

## Langage et classes sociales

Nouani Hocine

Maître assistant, institut de psychologie  
IPSE - Université d'Alger

**L**e rôle de l'entourage dans l'acquisition et le développement du langage, particulièrement l'influence du milieu familial et socio-culturel, dans la genèse des conduites et des performances linguistiques chez l'enfant préoccupent depuis longtemps de nombreux chercheurs. Ce qui provoqua la pluralité des écoles, la diversité des approches et des méthodes suivies.

B. Bernstein<sup>1</sup> est considéré comme le chercheur qui a marqué le plus ce type de recherches. Ce dernier souligne l'existence de groupes sociaux, ayant des types de rapports et d'usages différents du langage, et suppose que le comportement linguistique des parents peut avoir une influence directe sur le comportement linguistique des enfants.

Il prétend que la réussite sociale des individus dans une société et leur accès aux privilèges sociaux sont directement liés aux degrés de l'élaboration de leur message linguistique, de leur expérience, et à la valeur accordée au fait de manier la langue.

Il distingue deux formes d'expression et d'usage du langage, dans les différentes classes sociales, et propose pour alors le concept de « **code** ».

L'auteur déclare que les classes moyennes et supérieures de la société utilisent le « **code élaboré** », par contre, les strates les plus basses des classes ouvrières ont comme seul moyen d'expression le « **code restreint** ». Autrement dit, ces dernières seraient limitées exclusivement à l'utilisation du code restreint, contrairement aux classes supérieures qui auraient accès aux deux codes.

L'utilisation du code restreint, affecterait les capacités des enfants des couches inférieures à s'exprimer, et à former des concepts, et aurait un effet particulièrement important dans l'éducation et la vie scolaire. Ceci explique en partie, les difficultés que

1. Bernstein. B. : **Langage et classes sociales**.  
Traduction française, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

rencontrent les enfants des classes ouvrières à l'école, car le code utilisé est le code élaboré qui est plus proche du langage utilisé dans les milieux familiaux des classes supérieures.

D'après lui, l'une des différences essentielles qui distingue les deux codes, repose sur la notion « d'explicitation ». Seul le code élaboré permet l'expression des significations universelles et les explicite. Il ouvre donc l'accès à l'abstraction et à la formalisation<sup>2</sup>. Des confirmations plus ou moins explicites viennent approuver les thèses de B. Bernstein, tel que J. Simon qui insiste sur le rôle de l'usage fait du langage dans le milieu familial et par la suite, ses conséquences dans les différenciations linguistiques entre les enfants<sup>3</sup>.

Concernant le phénomène de transmission culturelle (transmission linguistique) entre le milieu et l'école, voire la proximité de la langue parlée à la maison avec celle utilisée à l'école, B. Bernstein pense que le fait de rencontrer un langage qui leur est familier, aide les enfants des classes supérieures à mieux s'adapter aux diverses situations scolaires. Par contre, les autres enfants utilisent un langage beaucoup plus rigide, pauvre et souvent inadéquat avec celui que l'école exige, et comme cette école fonctionne avec le code élaboré, ceci donne des taux de réussite et d'échec inégaux.

D'autres auteurs, tels que P. Bourdieu et P. C. Passeron- bien que n'adhérant pas aux thèses avancées ci-dessus-, mettent l'accent sur le phénomène de continuité linguistique entre l'école et le milieu familial, mais en accusant l'école. Ils déclarent que celle-ci a pour conséquence la reproduction des inégalités sociales. Le fait d'avoir adopté arbitrairement une langue qui est considérée comme langue d'élite, propre à une certaine classe, pousse les enfants d'ouvriers à échouer précocement, alors que ceux des classes supérieures réussissent, parce que l'école les favorise en utilisant la même langue que celle qu'ils pratiquent à la maison<sup>4</sup>. Dans le même sens, D. Lawton, trouve que pour accéder à la langue de l'école, les enfants des classes inférieures doivent fournir de plus grands efforts<sup>5</sup>.

Les conceptions et les réflexions avancées par B. Bernstein posent beaucoup de questions. Elles ont été l'objet de plusieurs critiques, surtout au niveau de la méthodologie. On lui reproche d'avoir négligé de fournir une précision linguistique adéquate sur le concept central de code, et leur existence reste un schéma hypothétique<sup>6</sup>. La preuve en revient essentiellement à la non prise en considération de la situation et des conditions dans lesquelles l'individu produit son discours et l'environnement extra-linguistique.

Comme nous allons l'évoquer (voir infra), la langue varie en fonction des situations de communication, à savoir que le même signe (terme, énoncé) change de signification en fonction de ses conditions d'emploi. De là, l'individu est amené à faire un choix varié de stratégies linguistiques adoptées dont il dispose, en utilisant des sous-codes linguistiques auxquels il a recours dans les différents moments du discours.

2. Bernstein. B. : op. cit, pp 72 - 76.6

3. Simon. J. : « Les facteurs de différenciation linguistique » in *Psychologie et éducation*, n° 259, C.n.r.s., déc. 1978, p 15.4. Bourdieu. P., Passeron. J. C : *La reproduction*. Paris, Ed. de Minuit, 1970.

