

L'observation des troubles du langage que nous pouvons rencontrer dans les écoles, ainsi que l'analyse des sollicitations que reçoit le service d'orthophonie de la part des instituteurs, nous permet d'établir une distinction fondamentale entre :

a) les problèmes «classiques» de pathologie du langage (c'est-à-dire surdités, troubles de l'articulation, bégaiements, etc...) qui apparaissent indépendamment du contexte social, bien qu'ils puissent s'aggraver avec celui-ci, et

b) des problèmes d'étiologie traditionnellement inconnue, peu graves mais facilement observables, désignés par «pauvreté d'expression» qui atteignent très largement les niveaux socio-économiques les plus bas de la population. Cette facilité d'observation ne se traduit pas par une facilité de caractérisation du trouble ; les descriptions sont plutôt générales : manque de lexique, l'enfant parle peu et on ne le comprend guère, il ne raconte rien, ses réponses sont succinctes, il n'est pas habitué à prêter attention, il utilise des formules stéréotypées, etc... Ce ne sont là que quelques unes des observations les plus courantes.

ORTHOPHONIE A L'ECOLE :

le langage et le contexte social

par Laura BOSCH

Laura BOSCH
Orthophoniste
Equipe Municipale
d'Assistance Psychopédagogique
Sant Cugat del Vallès
BARCELONA
Contact :
Valls y Taberner 14 (bis) 4^e, 1^e
BARCELONA 08006
España

Cette dichotomie est quelque peu forcée car nous savons tous parfaitement que cette «pauvreté d'expression» s'étend bien au-delà d'un certain niveau socio-économique. Cependant, et pour nous limiter au sujet qui nous occupe, on ne peut nier qu'on la retrouve plus fréquemment au sein des couches les plus basses.

En ce qui concerne le langage oral des enfants, il convient toutefois de souligner que le statut socio-économique des familles constitue une variable à prendre en compte avec beaucoup de précaution. Nous ne pouvons perdre de vue la possibilité que nous soyons en train de considérer de façon partielle la variable pertinente. Je veux dire par là qu'étant donné qu'il s'agit d'une macrovariable, il est tout à fait possible que nous présupposions une relation de cause à effet éloignée des véritables facteurs déterminants dont certains se trouveraient en dehors du domaine strictement socio-économique. De ce point de vue, on ne saurait être surpris par le fait que certaines caractéristiques du parler des enfants que l'on pourrait au premier abord attribuer aux niveaux socio-culturels bas, apparaissent ensuite chez des individus appartenant à d'autres contextes sociaux, ce qui tendrait à prouver qu'à un même niveau social, la variabilité constitue un phénomène caractéristique. Nous ne prenons donc le contexte social ni comme un facteur déterminant dans un sens univoque, ni comme un élément uniformisant.

Il convient, après ces remarques, d'essayer de décrire ce phénomène avec plus de précision, de chercher les traits caractéristiques des productions verbales de ces enfants et d'analyser les mécanismes de la communication qu'ils utilisent, ce qui nous permettra d'ouvrir la voie vers des formes d'intervention plus directes et plus utiles.

Si nous remontons un peu l'histoire, nous voyons que la langue anglaise possède dès les années 30, des études systématiques sur l'utilisation du langage selon le statut socio-

économique.* Ce n'est que dans les années 50-60 que les données existantes ainsi que d'autres plus récentes furent utilisées pour justifier le faible rendement scolaire des couches socio-économiques moins favorisées, se fondant sur la maîtrise différenciée de la langue de l'école. Comme les études étaient centrées sur l'analyse des productions des enfants, il fut aussitôt possible d'identifier le niveau socio-économique des élèves à partir de leur langue orale presque exclusivement, ce qui impliquait (et implique toujours) le risque de créer des attentes différentes et une attitude différenciée à leur égard qui aura certainement des conséquences sur leur rendement.* Il s'agit donc d'un cercle vicieux car il est évident que ces études n'étaient certainement pas vides de contenu idéologique. C'est ainsi que les données apportées avec un traitement statistique et une présentation formelle totalement «scientifique» présentaient en réalité des opinions plus ou moins fondées qui tendaient à justifier l'échec scolaire par un facteur d'appauvrissement linguistique qui atteignait les enfants de milieu socio-culturel défavorisé. Si nous tenons compte du fait que grand nombre de ces études réalisées aux U.S.A. étaient faites sur la population noire, les tentatives pour démontrer une relation entre la race et le style cognitif ne paraissent pas très lointaines.

