Responsabiliser en donnant de la force aux actes de langage

Par les membres du LéA RECAL – Responsabiliser les Eléves par la Coopération et les Actes de Langage

Introduction

En cette fin d'année scolaire, les acteurs de la communauté scolaire d'un lycée s'interrogent sur les 1161 devoirs à faire rattraper tout au long de l'année, révélant une problématique récurrente de l'absentéisme scolaire. Ce constat dénote un défaut de responsabilisation des élèves qui se réfugient derrière le sempiternel *« ce n'est pas de ma faute »*. En se dédouanant ainsi, l'élève pense pouvoir justifier la faiblesse de son engagement(absentéisme, travail non fait, affaires oubliées, objectifs non atteints, (…)). Par ce dédouanement, rien n'est alors exigible. Face à ce manque de responsabilisation, le recours aux injonctions *« vous devez… »* semble par conséquent sans force. Il y a pourtant bien des cas où un acte de langage nous engage. Lorsque le maire dit *« Je vous marie. »*, nous sommes engagés par ce qu'Austin (1962) a nommé la *force illocutoire* de cet acte. Ici la force illocutoire de l'engagement tient au statut de l'élu et à un ensemble de conditions institutionnelles respectées avant et pendant que le maire prononce la phrase. Si nous écrivons *« lecteurs, lectrices, vous devez responsabiliser vos élèves ! »*, à quelles conditions cette injonction aura-t-elle la force illocutoire d'un engagement ? Quelles conditions didactiques permettent de donner une force illocutoire aux actes de langage de l'enseignant pour engager les élèves de manière responsable ? C'est l'objet de notre enquête.

Problématique de la responsabilisation

De quelle responsabilisation parle-t-on ? Être responsable en EPS, c'est par exemple être responsable d'actes indispensables, comme *l'aide à un partenaire en difficulté en volley*. Mais il s'agit aussi d'une responsabilisation dans l'apprentissage. De nouvelles responsabilités émergent dans des « actions conjointes » (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) résultant d'un accord sur ce qu'il est *possible et nécessaire* de faire pour apprendre. Notre proposition repose sur trois dimensions collectivement identifiées :

1. L'élève doit être rendu **capable d'agir** de manière nouvelle, soit par l'acquisition de gestes nouveaux soit en donnant un sens nouveau à ses actions ;
2. Il doit pouvoir **devenir lucide sur ses capacités** (il doit être en capacité de vérifier et de contrôler ses actions) ;
3. Il doit être capable de **décider en justifiant ses choix** (en donnant des raisons valables).

Exemple : en step, l'élève apprend à être responsable de sa réussite par *l'atteinte de sa fréquence cardiaque cible*. Il apprend pour cela à modifier les pas de base, à choisir des paramètres biomécaniques et bioénergétiques et à justifier ses choix.

Hypothèse : une nécessaire co-responsabilisation

Cette responsabilisation peut être facilitée par l'intervention d'un tiers, dans le cadre d'une *co-responsabilisation*. En outre, l'élève accédera plus facilement à une nouvelle responsabilité si

l'enseignant engage la sienne en l'aidant à acquérir les moyens d'agir, suivant une logique de *dévolution* des apprentissages alors en jeu (Brousseau, 1998). Selon cette logique, la co-responsabilisation du professeur et des élèves implique une reconnaissance et une valorisation conjointe du rôle de chacun dans les apprentissages qui s'opèrent. En cela, les décisions et justifications des élèves (conditions essentielles de la responsabilisation) doivent prendre place dans un dispositif défini et partagé dans l'environnement social. Elles doivent être perçues et validées par autrui. Il ne peut y avoir de co-responsabilisation si les choix sont égocentrés et ne répondent pas à une norme co-construite.

Par exemple, en step, l'enseignant pourra utiliser des dispositifs permettant à l'élève de choisir des paramètres bioénergétiques (temps de travail, temps de repos de temps imposé, hauteur du step, lests) et biomécaniques (ajout d'actions de bras, d'impacts, …), ou encore l'utilisation de blocs de récupération et/ou de travail « cardio ». Ces dispositifs sont conçus comme des conditions de réussite de l'injonction de notre collègue « *Vous devez atteindre votre fréquence cardiaque cible* ».[1] Conditions de réussite qu'il s'agit de favoriser par des dispositifs facilitant **l'accord** entre les protagonistes. Par ces dispositifs l'injonction n'a pas seulement un sens, elle a la force d'un engagement qui doit être reconnu par les élèves, élèves lucides, après apprentissages, sur leurs capacités à réguler de manière justifiée leurs efforts.[2]

Le rôle du coach devient primordial comme relais. Le coach, autant que le pratiquant, sont placés dans des situations nécessitant une co-responsabilisation. Dans les activités collectives, cette co-responsabilisation s'exerce dès lors que chacun se rend indispensable pour que la coopération produise un réel collectif de jeu et pas une simple collection de joueurs.

Méthodologie de l'étude

Notre ingénierie coopérative (*e.g.,* Collectif Didactique pour Enseigner, 2024) implique neuf membres chercheurs-enseignants-formateurs depuis 2022 et des élèves volontaires sur trois sites d'expérimentation, avec du matériel et des dispositifs spécifiques (entretiens des professeurs et des élèves, lunettes caméras) sur trois séquences – une par pratique enseignée :

- Lycée Dupuy de Lôme (Lorient) en cross training ;
- Lycée Majorelle (Toul) en volleyball ;
- Lycée Varoquaux (Tomblaine) en step.

