**Cours 2 Sociolinguistique Labov Bernstein[1] - Presentation Transcript**

1. II. L’EMERGENCE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE AUX ETATS-UNIS DANS LES ANNEES 1960
2. II. 1. La sociolinguistique : une linguistique de la crise née dans un contexte d’urgence sociale
3. Buts assignés à la sociolinguistique en 1964 au colloque de l’Université de Californie) : - Mener des recherches sur l’identité sociale des participants engagés dans le processus de communication ; - Déterminer l’environnement social dans lequel les évènements linguistiques prennent place ; - Évaluer les jugements socialement différenciés que les locuteurs portent sur les formes de comportement linguistique ; - Procéder à une analyse synchronique et diachronique des dialectes sociaux ; - Envisager les applications pratiques que peut fournir la recherche sociolinguistique.
4. LOIS SOCIALES VOTEES SOUS LE GOUVERNEMENT KENNEDY : - Civil Rights Acts (1964) ; - Economic opportunity Act (1966) ; - Elementary and Secondary Education Act (1965) ; - Juvenile Deliquency and Youth Offenses Control Act (1961 et 1965) ; Etc.
5. « Si la linguistique doit contribuer, comme elle pourrait le faire, au dépassement des nombreuses inégalités de langage et de capacité qui existent aujourd’hui, il faut qu’elle soit en mesure d’analyser ces inégalités. En particulier, une linguistique pratique ayant ce but se doit d’examiner non seulement les outils linguistiques et les types de communautés linguistiques, mais aussi les individus et la structure sociale. » « […] pour que la linguistique puisse faire ce qu’elle peut pour le bien-être de l’humanité, il lui faut aller de l’avant et considérer les communautés linguistiques non seulement sous l’angle de règles de langage, mais aussi sous l’angle des relations de pouvoir, oppressives ou non, qui se manifestent dans le rapport entre capacités individuelles et occasions de s’en servir. » Hymes, ( Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach , 1974) :
6. II. 2. Le débat Bernstein/Labov
7. BASIL BERNSTEIN (1924-2000) SOCIOLOGUE DE L’EDUCATION BRITANNIQUE WILLIAM LABOV (1927) SOCIOLINGUISTE AMERICAIN
8. II. 2. A. Bernstein et la thèse du déficit linguistique des élèves issus de milieux défavorisés
9. BASIL BERNSTEIN (1924-2000) SOCIOLOGUE DE L’EDUCATION BRITANNIQUE
10. Le mode d’expression cognitive existant chez un enfant donné (à différencier des capacités intellectuelles potentielles de l’enfant) ; Pôle cognitif Certaines caractéristiques du milieu familial : le mode de communication utilisé, la distribution du pouvoir à l’intérieur de la famille, la façon dont est présenté le monde à l’enfant ; Pôle sociologique Le type de langue parlée par les membres de la famille. Pôle linguistique
11. MIDDLE CLASS WORKING CLASS Milieu familial très structuré mettant l’accent sur les relations existant entre les moyens et les buts, même à long terme ; La relation mère-enfant favorise la prise de conscience des différences personnelles. L’enfant est encouragé à manifester l’expression de sentiments personnels, à se différencier des autres membres de la famille ; Milieu familial moins structuré. Les rapports interpersonnels sont ancrés dans l’immédiateté, de façon séquentielle, sans que soient mises en avant des relations entre le moment présent et des fins à long terme. La relation mère-enfant n’encourage pas l’élaboration verbale explicite. Elle favorise l’inclusion au groupe, sur les plans affectifs et cognitifs. On est dans des relations interpersonnelles de type fusionnel dominées par l’implicite ;
12. MIDDLE CLASS WORKING CLASS Lorsqu’un acte est réprimandé, celui-ci est examiné en fonction des intentions de l’enfant, non de ces conséquences immédiates à travers le recours à un langage explicite ; L’acte est jugé sur ses conséquences immédiates ;
13. MIDDLE CLASS WORKING CLASS Solidarité organique  : basée sur la diversité et la différence entre des individus ayant des fonctions, des activités complémentaires ; implique la capacité de s’identifier au non-identique ; Individualisme  : l’expression personnelle prend le pas sur l’identité collective ; Universalisme  : ouverture des individus vers l’extérieur ; Solidarité mécanique  : basée sur l’égalité entre des individus ayant des valeurs communes ; Collectivisme  : l’identité collective prend le pas sur l’expression personnelle : Particularisme  : les individus privilégient ce qui est commun au groupe d’appartenance ;
14. « Les familles positionnelles [working class]] sont celles où la sphère de prise de décision est fonction du statut formel du membre de la famille, l'importance d'une décision, d'un jugement est fonction de la place qu'occupe le membre dans la hiérarchie des statuts et non d'une quelconque qualité psychologique ou intellectuelle de l'individu. Cette ségrégation rigide des rôles et des fonctions ne peut favoriser la discussion, puisqu'une fois la décision prise par l'individu dont le statut est le plus élevé, toute contestation ou même toute divergence d'opinion énonçable reste lettre morte. Le système de communication est, dans ces conditions, clos. Seul le groupe de pairs permet un &quot;système de communication ouvert&quot;. Il est d'ailleurs dans cette mesure une importante instance de socialisation. La clôture du système ne permet pas une intense exploration verbale des intentions et des significations. L'enfant se soumet aux exigences communautaires du groupe. » SOURCE : CHERKAOUI, Mohamed (1986) : Sociologie de l'éducation , Paris, PUF, Coll. &quot;Que sais-je ?&quot;
15. « Dans les familles orientées vers la personne, la sphère des décisions n'est pas purement et simplement fonction du statut dans le groupe ; elle dépend des qualités psychologiques et intellectuelles de la personne. Il y a certes une séparation des rôles, mais elle est beaucoup moins rigide que dans les familles positionnelles. L'enfant participe à certaines décisions et est appelé à avoir une opinion propre et à l'exprimer. Le système de communication subséquent est ouvert. L'insistance sur la communication verbale est constante. Alors que dans les familles positionnelles, la communication est hiérarchisée selon le principe simple de l'arborescence, dans les familles orientées vers la personne, par contre, le réseau de communication est complexe et a plusieurs dimensions. La pluralité des orientations dans les communications fait que les enfants socialisent les parents autant que les parents socialisent les enfants. Par là même, d'ailleurs, les conflits sont rendus possibles, preuve d'une relative instabilité de la structure des rôles ; d'où des arbitrages, des marchandages et de longues explications.