Pendant les années 60, des travaux sont publiés qui modifient la perspective antérieure. Labov par exemple (1966, 1969) affirme que le statut socio-économique ne fonctionne pas comme une variable indépendante unique, mais qu'il interagit et peut se confondre avec d'autres composantes de l'identité sociale. Il attire l'attention sur le danger qu'il y a à considérer certains aspects des productions verbales des enfants comme indices sans équivoque d'appartenance à une certaine classe sociale pour immédiatement en faire découler la conséquence que ces enfants sont prédestinés à l'échec scolaire de par leurs caractéristiques. Ce même auteur émet pour la première fois des opinions qui retournent l'argument de l'échec scolaire en considérant que c'est l'école qui est inadéquate et ne sait pas s'adapter à la situation sociale. Il affirme que tant que l'on essaiera de «corriger» l'enfant au lieu de l'école, de nombreux programmes et interventions seront condamnés à l'échec. L'idée de base est que les variantes observées dans la façon de parler des enfants de niveau socio-économique bas n'ont pas de rapport direct avec des difficultés dans la formation de concepts ou d'autres altérations possibles d'ordre cognitif.

Les travaux de Bernstein (1971, 1973) méritent une grande attention par leur large diffusion et par la polémique qu'ils suscitent. Le classement des productions linguistiques des enfants en «code restreint» et «code élaboré», et l'idée, faussement interprétée, que la première de ces deux catégories est responsable de l'échec scolaire des enfants des classes sociales plus défavorisées ont déformé le noyau théorique des études de Bernstein. En réalité, les thèses de cet auteur ne sont pas éloignées de celles de Labov, en particulier quand il affirme que ce qu'il faut changer c'est l'organisation des écoles et non le langage des enfants. Sa conception n'est pas déterministe dans le sens strict et la distinction entre les codes communicatifs (perspective sociolinguistique en relation avec les usages de la langue) et les variantes dialectales, constitue un aspect fondamental de ses théories, dans lesquelles les premiers méritent plus d'attention et peuvent être objets d'une forme quelconque d'intervention (ou, tout au moins, l'école peut en faire l'essai). Il faut donc insister sur le fait que ce que Bernstein décrit ce sont des modèles d'usage qui se manifestent dans le discours et qui ne font pas référence à une hypothétique compétence linguistique inférieure du point de vue grammatical.

La relation entre les codes communicatifs identifiés et la notion de contexte situationnel enrichit la perspective de cette question et nous conduit dans le domaine de la pragmatique, point de vue qui n'apparaissait pas dans les premiers travaux. Selon W.P. Robinson (1979) les traits caractéristiques de la parole des enfants de bas niveau socio-culturel, tels qu'ils sont recueillis dans les différentes études empiriques, peuvent être résumés ainsi :

- **Phonologie** : Différences dans la réalisation phonétique, mais cependant liées à la situation, c'est-à-dire qu'avec certains interlocuteurs et en une situation plus formelle, des modifications se produisent.

- **Syntaxe** : Utilisation moins fréquente des formes syntaxiques plus complexes.

- **Lexique** : Diversité moindre du lexique quant aux noms, verbes, etc...

* Mc Carthy, 1930, étudie des enfants qui appartiennent à des niveaux sociaux différents et observe la production différentielle d'un ensemble de traits linguistiques.

* v. Gumperz et Tannen, 1979, pour une analyse globale de ce phénomène.

- **Sémantique** : Moins de probabilité d'exprimer des généralisations ou des abstractions dans leurs explications (au niveau concret et spécifique).

