



HAL
open science

Tours et détours polysémiques du mot élève en contexte professionnel

Isabelle Monin

► **To cite this version:**

Isabelle Monin. Tours et détours polysémiques du mot élève en contexte professionnel. CIRLEP. Res per nomen VIII - Polysémie et référence, Res per nomen VIII (Polysémie et référence), Epure, pp.213-226, 2023, Res per nomen VIII, 978-2-37496-210-8. hal-04156358

HAL Id: hal-04156358

<https://hal.science/hal-04156358v1>

Submitted on 8 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Tours et détours polysémiques du mot *élève* en contexte professionnel¹

Isabelle Monin

Université de Reims Champagne-Ardenne (INSPE)

et université de Bourgogne (CPTC/GReLISC)

isabelle.monin@univ-reims.fr

Introduction

Il paraît surprenant de considérer le mot *élève* comme polysémique dans le cadre professionnel de l'école. En effet, ce dernier ne souffre pas d'ambiguïté sémantique, quotidiennement utilisé par chaque actant de la communauté éducative, indépendamment de son rôle. En revanche, ce même vocable recouvre des perceptions différentes, alors que nous nous situons dans la même « classe sémantique » //école//, selon la méthode de Rastier (2009 [1987]). Contrairement à ce que suggère la lexicologie, lorsque les dictionnaires indiquent plusieurs sens, c'est le contexte qui permet d'identifier le sens choisi par l'énonciateur. Or, dans notre configuration, nous observons une orientation inverse : le mot *élève* ne semble pas polysémique *a priori*, mais son utilisation, à l'œuvre dans différents contextes professionnels d'influence réciproque, recouvre différentes conceptions et réalités.

En effet, s'agissant à la fois d'une étiquette institutionnelle et d'un signifié possiblement connoté, les professionnels de l'éducation n'en

1. Remerciements aux deux relecteurs anonymes pour leurs remarques précises et précieuses, ainsi qu'à Samir Bajrić pour sa suggestion de modification du titre, plus fidèle au contenu de l'article.

ont pas forcément une définition pratique harmonisée qui serait indépendante de leurs valeurs. Nous en observerons donc les « mécanismes sémantico-discursifs », en comparant les définitions lexicographiques confrontées aux emplois discursifs, pour circonscrire le « protocole sémantique » du mot, que les discours exploitent et reconfigurent, pour déterminer l'orientation axiologique des occurrences, selon la « sémantique des possibles argumentatifs » de Galatanu (2018). Nous montrerons alors que, en contexte professionnel, les représentations des enseignants, les discours institutionnels et provenant des sciences de l'éducation, et surtout les emplois du mot à l'écrit dans des bilans d'élèves de cycle 1 (école maternelle), tendent à fabriquer, par inférence, des attentes implicites, parfois opposées et quasiment impossibles à atteindre, à cause notamment des tours et détours polysémiques créés par le discours.

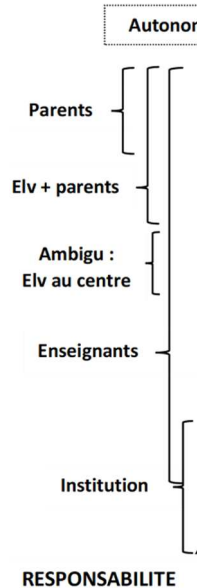
Définitions virtuelles et institutionnelles

Une première analyse traitant du lexème élève a été réalisée dans Monin (2021), en abordant plus particulièrement ses propriétés syntaxiques dans les bulletins scolaires, mais nous souhaitons, dans cette étude, nous focaliser sur plusieurs définitions présentes dans différents dictionnaires, confrontées au *Programme d'enseignement de l'école maternelle* de 2015. Nous rappellerons ici qu'apparaissent ainsi des sèmes micro-génériques, le classème au sens de Pottier (1974 : 321), permettant de construire l'isotopie objective d'/individu inscrit dans un établissement scolaire/, /recevant un enseignement/ d'/un ou plusieurs autres individus/ dans le /but de progresser/.