16. L'appel au statut est rare. Mais la socialisation de l'enfant reste essentiellement fondée sur l'utilisation intensive du verbe. D'où la nécessité d'une sensibilisation extrême de l'enfant aux nuances du langage. Dans les familles positionnelles, le contrôle social sera réalisé par des moyens non verbaux, moins orientés vers la personne et où la force est toujours présente, le langage y est réduit à l'extrême.&quot;
17. Etude de Bee (1969) sur les interactions mère-enfant menée auprès de 114 enfants de 4 à 5 ans accompagnés de leur mère. Les données analysées sont recueillies dans 3 situations : 1) interaction mère-enfant observée ; 2) situation de résolution de problèmes ; 3) interview de la mère.
	* Les résultats obtenus sont les suivants :
	* dans la salle d’attente, les mères MC exercent moins de contrôle rigide sur l’enfant ; elles donnent plus d’informations, surveillent plus l’enfant ; les enfants MC acceptent mois les contrôles directs et les questions, et plus les informations ;
	* dans la construction de la maison, les enfants MC consacrent plus de temps à réaliser celle-ci ; leurs mères donnent moins de suggestions spécifiques (par ex. « Mets ce cube-là »), emploient plus de questions et de renforcement positifs ;
	* l’analyse du langage de l’interview montre les différences significatives suivantes : les mères MC utilisent plus de mots, des phrases plus longues, une complexité syntaxique plus grande, un quotient adjectif/adverbe plus fort et moins de pronoms personnels.
18. MIDDLE CLASS WORKING CLASS « Three boys are playing football and one boy kicks the ball and it goes through the window the ball breaks the window and the boys are looking at it and a man comes out and shouts at them because they've broken the window so they run away and then that lady looks out of her window and she tells the boys off. »  « They're playing football and he kicks it and it goes through there it breaks the window and they're looking at it and he comes out and shouts at them because they've broken it so they run away and then she looks out and she tells them off. »
19.
20.
21. &quot; Courtes, pauvres en adjectifs et en adverbes, souvent inachevées, très limitées dans leur construction syntaxique qui ignore le plus souvent les subordonnées, les phrases du langage public ne permettent pas l'expression et la communication d'idées. Elles contrastent en cela avec les phrases du langage formel dont l'élaboration grammaticale complexe due à l'utilisation de subordonnées, de conjonctions et de prépositions, permet de traduire les relations logiques. Du point de vue des normes scolaires, il y a supériorité du langage formel sur le langage public.«  (Basil Bernstein)
22.
23. II. 2. B. Regard critique sur la théorie du déficit linguistique
24. Le problème de l’authenticité des corpus présentés
25. Françoise Gadet ( La variation sociale en français ) : « […] jamais ne sont présentées des productions longues authentiques, seulement des prototypes dichoto-miques reconstruits. »
26. La question de la norme de référence
27. « Pour résumer ce qui caractérise ici [les positions adoptées par Bernstein], c’est le fait de postuler que la norme choisie comme référence dans une situation précise est LA norme absolue, le seul critère possible de jugement. Le corollaire de ce postulat, c’est l’adoption du concept de déficit, en particulier sur le plan cognitif. Lorsqu’il y a comparaison entre discours utilisés par des sujets de classes sociales différentes, il n’y a pas mise en évidence de différences, au sens de « autre, non semblable », mais dans un sens arithmétique : l’un des langages est moins que l’autre, qui est LE langage. » (Esperet : 25)
28. Le choix des indices linguistiques
29. WILLIAM LABOV : « On dit que les locuteurs MC présentent un planning verbal plus important, plus d’arguments abstraits, plus de points de vue objectifs, plus de connections logiques, etc. Mais on ne découvre pas la complexité logique d’un corpus en comptant le nombre de propositions subordonnées. Le style cognitif d’un locuteur n’a pas de relations fixées avec le nombre d’adjectifs et conjonctions « rares » qu’il utilise ».
30. Françoise Gadet ( La variation sociale en français ) : « Bernstein effectue des décomptes de catégories qui relèvent davantage de la rhétorique et des poncifs de belle langue que de l’élaboration discursive : complexité des formes verbales, nombre de prépositions ou conjonctions « recherchées », décompte de subordonnées, présence de passifs, ou encore nombre de mots rares. »
31. Problèmes méthodologiques liés au mode de passation des entretiens
32. Exemple d’un entretien réalisé dans une école à New York. Après avoir posé un camion de pompier sur la table, l’enquêteur (blanc) dit à l’enfant (noir) : « Tell me everything you can about this ! ». La suite de l’entretien se déroule comme suit (entre parenthèses, en gras : les interventions de l’enquêteur)
33. [12 seconds of silence] (What would you say it looks like?) [8 seconds of silence] A spaceship. (Hmmmmm.) [13 seconds of silence] Like a je-et. [12 seconds of silence] Like a plane. [20 seconds of silence] (What color is it?) Orange. [2 seconds] An' whi-ite. [2 seconds] An' green. [6 seconds of silence]
34. (An' what could you use it for?) [8 seconds of silence] A je-et. [6 seconds of silence] (If you had two of them, what would you do with them?) [6 seconds of silence] Give one to some-body. (Hmmm. Who do you think would like to have it?) [10 seconds of silence] Cla-rence. (Mm. Where do you think we could get another one of these?) At the store. (Oh-ka-ay!)