5. Lawton. D. : *Social class, Language and education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1968.

6. Stubbs. M. : *Langage spontané, Langage élaboré*. Paris, Ed. A. Colin, 1983, p. 41.

De nombreux chercheurs refusent la notion de code proposée par B. Bernstein, car il n'existe pas de différences stables entre les enfants quelle que soit la situation. D'après D. Hymes, aucun individu normal ou une communauté normale ne seraient limités à une seule variété du répertoire linguistique<sup>7</sup>. L'accent est souvent mis sur des performances différentes, mais il est à signaler que **les différences au sein du même groupe (intra-groupes) peuvent être plus importantes que les différences entre les groupes distincts (inter-groupes)**<sup>8</sup>.

F. François critique la distinction des deux codes. Il dit que ces derniers ne sont pas des codes linguistiques. En revanche, il estime nécessaire la révision du projet de codes, « **ne pas considérer la langue arbitrairement comme grammaire plus lexicale, mais comme une façon d'organiser l'expérience de l'individu...** »<sup>9</sup>

### La variable sociale et situationnelle :

Compte tenu de ce qui précède, il est à remarquer que B. Bernstein, met à l'écart la situation de communication. Il considère que seule l'appartenance sociale peut déterminer le langage de l'enfant.

Ce problème a été soulevé par B. Cazden qui dans une publication, reconnaît que la situation de communication est généralement source des variations linguistiques entre les classes sociales, mais elle a été souvent négligée<sup>10</sup>.

Ainsi, Robinson et Cazden cités par G. Goldberg, déclarent que l'organisation du discours est une variable dépendante sous-jacente à un ensemble de variables indépendantes, dites situationnelles. En outre, le discours serait beaucoup plus déterminé par la situation que l'appartenance sociale<sup>11</sup>. Dans le même sens, D et F. François soulignent également cette variation de la langue en fonction des conditions de communication, qui sont plus déterminantes que la seule appartenance sociale<sup>12</sup>. Il est évident que le milieu social et plus précisément la famille exercent une certaine influence, et peuvent avoir des incidences non négligeables sur le comportement, le mode social et l'expérience de l'enfant<sup>13</sup>. Mais est-ce que tout comportement est prédéterminé par cette variable ?

La situation de communication est définie comme l'ensemble des contraintes linguistiques, extra-linguistiques et paralinguistiques, qui peuvent intervenir dans le lieu et le moment où l'individu produit son discours. Loin de donner une liste exhaustive D et F. François insistent surtout sur la situation d'interlocution et la nature de la tâche prise en considération<sup>14</sup>.

7. Hymes. D. : « **Models of the interaction of language and social setting** ». In *Journal of social issues*, vol 23, 1967, p.7.

8. François. F. : « **Conduite langagière et sociolinguistique scolaire** ». In *Langages*, n° 59, 1980, p. 28.

9. François. F. : *idem*, p. 39

10. Cazden. B. : « **The situation : neglected of social class differences in language use** » In *Journal of social issues*, vol 26, n° 2, univ of Harward 1970.

11. Goldberg. G. : **La conduite du discours chez des enfants de cours moyen deux de différentes origines sociales**. thèse de 3e cycle, univ René Descartes 1974.

12. François. D et F. : « **Tâches, investissement, Contents et conduites linguistiques** ». in *Bref*, n° 15, 1978, p. 6.

13. François. F. : « **Conduites langagières et sociolinguistique scolaire** ». *Op. cit*, p. 31.

14. François. D et F. : *op. cit*, pp. 8 - 13.

En vertu de quoi, l'idée de passation de tests aux enfants dans des situations standardisées, en croyant que la seule variable qu'il faut contrôler est celle de l'appartenance sociale, fut repoussée par de nombreux chercheurs. E. Esperet dans un travail résumant l'état des travaux dans le domaine, donne une synthèse bien complète des méthodes suivies. Il souligne que la situation de tests était restée pendant longtemps, le seul moyen utilisé pour permettre de comparer les différences linguistiques entre les enfants. Elle consistait à standardiser les situations et les tâches, en croyant qu'elles étaient perçues de façon identique. De cette manière, la similitude de la tâche, de la consigne, du lieu et des personnes, formaient les variables essentielles de tous les travaux<sup>15</sup>. A quoi il faut ajouter que la langue de référence choisie est souvent la langue standard. Tout fonctionnement du langage qui s'avère différent de cette langue (norme), est considéré comme une défaillance. Mais ce qui semble être oublié, c'est que le fait de standardiser les situations risque de favoriser certains enfants par rapport aux autres. Autrement dit, les enfants qui sont plus familiarisés avec le type de tâche et la langue utilisés auront des performances plus élevées que les autres<sup>16</sup>. M. Brossard insiste sur ce phénomène, et estime qu'on ne peut étudier les conduites verbales des enfants sans s'interroger sur les caractéristiques des situations dans lesquelles ils sont placés<sup>17</sup>.