- **Pragmatique** : Ils apparaissent comme des communicateurs moins efficaces au niveau de l'information référentielle, bien que nous ne sachions pas si cela est dû à des difficultés dans l'analyse des requêtes de l'interlocuteur ou au fait de ne pas éprouver la nécessité de le faire en une situation donnée, ou bien, ce qui serait plus grave, à des difficultés pour résoudre et maintenir les requêtes concrètes psychologiques ou linguistiques du problème présenté.

En référence à tous ces traits, l'auteur pense qu'il convient de préciser certains points :

- 1) ils ont été confirmés dans des contextes où il fallait utiliser le langage surtout dans sa fonction représentative.
- 2) quelques différences rencontrées disparaissaient avec le temps, comme s'il s'agissait de différences ou décalages du développement.
- 3) il est difficile de préciser les différences, elles sont faibles aussi bien quantitativement que qualitativement et dépendent souvent du contexte. Par exemple, quelques unes disparaissaient si on demandait d'élaborer les réponses, attitude qui est spontanée chez les enfants de statut socio-économique moyen, plus habitués à construire ce type de réponses à l'école.

Cette dépendance du contexte est abordée dans des travaux comme celui de Cazden (1972) qui analyse la **situation** comme source des différences sociales de l'utilisation du langage. Cet auteur fait des précisions à ce sujet, car jusqu'à maintenant, les affirmations semblaient suggérer que les enfants ne parlent que d'une façon et que celle-ci est indépendante du contexte situationnel. Une telle perspective impliquerait ne pas considérer la notion de «compétence communicative», c'est-à-dire, la façon dont l'enfant perçoit et catégorise les situations sociales de son monde et comment il ajuste son expression verbale aux différentes situations.

Des exemples d'observations fondées sur la description de photos, jouets, films muets, etc., en plus de mettre en évidence des différences suggèrent également qu'à un plus haut degré d'affection ou d'attachement personnel avec le sujet de la conversation correspond l'utilisation d'une plus grande complexité structurale. Quant aux **tâches**, il n'est pas sûr qu'expliquer par exemple une séquence à l'aide de planches soit plus facile que de le faire sans. Des tâches nettement manipulatives (manipulation de cubes) impliquent moins de productions verbales que des jeux symboliques du type «dînette» par exemple (fait important à considérer au moment de choisir des matériaux de jeux pour une séance de travail de langage). Le degré de formalité de la situation détermine aussi des modifications dans le type de réponses, ainsi que la nature de l'interlocuteur et la quelquefois terrible situation de test dans laquelle l'enfant ne sait pas exactement et peut mal interpréter ce qu'on lui demande.

Toutes ces données se greffent sur et compliquent à la fois ce qui, au début, semblait une analyse simple. Décrire le langage du type d'enfants qui nous occupe devient une tâche délicate et relative. Nous ne pouvons pas, dans la voie où nous sommes engagés, oublier de parler des aspects de transmission dans le cadre de l'apprentissage du langage.

Si nous mettons en relation des aspects de l'acquisition du langage avec le contexte familial où il se développe, nous rencontrons des points de vue acceptés actuellement qui supposent une attitude non déterministe mais probabiliste ; en effet, on peut affirmer que dans les niveaux socio-culturels et socio-économiques bas, les pratiques éducatives qui se produisent se répercutent sur le niveau d'acquisition atteint, et ce phénomène est transmis à travers les générations ou, tout au moins, permet sa persistance. Cette idée n'est pas spécifique au domaine de l'acquisition du langage, mais on la trouve aussi appliquée au développement psychologique.

Les travaux qui se centrent sur la transmission essaient de voir de quelle façon les styles de communication des familles facilitent le développement de certains modèles de communication et non d'autres, quels sont les aspects mis en valeur, et, évidemment, dans quelle mesure intervient le fait d'appartenir à un niveau socio-économique déterminé. Quant à ce dernier point, nous nous trouvons dans des positions semblables à celles que nous avons indiquées au début, c'est-à-dire que l'important pour l'enfant est ce que lui

dit sa mère et non le seul fait d'appartenir à un certain niveau socio-économique. Nous pourrions dire que plus un certain événement, action ou objet a été vécu avec ses exposants verbaux, plus il aura de probabilité d'être appris. Il est donc évident que nous nous trouvons devant des situations différentes de chance d'apprendre au moyen de l'observation, entendu comme un processus actif.