35. WILLIAM LABOV : « […] the social situation is the most powerful determinant of verbal behavior […] an adult must enter into the right social relation with a child if he wants to find out what a child can do. »
36. William Labov : « The power relationships in a one-to-one confrontation between adult and child are too asymmetrical »
37. Le paradoxe de l’observateur selon William Labov : « Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d’y parvenir est de les observer systématiquement. »
38. Comment faire pour limiter les effets pervers du paradoxe de l’observateur ?
39. - Exploiter les marges de l’enregistrement, en laissant le magnétophone tourner après l’enregistrement ou en profitant d’intrusions inopinées (coup de téléphone, surgissement d’un familier) ; - Inhiber la surveillance de l’interviewé, en lui demandant par exemple s’il s’était déjà trouvé en danger de mort et en misant ainsi sur la charge émotionnelle (Labov) ; - Adopter des méthodes ethnographiques d’observation comme 1) l’observation participante, où le chercheur (ou un informateur déjà inséré dans le milieu) occupe une place dans les interactions en se fondant dans le milieu observé ou 2) des enregistrements de groupes (plutôt qu’en face à face) en interaction ordinaire, la dynamique de groupe l’emportant alors souvent sur des effets d’observation.
40. Autre exemple d’un entretien réalisé auprès d’un enfant noir (Léon, 8 ans) à Harlem. Labov fait appel à un enquêteur noir (Clarence) qui avait grandi dans le quartier et connaissait les jeunes qui y vivaient. Malgré cette précaution, l’enquêté reste sur une position défensive illustrée par des réponses brèves de type monosyllabique.
41. CR: What if you saw somebody kickin' somebody else on the ground, or was using a stick, what would you do if you saw that? LEON: Mmmm. CR: If it was supposed to be a fair fight-- LEON: I don' know. CR: You don' know? Would you do anything?...huh? I can't hear you. LEON: No. CR: Did you ever see somebody get beat up real bad? LEON: ...Nope ??? CR: Well--uh did you ever get into a fight with a guy? LEON: Nope.
42. CR: That was bigger than you? LEON: Nope. CR: You never been in a fight? LEON: Nope. CR: Nobody ever pick on you? LEON: Nope. CR: Nobody ever hit you? LEON: Nope. CR: How come? LEON: Ah 'on' know. CR: Didn't you ever hit somebody? LEON: Nope. CR: [incredulous] You never hit nobody? LEON: Mhm. CR: Aww, ba-a-a-be, you ain't gonna tell me that.
43. Quelles ont été les modifications apportées par W. Labov pour réduire les contraintes sociales pesant sur l’enquêté ?
44. 1) Clarence apporte avec lui un paquet de chips ; 2) Il vient accompagné du meilleur copain de Léon, Grégory, un garçon également âgé de 8 ans ; 3) Il s’assoit par terre, dans la chambre de Léon afin de ne plus être dans une situation dominante ; 4) Il utilise dans son discours des termes et des sujets tabous (recours à des « gros mots », afin de montrer à Léon qu’il ne doit pas avoir peur de parler comme il le souhaite face au micro).
45. Lors du 2 e entretien, le changement est radical :
46. [The tape is punctuated throughout by the sound of potato chips. ] CR: Is there anybody who says. &quot;Your momma drink pee&quot;? LEON: [rapidly and breathlessly] Yee-ah! GREG: Yup. LEON: And your father eat doo-doo for breakfas'! CR: Ohhh! [laughs] LEON: And they say your father--your father eat doo-doo for dinner! GREG: When they sound on me, I say &quot;C.B.M.&quot; CR: What that mean?
47. LEON: Congo booger-snatch! [laughs] GREG: Congo booger-snatcher! [laughs] GREG: And sometimes I'll curse with &quot;B.B.&quot; CR: What that? GREG: Oh, that's a &quot;M.B.B.&quot; Black boy. [Leon crunching on potato chips] GREG: 'Merican Black Boy. CR: Oh. GREG: Anyway, 'Mericans is same like white people, right? LEON: And they talk about Allah. CR: Oh, yeah? GREG: Yeah. CR: What they say about Allah? LEON: Allah--Allah is God. GREG: Allah--
48. CR: And what else? LEON: I don' know the res'. GREG Allah i--Allah is God, Allah is the only God, Allah-- LEON: Allah is the son of God. GREG But can he make magic? LEON: Nope. GREG: I know who can make magic? CR: Who can? LEON: The God, the real one. CR: Who can make magic? GREG The son of po'--(CR: Hm?) I'm sayin' the po'k chop God! He only a po'k chop God! [Leon chuckles]
49. La situation d’énonciation naturelle qui apparaît dans cet échange n’est en rien comparable à celle à laquelle Bernstein a recouru lors des interviews menées dans écoles en Grande-Bretagne. Quelle nécessité en effet un enfant a-t-il d’expliciter des images à un expérimentateur ayant les mêmes images sous les yeux ? On n’est nullement ici dans une véritable situation de communication qui seule pourrait nous informer sur les capacités à communiquer des différents milieux. Les pratiques linguistiques d’un locuteur ou d’un groupe de locuteurs ne peuvent s’étudier qu’en situation d’énonciation réelle et non à travers des tâches de manipulation de mots et de phrases.
