En effet, le lexique privilégié dans les activités d'apprentissage correspond à des activités cognitives spécifiques mobilisant les catégories de pensée de la familiarité avec l'écrit (Bautier, 2005a, p. 51), différentes de celles de l'expérience quotidienne. Les difficultés augmentent lors de la rupture du passage au collège où prévalent la spécificité d'un vocabulaire disciplinaire et la secondarisation⁵ (Bautier, 2005b, p. 49 ; Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006) du discours qui s'y rattache.

C'est pourquoi nous avons testé l'effet d'un dispositif d'acquisition du vocabulaire fondé sur un travail spécifique, portant sur les mots des savoirs et de l'expression des tâches scolaires. Aussi cette recherche se donne-t-elle pour objectif d'établir une corrélation -ou plus modestement de constater la coïncidence- entre la

5 « Le concept de secondarisation trouve son origine dans la distinction que fait Bakhtine (1984) dans le champ de la production littéraire, entre genres (de discours) premiers et genres seconds. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans 'l'oubli' d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Naissant de l'échange verbal, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet. Les genres seconds, fondés sur les premiers, se ressaisissent sans recours aux apprentissages ni à un travail d'élaboration. En revanche, les genres seconds, fondés sur les premiers, se ressaisissent de ceux-ci, les travaillent et les reconfigurent dans une propre finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui est à elle-même sa propre finalité et son propre objet et qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer » (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006, p. 98-99).

compréhension du vocabulaire et des enjeux scolaires, et l'acceptation de l'autorité liée à ces savoirs et aux mots qui les véhiculent.

2. Méthode de recherche et résultats

2.1 Mise en place de la situation didactique

L'expérimentation s'est déroulée sur le temps d'une année scolaire ; elle a eu lieu dans le cadre du cours de français et concerné l'ensemble des apprentissages disciplinaires lexicaux du programme. En effet, à l'issue de l'analyse des résultats des tests d'évaluation nationale à l'entrée en sixième, les élèves et leurs enseignants ont pu mettre en évidence le rôle inhibiteur de la méconnaissance du vocabulaire des savoirs et des consignes, à l'origine de résultats décevants, alors même que certaines des connaissances nécessaires leur étaient acquises. De ce constat est née la décision commune entre élèves et professeurs de clarifier le vocabulaire des notions enseignées, en français, mais aussi dans toutes les autres disciplines. La vocation transversale de la discipline français a ainsi été l'occasion d'explorer et de mettre au jour le sens de mots appartenant à des disciplines différentes, qu'il s'agisse de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, des sciences de la vie et de la Terre ou de l'éducation physique et sportive.

Les élèves du groupe témoin (G1⁶) ont suivi les enseignements habituels de ce niveau de classe, tandis que les élèves du groupe expérimental (G2⁷) ont régulièrement été investis, pendant la même année scolaire, dans des activités lexicales métacognitives, transversales aux disciplines du cursus scolaire, à raison d'une heure par semaine. Le travail sur les différentes rubriques de chaque article de dictionnaire a conduit les élèves à s'intéresser au sens des mots étudiés, mais aussi à explorer les configurations lexicales et morphosyntaxiques dans lesquelles ils entraient (voir annexes à la fin de cet article).

L'activité conjointe des enseignants et des élèves, liée à un but commun, améliorer les résultats des élèves, s'est fédérée autour du projet de création d'un outil de références commun à plusieurs classes de sixième, le dictionnaire des mots de l'école (Marin, 1998, 2000), où chaque élève prenait en charge la responsabilité intellectuelle des articles dont il était l'auteur⁸. L'action concertée des professeurs et des élèves s'est appliquée à un objet commun -le dictionnaire des mots des différentes disciplines enseignées au cours de l'année de sixième. Elle relève d'un but partagé : identifier l'ensemble des mots supports des apprentissages pour en déterminer le sens et permettre de se forger les compétences nécessaires aux réquisits scolaires.

6 Le nombre d'élèves du groupe G1 est de 53.

7 Le nombre d'élèves du groupe G2 est de 57.

8 Chaque article est signé ou cosigné par son ou ses auteurs.

Le rôle des enseignants a été central dans cette approche où ils se sont faits les médiateurs des savoirs lexicaux ; les élèves ont en effet été invités à consulter différentes sources, livresques, encyclopédiques, électroniques, afin de compléter les sources fournies par leurs professeurs, dans une démarche épistémologique fondée sur la recherche, l'émission d'hypothèses et la levée d'incertitudes (Sensevy, 2007). Celle-ci a été accompagnée par les professeurs qui ont adopté une position basse dans la construction des savoirs liés au projet dans lequel étaient enrôlés les élèves.

