



**HAL**  
open science

# Dans quelle mesure les différences de langage entre un.e professeur.e et ses élèves peuvent altérer la transmission du savoir savant ?

Pauline André

## ► To cite this version:

Pauline André. Dans quelle mesure les différences de langage entre un.e professeur.e et ses élèves peuvent altérer la transmission du savoir savant ?. Education. 2020. dumas-02951078

**HAL Id: dumas-02951078**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02951078>**

Submitted on 28 Sep 2020

**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.

**Année universitaire 2019-2020**

**Master MEEF**

**Mention 2<sup>nd</sup> degré- parcours Sciences Economiques et Sociales**

**2<sup>ème</sup> année**

**Dans quelle mesure les différences de  
langage entre un.e professeur.e et ses  
élèves peuvent altérer la transmission du  
savoir savant ?**

**Présenté par : Pauline ANDRE**

**Encadré par : Bénédicte CHEVIT, Philippe WATRELOT & Laurence BENAÏM**

Remerciements :

Je remercie tout d'abord mes trois formateurs de l'INSPE, Bénédicte Chevit, Philippe Watrelot et Laurence Benaïm, de m'avoir encadré dans la réalisation de ce mémoire mais aussi tout au long de ma formation.

Je remercie ensuite mon tuteur Rémy de m'avoir communiqué ses références en matière de littérature pédagogique, de m'avoir laissé assister à ses cours et d'avoir insufflé une des expériences de ce mémoire. Je remercie Isabelle de m'avoir invité à assister à ses cours pour enrichir mon mémoire.

Je remercie également mon collègue Arthur Chiry pour son regard critique sur mon travail. Enfin, je remercie mes élèves pour leur spontanéité, leur humour et leur bonne humeur.

## **SOMMAIRE**

### Introduction

#### I. Langage et apprentissage dans la littérature pédagogique et sociologique

##### A. L'importance du langage dans le processus d'apprentissage

##### B. Langage et origine sociale

#### II. Du constat des différences de langage entre élèves et professeur.e.s aux malentendus sociocognitifs

##### A. Diagnostic : le langage dans ma classe

- *Elèves et compréhension*

- *Elèves et expression de la pensée (écrite et orale)*

##### B. Les écarts de langage professeur.e.s - élèves dans les autres classes

- *Observation d'autres classes*

- *Professeur.e.s et évaluation de l'expression écrite et orale : le langage, un attendu conscient et inconscient ?*

##### C. Quand les différences de langage provoquent des malentendus sociocognitifs

#### III. Quels sont les déterminants du langage ?

##### A. Dans quelle mesure le langage de mes élèves est-il lié à des critères sociaux ?

##### B. La jeunesse n'est-elle qu'un mot ?

#### IV. Quelles solutions mettre en place pour éviter des malentendus dus aux différences de langage ?

##### A. Les solutions mises en place

- *Mes solutions*

- *Les solutions de mes collègues*

##### B. Des limites insurmontables ?

- *Le référentiel des compétences à l'épreuve de la réalité*

- *Un positionnement impossible ?*

### Conclusion

### Annexes

## Introduction : Pourquoi ce mémoire ?

Lycée Pierre Mendès France, Savigny-le-Temple, 10 septembre 2019.

La rentrée est passée de quelques jours, je réalise avec mes secondes 2 le premier chapitre du nouveau programme « *Comment les économistes, les sociologues et les politistes raisonnent-ils et travaillent-ils ?* ». Nous lisons un texte sur les règles que doit respecter tout chercheur; entre autres celle de l'objectivité<sup>1</sup>. Comme avec tous les documents étudiés en classe, je demande aux élèves s'ils ont compris tous les mots, expressions et phrases du document. Nous explicitons ensemble les termes qui le nécessitent.

Puis un élève, Issa, m'interpelle et me dit : « Madame, j'ai pas compris ». Je lui demande sur quelle partie du texte il s'interroge, ce à quoi il répond « Non madame, j'ai pas compris tout le texte, pas un mot ». Alors avec la classe nous reprenons ensemble tout le document pour expliquer le sens de chaque paragraphe et nous répondons aux questions. J'insiste sur le concept d'objectivité pendant longtemps, je le définis, l'explique, l'illustre. A la fin du cours je demande à Issa s'il a compris et il répond positivement. Je lui demande alors de reformuler rapidement avec ses mots ce que l'on vient de voir ensemble. Il me traduit alors sa pensée de la sorte : « Un chercheur c'est quelqu'un qui a des objectifs, il se fixe des buts ». Un instant de flottement. Puis je comprends que ça fait une heure que mon élève confond le fait *d'avoir* des objectifs et le fait *d'être* objectif. Une heure que je m'agite au tableau et qu'il ne comprend pas un mot de ce que je raconte, ni moi ni ses camarades de classe. Ou pire encore, une heure qu'il mélange les deux notions dans sa tête, passant alors strictement à côté de ce qui doit être compris. Peut être n'a-t-il n'a pas rencontré ou mémorisé le concept d'objectivité dans ses lectures ou sa scolarité, mais le fait est que la confusion entre le verbe être et le verbe avoir vient de changer tout le sens du contenu pédagogique qui lui a été dispensé pendant mon cours.

Et soudain, comme l'impression de parler deux langues différentes alors qu'on s'exprime tous en français. Comme si les mêmes mots produisaient pléthore de sens au lieu de n'en produire qu'un.

---

<sup>1</sup> Annexe 1

Bien entendu, la possibilité qu'un élève puisse faire une telle confusion ne m'a jamais traversé l'esprit avant ce jour là. Ce qui en revanche le fait cogiter depuis lors, faisant progressivement évoluer ma pratique enseignante, est la problématique de ce mémoire : **Dans quelle mesure les différences de langage entre un.e professeur.e et ses élèves peuvent altérer la transmission du savoir savant ?**

Note aux correcteurs :

Ma pratique enseignante et ce mémoire, qui la traduit en partie, sont dénués de tout jugement. Il ne s'agit pas de s'offusquer d'un manque de vocabulaire de la part de mes élèves, encore moins de s'en désoler. Comme beaucoup de dotations, celle du langage elle est socialement située et agir de la sorte serait un jugement de classe (bien malvenu de la part d'une professeure de SES). Il s'agit de s'étonner, de constater, de comprendre, et surtout de palier à ces différences et les soucis qu'elles occasionnent; pas de les fustiger et certainement pas de prétendre à une quelconque supériorité culturelle ou intellectuelle par rapport à mes élèves. En outre, le M2 MEEF est une année particulière où le temps passé devant un tableau et derrière un pupitre est le même. Ainsi, en cette année de stage je suis certes une jeune professeure, mais aussi une vieille élève de 23 ans qui a encore quelques mois pour rencontrer des problèmes similaires à ceux d'Issa et de mes autres élèves.

## I. Langage et apprentissage dans la littérature pédagogique et sociologique

Pour commencer, on peut définir le langage comme la faculté que les individus possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue. Ainsi, nous utiliserons dans ce mémoire le terme de langage pour qualifier les capacités d'expression et de compréhension des élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ces dernières supposent un certain niveau de vocabulaire, la capacité des élèves à construire des phrases claires mais aussi à comprendre les documents qui leur sont proposés et les interactions en classe.

Dans cette première partie, strictement théorique, nous nous proposerons d'étudier le langage comme outil essentiel à tout apprentissage, puis comme dotation socialement située.

### A. L'importance du langage dans le processus d'apprentissage

Pour Manuel Musial, Fabienne Pradère et André Tricot dans *Comment concevoir un enseignement ?* (2012), enseigner c'est favoriser l'apprentissage de trois composantes d'une connaissance : son contenu, ses conditions d'utilisation et sa formalisation. Pour ces auteurs, l'état explicite des connaissances revêt une dimension fondamentale. Ils distinguent en effet deux types de connaissances : les connaissances procédurales (qui concernent les savoirs-faire) et les connaissances déclaratives qui par définition sont verbalisables, caractérisent le sens des mots mais aussi des faits et des concepts. « **L'apprentissage est un processus largement explicite** » écrivent-ils. En d'autres termes, un contenu qui ne saurait pas être explicité par un élève est considéré comme non su. Parallèlement, un contenu enseigné de façon non explicite ne peut déboucher sur un apprentissage quelconque.

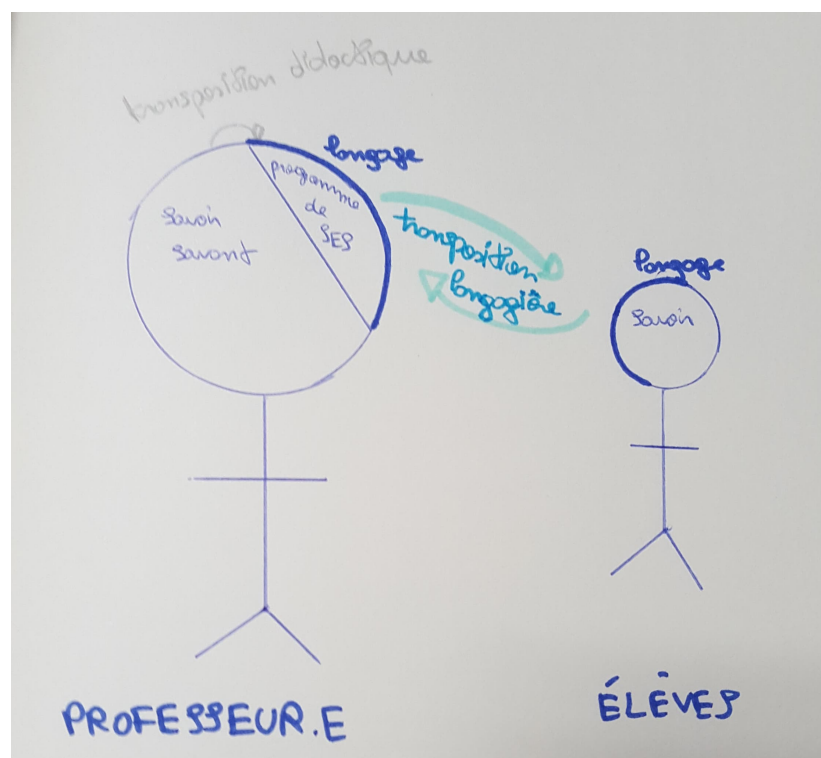
Pour ces auteurs, la transformation du savoir quand il passe du contexte savant au contexte scolaire doit faire l'objet d'une « transposition délicate ». Ce processus ne repose pas sur un processus de « simplification par élagage » du savoir savant : il

ne s'agit pas de changer le but à atteindre mais la manière de le faire; **il faut adapter son discours à son auditoire.**

Ainsi, si le passage du savoir savant au contenu à enseigner est un premier travail pour l'enseignant.e, la transposition langagière en est un second. Il est en effet nécessaire de travailler sur la façon dont on exprime les choses, tant à l'oral qu'à l'écrit. Tous les mots qui sont des évidences pour l'enseignant.e ne le sont pas forcément pour les élèves. Or ces derniers peuvent être considérés comme incontournables pour exprimer une notion.

La formulation des évaluations a elle aussi son importance. On peut en effet se douter que la manière de poser les questions peut influencer la réponse de l'élève, en raison de vocabulaire mal interprété (comme nous en ferons l'expérience) ou bien d'une formulation méconnue des élèves (par exemple « Qu'a provoqué l'augmentation de quelque chose ? » compris comme « Qu'est ce qui a provoqué l'augmentation de quelque chose ? » ce qui provoque une inversion du rapport cause - conséquence).

Si cet écart langagier entre apprenant et enseignant.e est ou devient une barrière, il ne peut y avoir de transmission du contenu à enseigner; il ne peut y avoir d'apprentissage. C'est le travail de transposition langagière qui doit empêcher la formation de cette barrière, c'est-à-dire le travail sur les mots employés par le professeur pour s'exprimer mais également sur ceux des élèves.





En effet, d'après **Jean-Luc Berthier et Grégoire Borst** dans *Les neurosciences cognitives dans la classe (2018)*, favoriser la compréhension passe par l'acquisition d'un solide vocabulaire de base. Pour eux, connaître un mot c'est posséder une connaissance précise de son sens. Cette acquisition passe par la fréquence de l'utilisation du mot dans le langage courant ou spécialisé, mais aussi par l'usage de termes spécifiques et centraux dans une discipline qui permettent de comprendre les phénomènes expliqués par cette discipline. Ainsi, **sans explication pas de compréhension, et donc pas d'apprentissage.**

De plus, comme l'explique **Daniel Bessonnat** dans son article *Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires - Approches transversales au collège en France (1998)*, depuis des années, la recherche s'est attaquée à la question du rôle de la langue comme étant au coeur des apprentissages. Des préoccupations communes sont apparues dans le champ didactique. Le « français, bien commun » est mis en œuvre dans toutes les matières, avec des conduites langagières telles que l'explication ou l'argumentation (citons à cet égard le rôle de revues comme *Pratiques, Recherches, le Français aujourd'hui*). Les disciplines scientifiques en particulier se sont retrouvées confrontées au problème de la langue dans les difficultés d'apprentissages et ont cherché à le traiter. Par exemple, des travaux de l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM) sur la construction des démonstrations ou l'appropriation du vocabulaire mathématique, aux recherches en didactique des sciences expérimentales à l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP; revue *Aster*) qui s'interrogent sur **le rôle de l'écriture dans la conceptualisation**. L'idée commune à toutes ces recherches est qu'**on ne peut pas faire comme si les discours (oraux ou écrits) des disciplines étaient transparents**. L'auteur écrit dans son article : « *Dès lors qu'on admet en effet que tout savoir s'énonce, il faut reconnaître que la langue n'est pas un excipient neutre, elle résiste, c'est elle qui structure les connaissances : il convient du coup de la prendre en compte aussi bien en réception qu'en production, à l'oral qu'à écrit* ».

## B. Langage et origine sociale

Si le langage revêt alors une importance centrale dans le processus d'apprentissage, celui-ci n'est pas distribué de façon égale et/ou aléatoire dans la population : c'est une dotation socialement située. La sociologie a en effet établi depuis longtemps un lien entre le langage et la réussite scolaire.

Dans son ouvrage *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social* publié en France en 1975, **Basile Bernstein** montre que **les différences de l'usage de la langue expliquent les inégalités sociales de réussite scolaire**. Il a été le premier à proposer une analyse socio-linguistique des inégalités de réussite scolaire, fondées sur l'usage social de la langue. Pour lui, c'est la manière dont la famille va parler aux enfants et devant les enfants pour les éduquer qui va façonner la socialisation de ces derniers; or les manières d'éduquer varient selon le milieu social.

L'existence de deux types de langages traduit l'existence de deux classes. Il met donc en évidence l'usage par les classes ouvrières d'un langage commun, ou code restreint. Les classes supérieures utilisent le langage formel ou code élaboré. Ces registres de langages sont liés à la structure sociale. **Le code élaboré est en conformité avec les attentes du système scolaire :**

- **Le langage formel est utilisé par les professeur.e.s car c'est ce qui correspond à ce qui est attendu des élèves.**
- L'école attend un rapport réflexif au langage (il faut être capable d'analyser ce que l'on écrit). Or, ce rapport réflexif est conditionné et valorisé par le langage formel.
- L'école souhaite que les élèves soient capables d'autorégulation dans leurs comportements, leurs affects, leur travail. Cet auto-contrôle est favorisé par le langage formel, qui permet une médiation des sentiments. Ceux qui maîtrisent moins ce langage ont plus de mal à jouer le métier d'élève.
- Les structures langagières, syntaxiques, ont des effets sur les structures de pensées, les structures cognitives. Par exemple, être sensible aux nuances de la pensée et les exprimer, hiérarchiser les idées et ordonner les idées.

C'est parce que les enfants de classe populaire connaissent l'énoncé catégorique (soit l'injonction) au détriment de l'explicitation qu'ils développent moins de dispositions à l'argumentation.

La théorie de Bernstein n'est pas une théorie du « handicap » socio-culturel, il montre juste que **le langage commun est moins adapté à l'école**. Il estime cependant que ce langage a une valeur propre, notamment qu'il est très riche, très imaginaire. Il ne doit pas être considéré négativement. Il s'oppose au concept de handicap linguistique qu'il faudrait que l'école compense, puisque cela implique qu'il manque quelque chose à ces familles. Pour Bernstein, c'est à l'école de faire un effort pour s'adresser à eux, elle doit confronter ces inégalités.

De plus, des travaux sociologiques plus récents confirment le **rôle décisif de la maîtrise du langage dans la réussite scolaire**. Pour **E. Bautier** dans *Pratiques langagières, pratiques sociales* (1995); il existe deux profils contrastés d'élèves, s'opposant tant dans le rapport à la langue que dans le rapport au savoir. D'un côté, certains élèves vont se situer dans une logique de tâche par rapport au travail scolaire. Ils imitent, ils se conforment à des rituels, ils font de « l'activisme sans être absolument actifs » : ils restent largement extérieurs au savoir qui n'a pas pour eux de signification propre. Dans leur esprit, on sait ou on ne sait pas et si on ne sait pas, l'enseignant est là pour combler la lacune. D'un autre côté, certains élèves se situent dans une logique de connaissance, considèrent qu'ils ont à s'approprier un corps de savoirs et sont constamment capables de se projeter dans un futur, d'anticiper. Pour eux, le savoir a un sens. Bien évidemment, les seconds ont plus de chance de réussir que les premiers. Cette opposition du point de vue cognitif en recoupe une autre du point de vue langagier. Les premiers vont considérer le langage comme un simple système d'étiquetage, il sert à exprimer une tâche, accompagner une action ou exprimer des affects. Le second type d'élève est capable de nuancer leur propos, de mettre à distance leurs propres affirmations, de négocier le passage du particulier au général, d'opérer des glissements de sens. Dans ce cas, le langage devient un véritable outil d'élaboration de la pensée et non plus un simple véhicule d'idées supposées déjà là.

Transition : Partant de ces théories sociologiques et didactiques, il convient alors de nous demander dans quelle mesure les usages du langage peuvent en pratique impacter la scolarité et les notes des élèves.

## II. Du constat des différences de langage entre élèves et professeur.e.s aux malentendus sociocognitifs

### A. Diagnostic : le langage dans ma classe

Derrière mon bureau, je n'ai pas l'impression d'utiliser le vocabulaire riche et académique que l'on peut (par exemple) imputer aux professeur.e.s d'université, mais je n'ai pas non plus l'impression d'utiliser les mêmes codes langagiers que ceux que je peux employer dans la rue. Un juste milieu entre les deux, bien qu'il soit assez difficile d'objectiviser ainsi son propre usage des mots.