50. Diverses expérimentations, dont celles de Labov évoqué précédemment, ont révélé que dès que l’on faisait varier les conditions d’usage du langage (thème, type de tâche, type de rapports entre les interlocuteurs, familiarité du contexte) la réalité unique décrite sous le terme de code semblait se morceler en un grand nombre de conduites linguistiques placées d’abord sous la dépendance de ces variations de situation .
51. Elisabeth Bautier : « Les recherches, pour la plupart quantitatives, mettent en évidence qu' il n'y a pas de caractéristiques linguistiques stables, c'est-à-dire indépendantes des situations de production , qui sont en général des situations expérimentales ou au moins des situations de test, de plus, les écarts constatés sont toujours des écarts par rapport à une norme qui est le plus souvent la langue scolairement normée (et non une analyse des caractéristiques des productions en tant que renvoyant à un système spécifique). »
52. « D'autre part, l'emploi des formes linguistiques semble ainsi davantage être l' effet d'une représentation que les sujets ont des situations plutôt que d'une quelconque compétence linguistique stable . En conséquence, […] on ne peut interpréter les indices linguistiques comme un reflet stable d'hypothétiques opérations cognitives . Dès lors, les différences linguistiques constatées, et qui sont au demeurant réelles, peuvent être renvoyées au rapport des locuteurs au langage et aux situations. »
53. « Ces différentes critiques, pour pertinentes qu'elles soient, n'invalident pas l'hypothèse de Bernstein d'un l ien entre trois dimensions du sujet, les dimensions cognitive, sociologique et linguistique . Contrairement à ce qu'on lui a fait dire, « il n'était pas question de caractériser les élèves par leur compétence linguistique mais par les usages différenciés de la langue » (Ramognino, 1999). En d'autres termes, il est possible de penser que les situations langagières les plus familières participent de la socialisation des enfants et , du fait des usages du langage, des formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes, construisent un mode de rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage , un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage. » Source : BAUTIER Elisabeth (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse », in Revue Française de Pédagogie , n°137.
54. II. 3. L’application pédagogique des théories de Bernstein et de Labov
55. II. 3. A. Lutter contre les « déficits linguistiques » à travers des programmes d’éducation compensatoire
56. Les théories développées par Bernstein ont donné lieu aux Etats-Unis à la mise en œuvre de programmes compensatoires. Le plus connu d’entre eux est celui de Carl Bereiter et Siegfried Engelmann créé au milieu des années 1960, avec le soutien financier du ministère américain de l’éducation, à destination d’enfants d’âge pré-élémentaire issus de milieux défavorisés, essentiellement des afro-américains. L’approche pédagogique, connue sous l’appellation de «  Direct Instruction  » (Instruction directe) était fortement teintée de behaviorisme.
57. CARL BEREITER SIEGFRIED ENGELMANN Promoteurs de la «  direct instruction  »
58. Il s’agissait d’un enseignement de type mécaniste , axé sur les contenus langagiers plutôt que les savoir-faire, laissant très peu d’initiative aux élèves , conditionnant ceux-ci à produire la réponse correcte au travers des trois phases caractéristiques de l’apprentissage selon les théories behavioristes que sont le stimulus, la réponse et le renforcement (recours par exemple à des récompenses alimentaires). Les élèves devaient travailler à un rythme très soutenu : on leur demandait de produire jusqu’à 500 réponses en 20 minutes. Ils étaient questionnés jusqu’à ce qu’ils fournissent les réponses appropriées.
59. Le taux d’encadrement devait idéalement être d’un enseignant pour 5 élèves, chacun d’entre eux ayant une spécialité : le langage, la lecture ou les mathématiques, soient les 3 domaines retenus dans le programme d’éducation de Bereiter et Engelmann. Celui-ci était proposé à raison de 2 heures quotidiennes, réparties en 3 séances de 20 mn (une pour le langage, une pour la lecture, la dernière pour les mathématiques), entrecoupées d’une heure d’activités diverses (chants, lecture, déjeuner, etc.). En ce qui concernait le langage, l’accent était mis sur l’enrichissement lexical (nom des objets usuels, propriétés de ces objets, etc.) ainsi que sur le raisonnement verbal, au détriment de la communication, de l’expression, de la créativité.
60. Exemples d’objectifs langagiers travaillés dans la « direct instruction » : - la structuration syntaxique . Aux questions qu’on leur posait, les enfants noirs ne devaient pas répondre par de simples monosyllabes – « oui », « non » –, mais par des phrases complètes (Ex. : Qu’est-ce que c’est ? C’est un crayon. Ce n’est pas un livre). - Le travail sur la spatialisation avec l’enseignement des prépositions (on, in, under, over, etc) ; - la maîtrise de relations logiques élémentaires sous la forme de déductions « si…alors » (if-then deductions) (Example: If it is raining then we won't be able to play.) - l’utilisation de la structure « soit… soit » (either-or) (Ex. « If the square is little then it is either yellow or blue. ») ; - etc.
61. L’aspect rébarbatif et austère de ce programme était renforcé par un environnement scolaire relativement dépouillé : peu de jouets, en dehors de quelques jeux éducatifs, pour ne pas distraire l’attention des élèves, des classes de petite taille afin de décourager les enfants à se déplacer. Il était nécessaire, selon les deux pédagogues, de «  stériliser l’environnement  ».