Nous avons procédé au recueil et à l'analyse de données synthétisées sous forme de tableaux, puis discutées en visioconférences et en présentiel.

---

[1] D'autres injonctions sont en cours d'étude ; *« vous devez aider votre partenaire »* (en volley*). « Vous devez utiliser votre échelle de ressenti ! »* (en cross-training). Nous avons l'ambition aussi d'étendre notre étude à d'autres disciplines. En SVT, un collègue annonce « vous n'avez plus le droit de vous tromper sur le vocabulaire de la génétique ! ». Comment faire la distinction entre un énoncé sans force et un énoncé qui a la force de l'engagement ? C'est aussi sur ce point que nos recherchent portent.

[2] Arrivé à ce point de lecture, un.e lecteur.ice peut s'étonner de l'absence de dispositifs sortant de l'ordinaire. Aucun membre du LéA ne prétend le contraire. Il n'y a sans doute pas de dispositifs miracles mais en revanche, la cohérence constante de l'ensemble des dispositifs doit concourir à créer des apprentissages visibles dans les 3 dimensions de la co-responsabilisation. L'essentiel est de parvenir à montrer la relation entre les actions nouvelles apprises et les effets différents qu'elles produisent. Toutefois un dispositif particulier de responsabilisation collective a été mené et étudié en volley ; « le jeu des pouces » (Louis, Le paven-Jarno, Jambois, 2023).

Résultats : l'émergence de profils communs

Certains profils communs aux élèves en difficulté commencent à émerger :

- **L'élève actif suiveur** : il agit en se reposant sur ses pairs. Capable d'identifier ses capacités, il ne parvient ni à justifier les choix (individuels, collectifs) ni à les réguler ;
- **L'élève réfléchi mais déstabilisé par des émotions négatives** : il est troublé par une anxiété face aux apprentissages, l'empêchant d'assumer sa responsabilité. Par exemple, un élève a confié : *« je refuse de faire des choix parce que j'ai eu trop peur justement d'en faire parce que je n'ai pas confiance en moi »* ;
- **L'élève responsable fragile** : il adopte une posture hésitante, s'appuyant sur la négociation du résultat pour s'assurer d'avoir mobilisé les moyens attendus. Son discours reste confus.
- **L'élève effacé** : par exemple en volley, il est effrayé par l'idée de recevoir une balle *(« je suis nul »*). Résigné quant à ses incapacités supposées, il exerce sa responsabilité en laissant les autres jouer à sa place pour éviter de faire perdre son équipe.

Discussion et limites

Les entretiens des élèves, couplés à l'étude de leur pratique, révèlent des profils différents mais le caractère exceptionnel de ces entretiens peut pousser certains élèves à se servir des questions pour exprimer toute autre chose que ce qui est attendu. En outre, les données concernent un nombre trop réduit d'élèves pour évoquer avec certitude l'apparition d'une force illocutoire des actes de langage.

Conclusion

En faisant la preuve de son efficacité, l'enseignant peut élaborer une relation de confiance au service de la co-responsabilisation. Cette responsabilisation constitue un enjeu scolaire interdisciplinaire. Comment un enseignant de SVT en lycée[3] peut-il créer des dispositifs pour donner à une injonction telle que « *Vous n'avez plus le droit de vous tromper sur le vocabulaire de la génétique ! »* ? la force d'un engagement responsable. C'est ce sur quoi nous souhaitons enquêter les années prochaines. Une piste de travail consiste à étudier les moyens de focaliser l'attention des élèves sur l'objet de l'apprentissage. Cette piste permettrait de comprendre comment responsabiliser les élèves aussi bien en lycée qu'en collège, aussi bien en EPS que dans les autres disciplines.

Ce projet a bouleversé plusieurs membres du LéA dans l'approche de leur responsabilité, les incitant à modifier leurs dispositifs didactiques pour que leurs injonctions aient une réelle force illocutoire d'engagement responsable[4]. Et vous, lecteurs, y trouverez-vous matière à responsabiliser vos élèves ?

---

[3] Exemple recueilli auprès d'un enseignant d'un lycée de Bourgoin-Jallieu.

[4] Une étude de ces transformations est en cours avec des entretiens qui seront reconduits chaque année. Ces entretiens pourraient nous permettre d'envisager une formation initiale ou continue inspirée de notre démarche d'investigation. Il semble que l'expérimentation des enseignants devant produire des dispositifs pour donner une force illocutoire à leurs injonctions produise un effet « fractal » : à l'image de leurs élèves, ces enseignants acquièrent une plus grande lucidité sur leurs capacités à produire de la responsabilité et une plus grande acuité de leurs obligations à se justifier. La co-responsabilisation semble devoir exister à ce prix.

Références

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* La Pensée Sauvage.

Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.

Collectif Didactique pour Enseigner (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives.* Presses Universitaires de Rennes.

Louis, F., Le Paven-Jarno, M., Jambois, N. (2023). S'engager dans un « jeu d'offre et de demande de raisons » pour s'accorder sur le sens des actions en EPS Exemple d'une leçon de badminton. *eJRIEPS*