

# La Question du Handicap Linguistique: une révision<sup>1</sup>

Sitges (Espagne), 23-26 septembre 1987<sup>2</sup>

## 1. Introduction

J'ai participé, en 1977, à un colloque organisé par le CRESAS à Paris, sur le thème de "Le handicap socio-culturel en question". Les actes de ce colloque ont été publiés à Paris, en 1978, aux éditions E.S.F. La question du handicap avait été traitée dans cinq tables rondes:

- 1) Place des déterminants biologiques dans l'échec scolaire
- 2) Peut-on parler de handicap linguistique et de retard intellectuel?
- 3) Culture et classes sociales: inégalités ou différences culturelles?
- 4) Le rôle de l'institution scolaire dans l'échec des classes populaires
- 5) Les actions de l'école, des familles, face au problème de l'échec scolaire que faire?

J'étais intervenue dans la deuxième table ronde, "le handicap linguistique", avec deux de mes collègues, et nous avons fortement critiqué ce concept; la discussion avait été violente (bien plus qu'on ne le sent dans la publication). Mettre en doute l'existence d'un handicap linguistique, responsable de l'échec scolaire des "classes populaires" était alors une position minoritaire. Notre prise de position avait été jugée "réactionnaire", et je me souviens que, entre autres insultes, on m'avait accusée d'être "une aristocrate du savoir".

Dix ans plus tard, qu'est devenue cette notion? Utilise-t-on encore les mêmes mots? La même notion circule-t-elle sous d'autres mots? Je vais essayer de répondre en ce qui concerne les relations entre linguistes et pédagogues, en France, d'après des témoignages recueillis entre 1980 et 1987. Il serait intéressant de savoir si la notion de handicap linguistique a encore cours, dans un cadre plus large, par exemple dans la perspective d'un système éducatif européen.

---

<sup>1</sup> NA: Cette conférence sera publiée en espagnol en 1990.  
Blanche-Benveniste, C. (1990): La cuestion del handicap linguístico: una revision. In: Siguan, M. (coord.): Lengua del alumno, Lengua de la escuela (XIIº Seminario sobre Educación y Lenguas). Barcelona (ICE), 135-146.

<sup>2</sup> NA: La conférence s'est déroulée dans le cadre du 12<sup>ème</sup> séminaire sur l'éducation et les langues.

Tout d'abord, je dois préciser de quel point de vue je peux traiter cette question. Je ne travaille pas directement dans l'école; j'ai des rapports avec des enseignants, des classes maternelles, primaires, secondaires, et de l'enseignement technique; j'en ai toujours rencontré de très remarquables parmi mes étudiants à l'Université, et certains font actuellement des thèses de linguistique avec moi. Je les ai souvent utilisés pour leur demander des informations, ou pour monter avec eux des enquêtes. Mais je n'ai jamais eu directement à mesurer les problèmes de l'échec scolaire ni à leur trouver des solutions dans ma pratique professionnelle. En outre, depuis plusieurs années, j'ai très peu participé à des rencontres entre linguistes et pédagogues, et j'ai cessé à peu près totalement de travailler dans des stages ou des sessions de "recyclage". Mais j'ai continué à lire des rapports, et je parlerai en particulier d'un récent rapport de la "Commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français", patronnée par le ministre de l'éducation nationale, élaboré entre 1983 et 1985, et publié en 1986 par le C.R.D.P. d'Angers. Je me ferai donc en quelque sorte le "rapporteur" de ces rapports officiels, qui donnent une description assez minutieuse des prises de position actuelle du milieu enseignant. D'autre part, je me suis intéressée à certaines recherches plus marginales, qui portent sur des enfants et des adolescents réellement handicapés: les enfants sourds, tels que les décrit une spécialiste comme Denise Sadek-Khalil, dans ses publications de l'ISOSCEL (Institut Supérieur d'Orthophonie, des Sciences de la Communication Et du Langage); les adolescents des "mauvais quartiers" de Marseille, placés par les juges des tribunaux pour enfants dans des "stages de réinsertion sociale". Les propositions faites pour l'enseignement dans ces secteurs difficiles m'ont toujours paru être pleines de profit pour les secteurs dits plus "normaux".