Les travaux les plus connus qui se sont opposés à ce genre d'études -spécifiquement aux réflexions de B. Bernstein, sur la notion d'existence de codes linguistiques, propres aux classes sociales d'une part, mais aussi au courant né aux U.S.A. et qui reprochait aux enfants défavorisés de souffrir d'un déficit linguistique d'autre part-, nous citons le chercheur américain W. Labov. Ce dernier a travaillé sur les dialectes non standards de la langue anglaise, parlés par les milieux noirs et portoricains aux U.S.A.<sup>18</sup>.

Il affirme que les enfants des classes défavorisées ne sont en aucun cas victimes d'un déficit linguistique, mais si des anomalies sont relevées dans leur langage, ceci est dû aux méthodes d'observation utilisées dans le recueil des corpus (les données). Il ajoute que ce n'est pas parce que ces enfants utilisent une autre forme de langage, que ceci dit qu'ils ne possèdent pas les opérations cognitives et logiques qu'on suppose toujours sous-jacentes à la langue standard, mais parce que la langue qu'ils utilisent obéit à d'autres règles de grammaire que les chercheurs ignorent.

Dans ses multiples travaux, W. Labov remarque les grandes variations du langage chez un même individu. D'une manière générale, il considère que le style de tout locuteur varie selon les relations qui existe entre les interlocuteurs, le statut social, l'objet de discussion et le contexte en général<sup>19</sup>. Dès que l'on fait varier les conditions d'usage du langage, ce que B. Bernstein nomme sous forme de codes, vont se diversifier en un grand nombre de conduites linguistiques.

Finalement, l'auteur propose que pour recueillir les données linguistiques d'un locuteur ou d'un groupe de locuteur, celles-ci ne peuvent s'étudier qu'en se rapprochant le

15. Esperet, E. : *Langage et origines sociales des élèves*. Bernes, Peter Langas, 1982, 2e édition.

16. Esperet, E. : *idem*, p. 51.

17. Brossard, M. : « Situation de verbalisation, Milieu social et capacités linguistiques. in *Langage de l'enfant, Classes sociales*, Ecole. Journée d'étude, fév. 1978, uni René Descartes.

18. Labov, W. : *Le parler ordinaire. La langue des ghettos noirs des U.S.A.* Paris, Ed. de Minuit, 2 tomes, 1978.

19. Labov, W. : *Sociolinguistique*. Paris, Ed. de Minuit, 1976.

plus possible des situations réelles d'usage de langage chez ces locuteurs. Pour appuyer ses propositions, W. Labov a procédé à différentes enquêtes dans les grands magasins de New-York, en utilisant des méthodes qu'il estime appropriées, sur des adolescents noirs américains, ainsi que le choix de l'interviewer et des thèmes de discussion. Cette problématique a été longuement soulevée par J. B. Marcellesi et B. Gardin, dans leur chapitre sur la variation linguistique.

### Les indices d'évaluation :

Les indices les plus fréquemment utilisés pour la comparaison des performances linguistiques entre les enfants, portaient généralement sur le lexique et la syntaxe, en croyant que le recours à une syntaxe complexe et un lexique diversifié, reflétaient une complexité de la pensée.

Mais tel que le voit F. François, l'utilisation de ces indices comme moyen de mesure n'a pas de sens<sup>20</sup>. Ce qui semble encore évident, c'est que l'attachement à ces indices dans les études donnent toujours des résultats qui seront en faveur des enfants qui sont plus familiarisés avec la langue dans laquelle les tests ont été établis.

On a souvent eu recours à la richesse du vocabulaire dans les recherches en sociolinguistique, et on considère que les enfants qui utilisent des adjectifs rares, des noms plutôt que des verbes, les termes les moins utilisés à l'oral etc., projettent un certain degré de la conceptualisation et de l'élaboration de la pensée. Mais les chercheurs se sont très vite rendus compte de la marginalité de ce facteur. Ainsi, M. Stubbs répond à ce genre de procédés, en déclarant que le vocabulaire riche n'est jamais nécessaire, l'essentiel c'est de voir si l'enfant possède d'autres stratégies compensatoires pour compenser ce manque<sup>21</sup>. Ainsi, des combinaisons de plusieurs mots entre eux pour donner une signification unie, peuvent remplacer le mot spécifique que l'enfant ignore<sup>22</sup>.

Le deuxième indice consistait dans l'évaluation de la complexité de la syntaxe. En outre, l'élaboration d'un discours serait vue à partir de la longueur des phrases qu'il contient, et le nombre des propositions subordonnées est soigneusement compté. De là, les réponses par phrases sont privilégiées par rapport aux syntagmes, et enfin, la subordination est mieux vue que la juxtaposition.