Des traits sémantiques inhérents présupposés en contexte

Les premières acceptions du lexème déverbal *élève*, apparues dans le *Larousse de l'ancien français* de 1968 et le *Dictionnaire historique de la langue française* d'A. Rey, désignent un « animal né et élevé chez un élève » ou une plante, puisque le vocable est issu du verbe *élever* (« amener un être vivant à son plein développement »), attesté au ^{XVII}e siècle. Le *TLFi* donne cependant comme première étymologie « personne instruite dans un art par un maître » attestée en 1653, d'après l'italien *allievo* à la fin du ^{XV}e siècle : le mot *élève* était donc polysémique en français aux ^{XVI}e et ^{XVIII}e siècles.

Les entrées correspondant au lexème *élève* des différents dictionnaires, malgré leur date de publication différente, ont pour point



commun de distinguer plusieurs significations en fonction du contexte. Par exemple, le lexicographe Napoléon Landais le paraphrase ainsi, en 1855 : « disciple d'un maître, et plus particulièrement d'un peintre ou d'un sculpteur ». Il le distingue ensuite du « disciple » ou « écolier », en ce qu'un élève est « celui qui prend des leçons de la bouche du maître », tandis que le disciple est « celui qui prend ses leçons en lisant ses ouvrages, ou qui s'attache à ses sentiments ». Si ce dernier implique un lien psycho-affectif, ou intello-affectif, « écolier » se rattache à une « école » qui désigne l'art, le maître, ou encore une maison d'enseignement. Il termine cette distinction en évoquant les connotations de l'époque, que nous avons perdues (« *élève* est du style noble, *disciple* l'est moins, *écolier* ne l'est jamais »), connotations qui ont dérivé aujourd'hui de manière à discriminer principalement l'âge des individus, *disciple* ayant toutefois une connotation supplémentaire solennelle voire religieuse.

Les dictionnaires actuels, notamment le *Robert* en ligne, qui distingue trois définitions, de la plus générique à la plus spécifique, et le *TLFi*, proposent plusieurs acceptions, que l'on peut synthétiser en sèmes micro-génériques, à savoir : /être humain/, /(+/-)non-adulte/, /qui reçoit un enseignement d'un ou plusieurs maître(s)/, /inscrit dans une école/, /pour progresser/. Ces traits sémantiques sont évidents, intégrés sans nécessité d'explicitation dans un quelconque contexte professionnel. Le sème /dans un collectif/ n'est cependant pas systématique, ce qui s'avère intéressant lorsque l'on observe la manière dont il est utilisé dans les textes institutionnels et de recherche.

La construction d'un modèle institutionnel : des critères à cocher ?

En termes de littérature institutionnelle pertinente pour notre étude, il est intéressant d'observer les occurrences du mot *élève* dans les programmes scolaires et le socle commun², qui est l'outil de référence d'évaluation de ce que chaque élève doit maîtriser, du début à la fin légale de sa scolarité. Nous avons vu dans Monin (2021) que, dans ce document officiel, le vocable *élève* est utilisé exclusivement au pluriel avec une détermination définie. Notons également l'utilisation du présent de l'indicatif, dont la valeur sémantique peut être rapprochée

2. Dénomination usuelle du Socle commun de connaissances, compétences et de culture, abrégé en S4C, entré en vigueur le 31 mars 2015.

du présent de définition plutôt que d'une forme de narration ou de projection dans l'avenir³. « Les élèves » dont il est question dans le S4C apportent quelques traits additionnels, et réduisent le contexte situationnel puisqu'ils sont nécessairement plusieurs. Ainsi, l'élève du S4C est non seulement un /être humain/, /(+/)-enfant/ /qui reçoit un enseignement d'un maître/ ; /susceptible de progresser/ ; /inscrit dans une école/, mais aussi /appartient à un groupe/ ; /a des droits et des devoirs/, sèmes que l'on retrouvera présupposés ou par implicature (Beysade, 2020) dans les discours des chercheurs et des enseignants.