Les activités lexicales ont consisté en un relevé méthodique, à chaque cours, des termes spécialisés des disciplines enseignées au collège et à un traitement sémantique de chacun de ces mots. Sous la conduite de leurs enseignants, les élèves ont élaboré collectivement les rubriques d'un article de dictionnaire. La grille d'analyse servant de matrice à chaque article de dictionnaire a été élaborée collectivement et négociée à partir des propositions des élèves, en lien avec les catégories linguistiques découvertes au cours des enseignements spécifiques de grammaire et de vocabulaire. Ont ainsi été retenues pour l'architecture de chaque article douze rubriques qui concernent la nature du mot, sa définition, des éléments d'information sur sa variabilité grammaticale, son éventuelle polysémie, son domaine disciplinaire d'usage, ses synonymes, ses antonymes, le cas échéant, son ou ses homonymes, ses paronymes, la formation de ce mot, son étymologie et le champ lexical auquel il appartient (voir annexes).

Les élèves ont ainsi analysé 220 termes constitutifs du corpus des mots des savoirs de l'école, à l'aide de la grille établie collectivement. L'élaboration du milieu didactique par les deux enseignants en charge du projet⁹ consistait à rendre les élèves du groupe expérimental capables d'explorer et de construire la signification de chacun des mots étudiés en langue et en discours afin de leur permettre de les mobiliser en situation d'apprentissage et de restitution de connaissances.

2.2 Méthode de recherche

Dans le but d'établir des critères permettant d'objectiver¹⁰ l'évolution du rapport à l'autorité des élèves investis dans une situation didactique jouant sur leur place dans la partition épistémique¹¹ -position haute vs position basse-, nous avons pris pour indicateurs trois types de données, considérées à la fin du premier trimestre

9 Serge Turci et Brigitte Marin, pour les groupes expérimental et témoin.

10 Deux procédures se redoublent ici. Il s'agit, d'une part, de la mise en œuvre d'un projet pédagogique destiné à placer les élèves de classes de ZEP en situation de réussite en leur permettant d'accroître leur répertoire lexical et, d'autre part, de la ressaïe, du point de vue de la recherche, des résultats obtenus, à partir d'indicateurs conduisant à corrélérer les compétences lexicales des élèves, leur intérêt nouveau pour les savoirs scolaires et la constitution de ces savoirs en une forme d'autorité immanente.

11 L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. L'accès à des sources d'information (issues du cours, ressources extérieures, numériques ou papier) conduit les élèves à comprendre la manière dont ils peuvent construire les éléments de savoir lexical et linguistique nécessaire à la réalisation de leur projet de dictionnaire.

et à la fin du troisième trimestre. Ces données sont constituées pour chacune des classes par :

- les avis des enseignants participant au conseil de classe en fin de trimestre, concernant des remarques portant sur les questions de discipline et plus précisément, le cas échéant, les avertissements formulés ;
- l'évolution du taux d'absentéisme des élèves au cours de l'année scolaire, lorsque les absences ne sont pas justifiées par un certificat médical ;
- le taux de non réponses des élèves à des questions lors d'évaluations écrites, dont nous faisons l'hypothèse que leur diminution correspond à une modification de la position de l'élève dans la partition épistémique¹².

3. Résultats

3.1 Évolution du nombre d'avertissements du 1^{er} au 3^e trimestre

3.1.1 Avertissements de conduite

Entre la mise en œuvre du projet et sa réalisation, les habitudes de travail des élèves et la manière dont ils ont acquis une autonomie face à l'acquisition des savoirs ont modifié leur représentation de ce que sous-tend le travail scolaire et, plus précisément, des mobilisations intellectuelles auxquelles il donne lieu. Ce préalable est à mettre en relation avec la réduction du nombre de sanctions prononcées par le conseil de classe trimestriel au fil de l'année. En effet, selon la première de nos hypothèses, le changement de posture qui conduit l'élève à assurer une position plus haute dans l'élaboration des savoirs le place en situation plus favorable par rapport à la réception de l'autorité de l'enseignant, qu'il ne conteste plus comme c'était auparavant le cas pour les élèves les plus démunis. C'est ce que tendent à montrer les résultats présentés dans le tableau 1 où, dans le groupe témoin, le pourcentage d'avertissements de conduite proposés par le conseil de classe diminue légèrement du premier trimestre (28 % des élèves) au troisième trimestre (22 %). En revanche, dans les classes engagées dans le projet d'élaboration d'un outil de références, la diminution des avertissements de conduite est beaucoup plus forte : 24 % au premier trimestre et 0 % au troisième trimestre.