Cette idée est repoussée par nombreux chercheurs, ils affirment que rien ne prouve que la subordination est supérieure à la juxtaposition. Mais ce que F. François propose de mesurer, c'est le type d'information véhiculé par le message, car la longueur du message ne peut correspondre exactement au contenu à communiquer. Il pense qu'habituellement, la même information peut être transmise par des structures syntaxiques

20. François. F. : « Classes sociales et langage des enfants ». in *L'école et la nation*, n° 257, janv. 1976, p. 34.

21. Stubbs. M. : op. cit, p. 44.

22. François. F. : « Bien parler ? bien écrire ? qu'est-ce que c'est ? » in *J'cause française*, non, Maspéro, Paris 1983, p. 15.

et un lexique extrêmement différents 23. Par conséquent, il refuse ces indices et affirme qu'ils ne peuvent pas refléter les capacités réelles des enfants 24.

Dans ce contexte, M. Stubbs voit que le maniement complexe du langage n'a aucune relation avec l'utilisation des structures complexes 25. Cette complexité syntaxique est vue par Bally cité par M. Bakhtine comme une simple variante stylistique 26.

Connaître une langue, c'est connaître autre chose que des structures grammaticales et des mots difficiles. Cette capacité se traduit dans l'utilisation de l'expression juste, dans le style approprié, au moment et à la place convenable. Ce principe nous le trouvons chez D. Hymes, qui fait allusion à ce phénomène, lorsqu'il souligne que la bonne communication n'est pas sous-jacente à la connaissance du répertoire linguistique : l'essentiel pour l'individu, est de savoir s'en servir 27.

### **Le Langage et la communication :**

Il semble que les travaux antérieurs accordent peu ou pas d'intérêt aux autres systèmes sémiotiques (postures, mimiques, gestes), dans la situation de communication. Ils considèrent que leur utilisation, peut provoquer des ambiguïtés dans le message, et amène les gens à utiliser un langage pauvre, souvent dominé par l'implicite. Néanmoins, J. Cosnier évoque l'importance du soutien qu'apporte le corps dans la communication au message verbal 28. Cette importance va être explicitée par Mehrabian et Weiner qui déclarent que dans la relation interactive, le message passe certes par les mots, mais bien par d'autres choses comme : le regard, la mimique, le geste, le débit de la voix (l'intonation), qui sont des indicateurs important dans le discours 29.

Autrement dit, il n'y a rien de pauvre ni d'implicite, quand deux interlocuteurs se parlent et que ces derniers se connaissent, causant d'un objet familier et présent, les locuteurs peuvent se passer d'évoquer ou de désigner l'objet en question. Ainsi, ils peuvent se limiter au seul pointage de l'objet ou à la rigueur, utiliser des termes comme « ça » pour se référer à l'objet n'a rien de pauvre ni d'implicite 30.

Pour être plus précis, prenons le cas de l'explication d'une règle de jeu. Il existe certains facteurs dans le discours de la règle qui sont et doivent nécessairement être évoqués explicitement -composant au moins le minimum de la règle à transmettre-, et d'autres facteurs qui peuvent être considérés par le sujet comme facultatifs, qu'il ne juge pas très utiles à évoquer.

23. François. F. : « alors, je lui dis ou nous causâmes ». in *Le français d'aujourd'hui*, n° 57, 1982, p. 46.

24. François. F. : « Langage orale et langue écrite dans l'enseignement en fonction des milieux sociaux d'origine ». A.t.p., n° 1581, U. e. r de linguistique, Paris V, 1977.

25. Stubbs. M. : op., cit, p. 23.

26. Bakhtine. M. : *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Ed. de Minuit, 1977.

27. Hymes. D. : *Towards linguistics competence*. Working papers in sociolinguistics, Austin, Texas 1973, traduction française, Paris, Hatier, 1981.

28. Cosnier. J. : « Langage et corps dans la communication ». in *Thérapie psychomotrice*, n° 9, journée annuelle, Lyon, déc. 1981.

29. Mehrabian et Weiner : « Decoding of Inconsistent communications ». in *Journal of personality and social psychology*, n° 6, 1967. Op., cit, p. 15.

30. François. F. : « Bien parler ? bien écrire ? qu'est-ce que c'est ? Op., cit, p. 15.

Enfin, nous concluons que dans un message, dire tout de façon explicite et dans un langage entièrement verbalisé (évoquer le moindre détail) n'est pas toujours possible et peut ne pas être toujours nécessaire.

Une bonne interprétation de ce phénomène a été donnée par F. François, lorsqu'il affirme que dans toute langue, il existe des phénomènes fortement codés, et d'autres faiblement codés. L'explication avancée par l'auteur semble être claire, les phénomènes fortement codés sont ceux dont l'interprétation ne peut être faite que d'une seule manière et parfois par tous les locuteurs. Cependant, les phénomènes faiblement codés sont ceux qui peuvent être dits et redits de plusieurs manières, sans que la signification véhiculée par le message ne soit modifiée<sup>31</sup>. Ceci montre que l'exigence de la synonymie absolue de la part des travaux antérieurs est injustifiée.