Le terme de "handicap linguistique" désignait, il y a dix ans, une série de difficultés grammaticales et lexicales que rencontraient les enfants des classes dites "défavorisées" de la société. Ces difficultés étaient identifiées à celles que Bernstein avait dégagées quelques années auparavant: incapacité à former des phrases "complexes" comportant des subordonnées; incapacité à produire des conjonctions, des adverbes et des adjectifs diversifiés; tendance à s'enfermer dans quelques schémas de phrase élémentaire, en utilisant un petit nombre de mots répétés; tendance à s'enfermer dans un discours solipsiste, centré autour du "moi", et incapable de généralisation; goût prononcé pour les stéréotypes.

Les idées directrices qui sous-tendaient cette notion de handicap étaient d'ordre divers. J'y verrais en premier lieu l'influence d'une réflexion politique qui définissait les classes sociales en termes d'antagonisme, et qui liait le langage aux classes sociales: langage des dominants, langage

des dominés. En second lieu, il me semble qu'il y avait une croyance très forte dans un lien entre les formes linguistiques et les opérations intellectuelles: les opérations syntaxiques qu'on jugeait être les plus "complexes" dénotaient une capacité intellectuelle à manipuler des concepts abstraits; par exemple les enchâssements syntaxiques qu'on produit dans les subordinées relatives, ou le retournement d'une phrase active en phrase passive étaient supposés refléter une agilité intellectuelle plus grande; c'est l'époque où l'on a utilisé comme tests psycholinguistiques dans les écoles des exercices de mises au passif ou de relativisation. L'influence d'un certain état de la grammaire générative transformationnelle y était primordiale, et cette croyance semble avoir décliné en même temps que l'attachement aux procédures transformationnelles. Il y avait, par-dessous, quelque chose d'autre encore: l'hypostasie des "bonnes formes grammaticales", qui marquaient la forme abstraite des relations; on y sentait un peu les idées de Humboldt, dans *l'Origine des formes grammaticales*. Enfin, l'école pouvait jouer là un rôle de compensation, en comblant les lacunes que montraient les enfants des classes défavorisées; l'objectif était de transmettre un savoir, et ce rôle transmissif de l'école était assez généralement accepté. Il en résultait que la notion de "handicap linguistique" donnait, somme toute, un rôle assez sécurisant aux enseignants.

Le terme de "handicap linguistique" ne figure pas dans le rapport de la Commission de français, et les enseignants que j'ai consultés estiment qu'il n'a plus cours. Le terme semble donc avoir disparu. Pour la notion, c'est plus délicat à discerner. L'inquiétude devant l'échec scolaire est aussi forte, sinon plus qu'il y a dix ans; le manque de maîtrise de la langue est toujours vu comme un facteur fondamental de cet échec. L'inégalité sociale face à l'échec est toujours assez frappante: toutes les statistiques montrent que les enfants des "cadres" ont massivement moins d'échecs que les enfants d'employés, ouvriers, agriculteurs, ou chômeurs. Une nouvelle angoisse s'est développée devant ce qu'on a appelé l'"illettrisme": l'incapacité à utiliser l'apprentissage de la lecture fourni par l'école. Là aussi, l'illettrisme est socialement très inégalitaire. Cependant les termes utilisés pour désigner ces inégalités ont changé, et l'analyse qui en est donnée également. Pour essayer de mesurer ces changements, je procéderai en plusieurs temps: je rappellerai les positions officielles en face des chiffres de l'échec scolaire; je tenterai de voir comment sont traitées les inégalités sociales devant l'échec, puis comment l'intérêt pour la grammaire s'est déplacé vers la communication. Enfin je mentionnerai dans quel sens vont les propositions d'amélioration dans l'institution scolaire, et quelles propositions j'ai rencontrées dans les secteurs plus marginaux.