	1 ^{er} trimestre		3 ^e trimestre	
	Nombre d'avertissements de conduite	Pourcentage d'avertissements de conduite	Nombre d'avertissements de conduite	Pourcentage d'avertissements de conduite
G1 groupe témoin	15	28 %	12	22 %
G2 groupe expérimental	14	24 %	0	0 %

Tableau 1 : Évolution du nombre d'avertissements de conduite du 1^{er} au 3^e trimestre

12 En effet, en quittant la posture de passivité face aux savoirs inculqués, l'élève mobilise plus facilement les connaissances qu'il a contribué à construire d'une manière plus active et impliquée. La signature de chaque article par son jeune auteur est sans doute une motivation essentielle dans l'exposition de savoirs fraîchement acquis.

3.1.2 Avertissements de travail

Parallèlement, l'observation de l'évolution des avertissements sanctionnant un travail jugé insuffisant indique souvent une corrélation avec les sanctions liées à ce que d'aucuns nomment la tenue de classe¹³. Le nombre d'avertissements de travail émis en début d'année scolaire dans le groupe témoin comme dans le groupe expérimental est cependant légèrement supérieur au nombre d'avertissements de conduite (31 avertissements de travail vs 27 avertissements de conduite pour l'ensemble des deux groupes) (cf. tableau 1 et tableau 2).

	1 ^{er} trimestre		3 ^e trimestre	
	Nombre d'avertissements de conduite	Pourcentage d'avertissements de conduite	Nombre d'avertissements de conduite	Pourcentage d'avertissements de conduite
G1 groupe témoin	17	32 %	14	26 %
G2 groupe expérimental	16	28 %	1	2 %

Tableau 2 : Évolution du nombre d'avertissements de travail du 1^{er} au 3^e trimestre

Concernant l'évolution des mises en garde liées au travail fourni par les élèves, leur diminution apparaît beaucoup plus forte dans le groupe expérimental où, seulement 2 % des élèves en font l'objet au troisième trimestre, pour 28 % en début d'année scolaire (tableau 2). La diminution de ces sanctions est beaucoup moins sensible dans le groupe témoin (26 % en fin d'année vs 32 % en début d'année).

3.2 Évolution du nombre d'absences¹⁴

L'hypothèse suivante concerne l'évolution du nombre d'absences¹⁵ non justifiées dont nous estimons qu'elle entretient un rapport avec l'intérêt des élèves pour les activités scolaires et, par conséquent, qu'elle est susceptible de favoriser la réception de l'autorité enseignante.

L'analyse des données recueillies indique une évolution de l'absentéisme contrastée dans les deux groupes. Le pourcentage d'absentéisme croît légèrement, de 10,5 % à 11,1 % dans le groupe témoin alors qu'il décroît de 11 % à 2,5 % dans le groupe expérimental (voir tableau 3).

13 Dans les classes concernées par cette étude, on observera la corrélation entre le nombre d'avertissements de travail et de conduite qui tendent à suivre une courbe descendante au fil de l'année scolaire.

14 Des éléments factuels sont ici à noter : des élèves absents en début d'année pour des raisons non justifiées ont montré une forte assiduité, en dehors même des heures de classe réglementaire, demeurant au CDI de l'établissement pendant l'heure du déjeuner ou après les cours figurant à leur emploi du temps pour achever les articles de leur dictionnaire et en produire un plus grand nombre.

15 Ces absences sont comptabilisées sur un nombre de jours de classe équivalent au 1^{er} et 3^e trimestres afin de rendre cohérente la comparaison établie. Ce nombre a été calculé sur onze semaines de cours, soit 99 demi-journées.

