

L'INVERSION MÉTHODOLOGIQUE

*

Vivre au sein d'un milieu populaire c'est, aujourd'hui encore, appartenir à une culture diffuse qui n'est pas moins contraignante et élaborée que celle qui caractérise les classes supérieures. Un ouvrier accumulerait assurément les pataquès et les gaffes s'il devait figurer à un souper collet-monté, mais, s'il devait vivre au milieu de gens du peuple, un grand bourgeois trahirait aussi sûrement sa gaucherie par ses manières de parler - c'est-à-dire aussi bien par son débit que par ses sujets de conversation ou ses tournures de phrase -, par sa façon de se servir de ses mains, par sa démarche ou son maintien et jusque dans sa manière de commander les boissons ou de proposer une tournée.

R. Hoggart, op. cit., p. 63

Voulant expliquer les mauvais résultats obtenus par ces enfants, les psychologues scolaires se sont efforcés de découvrir de quels désavantages ils pouvaient bien souffrir. Le point de vue qui a finalement rallié la majorité et sur lequel se sont fondés les programmes d'intervention est qu'ils présentent en fait un déficit culturel, dû à la pauvreté de l'environnement qu'ils ont connu dans leurs premières années. On a beaucoup insisté, en particulier, sur le rôle du langage. Dans ce domaine, la théorie du déficit s'est traduite par un concept : celui de privation verbale. Les enfants noirs des ghettos, dit-on, ne sont guère stimulés verbalement et entendent peu de phrases bien formées, d'où résulte un appauvrissement de leurs moyens d'expression verbale. Ils sont incapables de prononcer des phrases complètes, ils ignorent les noms des objets courants, ils ne savent pas former de concepts ni communiquer des pensées logiques.

Malheureusement, les psychologues scolaires, qui ont introduit ces notions ne connaissent pas grand-chose au langage, et encore moins aux enfants noirs. Un concept comme celui de privation verbale n'a aucun fondement dans la réalité sociale. C'est tout le contraire qui est vrai : les enfants noirs des ghettos urbains sont très stimulés verbalement, ils entendent plus de phrases bien formées que les enfants de la *middle class*, ils participent pleinement à une culture éminemment verbale. Enfin, ils disposent du même vocabulaire de base, de la même capacité d'apprentissage conceptuel et de la même logique que quiconque apprend à parler et à comprendre l'anglais. (...)

Ainsi, le meilleur service que peuvent rendre aujourd'hui les linguistes est-il, d'abord, de balayer une bonne fois cette illusion, puis de donner une image plus exacte des relations entre dialectes standard et non standard. Trop d'écrits de psychologues scolaires éminents témoignent en effet d'une bien pauvre connaissance de ce qu'est le langage. Dans les programmes préscolaires proposés par Bereiter et Engelmann (1966), par exemple, les enfants se voient traités comme s'ils ne possédaient en propre aucun langage. Chez Jensen (1969), d'autre part, c'est le comportement linguistique des enfants des ghettos en

situation de test qui fournit les principaux arguments en faveur de la thèse de l'infériorité génétique. C'est pourquoi il nous paraît indispensable d'examiner d'un oeil critique les travaux, en particulier les deux que nous venons de citer, qui prétendent étudier l'intelligence et le langage des populations étiquetées en état de "privation verbale" ou de "privation culturelle", tout en tâchant d'expliquer comment de tels mythes ont pu naître. (...)

Le cadre général au sein duquel est née la théorie du déficit consiste en un certain nombre de faits notoires. Le premier est que les enfants noirs des ghettos urbains réussissent mal dans toutes les matières scolaires, y compris l'arithmétique et la lecture. Pour cette dernière, ils ont en moyenne plus de deux ans de retard sur la norme nationale (*New York Times*, 3 décembre 1968). Qui plus est, ce retard est cumulatif, si bien que, comparativement, leurs résultats sont encore pire en septième qu'en onzième. Cet échec, des études l'ont montré, est en corrélation la plus étroite avec le statut socio-économique. D'une façon générale, en effet, il semble que les groupes ethniques victimes d'une ségrégation - les Indiens, les Mexicano-Américains et les Noirs en particulier - réussissent plus mal que les autres à l'école. Et nos propres travaux sur New York confirment que, par rapport aux autres, les enfants noirs lisent très mal. Mais ce n'est pas encore assez : en réalité, la situation est pire que cela, et il faut aller dans la communauté linguistique même pour s'en apercevoir. Car, dès lors qu'on a mis à part les individus isolés et périphériques, on constate que les membres des groupes de pairs, qui sont au coeur de la communauté, présentent des résultats encore inférieurs en matière de lecture, à tel point que, pour tout dire, on peut considérer qu'ils n'apprennent tout simplement pas à lire pendant tout le temps qu'ils passent à l'école. (...)