Dans ce cas, la signification équivalente d'un signe linguistique peut être obtenue soit par la combinaison de plusieurs termes entre eux, soit donnée par un seul terme isolé, mais dans les deux situations, les deux synonymes sont pragmatiquement équivalents. L'exemple qui peut être donné dans ce contexte, est celui de la paraphrase. Cette dernière d'après, F. François est précocement acquise par l'enfant, et montre que l'enfant possède la capacité de répéter la même chose initialement entendue, mais avec des mots autres que ceux dans lesquels le message a été formulé<sup>32</sup>. A travers cet exemple, nous constatons que l'ensemble des structures linguistiques qui apparaissent dans un message renvoient à un inventaire ouvert, dont le choix et l'actualisation restent soumis aux conditions de communication<sup>33</sup>.

### **La notion du handicap linguistique :**

On peut distinguer dans ce domaine trois réflexions théoriques qui ont porté sur les différences entre les enfants, issus de milieux contrastés. Ce qui reste à remarquer, ce sont les grandes divergences dans lesquelles se trouvent ces réflexions.

A - Le courant le plus ancien, est celui qui prend en compte la notion du « handicap linguistique ». Il a pris naissance aux U.S.A., et y ont été assimilées les thèses de B. Bernstein, surtout ses réflexions antérieures à 1969. La base de ces réflexions était que la cause de ce handicap serait due à un environnement linguistique trop pauvre dans lequel vivent les enfants des milieux défavorisés. Les conditions de vie entraîneraient des échecs massifs au niveau de la scolarité, parce que les enfants sont incapables de s'adapter et de répondre adéquatement aux exigences linguistiques de l'école. Ce qui mène à la création et même à l'application des enseignements compensatoires, afin de faire combler les manques dont sont victimes ces enfants. L'enseignement réside dans l'apprentissage des mécanismes formels de la langue standard.

La théorie de B. Bernstein répond partiellement à ce raisonnement. Pour lui, la cause de l'échec scolaire et les difficultés que rencontre les enfants des milieux défavorisés,

31. François, F. : « Développement des conduites langagières chez le jeune enfant ». Op., cit, p. 513.

32. François, F. : Idem, p. 514.

33. François, F. : « Que veut dire qu'un enfant sait mieux parler qu'un autre ». in *Psychologie et éducation*, déc. 1978, p. 27.

sont dues à la non possession par ces derniers du maniement du code élaboré. Du fait que ce code est considéré comme le seul moyen d'expression de l'école, et le seul code qui permet l'explication, l'abstraction et le raisonnement logique. Ainsi, comme ce code est entièrement monopolisé par les enfants des couches supérieures, ceci explique leur succès à l'école par le phénomène de la transmission/continuité culturelle (linguistique) entre leur milieu familial et l'école.

**B** - Parallèlement au premier, un autre courant est né dont la plupart des auteurs est d'origine américaine. On tient à rappeler l'analyse de W. Labov déjà cité précédemment, qui répond à la notion du handicap avec une critique sévère, appuyée par des recherches sur le terrain : menées sur des enfants de milieux défavorisés. Il refuse toute idée de handicap chez ces enfants. Pour lui, il y a un fonctionnement différent de la langue que l'école ne reconnaît pas. On ne peut dire que la langue des milieux défavorisés est pauvre, elle est aussi complexe que l'anglais standard, mais elle possède des règles propres qui diffèrent de celles de la langue standard. Ces règles répondent suffisamment aux besoins de la communication de ses locuteurs. Les jugements sur la pauvreté du discours des classes défavorisées sont dus principalement à la situation artificielles dans laquelle ont été placés les enfants et à la nature des tests établis, ainsi qu'à la norme choisie.

L'auteur insiste beaucoup sur la notion de production du discours. Il dit que si la situation est totalement changée : à la place de l'interviewer blanc on met un noir proche de la culture de l'interviewé, au lieu de l'école, on prend l'enfant dans un endroit qui lui est familier, au lieu de discuter avec l'enfant de sujet qui lui sont étrangers, on discute de sujets qui appartiennent à l'univers culturel de cet enfant. Si ces conditions sont réunies, on constate que l'enfant noir n'est en aucun cas dépourvu de capacités linguistiques complexes, et donnerait des résultats égaux et aussi performants que ceux des autres enfants.

Contrairement au premier courant, celui-ci ne reconnaît aucune infériorité des enfants étudiés, mais le seul point de divergence réside dans la notion de situation de communication. Ainsi, W. Labov met l'accent sur les études faites dans des situations réelles de communication.

**C** - Le dernier axe de recherche se caractérise par la façon directe à récuser le premier courant, et prend une voie proche tout en étant un peu différent du deuxième. Nous citons quelques uns de ses auteurs, F. François, E. Esperet, M. Brossard etc.... Ils refusent catégoriquement la notion du handicap linguistique global et homogène chez tous les enfants des milieux défavorisés, sans nier les éventuelles différences qui peuvent subsister entre les groupes sociaux dans le maniement et l'investissement du langage, ni certaines différences qui peuvent être éventuellement des infériorités.

Ils avouent qu'il existe probablement des obstacles spécifiques que rencontrent les enfants des milieux populaires, ce qui conduit à dire que les différences entre les enfants peuvent effectivement exister, mais de façon variable et selon les tâches. E. Esperet affirme que les enfants d'ouvriers peuvent ne pas posséder les mêmes variétés

de conduites linguistiques, dont certaines peuvent être indispensables dans certaines situations <sup>34</sup>.