## 2. Les positions officielles

Le rapport de la Commission rappelle que 60% des élèves cessent de suivre leurs études à 16 ans, à la fin de leur scolarité obligatoire, et que seuls 27% parviennent au baccalauréat, qui sanctionne la fin des études secondaires. Les élèves qui arrêtent leur scolarité à 16 ans sont aussi ceux qui ont redoublé les premières classes de l'enseignement primaire, où l'on apprend à lire et à écrire: 12% de redoublement pour la première classe (CP), 30% pour l'ensemble des autres classes. La maîtrise précoce de la lecture et de l'écriture conditionne donc l'ensemble de la scolarité. Or, comme le disait le ministre en 1983:

Les enseignants, les familles et les médias déplorent les problèmes de lecture et d'expression des jeunes, mais les causes véritables de ces difficultés ne sont pas encore éclaircies. S'agit-il d'une régression réelle de la maîtrise de la langue française chez un trop grand nombre d'élèves, ou de difficultés propres à ceux qui étaient autrefois rejetés par le système scolaire? (p.23)

Les préoccupations officielles soulignent donc l'échec de la démocratisation de l'enseignement, dans le domaine de la langue. Il est question de classes sociales de façon très indirecte, et il n'est pas question de handicap ni même d'infériorité.

Une série de publications officielles ont eu pour objectif de faire connaître cet état de choses, et de présenter des propositions:

- 1) En 1983, un rapport d'Antoine Prost, spécialiste de l'histoire de l'éducation: *Les lycées et leurs études au seuil du XX<sup>e</sup> siècle* (Paris, CNDP).
- 2) En 1985, une réflexion collective des professeurs au collège de France: *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*.
- 3) En 1986, la publication en livre de poche des Instructions Officielles pour l'enseignement, avec une série de compléments et annexes.

Toutes ces publications insistent sur la nécessité de démocratiser l'accès à la "communication", terme qui semble plus central que celui de "langue", tel qu'il était utilisé il y a 10 ans.

## 3. Les inégalités sociales devant l'échec

Dans la terminologie utilisée, les élèves qui subissent des échecs ne sont plus désignés comme "des enfants des milieux sociaux défavorisés", mais comme "des élèves en situation d'échec scolaire". L'échec est ressenti à un niveau plus massif et plus diffus; il a débordé le cadre des "classes sociales" et celui des enfants d'émigrés; il est relié, plus ou moins directement à ce qu'on présente comme l'émergence d'une "culture des jeunes" (musique, bandes dessinées, etc.) On parle globalement des

élèves, des jeunes. Par ailleurs les études de socio-linguistique ont peut-être contribué à imposer un certain respect pour les différentes sortes de langage: il est devenu difficile de dévaloriser officiellement le langage de tel ou tel groupe. L'accent n'est plus mis sur les différents usages de la langue, mais sur les différentes "cultures", maître-mot des réflexions à ce sujet; et les réflexions sur la culture des élèves se font généralement dans l'idée d'un relativisme culturel.

Voici l'exemple d'une condamnation nette des principes de Bernstein, tirée d'un des rapports de la commission:

Certains travaux (...) sont influencés (...) par une conception des niveaux de langue naïvement ethnocentrique, qui se donne pour généreuse et sympathique mais considère que les élèves de catégories sociales "défavorisées" ne disposeraient que d'un seul registre de langue, naturellement le plus condamné (nouvel avatar des conceptions du "déficit" linguistique). (p.127)

C'est en termes de "cultures" différentes qu'est abordé le problème qui l'était il y a dix ans en termes de "langues":

On ne peut enseigner le français – ni au plan de la langue ni au plan de la transmission culturelle – de la même façon à des jeunes qui ont accès à une tradition de lecture (voire de bibliothèque) familiale et à des jeunes dont la seule source d'information et de culture est la télévision. Certains enfants français sont aussi étrangers à la culture de l'école que certains enfants étrangers ou d'origine étrangère, même si c'est d'une autre façon. (p.201)

L'allusion aux enfants de migrants est fréquente; ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient, au fond, des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'est peut-être qu'elle était mal adaptée à tous.