62. L’objectif de ce programme était de permettre, à travers la planification d’un enseignement accéléré, aux enfants afro-américains issus de milieux défavorisés de rattraper leur retard par rapport à leurs pairs de classe moyenne blanche, de combler leurs « déficiences langagières » , tout au moins ce qui était considéré comme telles par les deux pédagogues, et de leur permettre d’ améliorer leurs capacités cognitives .
63. Pour Bereiter & Engelmann les enfants issus de milieux défavorisés souffrent en effet d’«  une totale incapacité à se servir du langage pour acquérir et traiter l’information  » ( a total lack of ability to use language as a device for acquiring and processing information
64. « The speech of the severely deprived children seems to consist not of distinct words, as does the speech of middle-class children of the same age, but rather of whole phrases or sentences that function like giant words. That is to say, these ‘giant words’ cannot be taken apart by the child and recombined […]. The child’s pronunciation arises from his inability to deal with sentences as sequences of meaningful parts » (Bereiter & Engelmann, 1966: 34ff).
65. BEREITER & ENGELMANN : « without exaggerating...these four-year-olds could make no statements of any kind. » « The language of culturally deprived children […] is not merely an underdeveloped version of standard English, but is a basically non-logical mode of expressive behavior. »
66. Bereiter ajoute que lorsque l’on posait à ces enfants la question suivante : « Où se trouve le livre ? », ils ne parvenaient pas à répondre et ne tournaient même pas leur regard vers la table située pourtant devant eux où le livre était posé. Bereiter en conclut que les formes langagières des enfants ne sont que des cris émotionnels [1] , ce qui le conduit à conclure qu’ il faut procéder « comme si les enfants possédaient aucun langage » (« as if children had no language at all ») . [1] Nous reprenons ici les propos de Labov dans son article « Academic ignorance and black intelligence » dans lequel le chercheur se réfère à un chapitre rédigé par Bereiter, Englemann et deux autres auteurs dans un ouvrage de 1966 édité par F. Hechinger sous l’intitulé : Pre-school education today .
67. THESES DU DEFICIT LANGAGIER ET CULTUREL (VERBAL AND CULTURAL DEPRIVATION) THESE DU DEFICIT COGNITIF
68. BETTYE CALDWELL Postule l’infériorité intellectuelle des Noirs pour des causes génétiques ARTHUR JENSEN Propose de placer, dans la journée, les enfants issus des milieux les plus défavorisés âgés de 6 mois à 3 ans dans des centres à orientation éducationnelle afin de pallier leurs déficits éducatifs
69. Dennis Baron à l’encontre de ceux qui soutiennent les thèses du déficit langagier des locuteurs du BVE : « Those who would eradicate non-standard speech and writing operate under the delusion of a white man’s burden of absolute cultural supremacy. ‘Proper’ usage is seen as the outward sign of grace, while non-standard usage is regarded as evidence of physical and moral decay. » [1] [1] Dennis E. Baron, Non-Standard English, Composition, and the Academic Establishment, College English, Vol. 37, No. 2 (Oct., 1975), pp. 176-183.
70. On peut s’interroger sur la pertinence et les effets d’un enseignement compensatoire strictement centré sur les éléments linguistiques. Ce qui est en cause dans l’échec scolaire des enfants issus de milieux sociaux défavorisés, ce n'est pas la compétence linguistique en tant que telle, mais le type de contexte d'apprentissage qu'offre l'école et qui devrait prendre en compte ce qui est significatif pour les enfants de milieux populaires . C’est en s’appuyant sur cette démarche que Labov va encourager une prise en compte des vernaculaires dans le cadre scolaire.
71. II. 3. B. Prendre en compte les vernaculaires pour mieux lutter contre l’échec scolaire
72.
73.
74.
75. A LIRE : LA REACTION DE W. LABOV AUX THESES DU HANDICAP/DEFICIT LANGAGIER DES ENFANTS NOIRS DANS : THE ATLANTIC MONTHLY , JUIN 1972 « ACADEMIC IGNORANCE AND BLACK INTELLIGENCE » (cf. biblio. pour lien site Internet)
76. William Labov : « […] black children in the urban ghettos receive a great deal of verbal stimulation, hear more well-formed sentences than middle-class children, and participate fully in a highly verbal culture ; they have the same basic vocabulary, possess the same capacity for conceptual learning, and use the same logic as anyone else who learns to speak and understand English. […] We see a child bathed in verbal stimulation from morning to night. We see many speech events which depend upon the competitive exhibitions of verbal skills: singing, sounding, toasts, rifting, Iouding--a whole range of activities in which the individual gains status through his use of language. We see the younger child trying to acquire these skills from older children--hanging around on the outskirts of the older peer groups, and imitating this behavior. We see, however, no connection between verbal skill at the speech events characteristic of the street culture and success in the schoolroom; which says something about classrooms rather than about a child's language. »
77. William Labov : « All linguists agree that nonstandard dialects are highly structured systems; they do not see these dialects as accumulations of errors caused by the failure of their speakers to master standard English. When linguists hear black children saying He crazy or Her my friend they do not hear a &quot;primitive language.&quot; Nor do they believe that the speech of working-class people is merely a form of emotional expression, incapable of relating logical thought. Linguists therefore condemn with a single voice Bereiter's view that the vernacular can be disregarded. »
78. Pour Labov, le BVE est «  un sous système distinct au sein de la grammaire générale de l’anglais  » ou encore « un système distinct étroitement relié à l’anglais standard, mais néanmoins séparé des dialectes blancs qui l’entourent par un certain nombre de différences stables et systématiques. »
79. Phénomène de contraction en SE et en BVE BVE : THEY ARE MINE -> THEY MINE = SE : THEY ARE MINE -> THEY’RE MINE
	* Autre exemple :
	* Where’s the squirrel ?