F. François, J. B. Marcellesi <sup>35</sup>. E. Esperet trouvent que les différences matérielles surtout, et même culturelle dans les différents milieux, jouent un rôle non négligeable dans le développement de l'enfant. Ainsi, les familles aisées économiquement peuvent mettre à la disposition de leurs enfants plus de moyen tels que : les livres en plus des manuels scolaires. Ces enfants auront plus de chances de se retrouver dans des milieux où on a l'habitude de raconter et de lire des histoires, et des parents (surtout les parents instruits) plus aptes à écouter et à répondre aux questions de leurs enfants. De plus, ces parents lisent beaucoup et discutent souvent avec leurs enfants à propos de leurs études etc. Par conséquent, ces enfants repéreront plus facilement, trouveront plus rapidement et s'adapteront mieux aux différentes tâches proposées. Ils auront beaucoup moins de mal à surmonter les difficultés. A titre d'exemple, dans une tâche quelconque, comme raconter une histoire d'après images, les enfants trouveront facilement la cohérence narrative, ils feront un codage plus élaboré des événements centraux du récit, ou comme l'entend M. Brossard, « **conduire un récit, nécessite une certaine capacité d'organisation et de planification du discours, ceci consiste dans la représentation et l'identification des personnages, la succession des événements pour ensuite trouver le fil conducteur** » <sup>36</sup>. Dans ce sens, cette capacité peut faire défaut chez certains enfants car ils peuvent ne pas avoir eu l'occasion de traiter de pareilles situations dans leurs milieux. Ceci n'est pas dû à un manque d'outils linguistiques, mais à la non acquisition des mécanismes de la mise en mots, comme l'entend F. François <sup>37</sup>. A partir de là, découle un certain nombre d'obstacles qui mettront l'enfant en situation d'échec. Ce que M. Brossard propose d'appeler difficultés spécifiques plutôt que handicap global, car d'après lui, l'accès des enfants des milieux défavorisés à certains domaines du savoir, leur est difficile car ces enfants ont moins de chances de les rencontrer dans leur vécu quotidien.

### **Caractéristiques de la réalité socio-culturelle algérienne et la notion de transmission culturelle (Linguistique) :**

Nous tenons à rappeler que la réalité socio-culturelle algérienne présente des caractéristiques bien spécifiques, qui diffèrent considérablement des réalités socio-culturelles européennes (France, Angleterre) et des U.S.A ; De ce fait, les résultats trouvés et confirmés sur ces sociétés ne peuvent être assimilés à celle de l'Algérie.

Les langues de communication quotidiennes ou professionnelles en Algérie sont nombreuses, ce qui donne une situation linguistique plutôt complexe à décrire. Il existe grosso-modo plusieurs moyens utilisés pour la communication : l'arabe avec ses variantes, le berbère et le français.

34. Esperet. E. : *Langage et origines sociales des élèves*. op., cit, p. 61.

35. Marcellesi. J. B. : « *Les difficultés d'apprentissage de la lecture sont-elles d'origine socio-culturelles ?* in *International Journal of sociology of language*, n° 54, 1985.

36. Brossard. M. : « *Milieu social, Situations de verbalisation et usage du langage* ». in *Revue de phonétique appliquée*, 1978, p. 207.

37. François. F. : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, P.u.f., 1984.

Il convient de souligner que la langue de communication quotidienne et au sein des familles de plus de 80 % de la population algérienne est l'arabe dit « dialectal », langue à prédominance orale<sup>38</sup>. G. Granguillaume rappelle que l'arabe est la langue du Coran, qui est essentiellement écrite, mais même si elle peut être utilisée oralement dans des conditions très particulières ou dans l'enseignement, elle n'est jamais utilisée, dans aucun pays, comme langue de communication spontanée et d'usage quotidien. Aucun pays arabe n'a comme langue maternelle la langue enseignée à l'école<sup>39</sup>. Une confirmation est donnée par A. Mazouni cité par E. H. Saada, qui dit que l'arabe dialectal est le moyen d'expression exclusif de la grande majorité des populations arabe.

En ce qui concerne l'Algérie, et plus particulièrement les milieux sociaux, qu'ils soient favorisés ou défavorisés, aucun de ces milieux n'a comme langue maternelle l'arabe qu'on enseigne à l'école.

Dans une enquête menée par E. H. Saada, il interroge des enfants d'école sur l'utilisation de la langue dite « classique » dans leurs familles, il trouve que 80 % de l'ensemble des élèves interrogés (appartenant au primaire ou au C.E.M.), déclarent ne jamais utiliser la langue scolaire dans les conversations de la maison. Les résultats de son enquête seront confirmés, lorsqu'il interroge les parents des élèves, et trouve que 98 % des parents affirment que les conversations qui se déroulent dans le milieu familial se tiennent exclusivement en arabe dialectal.

Dans un pays comme l'Algérie, il est à signaler la non existence d'une bourgeoisie bien marquée avec une tradition propre, surtout après l'indépendance, car la seule catégorie qui existait avant était totalement d'origine européenne. Après son départ, elle a été remplacée par une population technocratique de formation francophone.