En revanche, dans le *Programme d'enseignement de l'école maternelle* paru au JO en mars 2015, l'occurrence « élève » apparaît neuf fois en 21 pages, cinq fois au pluriel et quatre fois au singulier, tandis que le mot « enfant » apparaît 218 fois. Cette disproportion numérique montre lexicalement le rôle de sas que représente le cycle 1, entre la famille et l'école, par le biais de l'incarnation progressive d'une première fonction sociale qui s'acquiert, l'enfant étant « appelé à devenir élève » (BO 2015 : 4) à l'école maternelle. Les attendus en termes de compétences au terme du premier cycle sont paraphrasables de la sorte : repérer les rôles des adultes, s'approprier la fonction des différents espaces et respecter les règles de vie. On comprend qu'une progression sur ces trois années est à envisager par les équipes pédagogiques pour atteindre au mieux cet objectif, mais que l'usage du mot dépasse la liste de critères évaluables un par un. En effet, l'élève ne peut se réduire à sa fonction d'écolier qui valide des compétences au terme desquelles il acquiert son statut d'élève. Le déséquilibre entre ces deux termes est donc intéressant à constater dans les programmes de maternelle : prendre en compte l'élève de petite section, c'est considérer l'enfant comme un être à part entière mais inachevé, qui va progressivement construire sa ou ses postures d'élève. Pour cela, il faut se détacher du contenu purement didactique et pédagogique dans les préparations pour y intégrer certains autres critères comme l'attitude d'élève attendue dans une situation d'apprentissage. En effet, être « dans une posture d'élève », c'est aussi savoir répondre aux attendus de l'école. Cette réflexion terminologique a son importance quand on sait que les candidats aux concours doivent privilégier le mot élève à celui d'*enfant*, dans leurs présentations orales et écrites, entité virtuelle quasi-exclusive de l'enseignant et du groupe-classe, tout en analysant des situations réelles.

3. Ce point mériterait une étude approfondie, que nous ne pouvons traiter ici.

Définitions concrètes : une polysémie consensuelle ou anti-consensuelle

L'apparence triviale de l'utilisation du mot *élève* ne doit pas faire oublier les inflexions de sens qui peuvent germer des différents emplois d'un vocable en contexte. En effet, pour Destutt de Tracy, cité par Manna (2003 : 305), « il est impossible que le même signe ait exactement la même valeur pour tous ceux qui l'emploient, et même pour chacun d'eux, dans les différents moments où il l'emploie ». C'est ce que nous observerons dans les textes construisant des modèles théoriques en sciences de l'éducation, que les enseignants sur le terrain adoptent et adaptent dans une certaine mesure. Même s'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une modification générée par « ceux qui l'emploient » eux-mêmes, mais du contexte linguistique, discursif, et situationnel dans lequel ils l'emploient.

Les postures d'élèves ou le modèle théorique

« L'élève-sujet » de Philippe Meirieu

Philippe Meirieu (2017) revient sur la confusion polémique entre la formule « élève au centre du système » proposé par la loi Jospin de 1989 et le concept d'« enfant-roi », qui suggère que les enseignants seraient soumis aux caprices des enfants, devant diminuer leurs exigences en termes de contenus pédagogiques, d'évaluation et de discipline. Il n'hésite pas à rappeler les fondamentaux en apportant sa propre définition, qu'il oppose, justement, à « l'enfant » :

« L'élève », c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes), dans un cadre structuré (l'École), obéissant à des principes rigoureux : ici, l'exigence de précision, de justesse et de vérité doit toujours l'emporter sur la loi du plus fort ainsi que sur tous les phénomènes d'emprise. « L'élève », c'est celui que l'on « élève »... ou, plus exactement, que l'on aide à s'élever.