À partir de là, il s'est instauré tout un débat sur le thème de la société "multi-culturelle", débat où la maîtrise de la langue est posée d'une façon nouvelle:

Enseigner la langue – même si on voulait s'en tenir à l'enseigner en vue de compétence à dominante instrumentale – c'est toujours enseigner une culture, ou de la culture, ou des cultures. Il faut donc tenir fortement compte de ce mouvement vers des sociétés pluri-culturelles dans l'enseignement de la langue. (p.32)

Cette légitimation de cultures différentes entraîne aussi une vue plus relativiste qu'auparavant sur la norme linguistique. En 1976, au colloque du CRESAS, l'idée majeure des pédagogues était qu'il y avait des normes, des valeurs de langues "essentiels", et par exemple, une seule vraie façon de dire la cause dans une situation donnée (CRESAS, p.76). En 1985, on voit affirmer des positions extrêmes:

C'est dire qu'il n'y a pas une norme en soi: il existe autant de normes que de registres de langue. (p.172)

Tous les enseignants n'adoptent pas ces positions, et le débat sur les sociétés multi-culturelles a entraîné de grands conflits; certains pensent

qu'on risque de "légitimer toutes les aberrations intellectuelles et morales" en allant dans ce sens, et plusieurs insistent sur la valeur d'une culture républicaine égalitaire qui devrait être donnée par l'école. Mais il est significatif que le débat se fasse maintenant en termes de culture et non pas de capacité linguistique.

#### 4. La promotion de la communication

Les pédagogues ont massivement cessé de s'intéresser à la grammaire; il semble qu'ils ne sont plus à la recherche de théories grammaticales susceptibles de les aider dans leur enseignement; ils sont prêts à se contenter des approches et des terminologies traditionnelles, qui avaient été si fortement critiquées il y a quelques années, lorsqu'ils sont obligés d'en parler. Comme me le faisait remarquer un enseignant du secondaire, "la communication tient maintenant plus de place que le complément d'objet direct".

À ce désintéressement, on pourrait trouver de nombreuses explications: résultats assez désastreux de l'introduction incontrôlée de la linguistique, vers les années 70; glissement vers l'explication par la culture; influence de la linguistique contemporaine qui a donné lieu à de nombreuses publications sur la pragmatique, l'énonciation, les actes de langage; influence de l'enseignement universitaire qui a diffusé ces disciplines; influence globale de l'intérêt pour la communication sous toutes ses formes (y compris les plus mercantiles!):

La Communication qui est aujourd'hui un des axes prioritaires de la Recherche Scientifique doit être un des objectifs premiers de l'enseignement. (J.C. Chevalier, rapport, p.16)

Les inégalités sociales des élèves se traduiraient donc par l'ignorance de certains processus de communication; l'objectif pédagogique souvent proposé consiste donc à passer en revue un certain nombre de "communications" et à faire un entraînement. Le lien avec la grammaire se fait de la façon suivante: on pratiquait autrefois une "grammaire de phrase"; on favorisera désormais une "grammaire de texte", dans laquelle on verra se dégager le rôle du sujet, sa situation énonciative, ses interactions avec les autres, etc. Ces exercices permettent de s'intéresser au fonctionnement de la communication dans les activités propres à la culture des "jeunes": télévision, etc.

#### 5. Les exercices proposés

Une très grande place est accordée à l'examen des "activités langagières". Un entraînement particulier est accordé à l'argumentation; on propose d'enseigner aux élèves à "argumenter", car c'est là que se situeraient leurs

inégalités fondamentales. Pour ce faire, on favorise l'étude des "connecteurs": les *parce que, car, donc, par conséquent*, etc. Un autre axe d'exercices se trouve dans la prise de conscience des phénomènes d'énonciation: situer le sujet parlant, les temps qu'il emploie (narration et récit); cela permet de rejoindre les exercices d'analyse de textes. On voit aussi que l'on attribue encore la maladresse de certains élèves à une certaine difficulté à se situer en tant que sujets parmi les autres, et on rejoint là certaines idées de Bernstein. On insiste aussi beaucoup sur la nécessité d'enseigner le vocabulaire, en fonction d'une communication efficace.