E. H. Saada poursuit son enquête, mais cette fois-ci s'interroge sur le niveau d'instruction des parents d'élèves. Il trouve que chez les parents alphabétisés, c'est la langue française qui est largement utilisée comme langue d'écriture et évidemment pour la lecture, soit 40 % chez les pères des enfants du primaire et 65 % chez ceux du C.E.M.

La langue arabe, contrairement au français, est très peu écrite, ce qui paraît un peu anormal dans un pays où plus de 80 % de la population est arabophone. E. H. Saada trouva seulement 8 % des parents d'élèves du primaire qui peuvent lire l'arabe et parfois l'écrire, et 11 % chez les parents des enfants du C.E.M. Par contre, la connaissance de l'arabe classique par les mères est relativement nulle<sup>40</sup>. Par conséquent, notons que malgré la prédominance de la langue française dans les milieux favorisés culturellement (les parents instruits), son utilisation dans la plus grande majorité des cas, est réservée au contexte professionnel. Ainsi, la maîtrise réelle ou virtuelle de la langue de l'école par les parents reste douteuse, dans une société où l'oralité domine, car l'arabe

38. Saada. E. H : **Les langues et l'école**. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne. Berne, Peter S.A. 1983, p. 25.

39. Granguillaume. G : **Arabisation et politique linguistique au Maghreb**. Ed. Maisonneuve. G. P et Larose, 1983, pp. 11 - 13.

40. Saada. E. H. : op. cit, pp. 37 - 41.

classique et même le français sont exclusivement réservés à la communication écrite, et dans les situations les plus contraignantes, donc liés au travail et à l'univers extra-familial<sup>41</sup>.

En conclusion, nous parvenons à la mise au point suivante : étant donné que la langue de l'école est l'arabe scolaire, aucun milieu algérien quelle que soit son origine sociale n'a cette langue comme langue maternelle ou du moins n'utilise la langue de l'école dans son propre milieu familial.

Après l'examen de la situation linguistique et de sa réalité socio-culturelle, ceci nous amène à rompre l'idée de transmission/continuité culturelle (ou plus précisément la continuité linguistique) de B. Bernstein, selon laquelle il existerait une proximité de la langue utilisée à l'école et de celle parlée à la maison, ce qui favoriserait certains enfants par rapport à d'autres. Sauf si on fait allusion aux enfants dont les parents sont enseignants de la langue arabe. Mais il faut signaler que leur nombre reste très réduit, et d'après notre propre expérience, rien ne prouve que ces derniers utilisent la langue de l'école à la maison.

Une autre question se pose en ce qui concerne les enfants d'origine berbérophone, dont nous ne parlerons pas dans ce travail, vu notre orientation vers la langue arabe. Il est supposé que ces enfants (la grande majorité des enfants habitant les grandes villes) apprennent précocement l'arabe dialectal.

Dans notre enquête, ayant pris des enfants de milieux socio-économiques et culturels contrastés<sup>42</sup>, nous émettons l'hypothèse suivante : si jamais, il existerait des différences entre les enfants, ces différences seraient essentiellement dues à des inégalités matérielles et aux pratiques liées au langage plutôt qu'à des différences qui se situeraient au niveau de la langue elle-même, c'est-à-dire la proximité de la langue de l'école avec celle de la famille. Nous rejoignons dans ce cas, E. Esperet, qui dans les recherches qu'il a effectuées sur des élèves de classes de terminales concernant le langage écrit, trouva que le seul point de différence qui caractérise les enfants est d'ordre beaucoup plus matériel. Mais il affirme que les modes de socialisation de l'enfant présentent des spécificités propres aux différentes classes sociales. Pour lui, chaque milieu met en oeuvre dans la vie quotidienne, un répertoire de conduites langagières adaptées aux situations rencontrées. C'est à travers ces conduites, qui les finalisent, que l'enfant va apprendre les éléments du langage, ainsi que les règles socio-linguistiques et pragmatiques qui régulent leur usage. Si à l'extérieur du milieu familial, il est confronté à une situation de discours qu'il ignore ou maîtrise mal, il n'a d'autres choix que se taire, ou de mettre en oeuvre une autre conduite, qui par la suite sera jugée inadéquate<sup>43</sup>.

Finalement, comme les deux milieux algériens utilisent dans leur grande majorité la même langue à la maison, à savoir la langue arabe dialectale, et que l'école fonctionne avec l'arabe scolaire, il nous semble contrairement à ce que pense B. Bernstein et d'autres, qu'il n'existe aucun phénomène de proximité linguistique entre la maison et

41. Saada, E. H. : *idem*, p. 37.

42. Nouani, H. : *Analyse de la conduite d'explication chez des enfants algériens de milieux sociaux contrastés*. Thèse de doctorat (N. R.), Sorbonne, Paris 1991.