Dans un article non daté⁴, adressé aux enseignants et aux formateurs, et un autre de 2019 en direction des parents, le chercheur indique que l'élève doit être capable de vivre dans le monde qui l'entoure sans

4. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf>

pour autant en être le centre. Il s'agit d'un individu qui doit parvenir à prendre sa place dans le groupe et à accepter de s'intégrer dans un collectif solidaire, en prenant conscience que chacun peut s'impliquer dans ce groupe, pour prendre part à un projet commun. Selon lui, l'élève doit apprendre à estimer les conséquences de ses propres choix sur lui-même, les autres et la société. Meirieu insiste également sur l'importance de prendre plaisir à apprendre et comprendre les phénomènes qui l'entourent, en distinguant ce qu'il fait de ce qu'il apprend. Il ajoute également qu'« être élève », c'est aussi accepter l'avis de l'autre envers soi et adopter un comportement réflexif, accepter qu'une autorité réduise ses libertés individuelles, ce qui ne va pas de soi au sein d'une société qui « leur susurre en permanence : "Fais ton caprice" » (Meirieu, 2016).

Dans cette conception, « être élève » ne relève pas seulement de la présence physique régulière au sein d'un établissement, ou de la faculté à recevoir un enseignement, puisque c'est à l'école de guider l'élève afin qu'il s'approprie chacune de ses capacités qui forgeront, à terme, le citoyen de demain. Ainsi, nous voyons qu'ici également, ce modèle théorique définit, au présent de l'indicatif, conformément aux définitions génériques, un *élève* qui dépasse les éléments neutres du classème, et situe l'individu /inscrit dans un établissement scolaire/ par rapport à une liste d'objectifs idéaux à atteindre.

Postures d'enseignants, postures d'élèves

Dans un autre contexte, nous pouvons comparer cette définition avec ce qu'en font les chercheurs bien connus des enseignants en formation, D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Il s'agit là de conceptualiser les élèves en classe au travers de leurs « postures » : ces travaux de recherche utilisés en formations d'enseignants, initiale et continue, montrent que l'hétérogénéité des élèves est favorable au développement de chacun.

En effet, puisque « le métier d'enseignant fait appel à des gestes professionnels ajustés », les chercheurs proposent des outils d'analyse inspirés de leurs observations sur le terrain et mettent en évidence des postures d'enseignants face à des postures d'élèves, et créent un modèle théorique correspondant à une catégorisation : cinq postures qui décrivent la manière dont « les élèves » (toujours désignés au pluriel avec une détermination définie) s'engagent dans la tâche, des postures dites « première », « ludique-créative », « réflexive », « de refus » et « scolaire ». Chacune de ces postures comporte ses versants positifs et négatifs, et les élèves

qui réussissent le mieux disposent d'une gamme plus variée et savent en changer selon les circonstances de l'apprentissage. Ces étiquettes sont au service de l'analyse des situations et des pratiques dans le but de les améliorer concrètement sur le terrain, concernent tous les élèves d'une classe, mais ne prennent pas en considération les élèves absenteïstes, pourtant eux aussi /inscrits dans l'établissement/, susceptibles de /recevoir un enseignement d'un maître/, et qui /ont des droits et des devoirs/, notamment celui de leur présence à l'école. Dans ce cas de figure, non traité par les chercheurs dans ces travaux, l'élève absenteïste reste élève tant qu'il est inscrit, mais il lui sera très difficile de remplir son rôle d'élève, et d'acquérir les savoirs et compétences attendues par une institution qui ne peut remplir le sien dans ces conditions.