Ce fait, en soi, n'explique pas pourquoi il existe des différences dans le comportement linguistique des mères de différents statuts socio-économiques. Comme Wells et Robinson (1982), nous pouvons affirmer que les différences dépendent probablement de ce que les mères agissent ou non en vue d'établir et maintenir une communication effective avec les enfants, et simultanément, en profitent pour élargir la compétence communicative de l'enfant en lui offrant des idées et des expressions qui se situent quelque peu au-delà de son niveau de compréhension. En plus, il faut considérer les nombreuses occasions d'apprendre qui découlent de la simplification et structuration de l'«input», et qui facilitent les discriminations impliquées dans l'acquisition du langage.

La majorité des recherches réalisées sur ce sujet démontrent le phénomène de la transmission. En effet, on a pu constater que des enfants de 4 à 7 ans (c'est-à-dire, le groupe étudié) répondaient et s'exprimaient de la même façon que leurs mères respectives dans des situations semblables d'observation : narration, simulation de situations, explication de règles de jeu, etc...* En dépit de toutes les critiques, ce type de recherches a l'intérêt pour nous, orthophonistes, de mettre en évidence certaines stratégies qui semblent peu développées chez ces enfants, mais que l'on peut essayer de mettre en valeur par notre intervention directe ou par l'intermédiaire des éducateurs et instituteurs. Le rôle des institutions éducatives dans la transmission des modèles de communication constitue le point important, et c'est là le terrain où l'orthophoniste qui travaille en milieu scolaire peut exercer une influence s'il place sa pratique journalière dans une perspective plus large.

* Robinson, 1972.

Sensibilisés par ce problème, et bien que nous soyons encore loin d'une théorie de l'éducation de la langue orale qui puisse apporter une réponse aux problèmes posés, nous pouvons ouvrir la voie en introduisant des modifications dans le travail sur le langage et l'expression orale dans les classes ordinaires, des fonctions communicatives aux usages du langage. Les expériences commencées dans cette optique doivent encore être évaluées, mais nous avons l'espoir qu'elles apporteront une structuration et systématisation plus grandes dans le domaine de la pédagogie de la langue orale, et qu'elles serviront à ce que les enfants scolarisés atteignent des niveaux plus satisfaisants dans leurs échanges communicatifs.

Références

- BERNSTEIN B. (1970). Social class, language and socialization, in Giglioli, P.P. (Ed.) *Language and social context*. Harmondsworth : Penguin Books.
- BERNSTEIN B. (1971-73) *Class, codes and control*. London : Routledge.
- CAZDEN C.B. (1972) The situation : a neglected source of social class differences in language use, in Pride and Holmes (Ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin Books.
- GUMPERZ J.J. & TANNEN D. (1979) Individual and social differences in language use, in Fillmore et al. (Ed.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York : Academic Press.
- HESS R.D. and SHIPMAN V.C. (1965) Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child development*, 36, 9869-86.
- LABOV W. (1966) *The social stratification of English in New York city*, Center for Applied Ling. Washington D.C.
- LABOV W. (1969) The logic of non-standard English, in Giglioli P.P. (Ed.) *Language and social context*. Harmondsworth : Penguin Books.
- LABOV W. (1970) The study of language in its social context, in Giglioli P.P. (Ed.) *Language and social context*. Harmondsworth : Penguin Books.
- Mc CARTHY D. (1930) *Language development of the preschool child*. Institute of Child Welfare Monograph 4, Minneapolis.
- ROBINSON W. (1972) *Language and social behavior*. Harmondsworth : Penguin Books.
- ROBINSON W. (1979) Speech markers and social class, in Scherer and Giles (Ed.) *Social markers in speech*. Cambridge : C.U.P.
- WEELS G.C. and ROBINSON W.P. (1982) The role of adult speech in language development, in Fraser and Scherer (Ed.) *Advances in the social psychology of language*. Cambridge : C.U.P.