La conception la plus extrême dérivée de cette approche - et aujourd'hui largement acceptée - est que les enfants noirs de la *lower class* n'ont pas de langage du tout. Pour commencer, on a tiré des écrits de Bernstein l'idée que "pour une bonne part, le langage de la *lower class* consiste en une sorte d'accompagnement 'affectif' forcé à l'action ici et maintenant" (Jensen, 1968, p. 118). Les conceptions de Bernstein se voient ainsi passées au crible d'une forte prévention contre toute forme de comportement relevant de la *working class*, en sorte que le langage de la *middle class* apparaît comme supérieur sous tous les rapports, "plus abstrait et donc, nécessairement un peu plus souple, plus détaillé et plus subtil". Pour finir, on en arrive au programme pratique de Carl Bereiter, Siegfried Engelmann et leurs collaborateurs (Bereiter et al., 1966 ; Bereiter et Engelmann, 1966). (...) Ainsi dans son étude sur des enfants noirs de quatre ans à Urbana, Bereiter rapporte que la communication entre eux se faisait par gestes, "mots isolés" et "des séries de mots ou d'expressions mal reliés", tel que *they mine* (ils et moi) ou *Me got juice* (moi ai du jus de fruit). Il ajoute qu'ils étaient incapables de poser des questions, et que "sans exagérer... ces enfants de quatre ans ne pouvaient produire le moindre énoncé". Bien plus, quand on leur demandait : "Où est le livre ?", ils n'étaient même pas assez avancés pour regarder sur la table où se trouvait le livre en question afin de répondre. Bereiter en conclut que les formes linguistiques produites par ces enfants ne sont rien de plus que des émissions affectives, et il décide de les traiter "comme s'ils n'avaient pas de langage du tout". Ce faisant, il identifie leurs discours à son interprétation personnelle du code restreint de Bernstein : "le langage

des enfants en état de privation culturelle ..n'est pas seulement une version sous-développée de l'anglais standard ; c'est fondamentalement un mode non logique de comportement expressif" (Bereiter et al, 1966, p. 112-113) . (...)

(Labov prend en exemple des entretiens réalisés avec des adolescents noirs de différents niveaux scolaires et placés dans des situations conversationnelles différentes)

Si l'on tient à prendre ce genre d'entretiens pour mesure de la capacité verbale de l'enfant, il conviendrait d'identifier celle-ci à sa capacité à se défendre dans une situation hostile et menaçante. Hélas, c'est toujours la capacité verbale totale de l'enfant, en un mot : sa verbalité, que l'on prétend ainsi mesurer, pour ensuite, l'ayant trouvée pauvre, la rendre responsable de son échec scolaire. D'où les programmes d'intervention destinés à apporter dans un environnement préscolaire la stimulation verbale censément absente.

Le comportement verbal que nous venons de voir n'est pas dû non plus à une quelconque inaptitude de l'intervieweur. Il résulte bien plus profondément de facteurs sociolinguistiques réguliers, toujours présents dans une situation asymétrique et agissant sur l'adulte et sur l'enfant. Nous l'avons nous-mêmes fréquemment rencontré au cours de notre travail dans les ghettos . (...)

L'observateur est maintenant bien forcé de modifier du tout au tout ses conclusions quant à la capacité verbale de Léon. L'enfant qui parlait par monosyllabes, qui n'avait rien à dire sur rien, et qui ne se rappelait pas ce qu'il avait fait la veille, a complètement disparu. A sa place, nous voyons deux garçons qui ont tant de choses à dire qu'ils ne cessent de s'interrompre, et qui n'éprouvent apparemment aucune difficulté à utiliser l'anglais pour s'exprimer. Ils en éprouvent d'ailleurs si peu que leurs discours suffit à nous offrir tout l'éventail des procédés grammaticaux que nous avons besoin de connaître pour analyser le vernaculaire noir-américain.