	1 ^{er} trimestre		3 ^e trimestre	
	Nombre de demi-journées d'absence	Pourcentage moyen par élève d'absences non justifiées ¹⁶	Nombre d'absences	Pourcentage d'absences non justifiées
G1 groupe témoin	556	10,5 %	583	11,1 %
G2 groupe expérimental	624	11 %	131	2,5 %

Tableau 3 : Évolution du nombre d'absences¹⁷ du 1^{er} au 3^e trimestre

3.3 Évolution du nombre de réponses des élèves du groupe expérimental

Considérant à présent la posture des élèves lors des activités écrites évaluées, nous postulons qu'elle peut fournir un indice de leur enrôlement dans le jeu scolaire lorsqu'ils répondent aux consignes données. En revanche, nous avançons que les non réponses face à une question ou une consigne sont des indices d'une abstention liée à un sentiment de disqualification.

Notre troisième hypothèse concerne ainsi le nombre de non réponses aux questions écrites des élèves, qui atteint 34 % en début d'année, dans le groupe témoin comme dans le groupe expérimental. Nous supposons que l'attitude des élèves du groupe réalisant un dictionnaire de références et dont le rapport aux connaissances construites s'est déplacé tout au long de l'année vers une position haute leur permettra de ne plus se réfugier dans une posture d'abstention en situation d'évaluation et d'effectuer les activités demandées.

Une analyse statistique (ANOVA) du nombre de réponses fournies (cf. tableau 4 et figure 4) a été effectuée avec le logiciel Hector afin d'étudier le nombre de réponses produites par les deux groupes, témoin et expérimental, en fin d'année scolaire, en introduisant une nouvelle variable, le niveau (faible vs fort) des élèves.

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S24 < G2 * N2 >$ dans lequel les lettres S, G, N renvoient respectivement aux facteurs sujet, groupe (G1 = groupe témoin ; G2 = groupe expérimental), niveau (N1 = niveau faible ; N2 = niveau fort).

	Moyenne des réponses	Écart-type
G1.1 Faible	74,13	19,62
G1.2 Fort	95,92	4,40
G2.1 Faible	91,04	6,20

16 Le nombre d'élèves différent de chaque groupe (53 dans le groupe témoin et 57 dans le groupe expérimental) est pris en compte dans le calcul du pourcentage d'absentéisme.

17 Ces absences sont comptabilisées en demi-journées de cours manquées par trimestre et non justifiées par un certificat médical.

G2.2 Fort	97,63	2,97
-----------	-------	------

Tableau 4 : Nombre de réponses produites en fin d'année

Le facteur « groupe » est significatif : $F(1,92) = 17,66, p < 0,01$. La troisième hypothèse est globalement vérifiée. Les élèves du groupe G2 habitués à effectuer des recherches et à en prendre l'initiative, et qui manient régulièrement le vocabulaire des savoirs pendant la durée de l'année scolaire ont acquis des attitudes linguistiques réflexives ; ils produisent en fin d'année un nombre de réponses supérieur à celui obtenu par les élèves du groupe témoin.

Le nombre de réponses, initialement équivalent dans les deux groupes, a beaucoup plus fortement augmenté chez les élèves du groupe expérimental G2 (93,33) que dans le groupe G1 (85,02) (cf. tableau 4 et figure 1).

Le facteur « niveau » est également significatif : $F(1,92) = 41,00, p < 0,01$. Il indique que les élèves du groupe G2.1 de faible niveau ont progressé beaucoup plus sensiblement (91,04) que les élèves faibles du groupe G1.1 (74,13).

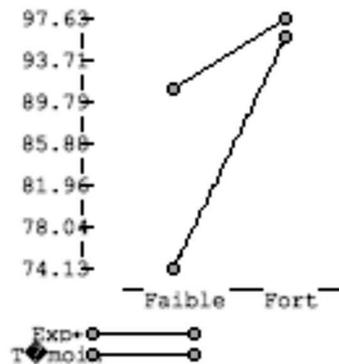


Figure 1 : Réponses des élèves en fonction de leur groupe et de leur niveau

Les écarts des élèves de niveau fort sont plus resserrés : ils progressent peu, en fonction de leurs performances initiales, dans le groupe témoin G1.2 (95,92) comme dans le groupe expérimental G2.2 (97,63) (cf. tableau 1 et figure 1).

L'interaction des facteurs « groupe » et « niveau » est également significative : $F(1,92) = 11,78, p < 0,01$. Elle montre l'effet positif du travail lexical sur la régulation des inégalités scolaires.