Dans la façon dont mes élèves s'expriment, dans le ton utilisé et la façon de formuler leurs phrases, ils m'ont fait penser aux élèves du film *La vie scolaire*<sup>2</sup> (Grand Corps Malade et Mehdi Idir, 2019). Rares sont les phrases composées du sempiternel « sujet-verbe-complément », et surtout, elles sont **riches d'expressions toutes faites que l'on peut utiliser dans beaucoup de situations**. Par exemple, « En fait » (sans lien logique avec ce qui vient d'être dit), « On dirait + *quelque chose* » (sans le que), « à croire » + *quelque chose* » (pour qualifier quelque chose d'étonnant), « au nom de Dieu » (pour promettre ou demander confirmation de quelque chose qui les étonne), « bavure » (pour désigner une phrase qu'ils jugent mal formulée ou quelqu'un qui hésite dans le choix de ses mots), « carré » (pour c'est clair / j'ai compris), « la D » (pour « c'est la merde »), « j'ai pas dead ça » (pour je n'ai pas bien réussi) etc. On trouve aussi des mots qui marquent le début et la fin des phrases comme des marques de ponctuation : « genre », « tu vois », « en fait », « le truc c'est que », « wesh ». On retrouve ces éléments dans leur façon de communiquer entre eux si l'on tend

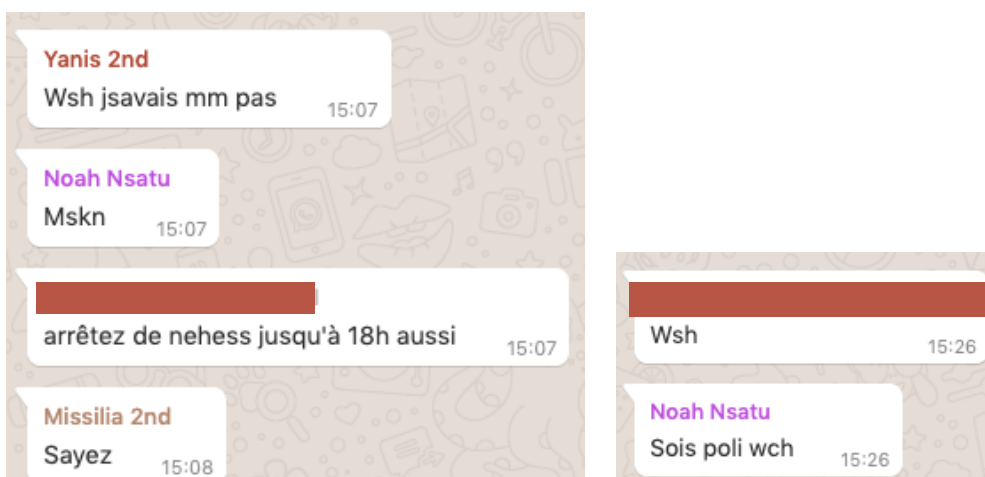
---

<sup>2</sup> Lien et QR code de la bande annonce du film : <https://www.youtube.com/watch?v=n05KRM4Qbq0>



l'oreille dans les couloirs et parfois au sein de la classe.

A l'occasion du confinement pour motif de pandémie, j'ai eu l'occasion de relever ces expressions par écrit. En effet, j'ai pu mettre en place un système de conversation par classe sur WhatsApp, afin que les élèves puissent poser toutes leurs questions et que nous puissions communiquer malgré les bugs fréquents des sites pédagogiques traditionnels. Ainsi, j'ai pu relever ces éléments de langage chez les élèves<sup>3</sup> :



<sup>3</sup> Retranscription dans l'ordre : « Pour moi c'est bon, j'ai compris » - « Ah ouais c'est bien ça » - « Ok merci » - « Ca y est frère » - « Oh mon Dieu » - « J'en peux plus » - « Y'a le temps, au calme » - « Je vais imprimer » - « Genre les notes ne comptent pas pour le contrôle continu » - « Waw la galère ! » - « y'a plus rien (en parlant des notes), putain ! » - « Quel contrôle continu ? » - « Wesh je ne savais même pas » « pitoyable (abréviation de miskine) » « arrêtez de glander jusqu'à 18h aussi » « ça y est » - « Wesh » « Sois poli Wesh ».

Bien sûr, certains élèves n'ont aucune difficulté à laisser ce langage derrière eux en entrant dans la classe, mais ce n'est pas le cas de tous les élèves. D'autres ont bien plus de mal à s'exprimer (par exemple Jennifer en 1<sup>ere</sup> SES 2 le 7 janvier 2020 : « Un oligopole c'est quand des gens, enfin non pas des gens mais des corps, ils sont pas beaucoup ») ou à sélectionner le vocabulaire adapté à la classe (par exemple Jennifer en 1<sup>ere</sup> SES 2 : « Madame en fait une entente si ça marche pas c'est parce qu'il y a un poucave<sup>4</sup> »). L'hétérogénéité est très forte entre mes élèves dans ma classe de première SES 2 au niveau du vocabulaire et des capacités d'expression.

Parmi les classes auxquelles j'ai le plaisir d'enseigner, les capacités d'expression (écrites et orales) sont aussi très inégales : ma seconde 2 présentait d'énormes difficultés tout comme ma première SES 3 (*je n'enseigne plus dans ces classes depuis la Toussaint*), la seconde 4 a globalement du mal à s'exprimer au contraire la seconde 8 qui compte beaucoup d'élèves au vocabulaire riche.

#### • [Elèves et compréhension](#)

Au cours de l'année, j'ai pu relever quelques mots ou expressions qui (à ma grande surprise) échappaient à leur compréhension :

---

<sup>4</sup> Un rapporteur / une taupe

### Mots mal compris par les élèves

- Spécificité
- S'appesantir
- Fronton
- Idéaux
- Acquis
- Prescrit
- Laper
- Perdurer
- Contrindications
- Opter
- Garniture
- Illustrer
- Engrenage
- Socialiste (confondus avec « sociologue »)
- Indissociable
- Officieuse
- Aspirations
- Elitiste
- Omniprésence
- Avènement
- Déplorer
- Détérioration
- Circonspects
- Détenteur
- Guindé
- Divergent
- Spontané
- Démenti
- Fréquence
- Recueillir
- Principe
- Absurde

### Expressions mal comprises par les élèves

- Non plus seulement
- **L'impact** de quelque chose (compris comme un impact de balle)
- « **Qu'a** provoqué l'augmentation de quelque chose ? » compris comme « Qu'est ce qui a provoqué l'augmentation de quelque chose ? »
- **Environnement** social (compris comme l'environnement naturel)
- Dans le même temps
- **Mue** par quelque chose
- Respecter **l'étiquette** (≠ étiquette de vêtement)
- Il y a **un biais** (≠ par le bais de)
- Utilisation de la négation (« n'est-il pas ... ? »)

Afin de rendre compte au mieux des difficultés des élèves à comprendre le sens de certains énoncés, j'ai décidé de réaliser l'expérience qui suit. Lors d'un contrôle de mi-chapitre en seconde (sur le chapitre « Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ? ») j'ai décidé de faire réaliser deux QCM sur l'interface numérique *Quizinière* par le même élève. Les questions sont exactement les mêmes, dans le même ordre, seule la formulation des questions et des réponses change. J'ai volontairement utilisé des mots que j'ai jugé ardu à comprendre pour un élève de seconde, au vu de ceux qui posaient des difficultés en cours. Le second sujet n'est bien évidemment pas un énoncé que j'aurai pu donner tel quel, la formulation est bien trop recherchée (mais qui dit qu'un.e autre professeur.e, riche de son vocabulaire académique, n'aurait pas produit quelque chose de similaire en guise d'évaluation ?). La note prise en compte pour la moyenne de l'élève est bien sûr la meilleure : le but n'est pas de les piéger, simplement de pouvoir chiffrer les conséquences des divergences possibles de vocabulaire entre un.e professeur.e et ses élèves. Chaque questionnaire est réalisé par le même élève, puisque deux apprenants ne comprennent pas forcément les choses de la même manière. Le but est de montrer les conséquences (ou non) du phénomène à l'échelle individuelle. Faire cette expérience, c'est **essayer de mesurer les effets des attentes qu'un.e professeur.e peut avoir envers ses élèves en terme de connaissances implicites**, c'est-à-dire non explicitées pendant son cours.

Les questionnaires réalisés sont joints ci-dessous.

Le code couleur est le suivant : en bleu les bonnes réponses et en rouge les mots qui peuvent potentiellement poser problème à mes élèves. Tous les mots scientifiques en rouges (comme « firme », « lucrative » etc) ont bien sûr été explicités et définis en cours, ils ont malgré tout pour but de rendre la compréhension plus ardue. Les biais de l'expérience sont les suivants : la possibilité qu'un élève triche et la possibilité qu'un élève mette les réponses au hasard.

Lors de la réalisation du test, la plupart des élèves se sont rendu compte qu'il s'agissait des mêmes questions exprimées différemment. J'ai pu relever quelques



remarques des élèves : « Madame, on a pas vu ces mots en cours, non ? » (Mel), « Ah madame, je me suis trompé de QCM je crois ! Là je comprends rien » (Noah), « Mais madame vous avez vu les mots que vous utilisez aussi ! » (Vincent), « J'ai compris ! En fait c'est les mêmes questions en mode adulte » (Lauren), « Ca veut dire quoi soustraire ? Et dissocier ? » (beaucoup d'élèves).

## PARTIE 1

- Une activité productive c'est :**
  - une activité organisée par la société
  - une activité illégale
  - une activité déclarée
  - une activité qui a pour but de faire un profit
- Les facteurs de production sont :**
  - le travail
  - des matières premières
  - des consommations intermédiaires
  - le capital
- Le choix de la combinaison productive c'est :**
  - choisir la quantité à produire
  - choisir combien de profit on va faire
  - choisir comment combiner les facteurs de production de façon efficace
  - la meilleure combinaison pour payer moins d'impôts
- La technologie c'est :**
  - uniquement les robots
  - les savoir-faire et les connaissances nécessaires pour produire
  - les innovations technologiques
  - les ressources naturelles
- La différence entre le capital et les consommations intermédiaires se trouve dans :**
  - le caractère durable ou temporaire des deux catégories
  - le caractère matériel ou immatériel des deux catégories
  - la différence de prix
  - le fait que les consommations intermédiaires sont détruites ou transformées alors que le capital est inchangé pendant la production
- Quels sont les services parmi les exemples suivants ?**
  - un cours de SES
  - une pizza servie au restaurant
  - une pizza servie à la maison
  - un four à pizzas
- La production marchande :**
  - est destinée à être vendue sur un marché
  - est fournie à la collectivité gratuitement ou presque gratuitement
  - est vendue à un prix couvrant plus de la moitié des coûts de production
  - est vendue à un prix inférieur à 50% des coûts de production
- La production non marchande :**
  - est composée de biens et de services non marchands
  - est fournie à la collectivité à gratuitement ou presque gratuitement
  - est vendue à un prix inférieur à 50% des coûts de production
  - est vendue à un prix couvrant plus de la moitié des coûts de production
- L'économie sociale et solidaire c'est :**
  - une organisation non productive dont le but est social et dont la gouvernance est démocratique
  - une organisation productive dont le but est social et dont la gouvernance est démocratique
  - les administrations publiques
  - une organisation sans but lucratif
- L'économie sociale et solidaire c'est :**
  - des entreprises publiques
  - des entreprises privées sans but lucratif
  - 20% de l'emploi salarié
  - des ISBLSM

## PARTIE 2

- La définition d'une activité productive concorde avec les assertions suivantes :**
  - une activité socialement organisée
  - une activité licite
  - une activité déclarée
  - une activité lucrative
- Les éléments à dissocier des facteurs de production sont ...**
  - le travail
  - les matières premières
  - les consommations intermédiaires
  - le capital
- Le choix de la combinaison productive consiste à :**
  - se prononcer sur la quantité à produire
  - élaborer des prévisions budgétaires pour maximiser son profit
  - trancher sur la manière de combiner les facteurs de production
  - déceler la combinaison optimale pour payer moins d'impôts
- On peut soustraire à la définition de la technologie les assertions suivantes :**
  - la technologie est uniquement constituée de robots
  - ce sont les connaissances et les savoir-faire relatifs à la production
  - ce sont les innovations technologiques
  - ce sont les ressources naturelles
- La discordance entre le capital et les consommations intermédiaires réside dans :**
  - le caractère péren ou éphémère des deux catégories
  - le caractère tangible ou intangible des deux catégories
  - une antinomie au niveau du prix
  - le fait que les consommations intermédiaires soient anéanties ou métamorphosées alors que le capital est immuable au cours du processus productif
- Déceler les services parmi les énoncés suivants :**
  - un cours de SES
  - une pizza servie au restaurant
  - une pizza servie à la maison
  - un four à pizzas
- La production marchande :**
  - est assignée à la vente sur un marché
  - est pourvue à la collectivité à titre gratuit ou quasi-gratuit
  - est rétrocédée à un prix couvrant plus de la moitié des coûts de production
  - est échangée contre un prix inférieur à 50% des coûts de production
- La production non marchande :**
  - s'ordonne en deux catégories : les biens et les services non marchands
  - est délivrée à la collectivité à titre gratuit ou quasi-gratuit
  - est écoulée à un prix inférieur à 50% des coûts de production
  - est vendue à un prix intégrant plus de la moitié des coûts de production
- L'économie sociale et solidaire rend compte :**
  - d'organisations non productives dont l'aboutissement est social et dont la gouvernance est démocratique
  - d'organisations productives dont la vocation est sociale et dont la gouvernance est démocratique
  - d'administrations publiques
  - d'organisations sans but lucratif
  - des ISBLSM
- L'économie sociale et solidaire s'incarne dans les modalités qui suivent :**
  - des firmes publiques
  - des entreprises privées sans but lucratif
  - 20% de l'emploi salarié
  - des ISBLSM

Les résultats de l'expérience sont les suivants<sup>5</sup> : la moyenne du premier test est 5,525/10 et la moyenne du second test est 4,802/10. Le premier test est donc globalement plus réussi.

**70% des élèves ont une note plus élevée au premier questionnaire, 8,3% des élèves ont la même note et 21,7% des élèves ont une note plus élevée au second questionnaire.** On constate donc qu'une majorité d'élèves a rencontré plus de difficultés à réaliser le second questionnaire. On peut expliquer les 8,3%<sup>6</sup> d'élèves qui ont exactement la même note par une absence de difficulté de vocabulaire, et/ou la conscience qu'il s'agit exactement des mêmes questions, et/ou le jeu du hasard. J'arrive difficilement à expliquer les 21,7% d'élèves qui réussissent mieux le second test, à part par le jeu du hasard ou le fait que, s'agissant des mêmes questions, ils ont pu développer une réflexion plus pertinente la seconde fois.

Si l'on étudie de plus près le taux de variation de chaque note<sup>7</sup>, on remarque qu'ils sont très hétérogènes. Ainsi, on peut (arbitrairement) essayer de classer les élèves en fonction de ces écarts. On peut estimer que tous les élèves dont la note diminuent de plus de 15% sont **susceptibles de rencontrer des difficultés de vocabulaire dans leur scolarité**, que ceux dont la note diminue ou augmente de moins de 15% entre le premier et le second test sont **moins concernés par ces difficultés**, et que ceux dont la note augmente de plus de 15% entre le premier et le second test ne sont **pas suffisamment concernés par ces difficultés pour qu'elles jouent sur leur scolarité**. Les résultats sont les suivants :

Si < - 15%	50,00%	50% des élèves ont vu leur note diminuer de plus de 15%, 41,67% des élèves ont vu leur note varier positivement ou négativement de moins de 15% et
Si > - 15% et <15%	41,67%	
Si > 15%	8,33%	

<sup>5</sup> *Détail des notes en annexe 3, avec les taux de variation des notes de chaque élève.*

<sup>6</sup> *Détail des calculs :*

$42 / 60 = 70 \%$

$5 / 60 = 8,33333333 \%$

$13 / 60 = 21,66666667 \%$

<sup>7</sup> *Annexe 3*

8,33% des élèves ont vu leur note augmenter de plus de 15% entre le premier et le second test.

De plus, si l'on trie les notes du second test par ordre croissant, on se rend compte que les élèves dont la note diminue de plus de 15% sont surreprésentés dans le bas du classement<sup>8</sup>. On remarque en effet que la moyenne au second test des élèves identifiés comme ayant le plus de problèmes de vocabulaire est plus faible que celle des autres élèves; ces élèves sont moins susceptibles d'avoir la moyenne (la note est sur 10) :

	moyenne
Si < - 15%	3,96666667
Si > - 15% et <15%	5,684
Si > 15%	5,4

In fine, cette expérience permet d'établir que sur les 60 élèves de seconde qui ont réalisés l'expérience, 70% ont plus de facilités avec un langage moins élaboré et 50% des élèves sont susceptibles de voir leur notation fortement impactée par la formulation d'un énoncé. On peut noter que les notes des 50% des élèves identifiés comme ayant le plus de difficulté de vocabulaire sont globalement moins élevées que celles des autres lorsque le niveau de vocabulaire augmente. Même si cette expérience n'a rien d'une étude statistique (il n'y a que 60 élèves et la construction de catégories est purement arbitraire), elle permet tout de même de mettre en lumière le fait que **le langage utilisé par un professeur pour évaluer ses élèves a un impact sur la note finale de ces derniers.**

- [Elèves et expression de la pensée \(écrite et orale\)](#)

Dans leurs phrases, à l'oral, un vocabulaire peu riche. Les mots employés sont souvent trop englobants pour désigner uniquement le phénomène que l'on évoque, pas assez précis. Un sens du détail très relatif dans le choix des mots, des discours peu nuancés.

---

<sup>8</sup> Annexe 4

Il arrive souvent qu'un élève qui répond à une question à l'oral ait compris ce qui doit l'être et donne la bonne réponse, mais n'emploie pas des mots assez précis pour que la réponse n'ai pas l'air approximative. Or, dans ce cas là, ce n'est pas la compréhension qui est mauvaise mais l'expression.

De plus, nombreux ont été les cas cette année où les élèves ont refusé ou exprimé des difficultés à verbaliser quelque chose : « Madame je sais pas faire une phrase » Ndiaga (première SES 3), « Madame je sais pas reformuler » Anaïs (seconde 2), ou « J'ai compris mais j'arrive pas à reformuler » (Belvie, Cédric, Amine et beaucoup d'autres).