	* In the tree.
	* Analyse de Bereiter & Engelmann : absence de logique, déficit…
	* Analyse de Labov : de telles formes elliptiques sont utilisées par tout le monde. Il s’agit de la réponse la plus logique dans la mesure où nous nous situons dans l’oralité dont les normes sont différentes de l’écrit. Qui, dans un énoncé spontané réalisé dans une situation de communication authentique, commencerait sa réponse par : « L’écureuil est dans … » ? Il n’y a que dans des situations artificielles, par exemple dans des milieux guidés comme la classe de langue à travers des exercices de type structural, que l’on produit ce type d’énoncés.
80. A travers ces exemples, on voit tout le poids que possède la norme écrite dans nos sociétés : pour les puristes, bien parler, c’est parler comme un livre, c’est produire de l’écrit oralisé, ce que personne ne fait dans une situation d’énonciation ordinaire.
81. Labov ne niait bien sûr pas la réalité de l’échec scolaire à laquelle se heurtaient les enfants noirs des ghettos. Il estimait toutefois que les causes de cet échec n’étaient pas à rechercher dans les habitudes langagières de ces enfants mais dans «  les conflits politiques et culturels à l’intérieur de la classe d’école, conflits symbolisés par les différences dialectales » . Le problème, aux yeux de Labov, vient essentiellement du fait que l’école ne tient, non seulement, aucun compte des habitudes langagières des élèves locuteurs du BVE, mais qu’elle tend en plus à stigmatiser le recours au vernaculaire , ce qui n’est pas sans conséquences sur la réussite scolaire de l’élève
82. William Labov : « […] there are, in fact, serious and damaging consequences of the verbal-deprivation theory. […] It is widely recognized that the teacher's attitude toward the child is an important factor in the latter's success or failure . The work of Robert Rosenthal on &quot;self-fulfilling prophecies&quot; shows that the progress of children in the early grades can be dramatically affected by a single random labeling of certain children as &quot;intellectual bloomers.&quot; When the everyday language of black children is stigmatized as &quot;not a language at all&quot; and &quot;not possessing the means for logical thought,&quot; the effect of such a labeling is repeated many times during each day of the school year. Every time that a child uses a form of BEV without the copula or with negative concord, he will be labeling himself for the teacher's benefit as &quot;illogical,&quot; as a &quot;nonconceptual thinker.&quot; […] Teachers are now being told to ignore the language of black children as unworthy of attention and useless for learning. They are being taught to hear every natural utterance of the child as evidence of his mental inferiority. »
83. Labov reconnaissait également la nécessité pour les enfants du ghetto de maîtriser l’anglais standard , car langue de l’école, donc langue de l’intégration et de l’ascension sociale, mais les moyens qu’il préconisait pour parvenir à cette fin étaient diamétralement opposés à ceux prônés par les partisans de la thèse du déficit langagier. Il ne s’agissait pas de rééduquer les élèves noirs en les contraignant à renoncer à leurs habitudes langagières, mais plutôt d’ aménager les programmes afin de les conduire progressivement à la maîtrise, à partir de leur langue, du standard (SE : « standard english »).
	* les livres de lecture destinés aux enfants qui débutent à l’école devraient être écrits dans la langue vernaculaire – c’est-à-dire la langue parlée dans le ghetto. Les formes en BEV seront ensuite progressivement remplacées par des formes en SE ;
	* 2) l’idée de vouloir enseigner le SE comme une langue étrangère, avec des exercices structuraux, est fausse et source d’erreurs. Pour Labov, « l’anglais non-standard n’est pas une langue étrangère, pas plus que l’anglais standard ne constitue une langue étrangère pour les locuteurs parlant l’anglais non-standard » ;
	* 3) on pourrait surmonter la crise que connaît l’école en invitant les enseignants à connaître le BEV et la culture qu’il véhicule ;
	* 4) un programme à long terme devrait avoir pour objectif de briser l’identification de l’anglais standard à la société des blancs.

Dans un rapport publié en 1968, W. Labov énumère les 4 recommandations suivantes :

1. Concernant le premier point, l’entrée dans l’écrit des enfants afro-américains par l’intermédiaire d’ouvrages rédigés en BVE, un certain nombre d’expériences ont été menées dans ce sens dans les années 1960/70. L’un des premiers à s’être intéressé à cette question a été William Stewart . Le chercheur s’appuyait notamment sur ce qui se passait alors dans certains pays plurilingues d’Afrique occidentale où des expériences commençaient à être menées pour permettre une entrée dans l’écrit en vernaculaire . Stewart avait lui-même menée une « expérience fortuite » qui l’avait persuadé de l’intérêt d’une telle démarche. En 1965, il avait rédigé une version en BVE du poème « The night before Christmas » de Clement Moore (1822), un classique de Noël que tous les petits Américains connaissent :
2. « The night before Christmas », Clement Moore (1822) Version SE Version BVE ’ T was the night before Christmas, when all through the house Not a creature was stirring, not even a mouse; The stockings were hung by the chimney with care, In hopes that St. Nicholas soon would be there ; It’s the night before Christmas, and here in our house, It ain’t nothing moving, not even no mouse. There go we-all stockings, hanging high up off the floor, So Santa Claus can full them up, if he walk in through our door ;
3. Stewart raconte qu’en voyant la version en BVE, une adolescente de 12 ans qui avait normalement des problèmes de lecture, s’est mis à lire parfaitement le texte : « her voice was steady, her word reading accurate, and her sentence intonation… natural. » Et quand il lui a demandé de lire la version originale, elle a à nouveau manifesté des difficultés.