L'élève défini par les enseignants en formation

Pour une sémantique « ancrée dans l'expérience humaine » (Kleiber, 1999), nous avons souhaité confronter ces définitions lexicographiques et théoriques aux représentations d'enseignants issues de plusieurs groupes, en formation. Nous avons donc pu questionner les représentations de candidats au concours CRPE, de professeurs-stagiaires, et d'enseignants plus expérimentés en formation continue, avec un total d'environ deux cents personnes. Les résultats de ce sondage local, réitéré à trois reprises, et malgré son manque de représentativité à l'échelle nationale, nous ont indiqué certains points convergents, et une certaine stéréotypie.

En effet, les étudiants qui préparent le CRPE utilisent le lexique et les concepts attendus au concours, reproduisent les discours institutionnels et la littérature de recherche, ce qui semble assez explicable en tant que candidats. Ils incarnent eux-mêmes une posture de *bon élève*, ayant en mémoire les formules attendues, tandis que leurs homologues stagiaires les mettent de côté quelques mois plus tard, aussitôt sur le terrain et passée l'inquiétude de l'évaluation institutionnelle et/ou universitaire de leurs propos. Paradoxalement, les enseignants débutants oublient tout à coup leur bagage théorique, et ont tendance à se focaliser sur des traits assez stéréotypés et très subjectifs, notamment parce qu'ils manquent d'expériences et restent aux prises de leurs propres difficultés. Il ne s'agit pas de dire que les devoirs attendus des élèves, comme nous l'avons signalé plus haut, n'ont plus de valeur, mais ces séances de formation ont souvent un effet cathartique, et les jeunes stagiaires focalisent leur attention sur deux profils-types saillants pour

raconter leur expérience : ils parlent alors de leurs « bons élèves » qu'ils opposent aux élèves qu'ils craignent ou avec lesquels ils sont démunis, en n'évoquant pas du tout les autres, ceux qui n'entreraient pas dans ces deux stéréotypes. Ils ont ainsi tendance à insérer leur comportement en formation dans un mimétisme élèves-professeurs qui peut surprendre : quand les enseignants (re)-deviennent *enseignés*, ils incarnent eux aussi toute la palette des postures d'élèves précédemment décrites.

De leur côté, les enseignants expérimentés auront plutôt dessiné deux représentations presque opposées, entre ceux qui mettent également en avant de manière subjective deux « *types d'élèves* », de la même manière que les débutants, mais en y ajoutant le critère socio-culturel de contexte familial défavorable et parlent de « déterminisme social »⁵. En parallèle, certains restent à l'aise avec l'articulation entre théorie et pratique, et mettent en relation les différents comportements scolaires avec leurs contenus d'enseignement et l'ajustement de leur pédagogie ; ils se rapprochent en cela des postures d'élèves décrites par Bucheton & Soulé (2009), mais pensent aussi à parler des absentéistes, vis-à-vis desquels ils se sentent impuissants, puisque, par définition, ils ne peuvent recevoir le moindre enseignement du maître et bénéficier de la possibilité de « s'élever »⁶.

Caractérisation classifiante et polysémie construite par le discours : vers une revirtualisation ?

Selon Kleiber (1997),

le sens d'une expression linguistique est constitué par des traits auxquels doit satisfaire une entité pour être désignée par cette expression linguistique [...] [qui] détermine par avance quels segments peuvent être désignés par elle et lesquels sont exclus,

ce qui nous amène, en contexte, à observer les bilans rédigés par les enseignants à chaque fin de trimestre ou de semestre, lorsque le nom *élève* est utilisé. Groupe nominal toujours étendu, ce nom est entouré de qualificatifs classifiants qui jaugent dans quelle mesure le référent correspond ou non à un *type d'élève* existant dans la culture collective,

5. Pour lire des travaux abordant ces aspects, voir notamment certains travaux de Goigoux (2011), Cèbe, Goigoux, Bailleux *et al.* (2003), Gignoux-Ezratty (2018).
6. Les élèves absentéistes dont il est question dans cette évocation ne bénéficient pas de l'instruction à domicile.

comme s'il s'agissait d'un « statut qui se mérite » (voir à ce sujet : la « syntaxe de l'élève », in Monin, 2021).