Cela se produisait lorsque je leur demandais de reformuler une idée pour voir ce qu'ils avaient compris, ou simplement de répondre à une question. Or, en les poussant, la plupart en sont parfaitement capables. Alors, difficultés réelles ou effet Golem ? Parfois l'un ou l'autre, parfois les deux. D'où vient cette croyance injustifiée qu'ils ne sont pas capables (alors qu'ils le sont), que ça ne vaut pas la peine d'essayer ?

Je pense à un de mes collègues de SES, qui pendant un cours à l'INSPE m'affirmait « Mes élèves ne font plus de phrases. Ils ne s'expriment qu'avec des noms et des adjectifs, même entre eux dans le couloir ! Ils n'utilisent pas de verbes, ils ne savent pas ce que c'est ! Sujet - verbe - complément, ils ne savent pas faire ». Mais si on s'attend à ce qu'ils ne fassent pas de phrases, comment vont-ils les faire ?

Je m'interroge enfin sur un certain sentiment de honte chez certains, peut-être entretenu par leurs camarades qui ont moins ou pas de difficultés. Par exemple, en seconde 4, lors d'un exercice en groupe sur la combinaison productive impliquant des pizzas<sup>9</sup>, un élève (Noah) me demande s'il doit « mettre toute la garnison de la pizza » sur sa copie. Je lui explique qu'on dit garniture, et son camarade Lucas s'exclame alors tout naturellement « Mais wesh frère, tu sais pas parler français ou quoi ? ». Au delà du fait que Lucas considère que commencer une phrase par « Mais wesh » et la terminer par « ou quoi » est une marque de

---

<sup>9</sup> Annexe 2

ponctuation, je ne suis pas certaine que ce genre de remarques aide Noah à combler ses lacunes (c'est un élève qui se manifeste beaucoup pour exprimer ses difficultés).

## B. Les écarts de langage professeur.e.s - élèves dans les autres classes

### • Observation d'autres classes

Pour donner une perspective nouvelle à mes observations, j'ai décidé d'observer d'autres classes que les miennes dans les cours de mes collègues<sup>10</sup>.

Je me suis rendue dans un cours d'Isabelle, la troisième professeure de SES du lycée. Au fond de la classe, ses élèves de seconde ont bien les mêmes expressions orales que les miens (« Oh la D », « Même pas », « grave degueu » etc). Pendant son cours je n'ai pu noter qu'une seule incompréhension de la part de quelques élèves (non saisie par la professeure). Cette dernière a en effet répondu « C'est l'hôpital qui se fiche de la charité ? » à un élève qui commentait les fautes d'orthographe d'une camarade. Réplique de l'élève à un camarade : « Wallah j'ai rien compris à ce qu'elle a dit ».

Je me suis également rendue dans les cours de mon tuteur, Rémy. Ce dernier s'exprime toujours de manière soutenue, avec moi, nos collègues en salle des professeurs mais aussi ses élèves. C'est sa façon de parler. A ce sujet, d'après ses dires, il y a quelques temps sa première année d'enseignement en Seine-et-Marne fut marquée par cette réplique d'une élève : « Monsieur pourquoi vous parlez comme ça ? On dirait un aristocrate du 17eme siècle ».

Ainsi, observer ses cours c'est être confronté à la force du décalage linguistique entre un professeur et ses élèves qui a donné naissance à ce mémoire; de façon quasi allégorique. Lors d'un cours de science politique qu'il dispensait à ses

---

<sup>10</sup> Le confinement visant à éviter la propagation du coronavirus s'est imposé comme une annulation de mes visites chez d'autres collègues dans d'autres disciplines, du fait de l'annulation des cours.

terminales à la fin du mois de novembre, je me suis interrogée sur la réception par les élèves des éléments de langage suivants<sup>11</sup> : « engendrer », « anticléricaux », « socio-démocrate », « revendications », « structurer », « s'étioler », « le troisième rejeton », « on vous spolie », « l'exemple typique de cette schizophrénie est l'opposition Valls - Hammon », « c'est l'avant-garde, le fer de lance », « les idées se meuvent-elles toutes seules ? », « opposition historique qui a structuré le vingtième siècle », « les partis politiques doivent prendre position ». N'ayant pas de terminales en SES et ne connaissant pas bien les élèves, je ne peux que supposer que ces expressions n'ont pas forcément été comprises de tous. Cependant, du fond de la classe ce jour là, j'ai aussi pu entendre : « C'est quoi un militant ? », « Ils n'ont pas fait toujours ce qu'ils ont dit », « Aidez-moi s'il vous plait, wesh ! » (un élève au tableau qui s'adresse à ses camarades), « Ca veut dire quoi révolu ? » (un élève à son camarade), « Ca veut dire quoi s'étioler ? - Bah j'sais pas » (un élève à son camarade).

Alors, cet évident décalage ayant été mis au centre d'une conversation, il me racontait qu'au cours de ses années d'enseignement il avait déjà fait l'expérience de demander à sa classe de ne parler qu'en langage soutenu pendant une heure de cours. La résultante varie apparemment selon les classes et les élèves : certains se prennent au jeu, le tournent éventuellement en dérision; d'autres s'en auto-excluent. Le but est de pousser les élèves à s'exprimer dans un langage valorisable dans un devoir écrit, mais aussi de repérer les élèves qui s'en sortent le mieux ou le moins bien dans ce passage du langage courant au langage soutenu. C'est ainsi qu'est née la deuxième expérience de ce mémoire : observer mon tuteur et sa classe de terminale ES lorsque la consigne de n'utiliser que du langage soutenu a été donnée. En d'autres termes, **observer la violence de classe en classe**.

Le 10 mars 2020 le cours commence alors ainsi : le « Wesh Monsieur, ça va ? » d'un élève d'une autre classe qui passe sa tête par l'embrasure de la porte, et la réponse de Rémy « Salutations, cher élève! ». Le ton est donné. Ou plutôt, les tons sont donnés.

---

<sup>11</sup> En rouge les mots ou expressions dont je doute de la clarté pour les élèves

13h30 : début du cours portant sur l'Union Européenne, Rémy commence à s'exprimer en langage plus soutenu qu'usuellement et au fond de la classe j'entends « Il me zehef ce prof<sup>12</sup> », « Ca me perturbe il parle chelou<sup>13</sup> aujourd'hui », « Ca va être gênant de parler comme ça pendant deux heures ».

13h50 : les élèves sont en activité sur un corpus de documents (sur l'Union Européenne), et une première élève se lance vraiment : « Auriez-vous l'amabilité de me définir le mot supranational s'il vous plaît ? ». Rémy corrige beaucoup les élèves qui prennent la parole pour qu'ils « traduisent » leurs phrases en langage soutenu; ils réussissent finalement à produire des structures de phrase convenables comme « Je ne dispose pas d'idées monsieur », « Malheureusement ma mémoire me fait défaut monsieur ». J'apprends un nouveau mot dans la bouche de Rémy quand il s'adresse à la classe « Vous êtes priés de marmotter ! ».

14h04 : c'est le drame auquel on pouvait s'attendre. L'élève Sandra, qui exprime souvent la volonté de participer, n'arrive pas à suivre les consignes qui lui ont été données : « Mais Monsieur je comprends pas, je dois parler comment ? ». « Hé, parle comme si c'était ton employeur » lui indique le premier rang. La tentative de Sandra se résume ainsi : « Puis-je vous demander de ... », rire nerveux suivi de : « j'y arrive pas, Lucas aide moi ». Lucas ne réussit pas à l'aider à reformuler sa question. Elle fera de nombreuses tentatives la première heure, mais ses phrases sont toutes ponctuées de « euh », « en gros » et de « bah » qui sont systématiquement repris par le professeur. Alors on lui souffle des morceaux de réponses, mais même avec ça elle reste incapable de transformer ses « c'est quand il y a ... » en « ce sont ». Le discours des élèves est de plus en plus hésitant.

14h10 : Grace essaye de répondre à une question puis confesse « je ne sais pas comment m'exprimer ». Noémie n'essaye même pas.

14h18 : Lucas dit « puissiez-vous m'expliquer quelque chose » au lieu de « pourriez-vous ». La classe rit. Rémy utilise l'expression « je n'ouïe rien », les élèves rient doucement. Au fond de la classe, les élèves ne comprennent pas le mot « rétorquer ». Maryam essaye de s'exprimer mais n'arrive pas à trouver les

---

<sup>12</sup> Mot d'argot issu de l'arabe. « Il me zehef » signifie il me dépote / il me soûle / il m'énerve.

<sup>13</sup> Il parle étrangement aujourd'hui



mots, au point d'en oublier ce qu'elle voulait dire (ou de prétendre avoir oublié).

14h35 : c'est la pause entre les deux heures de cours. Dans le brouhaha j'entends deux élèves interpeler Rémy à coup de « Wesh monsieur » pour lui parler des notes du contrôle qu'il vient de leur rendre.

Après la pause, il leur demande explicitement ce qu'ils ont pensé de cette expérience. Les premiers mots qui fusent de l'assemblée sont « A refaire », « Fort appréciable », « C'est bien pour ceux qui n'arrivent pas trop à s'exprimer ». Que du positif, jusqu'à ce que Sandra exprime son malaise « Je suis pas d'accord, je trouve que c'est dur car j'essaye d'exprimer des idées mais j'arrive pas. Ca m'aide pas du tout ». **Alors Rémy explique que le niveau de langage qu'ils essayent d'adopter (sans grand succès) depuis le début de l'heure est pour lui un langage courant, qu'il utilise dans la vie de tous les jours. On a verbalisé le fossé.**

La deuxième heure est silencieuse comparée à la première, la plupart des élèves n'essayent plus vraiment de se prêter au jeu. Il reprend son cours de façon plus magistrale. Pendant un instant, dans ce cours qui assez ironiquement évoquait la possibilité d'une « langue commune » à l'Europe, les vocabulaires se croisent un peu : « seum !<sup>14</sup> » s'exclame un élève qui répète ce qu'un autre a déjà dit, « calomnies ! » s'exclame celui qu'on accuse d'avoir lancé un stylo (qu'il a lancé). Les élèves ne connaissent pas le terme « promouvoir », celui qui tente de l'expliquer confond les termes « promotion » et « propagande ». Ils ne comprennent pas le mot « subsidiaire », la seule personne qui tente de l'expliquer pense que c'est quelque chose qui peut être fait à plusieurs.

Quelques jours plus tard, au cours suivant (auquel je n'assistais pas), Rémy demande de nouveau à ses élèves ce qu'ils ont pensé de l'expérience, à posteriori. La majorité semble maintenir que l'expérience permet de tirer les élèves vers le haut, et qu'elle est à renouveler.

---

<sup>14</sup> Sous entendu « J'ai le seum » c'est-à-dire je suis déçu (teinté d'une pointe de colère face à ce qui lui apparaît comme un injustice / un acte manqué)

Cette deuxième expérience revêt une indéniable part de cruauté puisque nul.le professeur.e de SES n'ignore les tenants de la violence symbolique. En revanche, il permet de mettre en lumière **l'effort considérable que peut demander aux élèves l'expression en langage soutenu, que l'on peut rapprocher du « langage scolaire » que l'on attend d'eux dans une dissertation.** Ce langage scolaire est en effet évoqué par l'Education nationale comme « un langage oral riche, organisé et compréhensible ».15

Plus les élèves essayaient de se concentrer sur la forme de leurs phrases, plus ils peinaient à en exprimer le contenu (« mince je me souviens plus ce que je voulais dire »). Un bon tiers de la classe n'a pas essayé de parler du cours (ce qui n'est pas anormal selon Rémy), et d'autres comme Sandra ont confessé leur incapacité à réaliser l'exercice. Le silence de la seconde heure est-il plus parlant que les mots employés lors de la première ? Le passage du langage commun au langage attendu par l'école est-il une véritable activité de traduction pour certains ? Dans quelle mesure a-t-on conscience de ce travail de transposition linguistique dans la tête des élèves, lorsqu'en haut d'un énoncé de contrôle on appose le terme « rédigez » comme si c'était une évidence pour tous ?

• [Professeur.e.s et évaluation de l'expression écrite et orale : le langage, un attendu conscient et inconscient ?](#)

En outre, si l'on a montré que la formulation des énoncés peut avoir un impact réel sur les notes des élèves, on peut se demander dans quelle mesure la qualité de l'expression de l'élève influence les enseignants dans la notation; de façon consciente ou inconsciente. Pour **Manuel Musial, Fabienne Pradère et André Tricot** dans *Comment concevoir un enseignement ?*, l'échec d'un élève à une évaluation peut être justifié par le fait que « l'élève a la connaissance mais ne parvient pas à la mobiliser ». Dans ce cas là, l'élève n'a pas nécessairement du mal à identifier la

---

<sup>15</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm>

Extrait : "Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe. (...) L'appropriation par les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré et systématique. »

connaissance pertinente, mais il a du mal à la « mettre en oeuvre » c'est-à-dire à exprimer la connaissance procédurale avec le vocabulaire scolaire qui est attendu de lui.

**Ainsi, on peut se demander dans quelle mesure la notation sanctionne l'expression des idées au détriment de la compréhension et la maîtrise de ces dernières ?**

Si l'on s'attarde sur les grilles d'évaluation de copies, on y remarque une importance systématique de la syntaxe, du bien rédiger. Au delà des épreuves de français où la qualité de l'expression est toujours largement sanctionnée, on retrouve aussi cet élément dans des grilles officielles de correction de l'épreuve du baccalauréat d'autres matières. Par exemple, dans la grille de correction du baccalauréat d'Histoire-Géographie (2015), on trouve cette précision : « *Éléments de valorisation : Le candidat utilise un vocabulaire riche et précis* ».

Le sujet est d'autant plus d'actualité que la grille d'évaluation du grand oral, future épreuve du nouveau baccalauréat, se présente ainsi :

#### Annexe 1 - Grille d'évaluation indicative de l'épreuve orale terminale

	Qualité orale de l'épreuve	Qualité de la prise de parole en continu	Qualité des connaissances	Qualité de l'interaction	Qualité et construction de l'argumentation
<b>très insuffisant</b>	Difficilement audible sur l'ensemble de la prestation. Le candidat ne parvient pas à capter l'attention.	Énoncés courts, ponctués de pauses et de faux démarrages ou énoncés longs à la syntaxe mal maîtrisée.	Connaissances imprécises, incapacité à répondre aux questions, même avec une aide et des relances.	Réponses courtes ou rares. La communication repose principalement sur l'évaluateur.	Pas de compréhension du sujet, discours non argumenté et décousu.
<b>insuffisant</b>	La voix devient plus audible et intelligible au fil de l'épreuve mais demeure monocorde. Vocabulaire limité ou approximatif.	Discours assez clair mais vocabulaire limité et énoncés schématiques.	Connaissances réelles, mais difficulté à les mobiliser en situation à l'occasion des questions du jury.	L'entretien permet une amorce d'échange. L'interaction reste limitée.	Début de démonstration mais raisonnement lacunaire. Discours insuffisamment structuré.
<b>satisfaisant</b>	Quelques variations dans l'utilisation de la voix ; prise de parole affirmée. Il utilise un lexique adapté. Le candidat parvient à susciter l'intérêt.	Discours articulé et pertinent, énoncés bien construits.	Connaissances précises, une capacité à les mobiliser en réponses aux questions du jury avec éventuellement quelques relances	Répond, contribue, réagit. Se reprend, reformule en s'aidant des propositions du jury.	Démonstration construite et appuyée sur des arguments précis et pertinents.
<b>très satisfaisant</b>	La voix soutient efficacement le discours. Qualités prosodiques marquées (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes, etc.). Le candidat est pleinement engagé dans sa parole. Il utilise un vocabulaire riche et précis.	Discours fluide, efficace, tirant pleinement profit du temps et développant ses propositions.	Connaissances maîtrisées, les réponses aux questions du jury témoignent d'une capacité à mobiliser ces connaissances à bon escient et à les exposer clairement.	S'engage dans sa parole, réagit de façon pertinente. Prend l'initiative dans l'échange. Exploite judicieusement les éléments fournis par la situation d'interaction.	Maîtrise des enjeux du sujet, capacité à conduire et exprimer une argumentation personnelle, bien construite et raisonnée.

On remarque que les attentes en terme de vocabulaire sont explicites, il doit être « riche et précis » et non « limité et approximatif » ou « schématique ». De même, la syntaxe ne doit pas être « mal maîtrisée » et le discours ne doit pas être « décousu » mais « fluide » donc bien articulé. Cette grille d'évaluation n'est pas sans faire penser à celles de concours d'éloquence.

Au delà du caractère parfois explicite de la place du langage de l'élève dans la notation, on peut se demander si ce paramètre n'entre pas inconsciemment en compte dans la notation des enseignants (au delà des points qui y sont réservés dans les grilles officielles d'évaluation par exemple). **Est-ce que deux élèves qui ont compris la même chose, ce qui est strictement attendu, mais qui s'expriment différemment vont avoir la même note ? Est ce qu'un élève qui n'a pas tout compris mais qui use de ses qualités rédactionnelles pour contourner le point qui reste flou dans son cours va avoir une note équivalente (voire supérieure) à celui qui s'exprime moins bien mais qui a tout compris ? Que sanctionne vraiment la note ?**

Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons réalisé une troisième expérience. Nous avons fait circuler à des professeur.e.s de SES la réponse de trois élèves à une même question<sup>16</sup>. Nous leur avons demandé de noter chaque réponse d'élève sur 5 points. Les réponses ont toutes été rédigées par mes soins<sup>17</sup>. Dans le quiz il est demandé aux enseignant.e.s de ne pas prendre en compte le soin et l'orthographe, pour les pousser à se concentrer uniquement sur la qualité de l'expression. Les réponses ont été recopiées à la main pour faire croire à un extrait de copies d'élèves. Le premier élève imaginaire est un élève qui s'exprime bien, mais qui ne restitue pas son cours correctement. Le deuxième élève imaginaire s'exprime moins bien, il n'utilise pas nécessairement un vocabulaire précis, mais sa réponse est complète et le cours restitué. Le dernier élève imaginaire restitue tout le cours avec une bonne expression linguistique.