4. Il n’existait quasiment pas de textes écrits rédigés en BVE, à l’exception toutefois d’une traduction de la bible, dont voici un extrait :
5. Version SE Version BVE Now there was a man of the Pharisees, named Nicodemus, a ruler of the Jews. This man came to Jesus by night and said to him, &quot;Rabbi, we know that you are a teacher come from God; for no one can do these signs that you do, unless God is with him.&quot; Jesus answered him, &quot;Truly, truly, I say to you, unless one is born anew, he cannot see the kingdom of God.&quot; It was a man named Nicodemus. He was a leader of the Jews. This man, he come to Jesus in the night and say, &quot;Rabbi, we know you a teacher that come from God, cause can't nobody do the things you be doing 'cept he got God with him.&quot; Jesus, he tell him say, &quot;This ain't no jive, if a man ain't born over again, ain' no way he gonna get to know God.&quot;
6. William Stewart a par la suite publié trois livres pour enfants – Ollie , Friends and Old Tales – écrits dans une version bilingue SE/BEV. A sa suite, trois autres chercheurs ont lancé un programme de lecture – « the Bridge reading program » – destinés aux enfants afro-américains, dont l’idée était de permettre aux enseignants de conduire progressivement (d’où l’idée de « pont ») leurs élèves de leur vernaculaire à la langue standard . Une série d’ouvrages rédigée dans trois versions : en BVE, dans une version transitoire entre BVE et SE, et en SE fut ainsi éditée. Les livrets étaient accompagnés d’une cassette audio permettant d’écouter les histoires.
7. « The Bridge reading program » était présenté aux enfants par l’intermédiaire d’un enregistrement sur lequel on pouvait entendre un jeune homme s’adresser aux enfants en BVE de la manière suivante : « What's happenin', brothers and sisters? I want to tell you about this here program called Bridge, a cross cultural reading program. Now I know what you thinkin'. This is just another one of them jive readings programs, and that I wont be need no readin' program. But dig it. This here reading program is really kinda different. It was done by a brother and two sisters, soul folk, you know. . . »
8. L’expérimentation qui fut menée auprès de 540 élèves, répartis dans 27 classes à travers les Etats-Unis, fut apparemment évaluée positivement : une amélioration de la compétence de compréhension écrite fut notée chez les élèves.
	* Le programme fut néanmoins arrêté assez rapidement, pour plusieurs raisons :
	* - peu rentable pour les éditeurs ;
	* Type de langue utilisée accusée, y compris par Labov, d’être de l’anglais argotique, avec des termes souvent datés qui n’était pas utilisés par les enfants ;
	* Les parents rejetaient massivement l’entrée dans l’écrit en BVE, considérant que cela handicaperait leurs enfants dans la suite de leur scolarité. Ils refusaient de voir leurs enfants suivre une éducation différente de celle proposées aux enfants blancs.
9. L’ensemble de ces initiatives menées par les linguistes eu un réel impact sur la communauté afro-américaine . En 1969, 11 enfants noirs de l’école élémentaire Martin Luther King, à Ann Arbor (Michigan), furent à l’origine d’un procès intenté contre l’administration locale. Il lui était reproché, ainsi qu’aux enseignants, de ne pas avoir tenu compte, dans leur action quotidienne des spécificités du langage parlé par les enfants noirs.
10. Des linguistes furent cités comme experts, et à l’automne 1979, l’administration locale fut condamnée . Il fut avancé que les responsables avaient refusé de prendre en considération le fait que « le langage des Noirs constitue un type d’anglais différent de l’anglais standard, qui possède des structures, une grammaire et une histoire qui lui sont propres » . Refuser de tenir compte de cette réalité représente « un facteur supplémentaire d’échec dans l’apprentissage de la lecture » puisque le pédagogue de s’appuie pas sur le langage connu des enfants pour les aider à passer à l’anglais standard. Cette décision a constitué une importante victoire pour la minorité noire, à l’origine du procès.
11. III. Des préoccupations similaires dans le contexte français
12. Pierre BOURDIEU Jean-Claude PASSERON 1964
13. L’institution éducative contribue à légitimer – et donc, dans une certaine mesure, à perpétuer – les inégalités de chances liées aux différences sociales des élèves.
14. Les auteurs montrent notamment comment le capital linguistique dont sont pourvus les élèves issus de milieux favorisés est conforme aux normes de l’école, ce qui est facteur de réussite scolaire, tandis que celui que possèdent les élèves de milieux défavorisés s’en écarte sensiblement, ce qui les met en position d’échec et donc, par voie de conséquence, ce qui les empêche de gravir les échelons sociaux. Il y a, soulignent Bourdieu et Passeron, une « inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable » .
15. D’autres chercheurs pointeront du doigt une forme de dictature de la norme propre à l’institution éducative qui fait que l’enseignant tend à prêter davantage d’attention à la façon dont quelque chose est dit plutôt qu’à ce qui est dit , consacrant de ce fait la supériorité du linguistique sur le pragmatique, de la forme sur le fond .