4. Autorité des savoirs et place de l'élève

L'analyse de ces résultats permet de mettre en relation trois catégories de données dont nous pouvons envisager la complémentarité. Dans la relation enseignant-enseigné, qui suppose de préserver la dissymétrie constitutive de la relation éducative tout en accueillant les valeurs de la modernité démocratique (Prairat, 2009), la question de la topogénèse dans la construction des savoirs est

centrale. La chronogénèse est également prise en compte dans le triplet didactique (Sensevy, 2007) ; elle permet à l'enseignant d'assurer à bon escient et au moment adéquat sa position haute de validation des savoirs, mettant ainsi un terme à l'incertitude de la quête épistémologique de ses élèves. Elle donne lieu à l'instance de régulation et de validation des recherches des élèves.

Du point de vue des indicateurs objectifs de respect de l'autorité enseignante et des exigences de travail afférentes, la proximité constatée entre le nombre d'avertissements de travail et de discipline délivrés par le conseil de classe tend à laisser penser le rapport à l'autorité en termes de quasi-analogie. Les élèves les plus en difficulté sont le plus souvent ceux qui créent à l'enseignant des difficultés.

L'élaboration d'un milieu didactique privilégiant exclusivement la position haute de l'enseignant détenteur de savoirs, comme c'est le cas dans le groupe témoin, donne lieu à des constats enseignants pointant le faible répertoire lexical de la majorité des élèves, souvent présenté comme une fatalité contre laquelle il paraît difficile d'agir, ce qui n'incite pas à prendre en compte du côté des élèves les « mobilisations à faire », les « mobilisations faisables » (Bautier, 2005b, p. 65). Cet état des lieux traduit -et se traduit par- une tendance de l'école à ne pas suffisamment se préoccuper de la question des ressources lexicales dans la construction des apprentissages, les reléguant soit à un allant de soi, soit à une impossibilité d'accompagner les élèves dans la complexification de leur usage du langage vers un code plus élaboré (Bernstein, 1975) nécessaire à l'appréhension des savoirs scolaires.

Dans la manière dont les enseignants des élèves appartenant au groupe témoin font la classe -comme chez beaucoup d'autres- la construction de ressources reste implicite et ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique. En revanche, l'exposition des élèves au vocabulaire des savoirs et aux définitions des mots conceptuels, telle qu'elle a été mise en œuvre sur la durée d'une année scolaire dans le groupe expérimental, permet de constater, dans la discipline du français où ont été évaluées les performances scolaires, d'une part, la régression des postures d'abstention face aux questions posées et, d'autre part, la progression des réponses justes ou partiellement justes (Marin, 2008). Plus globalement, la diminution des absences injustifiées et des sanctions lors du dernier conseil de classe constitue un indice du glissement qui s'est opéré dans un milieu didactique où la partition épistémique s'est déplacée du côté de l'élève, phénomène d'autant plus marqué pour les élèves les plus en difficulté. La dissymétrie entre l'élève et l'enseignant, dans sa nécessité, peut se réduire dans la construction d'une loi commune qui fait de l'accessibilité des savoirs la dynamique de la relation d'autorité.

La promesse scolaire ne suffit plus à asseoir une autorité légitimée par la confiance en un contrat rempli par l'école donnant *de facto* accès à la réussite et à l'emploi. La reconfiguration de la réalité scolaire installe la question de l'autorité au cœur des débats sur et dans l'école (Marin & Rey, 2011). La réponse se trouve

sans doute à la croisée de la sociologie et de la didactique (Kakpo & Rayou, 2010), dans une co-élaboration où l'approche topogénétique permet d'appréhender autrement la dissymétrie constitutive de la relation entre l'enseignant et l'enseigné. La répartition du contenu épistémique entre les acteurs de la transaction didactique (Sensevy, 2007) offre une voie de renouvellement de la légitimation des savoirs en tant que constitutifs de l'autorité qui permet d'y accéder. En effet, considérer « les actions didactiques comme des transactions -donc comme des actions *sur* un objet- amène à étudier comment les interactions professeurs élèves sont modelées par le savoir » (Sensevy 2006, p. 207).