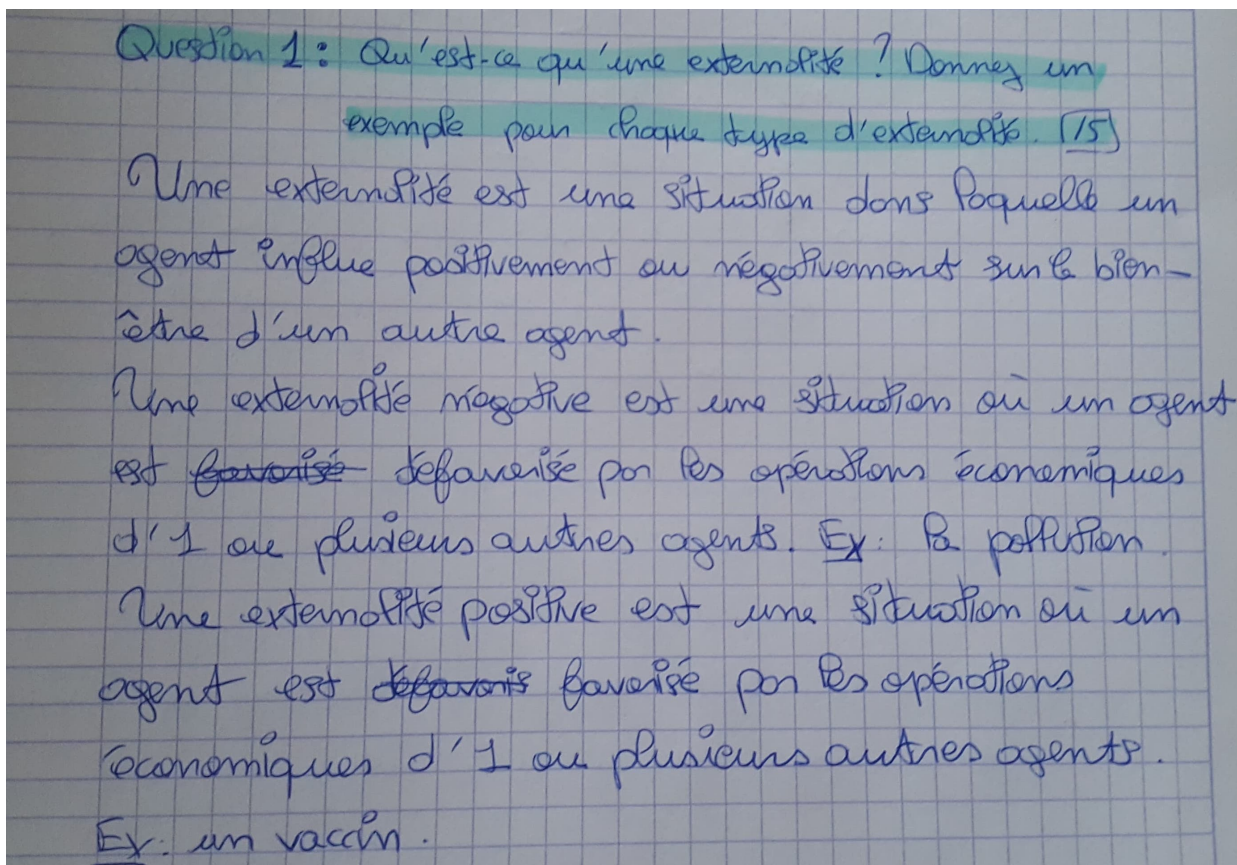
---

<sup>16</sup> Lien du questionnaire : [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe4aBTkavjsaUWKcFLjpkqYBJTECAf\\_FVTW4B7-P4KUvPi7A/viewform?usp=pp\\_url&entry.270583723=1&entry.1712801067=1&entry.1074334893=1&entry.1696549052=+](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe4aBTkavjsaUWKcFLjpkqYBJTECAf_FVTW4B7-P4KUvPi7A/viewform?usp=pp_url&entry.270583723=1&entry.1712801067=1&entry.1074334893=1&entry.1696549052=+)

<sup>17</sup> Avec un effort certain pour créer des fautes d'orthographe

Si les professeur.e.s interrogé.e.s ne portent pas attention au langage utilisé par l'élève, alors la note donnée au premier élève devrait être inférieure aux notes des deux autres élèves. Si la forme n'a aucune importance pour l'enseignant.e qui note, alors les notes de la deuxième et de la troisième copie devrait être proche ou égale. Si les professeur.e.s interrogé.e.s intègrent (inconsciemment ?) dans leur notation le niveau de langage de l'élève, alors la note du premier élève sera égale ou supérieure à la note du deuxième élève. Si l'expression écrite est privilégiée par rapport au contenu, alors le premier et le troisième élève auront une note égale ou très proche. Voici les copies types des élèves présentées aux professeur.e.s :

Elève imaginaire 1 : s'exprime bien, mais ne restitue pas son cours correctement (ne dit pas que les externalités sont des effets en dehors du marché, qu'elles impactent les agents qui n'ont pas participé à un échange monétaire, ne dit pas que les victimes d'externalités négatives ne sont pas dédommagées, que les bénéficiaires d'externalités positives n'en payent pas le prix, ne détaille pas les exemples).





Elève imaginaire 2 : s'exprime moins bien, n'utilise pas nécessairement un vocabulaire précis, mais sa réponse est complète et le cours restitué.

question 1 : qu'est ce qu'une externalité ? Donnez un exemple pour chaque type d'externalités. [5 points]

Une externalité c'est quand quelqu'un consomme ou produit quelque chose et que ça a des bon ou mauvais effet sur ~~un~~ quelqu'un d'autres, qui n'a pas payé le prix et qui n'est donc pas sur le marché.

Une externalité positive c'est quand quelqu'un a plus de bien-être grâce à un échange qu'il n'a pas payé.

Exemple : si ma prof de SES se vaccine contre la grippe je n'attrape pas la grippe et je ~~m'étais~~ n'ai pas participé à l'échange entre ma prof et son docteur.

Une externalité négative c'est quand quelqu'un a ~~un~~ moins de bien-être à cause d'un échange qu'il n'a pas payé, et qui ne sera pas remboursé ! Exemple : si une usine pollue l'eau que je bois, c'est pas de ma faute pendant c'est moi qui bois l'eau !

Elève imaginaire 3 : restitue tout le cours avec une bonne expression linguistique.

Q1) - Qu'est-ce qu'une externalité ? Donnez un exemple pour chaque type d'externalité.

Une externalité est une situation dans laquelle l'acte de consommer ou de produire d'un agent sur un marché influe positivement ou négativement sur le bien être d'un autre agent qui ne participe pas à l'échange sur ce marché, le tout sans compensation monétaire.

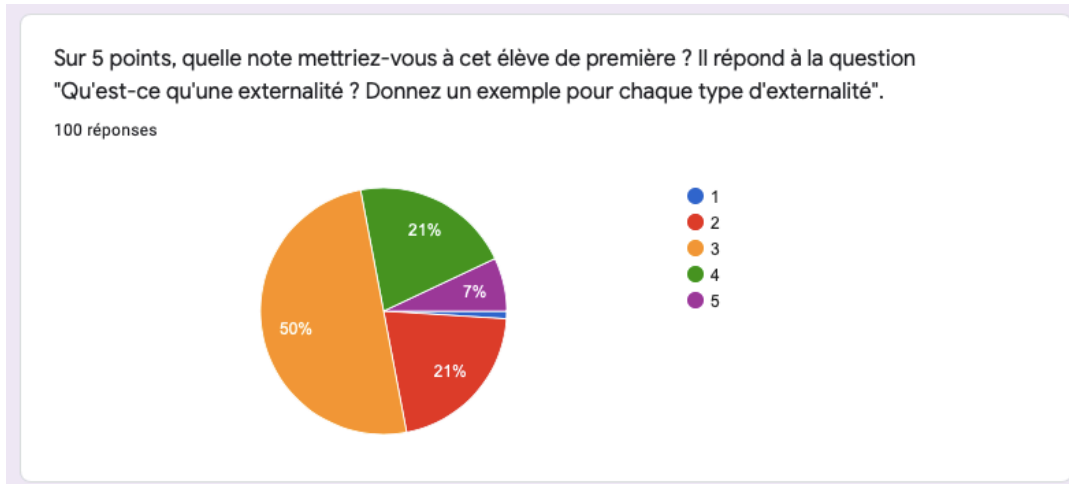
Une externalité négative est une situation où un agent économique est défavorisé par les opérations économiques d'un ou de plusieurs autres agents sans qu'il soit dédommagé. La pollution est l'illustration typique de l'externalité négative.

Une externalité positive est une situation où un agent économique est ~~def~~ favorisé par les opérations économiques d'un ou plusieurs autres agents sans qu'il ait à payer quoi que ce soit.

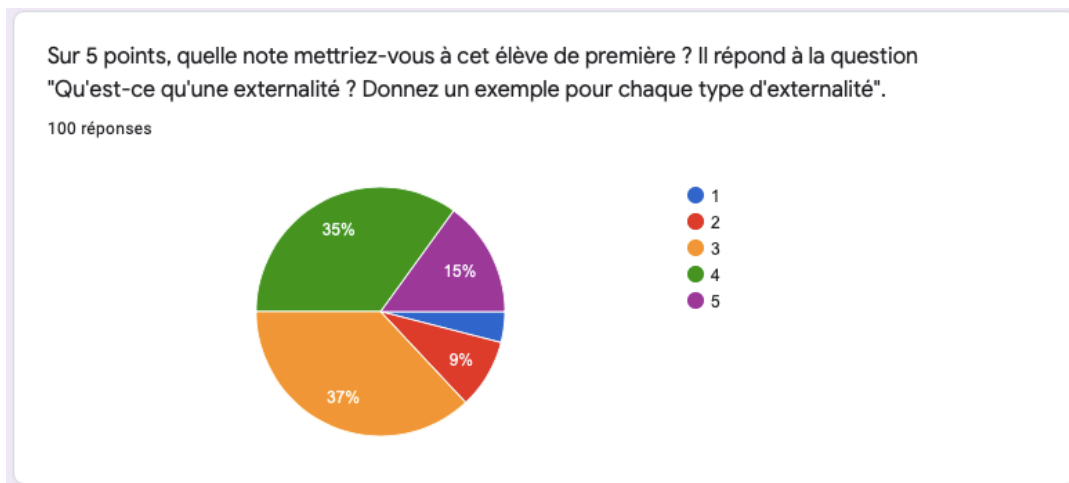
Par exemple, un vaccin contre un virus qui l'empêche de se diffuser.

Le quiz a été réalisé par 100 professeur.e.s de SES. Les résultats sont les suivants :

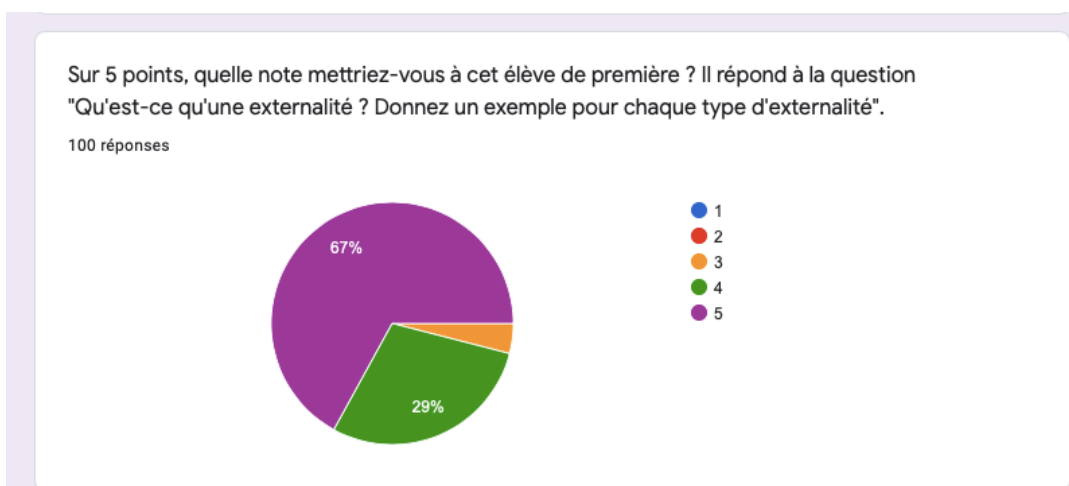
Elève imaginaire 1 : moyenne pondérée = 3,12



Elève imaginaire 2 : moyenne pondérée = 3,48



Elève imaginaire 3 : moyenne pondérée = 4,63<sup>18</sup>





Pour la première copie, la note de 3 est attribuée dans 50% des cas, et la note de 2 et de 4 dans 21% des cas. Pour la deuxième copie, la note de 3 est attribuée dans 37% des cas, la note de 4 dans 35% des cas et la note de 5 dans 15% des cas. Pour la troisième copie, la note de 5 est attribuée dans 67% des cas, et la note de 4 et dans 29% des cas.

Ainsi, on remarque que d'une façon générale la deuxième copie, plus fournie en connaissances, a tendance à être mieux notée que la première, moins fournie en connaissances mais mieux rédigée. De plus, la première et la troisième copie ne sont pas du tout notées de la même manière bien qu'elles utilisent le même registre de langage (si ce n'est les mêmes mots). Si l'on s'en tient aux résultats globaux, on ne peut pas dire que la forme est privilégiée au fond.

Cependant, si l'on fait du cas par cas<sup>19</sup>, on remarque que 23% des professeur.e.s ont mis la même note à la première et à la deuxième copie, ce qui signifie qu'ils valorisent d'une façon ou d'une autre la qualité de l'expression puisque la deuxième copie présente plus de connaissances que la première mais est moins bien rédigée. De plus, 24% des professeur.e.s ont donné une meilleure note à la première copie qu'à la deuxième copie alors qu'elle présente moins d'éléments de cours mais une meilleure rédaction. **Ces 24% là ont donc (consciemment ou pas) tendance à favoriser la forme sur le fond.**

De plus, on remarque qu'à contenu égal mais à contenant différent, la deuxième et la troisième copie ne sont pas du tout notées pareil ! Le troisième élève qui s'exprime mieux obtient le plus souvent 5/5 ou 4/5 alors que le deuxième élève qui restitue son cours avec plus de difficultés d'expression obtient le plus souvent la note de 3/5 ou 4/5. Si l'on regarde la moyenne pondérée des notes de chaque copie, il y a plus d'un point d'écart entre les résultats de ces deux copies ! **En effet, à contenu égal mais contenant différent 70% des interrogé.e.s donnent une meilleure note à l'élève qui formule mieux ses arguments.** Seul 25% des professeur.e.s interrogé.e.s ont mis la même note au deuxième et au troisième élève, ce qui signifie qu'ils n'accordent pas ou peu d'importance à la qualité de l'expression dans la notation. Cela concorde avec les résultats précédents, puisque la plupart de ces 25% de professeur.e.s avaient donné une meilleure note

---

<sup>19</sup> Les résultats par professeur.e ont été obtenus en extrayant un document Excel du quiz en ligne.

au deuxième élève qu'au premier élève<sup>20</sup>.

Alors, on peut en conclure que la qualité de rédaction a une importance dans la façon dont les notes sont attribuées : d'après cette petite expérience, à contenu égal mais contenant différent 70% des professeur.e.s interrogé.e.s mettent une meilleure note à la copie la mieux rédigée; de plus 24% des interrogé.e.s préfèrent mettre une meilleure note à une copie incomplète mais bien rédigée qu'à une copie complète mais mal rédigée.

En effet, dans le quiz numérique, lorsque l'on demande aux 100 professeur.e.s de justifier leur note au deuxième élève on trouve des commentaires comme ceux là<sup>21</sup> : « Définition juste dans l'idée mais **mal explicitée**. Même s'il ne faut pas prendre en compte l'orthographe, le registre de langue et la clarté de l'expression jouent forcément sur notre compréhension de ce que l'élève a voulu dire. Ça manque de précision. », « **Les maladroites et imprécisions dans l'expression pénalisent cette réponse** », « Manque de clarté **même si tous les éléments attendus sont là** », « Enfin, l'écriture (grammaire) est totalement absconse et dessert la clarté et donc la précision du propos. **On ne peut pas ici dissocier l'expression du fond.** », « Pas clair toujours », « Certaines formulations sont à revoir », « **le langage est trop 'oral'** », « L'élève a bien compris le principe et donne des exemples pertinents. Toutefois **j'enlève un demi point pour l'orthographe et un demi point pour la rigueur de l'expression** », « expression écrite et orthographe **tres penalisantes** mais a compris la notion et les exemples. », « Bonne réponse sur le fond mais la forme est dégueu (orthographe à revoir). » , « C est compris, mais **le style** est trop négligé. » , « Le fond est bon mais **la forme est passable** », « même si o dit qu'on ne **sanctionne pas le niveau de langue**, là ça me fait trop mal aux yeux » , « l'élève connaît son cours, son analyse et ses exemples sont pertinents. Mais il y a de très gros problèmes de syntaxe et d'orthographe qui nuisent à la compréhension et qui peuvent le **pénaliser** en épreuve type Bac » ... On voit que si certain.e.s assument complètement le fait d'enlever des points pour

<sup>20</sup> 84% des professeurs qui mettent la même note à la deuxième et à la troisième copie ont mis une note supérieure à la deuxième copie par rapport à la première

<sup>21</sup> Les commentaires n'ont pas été modifié, c'est un copié - collé.

le « niveau de langage », d'autres évoquent de façon plus allusive le fait que c'est « pénalisant ».

En outre, lorsque l'on demande aux 100 professeur.e.s de justifier leur note au troisième élève on trouve des commentaires comme ceux là : « *on sent que le cours et l'expression sont maîtrisés .* », « *La copie répond parfaitement à la question posée tant sur le fond que sur la forme.* », « *La réponse est parfaitement claire et **c'est bien rédigé*** », « *Tout y est et **la formulation est précise et rigoureuse.*** », « ***vocabulaire adapté et pertinent*** », « *L'expression est meilleure, évidemment.* », « *concept compris. **excellente maîtrise de l'expression écrite.*** », « *Clarté de la réponse, **niveau de langue** et maîtrise des concepts* », « *Réponse claire avec un vocabulaire adapté.* », « *Bon... Écriture, soin, etc. Je sais bien, Bourdieu, toussa... Mais **l'évaluation est aussi un exercice de communication**, et là, c'est clair. Je sais, c'est mal...* », « ***La clarté de l'expression joue sur la note**, utilisation de vocabulaire pertinent contrairement à la précédente* » ...

Encore une fois, on trouve des professeur.e.s qui ont conscience du fait que la clarté de l'expression ou le niveau de langage entrent en compte dans leur façon de noter (les deux derniers commentaires par exemple), et d'autres qui soulignent simplement le bon niveau d'expression sans préciser s'ils le valorisent ou non dans la notation.