16. Christian BAUDELOT Roger ESTABLET L’école capitaliste en France , 1971
17. Les auteurs établissent les 3 constats suivants : - Les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes, liées à leurs conditions matérielles d’existence différentes ; - L’école primaire réprime les formes d’expressions spontanées qui sont en contradiction avec les normes du « français populaire » ; - La langue française unique n’existe qu’à l’école et dans des discours bien particuliers.
18. Dans Les enfants bâillonnés (1977), Claudine Dannequin dresse les constats suivants : - Un usage du langage scolaire qui s’avère très différent de la production ordinaire ; - Des malentendus sur les attentes de l’enseignant (contenu VS conformité de la langue ou de la métalangue) ; - Une absence d’enjeux communicatif dans les activités proposées par l’enseignant (ex. : décrire une image que tous ont sous les yeux, raconter une historie qui vient d’être lue) ; - Des questions rhétoriques du maître qui ne créent pas le désir de communiquer chez l’enfant ;
19. - Des enseignants obnubilés par la norme qui rejettent les productions des enfants sous prétexte qu’elles ne répondent pas à la forme standard attendue à l’école. Les activités proposées visent l’intériorisation de la norme ; - Des enseignants traitant les enfants comme des vides linguistiques, des tables rases ; - Des énoncés partagés sur des bases esthétiques et morales (beau/vilain ; bien/mauvais ; on dit/on ne dit pas), comme dans les exemples ci-dessous : « Vous réfléchissez pour parler bien comme il faut, ne pas dire n’importe quoi. » « Je donne un bon point aux petites filles qui font de belles phrases. » « Est-ce que quelqu’un peut le dire autrement ? Le dire mieux ? Dire quelque chose de plus joli ? »
20. L’école tend ainsi à stigmatiser les habitudes langagières des enfants. Elle ne s’interroge pas sur la signification que le standard revêt pour l’enfant. Il n’y pas de réflexions entre les rapports entre standard et langue ordinaire. On ne tire pas profit de ce que les enfants arrivant à l’école sont des locuteurs déjà experts .
21. Françoise Gadet (2007) résume ainsi les questions sociolinguistiques que soulèvent les problématiques centrées sur l’appartenance sociale, les pratiques langagières et la réussite scolaire : - Pourquoi une telle différence de réussite d’enfants d’origines sociales différentes ? - Quelle est la part de la maîtrise linguistique dans la réussite et dans l’échec ? - Y a-t-il une corrélation entre les productions linguistiques et les capacités cognitives en jeu dans la réussite scolaire ? - Quelle langue enseigner ? - Faut-il accorder une place aux pratiques non-standard et multilingues ? Laquelle ?
22. De Bernstein à Bentolila : les préjugés ont la vie dure… Alain BENTOLILA : Linguiste, Professeur des universités, Paris 5 – Sorbonne.
23. WIKIPEDIA : Alain Bentolila a d'abord travaillé sur des langues « exotiques » (africaines, créoles, kitchua) : il est l'auteur du dictionnaire du créole d‘Haïti et a publié une dizaine d'articles sur les langues créoles dans des revues internationales. Sa thèse de 3e cycle décrit les structures communes aux langues créoles et aux langues africaines. Sa volonté de donner un sens social à ses travaux de description linguistique l'a amené à diriger les campagnes nationales d'alphabétisation en Haïti et en Équateur (1978-1985).
24. Dès 1980, ses recherches se sont orientées vers la genèse de la conscience sémiologique chez l'enfant de 5 à 6 ans : c'est notamment le sujet de sa thèse d'État. Elles se sont ensuite étendues aux questions relatives à la maîtrise de la langue orale et écrite chez les élèves de l'école primaire et les jeunes adultes. […] Il fonde, en 1991, le réseau des Observatoires de la lecture qui rassemble aujourd’hui plus de 800 écoles en France et à l’étranger.
25. Le président de la République lui a confié en 1996 une mission nationale d‘analyse et de prospective sur l'illettrisme en France. Depuis 1997, il dirige les recherches sur la mesure et les causes de l'illettrisme en France. Il est l’auteur de très nombreuses publications (articles, ouvrages, rapports, outils didactiques).
26. Sur la polémique qu’a suscitée Alain Bentolila fin décembre 2007 et les débats qui ont ensuite opposé celui-ci aux sociolinguistes début 2008, lire les 3 documents remis en cours (cf. également bureau virtuel) : - L’article d’Alain Bentolila : « Contre les ghettos linguistiques », in Le Monde , le 20 décembre 2007 ; - La réponse d’Alain Kihm : « Les linguistes ont d’autres mots à dire » , in Libération , le 7 février 2008 ; - La réponse du Réseau Français de Sociolinguistique (RFS) : « Langue et insertion : faux problèmes et vraies solutions… Un manifeste de 250 chercheurs ».
27. Parmi les rapports écrits par A. Bentolila, citons celui très controversé qu’il a remis en décembre 2007 au ministre de l’Education nationale Xavier Darcos : La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales . Rapport à lire à l’URL suivant : www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/Bento-mater.pdf A lire également, la critique de ce rapport par Hubert Montagner, un spécialiste de la communication de l’enfant : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes\_MONTAGNER.aspx Ces documents figurent dans le dossier que lui a consacré le café pédagogique, dans lequel on trouvera également un ensemble de réactions au rapport Bentolila : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/Bentolilamaternelle.aspx
28. A lire également le dossier que le Café pédagogique a ouvert suite aux déclarations tonitruantes (et totalement déplacées) de Xavier Darcos sur la scolarisation des tout petits à la maternelle : « Maternelle : quel avenir pour la scolarisation à deux ans ? » Accessible à l’URL : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/Maternelle.aspx