Les résultats de la recherche exposée tendent à montrer le rôle de la dévolution (Brousseau, 1998) qui constitue l'élève en acteur d'un jeu où il a conscience et connaissance de son action, où il devient responsable de ses apprentissages et des mobilisations qu'il leur affecte, dans un milieu didactique construit dans le but de mettre au jour ces savoirs et l'épistémologie sous-jacente. La responsabilité et la responsabilisation (Sensevy, 2007) dans le processus d'acquisition, mais aussi de production de savoirs sont essentielles. Le pôle mésogénétique évoqué dans cet article, institue l'outil de référence -le dictionnaire fabriqué par les élèves- en agent d'un rôle qui contribue à leur responsabilisation et à l'acceptation de celui dévolu à chacun.

Vers la formation des enseignants

La recherche présentée intéresse la formation des enseignants à plusieurs titres. Tout d'abord, par les liens qu'elle établit entre recherche et formation, mais aussi entre formation et recherche, elle permet à de futurs enseignants d'appréhender le rôle important de l'objectivation des savoirs et de leur visibilisation en situation d'enseignement. En lien avec le thème central de cet article et de ce dossier -la question vive de l'autorité qui fait débat dans l'actualité de la formation des enseignants- elle les conduit à se départir des *a priori* liés à certaines représentations du métier. En effet, héritées de leur propre passé scolaire, celles-ci tendent à privilégier une vision fataliste des difficultés afférentes à une autorité immanente que l'enseignant posséderait ou non, sans réelle assurance de pouvoir l'acquérir. La mise au jour d'indicateurs susceptibles d'objectiver l'évolution de l'attitude des élèves rendant l'exercice de l'autorité enseignante plus ou moins aisé ouvre la possibilité d'avoir prise sur le réel et ses aspérités, et de pouvoir les interroger sans seulement se limiter à les subir. Cette piste de résolution d'une difficulté professionnelle patente peut être ainsi l'occasion de revisiter la question de l'autorité de l'enseignant selon la perspective de la construction des savoirs, de son rôle et son enjeu dans l'éducation et l'enseignement.

Dans un second temps, cette étude fournit un exemple de pratique de classe pouvant donner lieu à l'élaboration d'hypothèses destinées à tester un dispositif en le constituant en protocole expérimental. Comme indiqué *supra*, les données

présentées dans cet article reposent sur un corpus restreint. Cette dimension proche des situations d'enseignement habituelles permet de susciter des recherches-actions où sont testés des dispositifs, avec constitution de corpus en données de recherche. Dans l'étude présentée, les variations d'échelles ont permis la confrontation des analyses des trois catégories de données recueillies et fait constater la coïncidence entre plusieurs indicateurs. Ces derniers ont ainsi concerné : l'accroissement des connaissances lexicales des élèves dans les différentes disciplines scolaires -traduites par des réponses plus nombreuses et satisfaisantes lors des travaux écrits- ; la plus grande appétence des élèves pour les savoirs et l'école elle-même, que nous rapprochons de la diminution de leurs absences injustifiées ; et des relations plus constructives que les élèves entretiennent avec les enseignants, lesquels ne les sanctionnent plus en fin d'année scolaire par des avertissements de discipline.

Ces indicateurs, accessibles, constituent un matériau heuristique pour le futur enseignant qui peut revisiter ses premières pratiques accompagnées et se forger ses propres outils d'analyse. Ainsi, au terme de cette recherche, il est possible de valider l'hypothèse initiale. La fonction et la visée épistémologiques des recherches des élèves semblent avoir renouvelé leur rapport à l'autorité, l'enseignant devenant alors, ponctuellement, un médiateur entre les sources de connaissances qui informent l'activité de l'élève, qu'il accompagne dans sa démarche d'élucidation et sa quête de savoirs au statut partagé.

Brigitte MARIN

brigitte.marin@u-pec.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. (2005a). « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n° 111, p. 51-72.
- BAUTIER É. (2005b). « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino & P. Vergès, (dir.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Aix : Publications de l'université de Provence, p. 49-67.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-99.
- BAUTIER É., CRINON J., RAYOU P. & ROCHEX J.-Y. (2006). « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyse secondaire de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 85-101.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