Maintenant, que se passe-t-il si nous appliquons cette démonstration de l'existence d'un contrôle sociolinguistique du discours à d'autres situations de tests, telles que les mesures du QI et les épreuves de lecture à l'école ? Il apparaît aussitôt qu'aucun des tests classiques n'est apte à mesurer, d'aussi loin que ce soit, la capacité verbale de Léon. Il ne peut que s'y montrer l'enfant quasi muet, stupide, ignorant, bredouillant de notre premier entretien. Qui plus est, un enseignant est bien moins capable que Clarence Robins de faire parler un tel enfant. Car Clarence connaît la communauté, les choses que Léon a faites et celles dont il aimerait parler. Mais, même ainsi, les relations de pouvoir propres au tête-à-tête d'un adulte et d'un enfant sont trop asymétriques. Il ne s'ensuit pas qu'il ne puisse jamais arriver qu'un enfant noir se mette à parler beaucoup seul à seul avec un adulte, ou que, d'une façon générale, un adulte ne puisse jamais devenir intime avec un enfant. Il en résulte, en revanche, que la situation sociale est bien le déterminant le plus puissant du comportement verbal, et que l'adulte qui désire découvrir ce qu'un enfant sait faire doit avant tout se mettre avec lui dans la relation sociale qui convient. C'est là précisément ce à quoi beaucoup d'enseignants ne parviennent pas.

En réalité, la vision de la communauté linguistique noire que nous retirons de nos études va exactement à l'encontre de celle exposée par Deutsch ou par Bereiter et Engelmann. Ce que nous voyons, c'est un enfant baignant du matin au soir dans les stimulations verbales ; c'est une compétition permanente au niveau de la démonstration de ces arts verbaux que sont les "vannes", les chansons, les épopées orales qui constituent autant d'activités de langage grâce auxquelles l'individu peut se forger un statut ; c'est l'effort constant des plus jeunes pour acquérir ces techniques auprès de leurs aînés membres des groupes de pairs, qu'ils suivent à distance et dont ils imitent le comportement du mieux qu'ils peuvent. Bref, nous ne parvenons pas à distinguer le moindre lien entre, d'une part, l'habileté verbale qui se manifeste au travers des actes de parole caractéristiques de la culture des rues, et, d'autre part, les succès scolaires . (...)

Nos propres travaux sur la communauté linguistique rendent évident un fait qui peînera certains : aux plans de la narration, du raisonnement et de la discussion, les membres de la *working class* apparaissent par bien des aspects comme des locuteurs plus efficaces que beaucoup de membres de la *middle class* qui ergotent, délaient et se perdent dans une foule de détails sans importance. Sans doute, parmi les universitaires, beaucoup tâchent de se débarrasser de la partie du style *middle class* qui n'est que prétention, tout en conservant celle qui est indispensable à la précision. Mais le locuteur moyen, lui, ne fait pas cet effort : il s'empêtre dans le verbiage, victime qu'il est de facteurs sociolinguistiques dont il n'a pas la maîtrise . (...)

Etant donné cette absence de contrôle de ces variables cruciales que sont l'interprétation et la motivation, la majeure partie de la littérature consacrée à la privation verbale ne nous apprend strictement rien des capacités des enfants. La science n'est là que pour l'ornement, pour substituer ses procédures formelles à l'activité réelle. Il apparaît donc que le mieux que nous puissions faire actuellement, avec nos connaissances encore limitées, pour appréhender les capacités verbales de l'enfant est de les étudier au sein du contexte culturel où elles se sont développées.

Du reste, une telle approche ne vaut pas seulement pour le vernaculaire noir-américain, mais tout autant pour le langage des enfants de la *middle class*. Car la clarté et la précision que l'on espère acquérir en imitant les modèles de celle-ci ne sont bien souvent que les produits de la situation de test, limités à cette situation. Ainsi, nous avons affirmé dans la première partie de ce chapitre que les enfants de la *working class* entendent plus de phrases bien formées que ceux de la *middle class*. Une telle affirmation peut surprendre lorsqu'on sait que de nombreux linguistes sont persuadés que la production linguistique, la performance, de la plupart des gens est, pour l'essentiel agrammaticale. Mais il suffit d'avoir travaillé sur le plus petit corpus de discours naturel pour savoir qu'il n'en est rien. Nos propres études sur la grammaticalité du langage de tous les jours (Labov, 1966b) montrent que, dans tous les contextes, la grande majorité des énoncés consistent en phrases complètes, le résidu se laissant ramener à des formes grammaticales au moyen d'un petit nombre de règles de montage (*editing rules*). Certes, la proportion de phrases grammaticales varie avec l'origine sociale et le style. Mais, contrairement à ce qu'on croit, c'est en discours familier et chez les locuteurs

issus de la *working class* que l'on trouve le plus fort pourcentage de phrases bien formées. Sans doute le mythe de l'agrammaticalité du discours est-il né de l'écoute d'enregistrements faits au cours de conférences savantes, où le nombre de séquences irrémédiablement agrammaticales atteint son maximum.

W. Labov, Le parler ordinaire, la langue dans
les ghettos noirs des Etats-Unis, Paris,
Minuit, 1978, p. 111-136.

*
* *
*