### C. Quand les différences de langage provoquent des malentendus sociocognitifs

Un malentendu sociocognitif se produit quand deux individus n'ont pas la même interprétation d'une même situation. C'est le professeur en science de l'éducation **Stéphane Bonnéry** dans son ouvrage *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques* (2007) qui explicite le concept. Il étudie les techniques et les pratiques intellectuelles de transmission et d'appropriation des savoirs, et montre que les difficultés d'apprentissage ne pré-existent pas mais se construisent dans les classes. Pour Bonnéry, il existe un registre des malentendus que les pratiques pédagogiques ont tendance à accentuer. Ces malentendus sont

liés à l'écart entre ce que l'école tient comme évident et les dispositions des élèves. Ces malentendus sont « cognitifs » car ils portent sur le type de travail cognitif nécessaire pour apprendre, et ils sont « socio » car ils ne sont pas distribués de manière aléatoire au sein de la population : ils sont plus probables chez les classes populaires. Ils font obstacle à la réussite scolaire car il n'y a pas de réussite scolaire sans apprentissage.

Ainsi, une mauvaise compréhension de certains mots a pu entraîner une interprétation différente d'une même situation dans ma classe. Nous développerons ici des exemples qui n'ont pas déjà été évoqués en introduction (« être objectif » confondu avec « avoir des objectifs »).

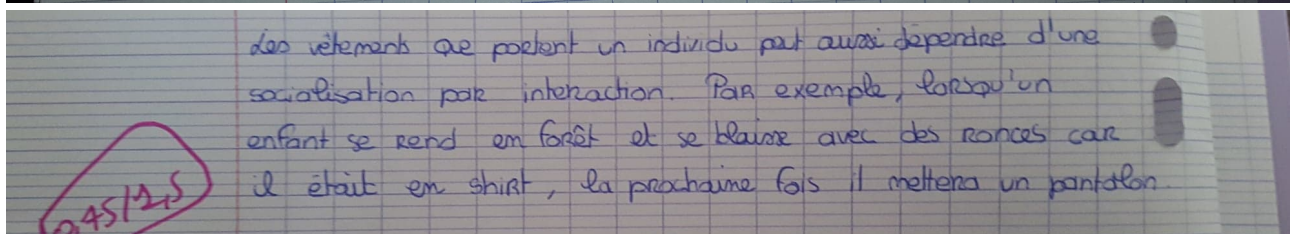
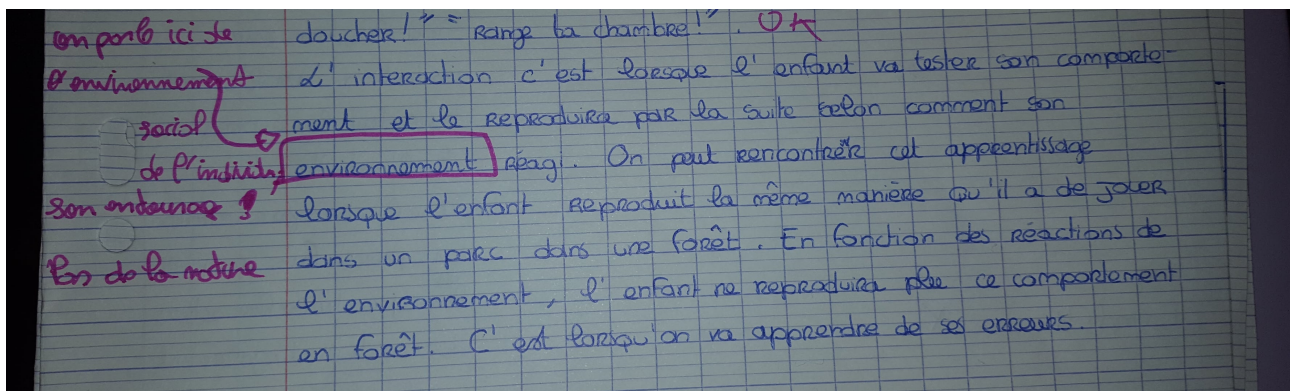
En seconde 2, mon élève Sami comprend la négation sous forme de question comme une négation et non une affirmation. Parce que la structure de phrase lui est inconnue il comprend l'inverse de ce qu'il devrait comprendre. Ainsi la phrase (retranscrite approximativement) « le chercheur n'est-il pas le plus objectif ? » a été comprise comme « le chercheur n'est pas le plus objectif ».

Deuxième situation, mon élève Faycal en première SES 2, m'a un jour demandé d'exprimer mes propos « en chapeau chinois ». Ayant l'image d'un véritable couvre-chef pointu en tête, je n'ai pas compris sa demande et il n'a pas réussi à me l'expliquer. Au cours suivant il a réitéré sa requête en mimant avec ses doigts, et j'ai compris qu'il parlait des signes « inférieur » et « supérieur » en mathématiques. La simplification du langage par les élèves (ou les moyens mnémotechniques) sont tels que parfois la compréhension par le professeur n'est pas toujours aisée.

Troisième situation : lorsque les différents usages d'un mot peuvent provoquer de jolis esclandres. Le niveau scolaire de mon élève Jennifer aurait été qualifié de « superficiel » en conseil de classe par mes collègues (je n'y assistais pas). Traduction des délégués de la classe : « Jennifer, les profs ont dit que tu étais superficielle ». Réaction de l'élève (qui refusait ce jour là de se mettre au travail) :

« Madame, les profs ils m'ont insulté au conseil de classe. Ils ont taillé sur le physique, ça se fait trop pas ! Du coup je me mets en grève, comme les profs ».

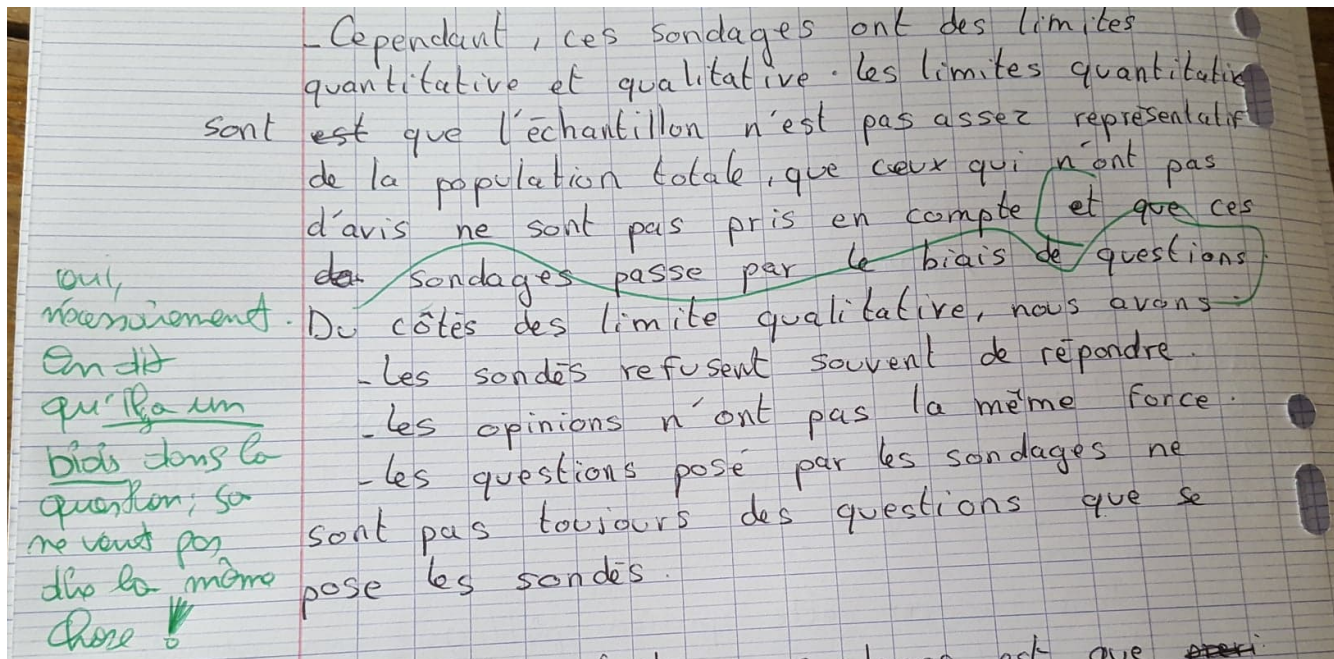
Quatrième situation, à l'écrit cette fois. Persuadée d'avoir bien expliqué lors du chapitre sur la socialisation en seconde le concept « d'environnement social » je ne pensais pas que le terme « environnement » pouvait générer un regrettable contre-sens. Mon élève de seconde (Fatou) a en effet compris l'environnement au sens de la nature. Voici un extrait de sa copie de contrôle, dans le premier extrait la question était d'identifier les trois types de socialisation étudiés en cours (injonction - imitation - interaction) et dans le second extrait je leur demandais à quel type de socialisation renvoie le fait de s'habiller (c'est un exemple du cours).



Ici la confusion de l'élève produit un non sens total.

Cinquième situation, lors d'un cours de science politique en première nous avons évoqué en classe le fait qu'une des limites des sondages se caractérise par la possibilité d'un biais dans les questions. Malgré les explications et exemples donnés en cours, en relisant son cours l'élève (Faycal) a confondu les expressions « passer par le biais de » et « il y a un biais ». Ainsi, sa copie de contrôle présente le non sens suivant :





Enfin, la dernière situation correspondant à un malentendu sociocognitif s'est produite en terminale lors d'une séance d'AP<sup>22</sup>. Je venais de passer une partie de l'heure à expliquer la méthode d'une introduction de dissertation en utilisant des phrases de ce type « *L'introduction est comme la bande annonce de votre dissertation / la problématique est une question à laquelle vous devez répondre pendant toute votre dissertation / l'accroche est la première phrase du devoir, elle doit attirer l'attention du correcteur / la problématisation doit montrer l'intérêt du sujet / il est fondamental de respecter l'ordre des étapes que nous venons de voir ...* ». Après cette partie explicative, j'avais laissé les élèves réfléchir à un sujet sur la croissance puis nous avons lu les écrits des élèves à l'oral. Alors, un élève (Rayan) avait lu un travail traduisant une absence totale de secondarisation des consignes. Son introduction ressemblait approximativement à cela<sup>23</sup> : « *Tout d'abord dans cette introduction nous parlerons du PIB et nous nous demanderons si c'est un indicateur pertinent. En accroche nous verrons avec un chiffre du document 3 qu'il existe une économie souterraine dans le PIB, comme nous le verrons dans la dissertation. Puis, nous définirons le PIB. Nous verrons que ce sujet est intéressant puis dans une problématique nous nous demanderons : Le PIB est-il un indicateur pertinent ? Puis nous annoncerons le plan des grandes parties* ».

<sup>22</sup> Accompagnement personnalisé

<sup>23</sup> Je n'ai pas eu le réflexe de la ramasser, j'aurai dû. Le sujet était « *Le PIB est-il un indicateur pertinent ?* », dossier documentaire à l'appui.

L'élève avait ici quasiment recopié la méthode de l'introduction en citant toutes les étapes que j'avais donné et en ajoutant l'énoncé du sujet. En effet, je n'avais pas précisé qu'il ne fallait pas nommer les étapes mais les exécuter, qu'il ne fallait pas simplement répéter après moi mais réaliser un travail réflexif sur un sujet en suivant un ordre. Dans l'esprit de l'élève, « appliquer la méthode de l'introduction » signifiait dire mot pour mot ce que l'on doit dire dans l'introduction d'une façon générale; soit copier-coller le même texte au début de chaque dissertation en y insérant simplement l'énoncé du sujet.

Transition : Dans cette deuxième partie nous avons pu étudier plus ou moins précisément la nature des difficultés de langage des élèves et leurs conséquences possibles sur la notation de ces derniers. Par la suite, nous interrogerons sur les origines de ces difficultés.

### **III. Quels sont les déterminants du langage ?**

Dans cette troisième partie, nous nous appesantirons sur les déterminants possibles du langage des élèves. Peut-on expliquer les inégalités de compréhension et d'expression par la PCS ? Par des critères financiers ? Peut-on parler de « langage des jeunes » ?

#### **A. Dans quelle mesure le langage de mes élèves est-il lié à des critères sociaux ?**

Dans cette sous-partie, nous nous interrogerons sur l'origine sociale des élèves de seconde et sur le poids de cette dernière sur leur langage. Nous testerons les théories didactiques et sociologiques évoquées au début du mémoire sur mes élèves de seconde. Il ne s'agit pas de vouloir prouver leur incontestable validité, simplement de s'interroger sur la façon dont elles s'appliquent à mes élèves.

Je n'ai pas réussi à mettre en évidence un lien entre la PCS des parents et la réussite ou non de mes élèves à la première expérience du mémoire, c'est-à-dire

réaliser le même test exprimé dans deux vocabulaires différents (*détails en annexe 5*). Cependant, il est intéressant de constater qu'aucun élève réunissant beaucoup mieux le second test (celui au vocabulaire plus riche) n'est issu d'une famille monoparentale, mais surtout que les élèves boursiers ont l'air plus touchés par les difficultés linguistiques que les autres<sup>24</sup> : environ 54% des élèves boursiers ont été identifiés comme ayant des difficultés linguistiques, 36% sont indifférents au vocabulaire utilisé et 10% réussissent beaucoup mieux le second test. Dans le cas de mes classes de seconde, les configurations familiales et les inégalités économiques semblent donc être des variables explicatives pertinentes.

Bien que je n'ai pas trouvé d'étude mettant en évidence ou réfutant l'existence de liens directs entre le niveau de langage et la monoparentalité ou le niveau de langage et le faible niveau de vie, on peut rappeler que ces deux critères ont un impact direct sur la réussite scolaire des enfants.

Concernant les familles monoparentales, les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale ont montré que les enfants qui vivent avec un seul parent ont plus de difficultés scolaires<sup>25</sup>.

De plus, si l'accent est souvent mis sur l'importance du capital culturel dans la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron) certains sociologues comme Bernard Lahire soulignent également l'importance du capital économique : « *Les inégalités scolaires sont autant liées à des inégalités face au logement et à des inégalités économiques, dans la possibilité d'accès à de nombreux biens y compris culturels. Chez les plus précaires, même la sortie au cinéma n'est pas possible. Il y a aussi, bien sûr, les inégalités culturelles entre les parents. Au bout du compte, les enfants*

---

<sup>24</sup> Les élèves n'ayant déclaré la PCS que d'un des deux parents, supposés famille monoparentale, représentent 13,3% des 60 élèves de seconde et les élèves boursiers (bourse nationale) représentent 18,3% des 60 élèves de seconde.

<sup>25</sup> Ils ont conduit une étude à partir d'un échantillon de 35 000 enfants entrés au collège en 2007. Les résultats bruts montrent que les enfants des foyers monoparentaux redoublent plus fréquemment à l'école élémentaire : le quart d'entre eux (25%) a redoublé au moins une fois contre seulement 14 % des écoliers vivant avec leurs deux parents et moins de 10% pour les enfants qui sont en résidence alternée chez leurs deux parents. On retrouve le même classement pour l'évaluation du niveau en français et en mathématiques à l'entrée au collège et pour l'absence de redoublement au collège. La note du ministère indique ceci : « *il semblerait donc que ce soit davantage le fait d'appartenir à une famille monoparentale que le fait de ne pas vivre en permanence avec ses deux parents qui ait une incidence sur la réussite scolaire des élèves.* »



ne partent pas du tout avec les mêmes possibilités dans la vie ». Il précise également l'importance d'avoir une chambre à soi pour mieux réussir à l'école.<sup>26</sup>

## B. La jeunesse n'est-elle qu'un mot ?

Dans un célèbre article de 1978, le sociologue **Pierre Bourdieu** établit que « La jeunesse n'est qu'un mot » : c'est une catégorie socialement construite qui recouvre un ensemble de situations sociales hétérogènes.

Comme l'explique les sociolinguistes **Michelle Auzanneau et Caroline Juillard** dans l'introduction de *Jeunes et parlars jeunes : catégories et catégorisations* (2012) : « Bien que les limites temporelles dévolues à la jeunesse soient variables, il est communément admis en linguistique, comme en sciences sociales ou en psychologie sociale (Bourdieu, 1984 ; Chambers 1998 ; Lamizet, 2004) que la jeunesse souvent associée à l'adolescence correspond à une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte pendant laquelle le sujet social dépourvu de responsabilité et de pouvoir est mis « hors jeu » socialement (Bourdieu, 1984 ; p. 147 ; Chambers 1998 ; Lamizet, 2004) ». Dans leur étude, les auteurs établissent donc que l'âge n'est qu'une des dimensions de l'identité des locuteurs, et qu'il ne s'agit pas d'occulter leurs autres caractéristiques sociales. Ils cherchent à savoir si la jeunesse est une période de la vie ou une étape marquée culturellement et linguistiquement, et s'il existe des formes et/ou des registres spécifiques et donc non partagés des jeunes. Les auteurs concluent à **l'existence d'un lien entre l'usage de traits linguistiques non standard et le fait, pour les adolescents, de participer à une culture vernaculaire de groupes de pairs. La langue vernaculaire est la langue parlée à l'intérieur d'une communauté. « Parler jeune » serait donc un moyen de se reconnaître entre pairs, de s'intégrer au groupe.**

---

<sup>26</sup> Entretien avec Christel Brigaudeau pour *Le Parisien* réalisé le 12 novembre 2019  
Source : <http://www.leparisien.fr/societe/inegalites-scolaires-l-ecole-toute-seule-ne-peut-pas-tout-12-11-2019-8191806.php>

En effet, pour **Silvia Palma** dans son article *Le phénomène du détournement dans le langage des jeunes* (2013), la catégorie « jeune » se construit dans le cadre de l'interaction. Ainsi, un seul et même locuteur se comporte différemment en fonction de ses interlocuteurs. Par exemple, un jeune ne s'exprime pas de la même manière lorsqu'il s'adresse à ses pairs et lorsqu'il s'adresse à des adultes : **le choix de certains traits linguistiques permet au jeune de construire symboliquement des clôtures linguistiques, des facettes identitaires et des rapports de place de pair à pair.** L'auteure identifie plusieurs traits comme typiques du « langage des jeunes ». Au niveau phonétique, l'intonation et le débit sont « hachés », il y a un déplacement de l'accentuation vers l'avant dernière syllabe...), la réalisation glottalisée de /r/ etc. Au niveau de la syntaxe, les formes verbales sont non conjuguées, il y a un changement de construction de certains verbes (*assurer* et *craindre* utilisés comme intransitifs, par exemple), et un changement de catégorie grammaticale pour *grave*, *trop*, *genre*, pour ne citer que les cas les plus répandus. D'autres aspects qu'elle évoque sont le vocabulaire limité et répétitif (utilisation abusive de *faire*, par exemple : *ça le fait*, *ça le fait pas*, *ça le fait trop*...), les emprunts à d'autres langues, la profusion d'expressions grossières, la troncation (*biz* pour *business* ou *blème* pour *problème*, *leur* pour *contrôleur*), la réduplication (*leurleur* pour *contrôleur*, *zonzon* pour *prison*), l'utilisation de formules du type de « N de chez N » pour indiquer une valeur superlative (*Ce mec est nul de chez nul*).