- BERNSTEIN B. (1975). *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*, Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques.
- BROUSSEAU P. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*, Grenoble : La pensée sauvage.
- KAKPO S. & RAYOU P. (2010). « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique*, vol. IV, n° 2, p. 57-74.
- MARIN B. (1998). *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil : CRDP.
- MARIN B. (2000). « Activités lexicales au collège : apprendre en créant son dictionnaire, à la découverte des mots », *LIDIL*, n° 21, p. 37-53.
- MARIN B. & REY B. (dir.) (2011). *Pratiques de classe et autorité*, Créteil : Scéren.
- SENSEVY G. (2006). « L'action didactique : éléments de théorisation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 28/2, p. 205-225.
- SENSEVY G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » in G. Sensevy et A. Mercier (dir.) (2010), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR, p. 13-49.
- PRAIRAT E. (2009). *De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques*, Paris : Presses universitaires de France.
- SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 20/3, p. 63-304.
- VYGOTSKI L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Abstract

When knowledge is authoritative From language to metalanguage

ABSTRACT • This paper presents the findings of an empirical research into the evolution over one academic year of the relation to the authority of teachers felt by 110 pupils from 11 to 13 years of age schooled in an education priority area. A comparative analysis helps appreciate the correlation between the reception of authority and how lexical knowledge is apprehended through the development of a dictionary of the words used in the subjects taught. The findings reveal that the pupils who had a good command of the lexical knowledge before subject-related knowledge respect the teacher as a person and the knowledge s/he gives access to.

KEYWORDS • absenteeism, language skills, school discipline, knowledge

E

EPICENE

épïcène

NATURE : adjectif qualificatif

VARIABILITE : s'accorde avec le nom

POLYSEMIE : 2 (sèmes)

DEFINITION :

- 1 - caractérise un adjectif qualificatif identique au **masculin** et au **féminin**.
- 2 - caractérise un nom qui désigne aussi bien le **mâle** que la **femelle** d'une espèce : on parle d'**une** souris pour l'animal **mâle** ou **femelle**.

DOMAINES :

- 1 - linguistique
- 2 - biologie

SYNONYMES :

- 1 - invariable
- 2 - ambigu

ANTONYMES :

- 1 - variable
- 2 - marqué

HOMONYMES :

PARONYMES : épïcé, Avicenne

ETYMOLOGIE :

grec < *επικοινος* = **commun**

latin < *epicoenus* = **commun**

FORMATION :

préfixe -
radical **-épïcène**
suffixe -

adjectifs épïcènes :

misérable
mobile
sale

adjectifs non épïcènes

décoratif
lourd
sot

champ lexical : la grammaire

T

TONIQUE

NATURE :

- 1 - nom commun
- 2 - adjectif qualificatif

VARIABILITE :

- 1 - féminin
- 2 - épïcène

POLYSEMIE : 3 (sèmes)

DEFINITION :

- 1 - première note de la gamme.
- 2 - qui a du tonus, de la vigueur.
- 3 - qui reçoit le ton ou l'accent.

DOMAINES :

- 1 - français
- 2 - éducation physique
- 3 - musique

SYNONYMES :

- 2 - énergique
- 3 - accentué

ANTONYMES :

- 1 - atone
- 2 - faible
- 3 - normal

HOMONYMES :

PARONYMES : tunique

ETYMOLOGIE :

grec < *τονικός* = **qui présente de la force**
< *τόνος* **qui peut se tendre, qui résulte d'une tension**

FORMATION :

préfixe -
radical **-ton**
suffixe **-ique**



A

AIGU

NATURE : adjectif qualificatif

VARIABILITE : s'accorde en genre et en nombre avec le nom

POLYSEMIE : 3 (sèmes)

DEFINITION :

- 1 - un angle aigu est un angle plus petit qu'un angle droit.
- 2 - son élevé.
- 3 - qui se déclare brutalement et évolue rapidement.

DOMAINES :

- 1 - géométrique
- 2 - musical
- 3 - médical

SYNONYMES :

- 2 - strident
- 3 - soudain

ANTONYMES :

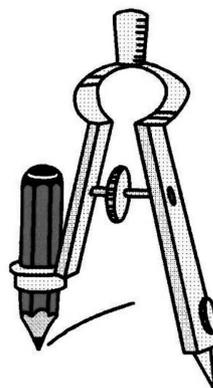
- 1 - obtus
- 2 - grave
- 3 - chronique

HOMONYMES

HETEROGRAPHES :

HOMOGRAPHES :

PARONYMES : légume



ETYMOLOGIE :

latin < **acutus** = pointu

FORMATION :

- préfixe -
- radical **-aigu**
- suffixe -

Paul KAUV