« Devenir élève » et caractérisation dans les livrets au cycle 1

Nous avons donc observé l'apparition du nom pivot *élève* et ses cooccurrents les plus fréquents, dans une sélection de 58 appréciations de bilans périodiques de cycle 1, sélectionnées parmi 164 appréciations issues de dix écoles, de 2013 à 2020, en mettant en évidence les récurrences de son environnement linguistique, à la manière de Krazem (1996), pour identifier l'isotopie, le spectre sémantique qui se dessine autour de l'élève. Nous avons synthétisé les résultats dans le tableau *infra*, afin de pouvoir comparer, dans la colonne de gauche, ce qu'est le « devenir élève » préconisé par les programmes, autrement dit, ce que l'école doit enseigner, avec les versants positifs et négatifs des élèves réels dont on rédige le bilan, soit les éléments lisibles dans les deux autres colonnes, ici reproduits verticalement dans l'ordre de leur fréquence d'apparition.

Rappel « devenir élève » : L'école apprend à l'enfant à... (en résumé)	Versants positifs dans les livrets (être valorisé) Ne qui est... qui a...	Versants négatifs dans les livrets (est dévalorisé) Ne qui est... qui a...
<ul style="list-style-type: none"> - Respecter les autres et les règles de vie commune - Écouter, coopérer et aider - Identifier les adultes et leur rôle - Gagner en confiance et maîtriser ses émotions - Jouer son rôle dans des activités en autonomie - Verbaliser son apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Agréable / attachant - Sérieux - Organisé - Concentré - Capable / réelles compétences ou capacités - Sait utiliser ses capacités - Apprend / Comprend vite - Intéressé / intéressant - Discipliné - A l'aise - Volontaire / impliqué / participe - Aime être « de service » - Pertinent - A confiance en lui - Autonome 	<ul style="list-style-type: none"> - Agité - Inattentif - Désorganisé - Indiscipliné - « trop » affirmé - « trop » rapide - « trop » énergique - Veut faire rire les autres - Cherche à jouer / se faire câliner - A besoin de l'adulte - Fait des bêtises - Immature - Instable

Fig. 1 Tableau comparatif

Ce que nous constatons, sans toutefois vouloir incriminer les auteurs de ces appréciations de quelque manière que ce soit, c'est que ce qui est valorisé chez un élève ne correspond pas tout à fait à la compétence du « devenir élève », et ce qui est vu comme négatif et à travailler non plus. Certes, on le déduit par inférence, et nous pourrions objecter que si les versants positifs le sont, c'est parce que l'élève a acquis les compétences du « devenir élève », et inversement pour les traits négatifs. Mais ce n'est pas explicite, comme le préconisent cependant les instructions officielles, et les « conseils pour progresser » ne sont pas lisibles. Dans ces appréciations, on félicite un enfant de 3 à 6 ans pour ses traits de personnalité, ou des capacités socio-cognitives qu'il n'a pas acquises à l'école, mais dans son milieu familial. À l'inverse, les points signalés comme négatifs ne le sont pas dans la vie courante ou sont perçus comme normaux voire positifs, dans un contexte de socialisation ordinaire.

Or, reprenant la « théorie des possibles argumentatifs » (Galatanu, 2018 ; 2022⁷), nous nous sommes posé la question de l'orientation axiologique de ces appréciations à visée évaluative, et ainsi de la réception de ces messages. En effet, si l'on questionne l'analyse sémantique des effets idéologiques des énoncés, ces mécanismes discursifs, par définition argumentatifs, sont susceptibles de renforcer, au contraire, d'affaiblir, ou de reconstruire les systèmes de valeurs, par inférences et association de stéréotypes.