Ainsi, les socio-linguistes ont mis en évidence un « langage jeune » qui permet de se reconnaître comme pairs, de s'intégrer à un groupe; sans édulcorer le fait que celui-ci est également socialement situé. Dans le cas précis de ce mémoire, on peut se demander si ce langage vernaculaire est une obstruction à l'atteinte de la maîtrise du langage de l'école. Comme observé précédemment dans ce mémoire, **la conversion entre le langage utilisé dans le couloir et celui qui doit être utilisé en classe n'est pas aisée pour tous les élèves, et relève pour certains d'une véritable activité de traduction** (« Madame comment on dit *faire crari* déjà ? » Christian, 1<sup>ère</sup> SES 2<sup>27</sup>).

---

<sup>27</sup> L'élève cherche le verbe croire (« faire crari » = faire croire / faire semblant)

« Le vocabulaire limité et répétitif » évoqué par Silvia Palma doit-il être mis en parallèle avec le code restreint de Bernstein ?

Doit-on au contraire considérer le « langage jeune » comme un troisième code linguistique, s'autonomisant du code restreint et élaboré, qui ne correspond pas non plus aux attentes scolaires ? Dans quelle mesure le « langage jeune » vient renforcer les inégalités sociales face au langage, en fournissant aux élèves de nouveaux codes linguistiques tout autant incompatibles avec le langage de l'école que le code restreint ? En d'autres termes, le « langage jeune » est-il une barrière supplémentaire à la maîtrise du langage scolaire ?

Quoi qu'il en soit, même si l'on peut distinguer un certain type de langage utilisé par les jeunes, la jeunesse n'est qu'un mot si l'usage des mots est socialement différencié : on peut supposer qu'un individu issu d'un milieu bourgeois n'aura pas de mal à user du langage scolaire en classe malgré son potentiel usage d'un « langage jeune » avec ses camarades, puisque dans son existence il aura été au contact des deux types de langage. On peut supposer qu'un élève issu de classe populaire ne le fera pas avec la même aisance.

Transition : Si dans cette troisième partie nous avons interrogé les différentes variables explicatives des inégalités face au langage, ou plus globalement les variables explicatives des différences de langage entre un professeur et ses élèves. Dans la dernière partie, nous nous concentrerons sur les solutions qui ont été mises en place au cours de l'année pour confronter le problème, et sur leurs limites.

#### **IV. Quelles solutions mettre en place pour éviter des malentendus dus aux différences de langage ?**

##### **A. Les solutions mises en place**

- **Mes solutions**

Si les élèves sont des apprenants, puisqu'ils doivent par définition intégrer un certain nombre de concepts au cours de leur scolarité; les professeur.e.s stagiaires le sont aussi puisqu'ils doivent apprendre à mettre en place un certain nombre de pratiques professionnelles, dont certaines correspondent à la singularité de leur classe. Voici alors quelques mises en oeuvre plus ou moins efficaces pour tenter d'éviter tout malentendu dans ma classe.

Une première solution consiste à **exprimer plusieurs fois la même idée mais d'une autre manière**. Il peut s'agir d'une reformulation avec des mots différents, ou bien d'une simple répétition. Il m'arrive souvent de transformer les concepts expliqués en schéma au tableau. En effet, d'après **Jean-Luc Berthier et Grégoire Borst** dans *Les neurosciences cognitives dans la classe*, développer l'attention passe par le fait de pratiquer la « double modalité de présentation ». Pour ces auteurs, le cerveau est conçu pour capter simultanément la même information sous deux modes différents (par exemple l'auditif et le visuel); il y a complémentarité. Présenter le même message sous deux formes sensorielles différentes rendrait le travail en classe des élèves plus performant.

Une deuxième solution pour vérifier la compréhension des élèves rejoint une autre point développé dans l'ouvrage. Les auteurs évoquent **les cartes mentales comme moyen de confirmer la compréhension des élèves**. Le fait de réaliser une représentation visuelle d'éléments logiquement reliés suppose en effet d'être attentif et de réfléchir à la construction d'une représentation intérieure du raisonnement, des idées, des concepts à utiliser. De plus, on peut noter qu'elle est construite à partir de mots clés et non de phrases, écartant ainsi les biais de compréhension et d'expression possibles à travers un usage différencié des mots ! En pratique, j'ai fait usage des schémas de deux manières. La première a consisté à faire réaliser les schémas par les élèves, ce qui s'est avéré très efficace pour repérer rapidement les biais de compréhension du cours. J'ai décidé de faire réaliser à mes premières un schéma sur un chapitre entier en cours, pour vérifier que toutes leurs idées étaient bien organisées et qu'il n'y avait pas de confusions

dans le but de leur donner une question ouverte en guise d'évaluation<sup>28</sup>. En seconde, je l'ai fait en guise de devoir maison pour rattraper les notes d'un contrôle peu réussi. Le deuxième usage que je fais des schémas avec mes premières est de partager sur Pronote mon propre schéma avant les contrôles, pour leur donner un support de révision (pratique qui fait l'unanimité au sein de la classe)<sup>29</sup>. C'est une manière de m'assurer que les idées sont en ordre dans leurs têtes, une fois le « bloc » du cours appris.

Une troisième solution pour s'assurer de la compréhension de tous les élèves consiste à **demandeur aux élèves qui ont compris ce qui vient d'être fait de lever la main bien haut** (« on touche le plafond »). Ainsi ceux qui n'ont pas compris ne lèvent pas la main, ou ne sont pas assez sûrs d'eux pour tendre leur bras « jusqu'au plafond ». J'interroge ensuite ces élèves là pour savoir ce qui les bloque, il peut alors s'agir d'un concept technique particulier que je ré-explique ou de l'ensemble de ce que l'on vient de faire. Dans ce dernier cas, **je demande à une personne qui a levé la main d'expliquer ce qu'elle a compris avec ses propres mots**. La plupart du temps, les élèves se comprennent entre eux. C'est aussi un moyen, à long terme, d'éviter la fraude puisque ceux qui lèvent la main savent qu'ils peuvent être interrogés pour expliquer ce qu'ils ont compris à leurs camarades. Une fois ces deux étapes réalisées, je demande à l'élève qui n'avait pas compris de ré-expliquer à la classe avec ses propres mots ce qui vient d'être dit. Tout l'intérêt de cette solution est de faire reformuler les élèves avec leurs propres mots, de façon parfois plus simple et directe que moi, et de leur faire partager leur cheminement intellectuel pour atteindre l'état de compréhension. Pour Manuel Musial, Fabienne Pradère et André Tricot dans *Comment concevoir un enseignement ?*, les tâches de dialogue sont très riches parce qu'elles permettent de correspondre à des buts que les élèves ne savent pas atteindre spontanément. Pour eux, tous les buts d'apprentissage peuvent être atteint par le

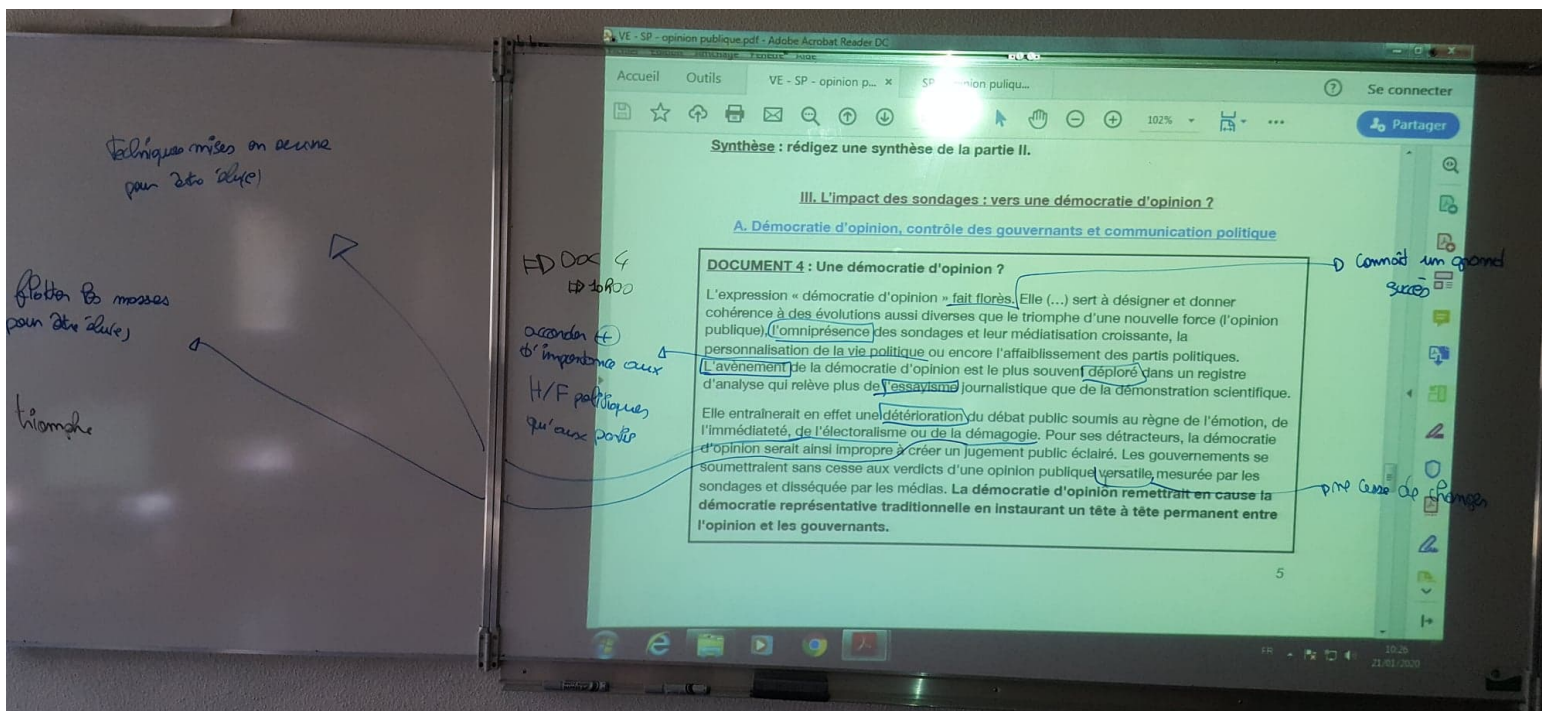
---

<sup>28</sup> Les schémas ont été réalisés sur le chapitre de première en science politique « Comment se forme et s'exprime l'opinion publique ? ». Deux exemples de « bons » schémas d'élèves en annexe 7.

<sup>29</sup> Exemple de schéma en annexe 8. Je le fais uniquement pour les premières, pas pour les secondes.

dialogue. Ainsi, le « dialogue d'aide » est dépendant de la qualité de l'écoute de celui qui procure de l'aide, il faut d'abord diagnostiquer le besoin d'aide avant de la donner sous peine d'altérer l'échange.

Une quatrième solution mise en place consiste à **finement analyser les documents textuels, à les disséquer mot par mot**. Pour ces mêmes auteurs, définir et caractériser le champ notionnel suppose de « *se donner des définitions claires et univoques pour les notions clés, des termes essentiels, disposer d'exemples et de contre-exemples et en connaître leurs limites, prévoir les confusions possibles avec des notions voisines, connaître des liens logiques avec d'autres concepts nécessaires à l'utilisation du premier, et ainsi de suite, de proche en proche* ». Ainsi, lors de la préparation de mes cours j'ai cherché en amont les mots dans les textes qui pourraient poser des difficultés, pour pouvoir les expliquer clairement en classe et en donner des synonymes. C'est un travail qui me prenait peu de temps sur les chapitres d'économie, où j'ai eu peu de mal à trouver des textes exprimés en des termes simples; mais bien plus de temps pour les chapitres de sociologie et plus encore de science politique. Le langage soutenu y est la norme, alors trouver des documents compréhensibles pour les élèves est une tâche parfois ardue. Même après ce tri certains documents font l'objet d'une véritable traduction en classe.





Prenons l'exemple de cet extrait de texte (Rémi Lefebvre, *Leçons d'introduction à la science politique*, Ellipses, 2013) portant sur la démocratie d'opinion (chapitre « Comment se forme et s'exprime l'opinion publique ? » en première). J'avais souligné et défini à l'oral et au tableau les mots que je pensais compliqués pour les élèves avant qu'ils lisent le texte. Cependant, lorsque les élèves ont répondu aux questions ils m'ont interrogés sur le sens des mots encadrés sur la photos ci-jointe (« omniprésence », « avènement », « déploré », « essayisme journalistique », « détérioration »). Ainsi ce travail de repérage de difficultés potentielles en amont a une efficacité limitée, puisque que ce qui est évident pour moi ne l'est pas nécessairement pour eux.

Plus l'extrait étudié semble ardu plus le travail sur les mots est explicite (comme dans l'exemple ci-dessus). Si le texte ne semble pas présenter de problème de compréhension majeur (toujours selon mon jugement subjectif), je procède plutôt de la façon suivante. Je laisse les élèves lire le texte et répondre seuls aux questions ou à l'exercice proposé. Je les informe que je me tiens à leur disposition pour tout problème de compréhension du texte ou de réalisation de la tâche demandée : je veux que la question sur la compréhension du texte vienne d'eux. Au moment de la correction des questions, je demande à la classe s'il y a des mots qu'ils n'ont pas compris dans le texte et ils répondent généralement non. Je leur demande alors le sens de tel ou tel mot, et ils ne savent généralement pas répondre. Sur le long terme, cette méthode les pousse à me demander le sens des mots de plus en plus souvent, mais aussi à tenter d'expliquer les concepts à leurs camarades.

Ce silence lorsque je leur demande d'expliquer les mots qu'ils m'assurent avoir compris me fait me poser la question du sentiment des élèves face à l'incompréhension de certains mots qu'ils rencontrent tous les jours dans les documents étudiés et le langage de leurs professeur.e.s. Ont-ils-honte ? Voient-ils la compréhension totale des contenus enseignés et l'expression comme des difficultés insurmontables ? L'écart entre le langage professoral et le leur leur

donne-t-il l'impression qu'ils sont incapables de s'exprimer ?<sup>30</sup> Et si sentiment de honte il y a chez certains élèves, est-ce face à moi qu'ils ont peur de s'exprimer, face à leurs camarades ou les deux ?<sup>31</sup>

Ainsi, une cinquième solution mise en place pour pallier à ce présumé malaise est de **les pousser à s'exprimer, quelles que soient les résistances opposées**. Lors des mises en activité il s'agit de les surveiller et de les pousser à écrire sur leur cahier, même s'ils n'en comprennent pas l'intérêt puisque je cite « Mais madame, j'ai la réponse dans ma tête, pas besoin de l'écrire ». A l'oral c'est plus complexe de les encourager puisqu'ils sont face au regard des autres. Alors il faut montrer que l'on est bienveillant, que l'on oeuvre dans le but de l'élève, et s'armer de phrases qui finissent par décider l'élève à s'exprimer : « Vous pouvez le faire, je vous écoute », « Aujourd'hui vous allez réussir », « Pas de souci, on va vous attendre, prenez votre temps » etc. Parfois il suffit d'un mot d'encouragement et la phrase jaillit comme par magie, d'autres fois l'attente est plus longue, l'élève rechigne et les mots lui sont comme arrachés. J'ai conscience qu'exiger un résultat peut être mal vécu par les élèves qui ont le plus de difficultés (même si je n'ai pas eu de réaction violente jusqu'à maintenant) mais je n'ai pas encore trouvé d'autres moyens pour pallier à « je ne sais pas faire une phrase » que de montrer l'inverse de façon concrète.

En outre, une sixième solution consiste à **exemplifier de façon concrète, avec des illustrations parlantes pour eux**, voir les impliquant directement. Leur faire comprendre le général avec le particulier ou l'action est une façon de pallier aux difficultés de secondarisation des élèves<sup>32</sup>. Sans cela, le contenu enseigné semble ne pas faire sens. Par exemple, Basma (seconde 2) : « Je comprends pas la définition de la socialisation - Pourquoi ? - Je comprends pas comment ça marche ».

---

<sup>30</sup> Ce sont des questions qui émergent des remarques récurrentes des élèves (évoquées précédemment) : « Madame je sais pas faire une phrase » (N'diaga, 1ere SES 3), « Madame je sais pas reformuler » (Anaïs, seconde 2), « J'ai compris mais j'arrive pas à reformuler » (Belvie, Cédric, Amine et beaucoup d'autres élèves).

<sup>31</sup> Voir annexe 9

<sup>32</sup> Voir annexe 2



De plus, une septième solution consiste à **écrire sur la partie gauche du tableau tous les mots jugés complexes à orthographier ou méconnus des élèves lors de la dictée de synthèses**. Habitués à ce système, ce sont désormais eux qui me demandent d'écrire les mots au tableau.

Une dernière solution consiste à **reformuler les propos oraux des élèves qui sortent complètement de ce qui est attendu dans le cadre scolaire**. C'est une invitation à utiliser un autre vocabulaire, en évitant que l'élève le vive comme un affront. Par exemple, Christian (1<sup>ere</sup> SES 2) « En fait, Fillion il a *fait crari* sa femme travaillait pour lui, du coup il est pas devenu président ! » implique la réponse suivante : « En fait, Fillon est accusé d'avoir *fait croire* que sa femme travaillait pour lui ». Autre exemple, Laura (1<sup>ere</sup> SES 2) en me faisant lire une synthèse que je leur avais demandé de réaliser en classe « Hé madame, *j'ai pas dead ça*<sup>33</sup> » implique comme réponse « Madame, je n'ai *pas très bien réussi* ma synthèse ! Mais j'ai fait de mon mieux ». C'est aussi une manière de montrer à l'élève qu'il est capable d'utiliser le vocabulaire qui est attendu de lui en classe, mais aussi de cloisonner celui qu'il utilise avec ses camarades et celui qu'il doit utiliser en classe.