Pour la lecture, on propose de faire une typologie des textes à lire, en dégagant des fonctions de communication distinctes. On conseille aux enseignants de lire des ouvrages sur l'énonciation et sur la pragmatique. Il est dit nommément dans le rapport de la Commission, que la connaissance de la pragmatique peut remédier à l'échec scolaire:

Les acquis de la pragmatique, dont l'ignorance est une cause fréquente d'échecs, notamment pour les élèves en difficulté, constituent un apport considérable. (p.170)

On est très loin des exercices sur la relativisation ou sur les passifs; mais il n'est pas sûr que les idées sous-jacentes qui concernent les inégalités entre élèves aient beaucoup évolué.

## 6. Les propositions de quelques secteurs marginaux

Nous avons constaté, lors d'une enquête que nous avons faite dans les écoles primaires de la région de Marseille, à la demande du ministère (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1980), qu'il fallait dissocier nettement les productions écrites et les productions orales des enfants de 9 à 12 ans. Par oral, ils étaient tous assez semblables, et, à part l'accent typique du quartier, il était difficile de distinguer les enregistrements faits chez les enfants français des beaux quartiers et ceux qui venaient des enfants de migrants des "mauvais quartiers". Par écrit, leurs productions étaient très dissemblables, et leurs attitudes devant l'écrit différaient du tout au tout. En résumant, on pouvait dire que plus les enfants se sentaient éloignés de l'univers des livres, plus ils appréciaient une pédagogie directive, qui leur donnait des modèles d'expression soutenue: phrases longues, appositions, métaphores littéraires, et éventuellement expressions stéréotypées. Ces modèles d'écriture, que l'on pouvait reconstituer à travers leur comportement, déplaisaient beaucoup, en général, aux enseignants "modernistes", soucieux de les intégrer à une "culture" plus actuelle, fondée davantage sur la spontanéité et l'expérience personnelle. Il nous avait semblé, alors, que le souci de démocratiser l'enseignement de la langue n'allait pas nécessairement de pair avec les goûts culturels de la majorité des enseignants, et que cela posait un grave problème. Dans les

réflexions récentes sur les sociétés multi-culturelles, ce problème apparaît peu.

Un autre souci semble également faire défaut: c'est celui du développement cognitif, déjà signalé en 1976 au colloque du CRESAS par H. Sinclair de Swart. Je l'ai retrouvé dans les propositions d'enseignement de la langue aux enfants sourds, avancées par D. Sadek-Khalil: j'en énumérerai quelques applications: la nécessité de "nommer" les opérations cognitives, comme par exemple une relation de "cause à effet", en utilisant toutes les possibilités disponibles, et en vérifiant celles qui sont utilisées par les enfants (par exemple les nombreux enfants sourds qui pensent qu'une personne qui a le dos tourné n'entend pas ce qu'on dit); la nécessité de rétablir tous les sous-entendus, de vérifier souvent le passage du général au particulier, etc.

## 7. Quelques questions, en guise de conclusion

Nous nous sommes demandé s'il existait une pédagogie des modèles d'expression, assumée en tant que telle, qui obtiendrait des résultats peu contestés: des modèles et des réalisations qu'on pourrait évaluer positivement, selon un consensus très large, par exemple en notant 20/20. En France, actuellement, jamais un exercice de rédaction n'est noté 20/20, et le recours à la pragmatique ne semble pas faire changer cette attitude.

Nous avons trouvé des exemples de modèle à réussite totale dans deux secteurs d'activité, totalement opposés.

- 1) Dans les sociétés traditionnelles, et particulièrement dans celles qui disposent d'une tradition non écrite. La parole cérémonieuse y tient une place importante, comme l'a bien montré, par exemple, le travail de P. Ngarambe pour l'État du Zaïre. Il existe des formules, des structures de textes à répétitions, et tout un ensemble de procédés, qu'on doit obligatoirement utiliser pour l'accomplissement de certains actes sociaux, comme les transactions d'achat, les mariages, etc. Sont concernés par les formes de cérémonie un certain nombre d'éléments linguistiques: les formes d'adresse à l'interlocuteur, la désignation du locuteur, la forme des négations, et de souhait; les temps passé et futur; la structure par répétition et symétrie. Le modèle reçoit un consensus social. Qui le maîtrise? P. Ngarambe répond: tout le monde (du moins, tous les hommes); il n'y a pas d'échec (cf. sur ce point, Calame-Griaule).
- 2) Dans les secteurs professionnels, à parole hautement codifiée: langage juridique, lettres commerciales, contrats, etc. Le taux de réussite, dans les écoles qui donnent un entraînement spécial à ces formes d'expression, est énorme: environ 80%, et il est possible de