Ainsi, de quelles manières les parents de l'enfant peuvent-ils recevoir cette construction axiologique, quels actes de langage indirects (Austin, 1970 [1962] ; Searle, 1972) inférer à partir de ces bilans qui, rappelons-le, servent non seulement de bilan d'une période achevée, mais idéalement de marchepied en vue d'une progression à venir de l'individu-élève ? D'autre part, ces formules étant fortement routinisées, comment cela finit-il par s'inscrire, sans plus être interrogé, comme faisant partie de la communauté linguistique et culturelle, dans le rapport entre la société et son école ?

L'élève idéal : une référence sans référent

Les traits contextuels relevés construisent une sorte d'*image gestaltique* d'élève modèle, à laquelle sont renvoyés un par un les élèves réels,

7. Voir un exemple d'analyse sémantico-discursive sur le mot *enseignant*, p. 112-116.

par le biais de l'espace d'ancrage médiatisé par ces bilans. Or, un *élève idéal*, « celui qui cocherait toutes les cases » n'existe pas et ne correspond à aucun élève réel, ce que nous avons précédemment schématisé dans Monin (2021), reproduit ci-dessous en figure 2. En effet, l'ensemble des élèves réels s'inscrivent dans la désignation la plus objective, à savoir les définitions lexicologiques que nous avons positionnées au bas de la pyramide, ce qui implique que 100 % des élèves sont susceptibles de réussir, dans une école où l'égalité des chances est portée par l'institution. À l'inverse, plus nous nous élevons au sommet, et donc de l'élève idéal, plus le nombre d'élèves susceptibles d'y correspondre diminue, ce qui n'est pas particulièrement surprenant. Ce qui l'est, ce sont les qualités requises pour y parvenir, dont nous avons observé, dans les bilans évaluatifs, qu'elles n'étaient pas enseignées par le maître ou la maîtresse (intelligences cognitive et interpersonnelles, habiletés corporelles-kinesthésiques, culture générale, autodiscipline, confiance en soi). Ainsi, plus nous nous approchons de l'idéal, plus la responsabilité de sa réussite – et corolairement de son échec scolaire – se trouve diluée et attribuée indirectement à ses parents et/ou à l'élève lui-même.

Figure 2. Proportion d'élèves réels correspondant à chaque représentation et responsabilité de leur réussite.
(Monin, 2021)

Ce paradoxe est encore plus visible dans les appréciations destinées aux élèves des petites classes, qui pourtant sont les plus susceptibles

d'avoir à construire à l'école cet apprentissage. En revanche, ce constat n'est que rarement soulevé, presque invisible à cause de l'utilisation généralisée d'un vocable on ne peut plus courant, d'où l'importance de le mettre au jour grâce à une étude linguistique et, dans l'idéal, trouver des pistes d'amélioration pour donner plus de sens et de pertinence à ces écrits institutionnels nécessaires.

Selon la théorie des stéréotypes (Fradin, 1984 ; Anscombe, 2001), ceux qui se retrouvent rattachés à ce terme en contexte professionnel construisent, par enchaînement argumentatif, un ensemble de propriétés, ici cumulatives et sous-entendues, ce qui implique des attentes envers chaque référent. Ainsi, même si l'utilisation du nom *élève* en discours dans les bulletins scolaires n'est plus généralisée (d'où une plus grande utilisation en maternelle qu'au lycée), les propriétés qui lui sont rattachées restent sous-entendues, présupposées ou par implicature. Ainsi, le mot n'est plus nécessaire pour que l'argumentation, les *topoi* soient attendus, et les routines des enseignants tendent à provoquer des inflexions de sens, jusqu'à construire des présupposés doxiques qui s'inscrivent dans la définition interne de ce qui est attendu d'un élève.