- [Les solutions de mes collègues](#)

Lorsqu'on l'interroge sur sa manière de pallier aux difficultés de vocabulaire des élèves, Isabelle (la troisième professeure de SES du lycée) explique **qu'elle sait par expérience quels sont les mots qui posent problème aux élèves**. Par exemple, lorsque j'ai assisté à son cours sur la socialisation en seconde elle savait par avance que les mots « prescrire » et « proscrire » poseraient problème, elle les a donc directement explicités sans attendre qu'un élève se manifeste. Pour les autres possibles implicites de son langage, elle témoigne que ses élèves lui demandent directement s'ils ont un problème de compréhension avec un mot.

---

<sup>33</sup> Expression également utilisé par les terminale en parlant entre eux à la sortie de leur bac blanc, semble faire partie intégrante des expressions utilisées par les élèves

Pour mon tuteur, **il est nécessaire de garder un certain niveau de langage à l'oral**. Cet argument rencontre un franc succès en salle des professeurs. Cela permettrait aux élèves qui ont le plus de mal à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit d'être en contact avec les structures de phrase nécessaires à l'expression qui est attendue d'eux. Cela suppose donc qu'ils comprennent et retranscrivent le langage de leur professeur (ce qui comme nous l'avons observé à plusieurs reprises n'est pas évident).

Parmi les commentaires que j'ai pu étudier dans le questionnaire fait par d'autres professeur.e.s de SES, dans le cadre de la troisième expérience de ce mémoire, un collègue écrit ceci :

ces 3 ex montrent combien les exercices écrits sont discriminants. notre matière ne fait pas exception à la règle.  
je fais reformuler les réponses de type 2ème copie.

Ainsi, peut-être qu'**entraîner les élèves à rédiger de nouveau leurs réponses en contrôle** est un bon moyen de les entraîner à produire des structures de phrase et un vocabulaire plus adapté.

## [B. Des limites insurmontables ?](#)

### [Le référentiel des compétences à l'épreuve de la réalité](#)

Le référentiel de compétences que tout.e jeune professeur.e est censé.e déjà avoir rencontré énonce la chose suivante dans la compétence 7 :

« 7. *Maîtriser la langue française à des fins de communication*

- *Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.*

- *Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves. »*

Ainsi, le fait d'utiliser un langage clair et adapté à son auditoire et le fait de pousser les élèves à une maîtrise de la langue sont présentés l'un à la suite de l'autre

comme s'il existait une continuité entre ces deux assertions. Cette énumération serait-elle une antithèse ?

En effet, si la « maîtrise de la langue » suppose que les élèves aient une parfaite maîtrise du langage scolaire, mais que ce dernier n'est pas directement adapté à leur compréhension, quel positionnement adopter ?

#### P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

#### En particulier, à l'école

**Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.**

- . Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

#### En particulier, au lycée professionnel

- . Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.

Si l'on s'appesantit sur cette septième compétence à maîtriser, les enseignants doivent effectivement « offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école ». **Mais si le langage de l'école empêche tous les élèves d'accéder à la transmission du savoir savant, dans quelle mesure peut-on appliquer à la lettre cette compétence ?**

#### • Un positionnement impossible ?

Il est bien évident que je ne peux adopter leur langage, en décalage total avec le rôle social assigné aux professeur.e.s, mais je ne peux pas non plus uniquement faire cours avec le « langage de l'école » sous peine d'en perdre la moitié. Il s'agit de trouver un entre deux, mais dans quelle mesure est ce possible ? Alors bien sûr (comme écrit plus haut), je peux répéter en utilisant un langage de moins en moins complexe, trouver des exemples parlants, les faire s'expliquer les uns aux autres, faire un travail sur les mots face à chaque texte ... **Mais qui peut sérieusement croire que cela permettra d'annihiler les inégalités sociales face au langage ?**

Trouver ce positionnement linguistique n'est pas une chose aisée. Ne pas se détacher du langage strictement scolaire quand il n'est pas réceptionné de façon optimale, est-ce sanctionner les élèves pour des compétences inégalement réparties au sein de la population ?

De plus, est-ce vraiment un choix pour tout le monde ? Pour mes collègues, qui

s'en sans rendre forcément compte, utilisent le langage soutenu dans leur vie quotidienne, user du « modèle linguistique pertinent » n'est pas un choix mais une évidence : il fait partie intégrante de leur habitus, ils ne peuvent s'en détacher. Et sommes nous bien capables d'objectiviser notre propre usage des mots ?

## **CONCLUSION**

Pour conclure, l'écart entre le langage des élèves et le langage scolaire (c'est-à-dire le langage attendu par l'institution) peut poser un certain nombre de problèmes. Ce dernier est en effet au coeur des apprentissages, qui comme établi précédemment est un phénomène largement explicite (tant dans la compréhension que dans l'expression). Ainsi, si les élèves ne comprennent pas forcément tous les mots ou expressions en cours, cela peut également se produire lors d'évaluations. De plus, au delà des points explicitement attribués à la qualité de l'expression dans certains exercices (grand oral, épreuves écrites du baccalauréat ...), il n'est pas exclu qu'inconsciemment des professeur.e.s notent aussi bien le fond que la forme, voire privilégient la qualité de l'expression à la qualité des arguments.

Comme nous avons pu le voir, le passage du langage courant au langage scolaire est une évidence pour certains et une véritable activité de traduction pour d'autres. Outre le fait que l'on puisse s'interroger sur l'existence d'un « langage jeune » et de son rôle dans les difficultés de certains élèves à s'exprimer; le langage est avant tout une dotation socialement située.

Alors, le questionnement de ce mémoire<sup>34</sup> n'a pas la même portée en fonction de l'endroit où l'on se place, tant dans l'espace social que dans l'espace urbain.

Effectivement en introduction, partant de ma situation particulière, nous avons convenu qu'il existait une différence d'expression entre les professeur.e.s et les élèves, puisque cette dernière m'a frappée. Cependant, je ne suis pas certaine que mes collègues de l'INSPE enseignant en lycée parisien ont ressenti cet hypothétique décalage avec la même force que moi. Je cite un collègue d'Hélène Boucher : « Ah bon, vos élèves ont des difficultés à s'exprimer ? Les miens accordent même le participe passé après le verbe avoir si le COD est avant ! ». Un peu de sociologie urbaine nous aiderait à comprendre que mes constats ne sont pas généralisables. Mais même dans les meilleures classes des meilleurs lycées, comment être sûr de ce qu'il se passe dans la tête de l'élève qui ne dit rien au fond de la classe ?

---

<sup>34</sup> « Dans quelle mesure les différences de langage entre un.e professeur.e et ses élèves peuvent altérer la transmission du savoir savant ? »

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Manuel Musial, Fabienne Pradère et André Tricot, *Comment concevoir un enseignement ?* (2012)
- Jean-Luc Berthier et Grégoire Borst, *Les neurosciences cognitives dans la classe* (2018)
- Daniel Bessonnat *Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires - Approches transversales au collège en France* (article de 1998)
- Basile Bernstein, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social* (1975)
- E. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales* (1995)
- Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques* (2007)
- Michelle Auzanneau et Caroline Juillard *Jeunes et parlars jeunes : catégories et catégorisations* (2012)
- Silvia Palma *Le phénomène du détournement dans le langage des jeunes* (article de 2013)

## **SITOGRAPHIE**

- Définition du langage sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/langage>
- « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires - Approches transversales au collège en France » par Daniel Bessonnat sur le site de Revue internationale d'éducation de Sèvres (1998) : <https://journals.openedition.org/ries/2860>
- Résumé chapitre par chapitre de *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social* de Basile Bernstein par Bernard Dantier, publié sur le site de l'Université du Québec à Chicoutimi (2011) : [http://classiques.uqac.ca/collection\\_methodologie/bernstein\\_basil/organisations\\_soc\\_et\\_linguistiques/texte.html](http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bernstein_basil/organisations_soc_et_linguistiques/texte.html)
- Description de l'épreuve du grand oral, publié sur le site officiel du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (février 2020) : [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=149115](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=149115)

- « Le phénomène du détournement dans le langage des jeunes » par Silvia Palma publié sur le site Pratiques (linguistique - littérature - didactique) en 2013 :  
<https://journals.openedition.org/pratiques/2853>
- Définition de vernaculaire sur Wikipédia :  
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Vernaculaire>
- « Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations » de Michelle Auzanneau et Caroline Juillard sur le site du CAIRN (2012) :  
<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-3-page-5.htm>
- « 'Parlers jeunes' : une utile invention ? » de Carole de Féral sur le site du CAIRN (2012) :  
<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-3-page-21.htm>
- Exposition de l'étude de l'Education Nationale sur le site « Résidences alternées » (2016) :  
<https://summit4u.org/difficultes-scolaires-enfants-foyers-monoparentaux/>
- Interview de Bernard Lahire par Christel Brigaudeau pour le Parisien (2019) :  
<http://www.leparisien.fr/societe/inegalites-scolaires-l-ecole-toute-seule-ne-peut-pas-tout-12-11-2019-8191806.php>
- Définition de malentendu sociocognitif sur EduTech-Wiki :  
[http://edutechwiki.unige.ch/fr/Malentendu\\_sociocognitif](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Malentendu_sociocognitif)
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, note de service « l'école maternelle, école du langage » par Jean-Michel Blanquer :  
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm>
- Grilles d'évaluation des épreuves d'histoire géographie pour les différents baccalauréats, document produit par les IA-IPR d'histoire géographie de l'académie de Nantes (2015) : [https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/grilles-bac-1\\_1473711454779-pdf](https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/grilles-bac-1_1473711454779-pdf)

**ANNEXES****Annexe 1****Document 1 : « Les règles de la méthode scientifique » : premier élément de définition**

« Le chercheur cherche donc à comprendre et expliquer la réalité en suivant une démarche scientifique : ce qu'il découvre et note sur les phénomènes qu'il étudie se situe dans un cadre de référence rigoureusement défini. Le travail s'y déroule selon certaines règles. Comme scientifique, le chercheur s'efforce d'être objectif, c'est à dire d'écarter ses préférences et ses préjugés personnels (...). Bien entendu, cette contrainte ne touche pas son existence entière, mais se limite à ce qu'il fait en tant que chercheur. (...) En tant que scientifique, le chercheur doit s'attacher au sens précis des mots qu'il emploie et donc employer une terminologie\* précise. il ne peut utiliser naïvement le langage courant, c'est-à-dire de la vie quotidienne. (...) »

*Source : D'après « Invitation à la sociologie », Peter L. Berger, éd. La découverte, pp 52-53, 2014*

\*Terminologie : Ensemble des termes rigoureusement définis et qui sont propres à une discipline. Par exemple le terme de « masse » en physique (programme de 3ème ou celui d'« aire urbaine » en géographie (programme de 3ème).

**Annexe 2****ACTIVITE 1 : réfléchir par groupe de 3 ou 4 à l'énoncé suivant.**

Vous êtes un(e) élève de seconde au lycée PMF de Savigny Le Temple. Doué(e) d'un esprit entrepreneurial incroyable, vous et quelques camarades de classe décidez de vous lancer dans la grande aventure du business. Votre *start up* « Pizza YOLO » est un camion à pizzas implanté juste devant le lycée, qui vient régaler les lycéens tous les vendredis midi.

Questions :

- 1. De quoi avez-vous besoin pour produire des pizzas ?**
- 2. Vous avez un seul four à bois dans votre camion. Pour vous, combien de travailleurs sont nécessaire à votre *start up* ? Que se passerait-il si vous décidiez d'embaucher 20 travailleurs pour un seul camion ?**
- 3. A votre avis, pourquoi dit-on que les facteurs de production sont des « ressources rares » ?**



**Annexe 3** : Les notes sont sur 10.

SECONDE 04	Partie 1	Partie 2	
	3,8	3,5	-7,89%
	6	3,8	-36,67%
	6,3	6	-4,76%
	3,2	2,7	-15,63%
	7,5	5,5	-26,67%
	5,7	5,7	0,00%
	4	2	-50,00%
	6,5	4,2	-35,38%
	6,7	5,3	-20,90%
	5,5	3,2	-41,82%
	3,5	3,2	-8,57%
	4	3	-25,00%
	3,5	2,5	-28,57%
	4,8	4	-16,67%
	6,2	6,5	4,84%
	6,7	5,5	-17,91%
	7,2	4,5	-37,50%
	5	5,5	10,00%
	4,5	4,5	0,00%
	4	2,7	-32,50%
	6,5	6,5	0,00%
	4,8	5,2	8,33%
	2,8	3,3	17,86%
	7,5	6,2	-17,33%
	4	3,2	-20,00%
	7,2	5,5	-23,61%
	5,5	3,5	-36,36%
	6,5	6,7	3,08%
	6,5	5,5	-15,38%
	7,5	6,5	-13,33%

SECONDE 08			
	2,5	2,2	-12,00%
	4	6,2	55,00%
	4,7	3,7	-21,28%
	6	3,5	-41,67%
	7,5	6,2	-17,33%
	5,5	3,5	-36,36%
	7	6,2	-11,43%
	5,2	6,8	30,77%
	4	3	-25,00%
	5	5,2	4,00%
	6,7	6,3	-5,97%
	7	4,5	-35,71%
	6	6,5	8,33%
	4,2	2,8	-33,33%
	5,2	5,2	0,00%
	6	5,5	-8,33%
	4	3,3	-17,50%
	5,5	4	-27,27%
	5,7	5,2	-8,77%
	2,7	5,7	111,11%
	8	8	0,00%
	5,5	4,7	-14,55%
	4	5	25,00%
	6,5	7	7,69%
	8,2	7,3	-10,98%
	5,5	4,5	-18,18%
	6	6,3	5,00%
	7,7	5,2	-32,47%
	5	2	-60,00%
	7,3	6,7	-8,22%

**Annexe 4 :**

	A	B	C	D	E	F
1	8		0,00%			
2	7,3		-10,98%		Si < - 15%	50,00%
3	7		7,69%		Si > - 15% et <15%	41,67%
4	6,8		30,77%		Si > 15%	8,33%
5	6,7		-8,22%			
6	6,7		3,08%			
7	6,5		-13,33%			
8	6,5		0,00%			
9	6,5		4,84%			
10	6,5		8,33%			
11	6,3		-5,97%			
12	6,3		5,00%			
13	6,2		-17,33%			
14	6,2		-17,33%			
15	6,2		-11,43%			
16	6,2		55,00%			
17	6		-4,76%			
18	5,7		0,00%			
19	5,7		111,11%			
20	5,5		-26,67%			
21	5,5		-23,61%			
22	5,5		-17,91%			
23	5,5		-15,38%			
24	5,5		-8,33%			
25	5,5		10,00%			
26	5,3		-20,90%			
27	5,2		-32,47%			
28	5,2		-8,77%			
29	5,2		0,00%			
30	5,2		4,00%			
			Stat 3	stat 4	+	
31	5,2		8,33%		Si < - 15%	50,00%
32	5,0		25,00%		Si > - 15% et <15%	41,67%
33	4,7		-14,55%		Si > 15%	8,33%
34	4,5		-37,50%			
35	4,5		-35,71%			
36	4,5		-18,18%			
37	4,5		0,00%			
38	4,2		-35,38%			
39	4		-27,27%			
40	4		-16,67%			
41	3,8		-36,67%			
42	3,7		-21,28%			
43	3,5		-41,67%			
44	3,5		-36,36%			
45	3,5		-36,36%			
46	3,5		-7,89%			
47	3,3		-17,50%			
48	3,3		17,86%			
49	3,2		-41,82%			
50	3,2		-20,00%			
51	3,2		-8,57%			
52	3		-25,00%			
53	3		-25,00%			
54	2,8		-33,33%			
55	2,7		-32,50%			
56	2,7		-15,63%			
57	2,5		-28,57%			
58	2,2		-12,00%			
59	2		-60,00%			
60	2		-50,00%			

**Annexe 5 :**

Le but de l'analyse des PCS (professions et catégories socio professionnelles) des parents d'élèves<sup>35</sup> était de voir s'il y avait un rapport avec la réussite à la première expérience du mémoire (réaliser le même test rédigé différemment). J'ai choisi de prendre en compte la PCS des deux parents, afin de considérer de façon précise l'origine sociale des élèves. Ainsi, j'ai essayé de constituer plusieurs catégories d'élèves en fonction des PCS des deux parents (parfois hétérogènes). La première catégorie, nommée « populaire » comprend tous les élèves aux parents ouvriers, employés ou en recherche d'emploi. Elle comprend également les ACCE (ici uniquement les artisans) en couple avec un individu ouvrier, employé ou au chômage. La seconde catégorie, appelée « populaire - moyenne », comprend les couples comprenant un parent PI et un parent employé ou ouvrier. Elle comprend aussi un ACCE (commerçant) seul. La troisième catégorie (nommée « moyenne ») comprend les parents PI, seuls ou en couple. La quatrième catégorie, nommée « mixte », est composée d'un parent CPIS et d'un parent ouvrier ou employé. La dernière catégorie nommée « supérieure » est composée de couple de CPIS, ou de couple composé d'un parent CPIS et d'un parent PI. Un élève n'a pas déclaré la PCS de ses parents.

La répartition est la suivante :

les deux parents ouvriers / employés / chômeurs / ACCE	POPULAIRE	29	48,3%
un parent ouvrier / employé et un parent PI ou ACCE seul	POP - MOY	15	25,0%
deux parents PI ou PI seul	MOYENNE	6	10,0%
un parent ouvrier / employé et un parent CPIS	MIXTE	6	10,0%
deux parents CPIS ou un parent CPIS et l'autre PI	SUPERIEUR	3	5,0%
	Non renseigné	1	1,7%

Les enfants d'employés et ouvriers sont donc plus nombreux que les enfants de PI et de CPIS. On peut également noter que les élèves n'ayant déclaré la PCS que d'un des deux parents, supposés famille monoparentale, représentent 13,3% des 60 élèves de seconde et que les élèves bousiers (bourse nationale) représentent 18,3% des 60 élèves de seconde.

Il est intéressant de comparer les résultats de la première expérience (réaliser le même quiz avec des mots différents) avec la PCS des parents des élèves. Bien sûr, il ne s'agit pas d'une véritable expérience statistique du fait des nombreux biais possibles :

- je n'ai pas vérifié les PCS identifiées par l'administration du lycée
- l'échantillon ne comporte que 60 personnes
- l'échantillon n'est pas représentatif (par exemple, il n'y a que 3 élèves dont les parents sont CPIS ou CPIS et PI)
- les groupes que j'ai tenté d'établir ne correspondent à aucune typologie officielle

<sup>35</sup> Liste des PCS complète des élèves en annexe 6. Les PCS des parents viennent des « fiches intendance » des élèves. C'est l'administration du lycée qui a classé les parents dans les PCS.