mettre la note de 20/20 aux réalisations qu'on juge conformes au modèle. Les stéréotypes sont acceptés comme tels. Le modèle est arbitraire, et il est efficace. Le professeur est exemplaire, au sens où il peut se présenter lui-même comme un rédacteur modèle; c'est un expert de ce type d'expression; il est capable de fournir des exemples de rédaction conforme au modèle.

On trouve ce type de pratique, à un moindre degré, dans la presse. Les écoles de journalisme établissent généralement un consensus qui leur permet d'avoir une évaluation assez homogène pour les productions de leurs élèves. Les types de rédaction sont diversifiés, selon les publics et selon les rubriques: le modèle est différent selon qu'on relate un fait divers ou qu'on rédige une rubrique économique ou financière. La notion de talent individuel est bannie. Il existe des procédés techniques explicites; par exemple, l'information essentielle doit se trouver dans le premier tiers de la phrase. La longueur des phrases est définie en nombre de mots; on peut préciser ce qu'on entend par phrase longue ou phrase courte. La proportion de mots techniques autorisés pour un écrit de vulgarisation est étroitement définie. L'usage de certains procédés grammaticaux est réglementé: on n'emploie l'"apposition" que dans les mentions d'état-civil d'un personnage: "Monsieur Dupont, ancien ambassadeur au Japon, a été nommé directeur". La "grammaire de phrase" occupe une place importante dans ce réglage grammatical de détail.

Ces deux exemples extrêmes, celui des sociétés traditionnelles et celui des sociétés à haute différenciation professionnelle, ne donnent pas directement une réponse aux questions que nous avons posées. L'école est supposée enseigner autre chose que des formules de notaires et des stéréotypes journalistiques. Mais, pour obtenir une réussite massive, dans un enseignement de masse, il faudrait sans doute faire une place à une réflexion sur ces exemples, et assumer la dimension qu'ils représentent. Le handicap linguistique, la différenciation culturelle, les usages linguistiques de groupes, ne sont pas ici des obstacles, dans la mesure où l'enseignement est posé comme une technique, arbitraire par rapport à toutes ces données de départ.

Dans une orientation de ce genre, on pourrait craindre qu'il n'y ait un effet de brimade, et que toute expression individuelle soit supprimée. Mais il y a aussi dans cette orientation la suite d'un rêve démocratique qui, en France, il y a une centaine d'années, avait provoqué le projet d'uniformiser l'enseignement pour le rendre égalitaire. On peut imaginer que, à l'heure où il faut définir un enseignement européen, cette orientation devrait avoir sa place.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (1978): La variabilité du langage. In: Le Handicap socio-culturel en question. Paris (Publications du CRESAS/ESF), 56-60.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistiques d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Ministère de l'Éducation Nationale, Recherche n°2.14.01. Non publié.
- Calame-Griaule, G. (1965): Ethnologie et Langage: La Parole chez les Dogons. Paris (Institut d'ethnologie).
- CRESAS (1978): Le handicap socio-culturel en question. Paris (E.S.F).
- De Humboldt, G. (1827/1969): De l'origine des formes grammaticales et de leur influence sur le développement des idées. Berlin/Paris (Ducros).
- Jeanjean, C. (1978): Les performances linguistiques des enfants de milieu dit "défavorisé" et la mesure des aptitudes scolaires: la situation de test. In: Le Handicap socio-culturel en question. Paris (Publications du CRESAS/ESF), 65-78.
- Ministère de l'Éducation nationale (1986): Rapport de la Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement du Français. Angers (CRDP).
- Ngarambe, P. (1980): Le langage de cérémonie. Thèse de l'Université de Lumumbshi, Zaïre.
- Sadek-Khalil, D. (1984): Quatre cours sur le langage, vol. III. Paris (ISOSCEL).