Conclusion

Ce qui est dit sur l'usage du nom *élève* dans le contexte professionnel de l'enseignement, des ouvrages des chercheurs au terrain en passant par l'entresol de la formation, doit être élargi. Autrement dit, nous avons le même terme investi différemment par différents groupes alors que nous sommes dans le cadre du discours éducatif. En effet, il reste à observer si les axiologiques construisant ce *modèle idéal* sont visibles plus largement en discours, dans les écrits des enseignants, et s'ils ne tendent pas à prendre le pas sur l'évaluation de ce qui est concrètement enseigné et enseignable... par eux-mêmes, et finalement miroir de leur propre travail d'enseignant.

Ce travail nous mène également à une dernière question : ce phénomène est-il propre à l'éducation, dont les orientations axiologiques restent fortement polarisées, ou est-ce un phénomène caractéristique que nous retrouverions dans tout type d'institution porteuse d'une forme d'autorité ?

Bibliographie

- ANSCOMBRE J.-C. (2001), « Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes », *Langages*, n° 142, p. 57-76.
- AUSTIN, J.L. (1970 [1962]), *Quand dire, c'est faire*, Paris : Le Seuil, « Essais poche ».
- BEYSSADE, C. (dir.), (2020), *Les implicatures, au-delà du sens littéral*, Londres, Iste Editions.
- BUCHETON, D. et SOULE, Y (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, n° 3-3, DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- CÈBE, S., GOIGOUX, R., BAILLEUX, et al. (2003), « L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 10, p. 77-93.
- FRADIN, B. (1984), « Anaphorisation et stéréotypes nominaux », *Lingua*, vol. 64, n° 4, 325-369..
- GALATANU, O. (2018), *La sémantique des possibles argumentatifs. Génération et (re) construction discursive du sens linguistique*, Bruxelles, Bern, Berlin : Peter Lang, « GRAMM-R » ; 45.
- GIGNOUX-EZRATY, V. (2018), « Le déterminisme social et genré dans l'éducation », par *Les journées d'Andé, AFSCET*, le 4-6 mai 2018, <http://www.res-systemica.org/afscet/resSystemica/vol18-determinisme-2018/res-systemica-vol-18-art-10.pdf>
- GOIGOUX, R. (2011), « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30.
- KLEIBER G. (1997), « Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? », *Langages*, n° 127, 9-37.
- KLEIBER G. (1999), *Problèmes de sémantique. La polysémie en question*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- KLEIBER G. (2001) « Remarques sur la dénomination », *Cahiers de praxématique*, 36, 21-41, DOI : 10.4000/praxématique.292
- KRAZEM, M. (1996). « Le mot autonomie dans les projets éducatifs des municipalités : tentative de définition », *Linx*, vol. 8, 91-110.
- MANNA, É. (2003) « La langue au risque du langage : une néologie poétique au tournant du XVIII^e siècle », in Sablayrolles Jean-François (dir.), *L'innovation lexicale*, Paris : Honoré Champion, 297-310.
- MEIRIEU, Ph. (2016), « Crise de l'autorité : reconstruire la promesse scolaire », in Kostas Nassikas (dir.), *Autorité et force du dire*, Paris : PUF, 63-90.

- MEIRIEU, Ph. (2017), « Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système », *Les Cahiers pédagogiques*, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/ne-pas-renoncer-a-mettre-l-eleve-au-centre-du-systeme/>
- MEIRIEU, P. (2019), « Droits de l'enfant et devoir d'éducation », *L'école des parents*, 633, 18-19.
- MONIN, I. (2021). « L'élève des bulletins scolaires : le spectre sémantique d'un modèle utopique », *Linguistics Frontiers*, vol. 4, n° 3, 2021, 42-53. <https://doi.org/10.2478/lf-2021-0023>.
- POTTIER B., (1974), *Linguistique générale. Théorie et description*, Paris : Klincksieck.
- RASTIER, F. (1987), *Sémantique interprétative*, Paris : PUF.
- SEARLE, J.R. (1972), *Les Actes de langage, essai de philosophie du langage*, Paris : Hermann.