- les PCS sont des catégories qui présentent des limites
- les PCS des parents ne sont pas nécessairement un bon indicateur sur les conditions de vie des élèves. Par exemple, l'élève Yacouba a des parents CPIS et PI mais est boursier (voir annexe 6)
- mon questionnaire est-il un véritable indicateur de difficultés de vocabulaire ? En existe-t-il un ?
- je ne suis pas sociologue.

On peut tout de même essayer de dégager des tendances générales. La distribution des élèves dans les catégories établies précédemment (élève avec des difficultés si la note diminue de plus de 15%, élève qui réussissent mieux le second test si note augmente plus de 15%, et élèves indifférent sinon) est la suivante<sup>36</sup> :

<b>DISTRIBUTION DANS ELEVES EN DIFFICULTES</b>				
	Famille monop ?	4	13,3%	soit le moitié des familles supposées monoparentales
	Eleves boursiers	6	20,0%	soit environ 54% des élèves boursiers
les deux parents ouvriers / employés / chômeurs / ACCE	POPULAIRE	13	43,3%	
un parent ouvrier / employé et un parent PI ou ACCE seul	POP - MOY	7	23,3%	
deux parents PI ou PI seul	MOYENNE	4	13,3%	
un parent ouvrier / employé et un parent CPIS	MIXTE	4	13,3%	
deux parents CPIS ou un parent CPIS et l'autre PI	SUPERIEUR	2	6,7%	

<b>DISTRIBUTION DANS ELEVES INDIFFERENTS</b>				
	Famille monop ?	4	16,0%	soit le moitié des familles supposées monoparentales
	Eleves boursiers	4	16,0%	soit environ 36% des élèves boursiers
les deux parents ouvriers / employés / chômeurs / ACCE	POPULAIRE	13	52,0%	
un parent ouvrier / employé et un parent PI ou ACCE seul	POP - MOY	7	28,0%	
deux parents PI ou PI seul	MOYENNE	2	8,0%	
un parent ouvrier / employé et un parent CPIS	MIXTE	2	8,0%	
deux parents CPIS ou un parent CPIS et l'autre PI	SUPERIEUR	0	0,0%	
	Non renseigné	1	4,0%	

<b>DISTRIBUTION DANS ELEVES QUI REUSSISSENT MIEUX</b>				
	Famille monop ?	0	0,0%	
	Eleves boursiers	1	20,0%	soit environ 10% des élèves boursiers
les deux parents ouvriers / employés / chômeurs / ACCE	POPULAIRE	3	60,0%	
un parent ouvrier / employé et un parent PI ou ACCE seul	POP - MOY	1	20,0%	
deux parents PI ou PI seul	MOYENNE	0	0,0%	
un parent ouvrier / employé et un parent CPIS	MIXTE	0	0,0%	
deux parents CPIS ou un parent CPIS et l'autre PI	SUPERIEUR	1	20,0%	

De cette petite étude on ne peut déduire que mes élèves enfants d'ouvriers, employés, ACCE et chômeurs sont plus touchés que les autres par les difficultés linguistiques puisqu'ils sont sur représentés dans les trois groupes. De même, on ne peut en déduire que les enfants de CPIS ou CPIS et PI sont moins touchés par ces difficultés puisqu'ils ne sont pas surreprésentés dans le

<sup>36</sup> *Clé de lecture* : 43,3% des élèves identifiés comme présentant des difficultés de vocabulaire ont des parents ouvriers, employés, artisans ou au chômage.

Calcul :  $13/30 = 0,433$  (où 30 est le nombre d'élèves identifiés en difficulté de vocabulaire)

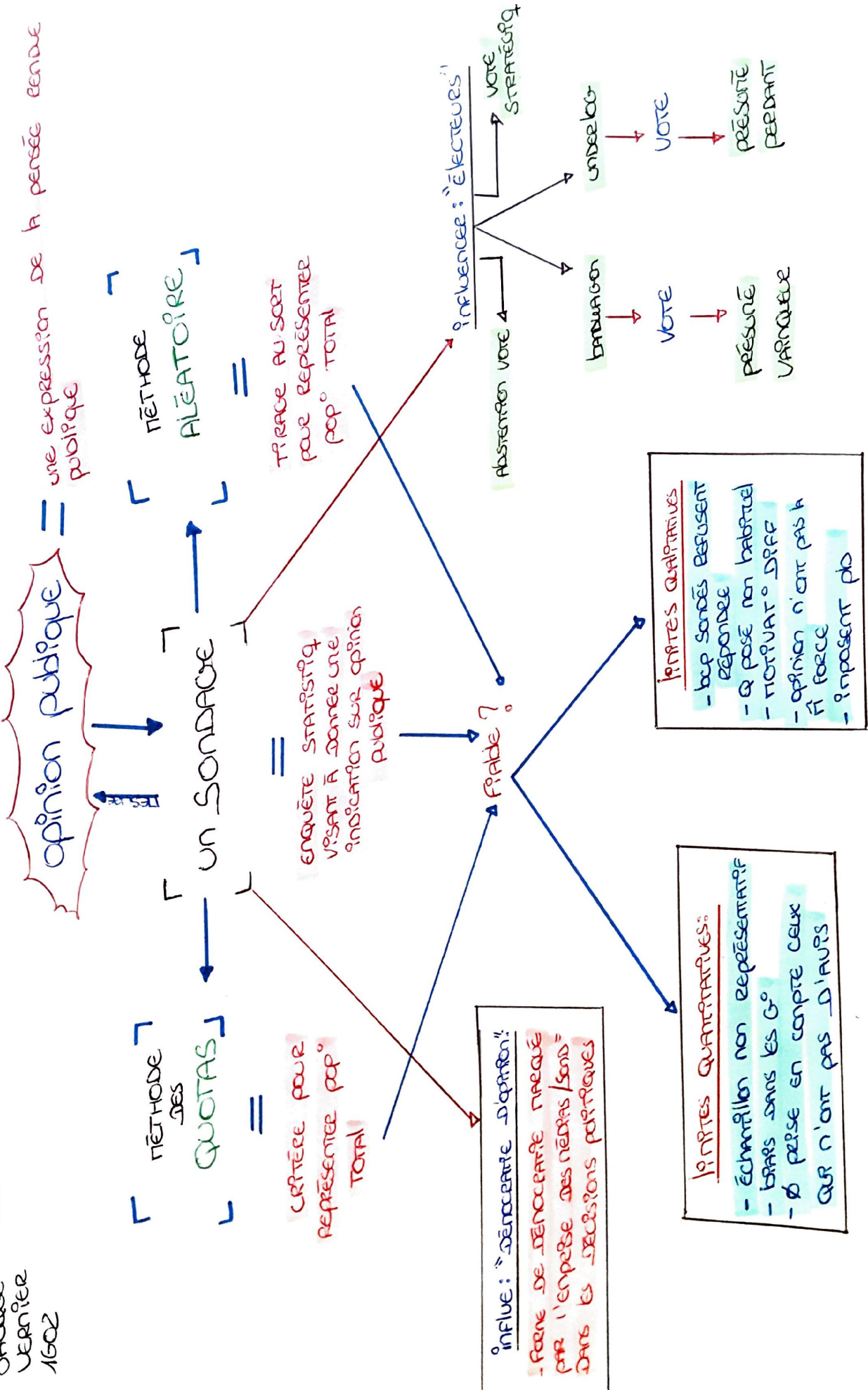
groupe des élèves qui réussissent mieux le quiz le plus difficile ou qui sont indifférents (au contraire). Dans ce cas particulier, les PCS peuvent difficilement être retenues comme critère explicatif. Ma petite expérience peu concluante en terme d'origine sociale ne signifie bien sûr pas qu'il faut ignorer le lien évident entre langage et origine sociale établit plus tôt dans ce mémoire (surtout au vu de la liste de biais possibles).

**Annexe 6 :**

6,2	55,00%	EMP	PI	
6,8	30,77%	OUV	OUV	BOURSE
5,7	111,11%	CPI	PI	
3,3	17,86%	EMP	?	
5	25,00%	OUV	OUV	
2,2	-12,00%	ACCE	CHO	
3,5	-7,89%	EMP	PI	
6	-4,76%	OUV	CHO	BOURSE
5,7	0,00%	PI	PI	
6,2	-11,43%	EMP	PI	
5,2	4,00%	OUV		BOURSE
3,2	-8,57%	OUV	OUV	
6,3	-5,97%	EMP	CPI	
6,5	4,84%	CPI	EMP	
6,5	8,33%	EMP		
5,2	0,00%	ACCE	OUV	
5,5	10,00%	PI	CHO	
5,5	-8,33%	ACCE		
4,5	0,00%	OUV	OUV	
5,2	-8,77%	EMP	RETRAITE	
8	0,00%	EMP	EMP	
4,7	-14,55%	EMP	CHO	BOURSE
6,5	0,00%	OUV	EMP	
5,2	8,33%	OUV	PI	BOURSE
7	7,69%	PI	EMP	
7,3	-10,98%	EMP	EMP	
6,3	5,00%	PI	EMP	
6,7	3,08%	PI		
6,5	-13,33%	?	?	
6,7	-8,22%	OUV	OUV	
3,7	-21,28%	PI		BOURSE
3,8	-36,67%	CHO		
3,5	-41,67%	OUV	EMP	
6,2	-17,33%	CPI	OUV	
2,7	-15,63%	CHO		
5,5	-26,67%	CPI	EMP	
2	-50,00%	PI	EMP	
4,2	-35,38%	PI	CHO	
3,5	-36,36%	EMP	EMP	
5,3	-20,90%	OUV	EMP	
3	-25,00%	OUV	EMP	
3,2	-41,82%	OUV	CHO	
3	-25,00%	PI	EMP	BOURSE
2,5	-28,57%	OUV		
4	-16,67%	OUV	CHO	BOURSE
4,5	-35,71%	CPI	CPI	
5,5	-17,91%	CPI	OUV	
4,5	-37,50%	PI	EMP	
2,8	-33,33%	PI	OUV	
3,3	-17,50%	EMP	CHO	BOURSE
4	-27,27%	PI	EMP	
2,7	-32,50%	OUV	OUV	BOURSE
6,2	-17,33%	CPI	PI	BOURSE
3,2	-20,00%	PI	PI	
5,5	-23,61%	PI	PI	
3,5	-36,36%	PI	EMP	
4,5	-18,18%	EMP	EMP	
5,5	-15,38%	PI	PI	
5,2	-32,47%	EMP	?	
2	-60,00%	CPI	CPI	

Annexe 7:

LAURE  
JACQUE  
VERNIER  
1602





Haya Fournier  
SES.  
Budget - 5/5

# Comment se forme et s'exprime l'opinion publique?

Opinion publique:  
par parti politique / par expression de la pensée du peuple / par rendu public / par médiations / par mamifestations

Sondage:  
par méthode des quotas / par méthode aléatoire  
par enquête statistique visant à donner une indication quantitative d'une pop. / par limites qualitatives  
par l.? d'un échantillon / par critères / par critères

limites quantitatives

Démocratie d'opinion:  
forme de démocratie marquée par l'emprise des médias / sondages dans les décisions politiques.

Bondwagom:  
vote vers le vainqueur

participation électorale:  
abstention quand on estime que les jeux sont faits. Ou effet de mobilisation.

underdog:  
vote vers le perdant

vote utile:  
pour empêcher la victoire d'un parti qu'on aime pas.

créer

engendre

engendre

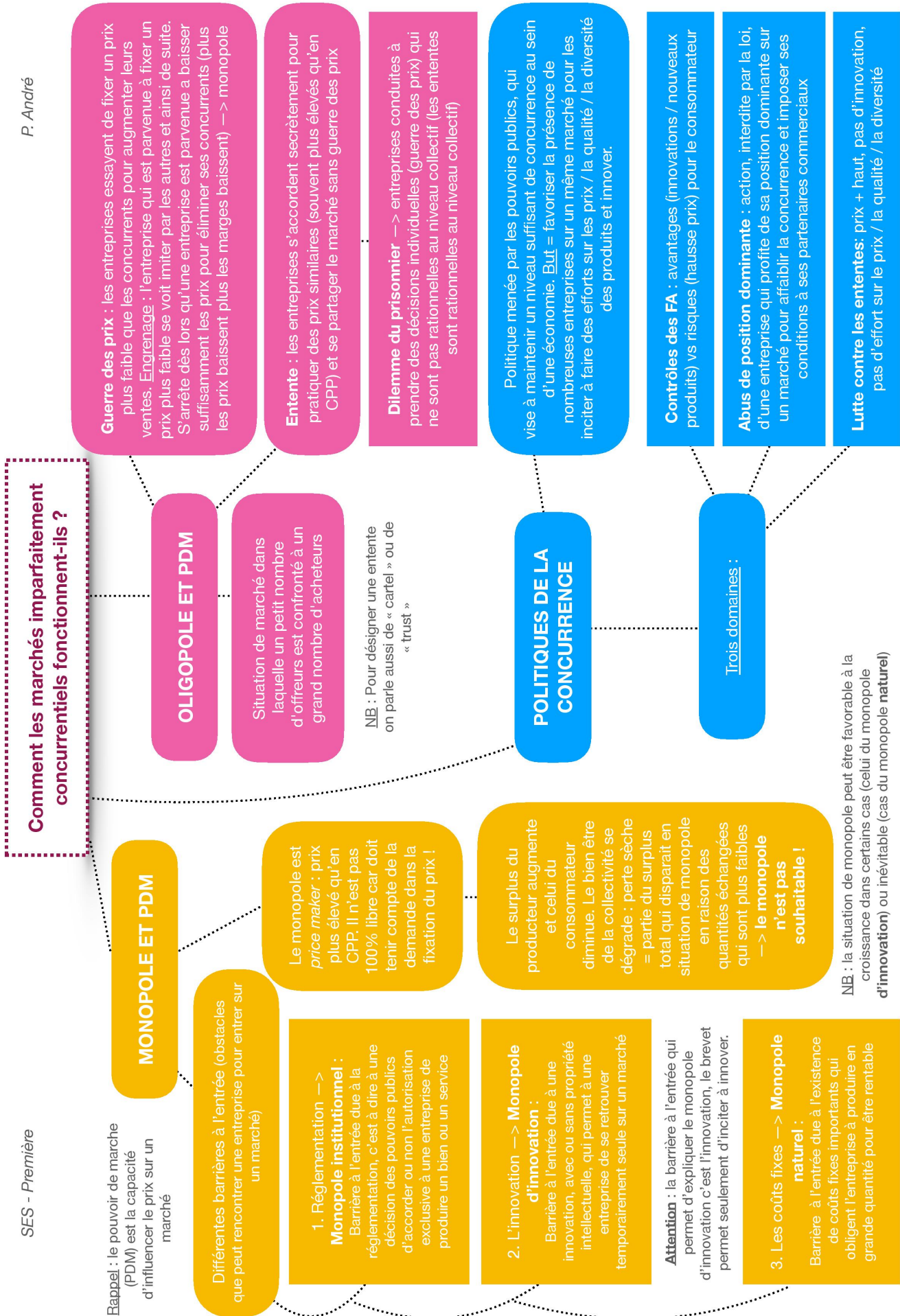
engendre

engendre

engendre

Annexe 8 :

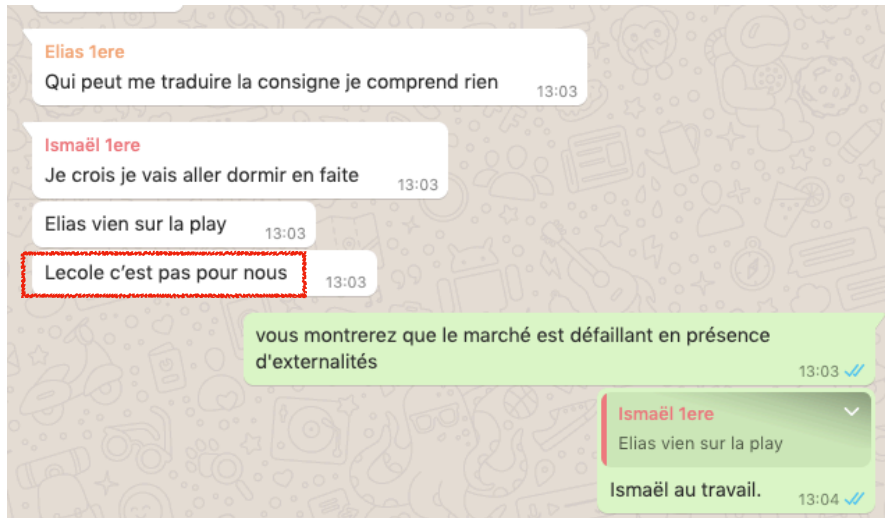
P. André



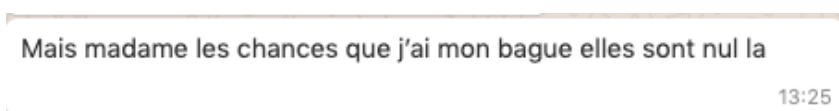
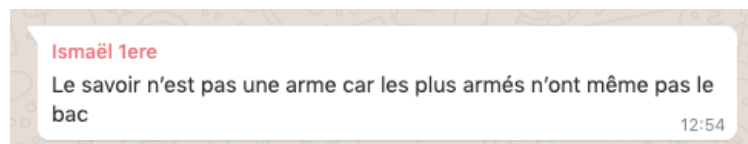
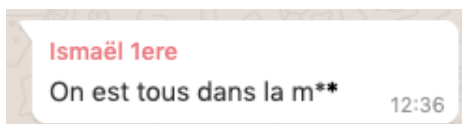
SES - Première

**Annexe 9** : Et si ce sentiment d'incapacité à s'exprimer s'inscrivait dans une croyance plus large d'une incapacité à réussir ?

—> Lors d'un entraînement à l'E3C pendant le confinement (avant qu'ils soient annulés), sur la conversation WhatsApp de la classe : « l'école c'est pas pour nous ».



—> Après l'annonce que les notes d'E3C seraient remplacées par les moyennes de contrôle continu pour les matières qu'ils arrêtent en terminale : ils étaient persuadés de ne jamais avoir le bac et ont exprimé une volonté de quitter l'école (je cite un vocal d'un élève « c'est pas les études qui ramènent de l'argent à la baraque, il faut se tourner vers la geuch » où geuch signifie drogue).



(faute de frappe, elle voulait écrire « bac »)