43. Esperet, E. : « Aspects sociaux de la psychologie du langage » in *Problèmes de psycholinguistique*. Mardaga, 1987.

l'école en Algérie. Ainsi, tous ou presque tous les élèves quelle que soit leur origine sociale, vont se retrouver à égale chance devant l'école, surtout que le milieu algérien est un milieu à tradition orale ne préparant pas les enfants à l'école. Néanmoins, nous pensons qu'il existe deux facteurs essentiels qui pourraient déterminer les performances linguistiques des enfants.

1 - Le niveau socio-économique peut contribuer à différencier les performances linguistiques de ces enfants, c'est-à-dire que les enfants algériens appartenant à des familles privilégiées économiquement, présenteraient peut-être des performances linguistiques plus élevées, du fait qu'ils pourraient avoir à leur disposition des moyens matériels plus importants.

2 - Le système de représentations et d'attitudes liées aux différentes pratiques du langage à l'intérieur de chaque famille, c'est-à-dire un enfant à qui on s'intéresse, à qui on offre l'occasion d'être confronté à différentes conduites langagières, va développer des performances plus élevées que l'enfant qui en est privé. Dans ce cas, il va peu à peu intérioriser les éléments et y faire appel en cas de besoin.

### Quelle méthodologie proposer pour l'analyse du langage ?

Pour délimiter notre objet d'étude, nous rejoignons, F. François, en disant avec lui, que ce qu'il faut étudier est le langage et pas la langue, nous entendons par langue : « **Les objets codés que l'enfant doit acquérir, et par langage, la relation de cette langue à autre chose, à savoir le référent, les interlocuteurs et la relation qui lie ces derniers, à l'environnement extra-linguistique** »<sup>44</sup>.

Il faut rappeler, qu'il existe différents modes de significations selon les jeux de langage, dans lequel entre un mot ou un énoncé, et même à l'image saussurienne, qu'il s'insère dans une multitude de paradigmes, et qu'un même mot peut acquérir plusieurs significations d'après les situations. Le sens d'un message n'est pas seulement véhiculé par un sens précodé (lexical, syntaxique), mais il existe également dans ses relations aux autres énoncés du discours et sa place dans une situation donnée. De cette manière, ce qu'il faut prendre en compte est le discours/texte dans sa globalité, en dépassant le cadre limité de la phrase, car une analyse discursive est un moyen de restituer le sens « **langagier** » d'un message etc., et de rendre compte des effets de « **la mise en mots** »<sup>45</sup>.

L'analyse de discours, ou de psycholinguistique telle que le conçoit T. Slama-Cazacu, a pour objet le message et l'étude de ce dernier, nécessite la prise en considération de la situation réelle de communication<sup>46</sup>. Ceci montre que l'enfant ne s'affronte pas à des dictionnaires ni à des grammaires préétablis, mais ce qu'il rencontre, ce sont des textes, un langage en action<sup>47</sup>.

44. François F. : « Développement des conduites langagières chez le jeune enfant ». in *Neuropsychiatrie de l'enfance*, octobre-novembre 1984.

45. François F. : « Interprétation linguistique et psychopathologie » in *L'évolution psychiatrique*, t 49, fasc 2, Toulouse 1984.

46. Slama-Cazacu T : « sur le concept socio-psycholinguistique » in *Bulletin de psychologie*, n° 304, 1972-73, p 248.

47. Halliday M. A. K : *Explorations in the functions of language*. London, Arnold, 1973, p 20.

Ce qui nous intéresse dans ce cas, ce sont les conduites effectives du discours, à savoir son fonctionnement et non pas le langage des dictionnaires, car celle-ci, ne nous dit rien du comportement si complexe du langage humain. Ce qui débouche sur une analyse effective de la mise en mots, ou plus précisément l'efficacité ou la non efficacité de la mise en mots dans le circuit discursif<sup>48</sup>. Cette efficacité consiste essentiellement - bien que la liste soit loin d'être exhaustive - de voir si l'enfant est capable de parler à un interlocuteur inconnu ou indéterminé, qu'il soit adulte ou enfant, parler d'un objet qu'il ne connaît pas ou qui ne se trouve pas dans le champ visuel immédiat, à savoir rendre présent l'objet absent, voir surtout si l'enfant possède la capacité d'entrer dans des jeux de langage et des pratiques diversifiées, c'est à dire la diversité des genres ; récit, échanges, explication, argumentation, opposition etc., dans le but de créer un espace discursif hétérogène, où se côtoient dans le même discours des types d'énoncés différents, génériques ou particuliers positifs ou négatifs, relevant de la vie réelle ou fictive. En plus de ce qui précède, l'enfant peut-il intégrer dans son propre discours les propos de l'autre, en les transformant en thème, car à partir de cette transformation l'enfant est amené à dire des choses qu'il n'aurait pu dire seul<sup>49</sup>.

Ce genre d'approche fait appel à l'observation des conduites de dialogues et de récits, car la langue est tout d'abord dialogique, même en ce qui concerne le monologue, qui est considéré comme un dialogue intégré. Ainsi, si nous optons pour ces deux conduites (dialogues /récit), c'est parce que nous estimons qu'elles permettent une diversité des usages du langage plus importante que d'autres conduites. Ce qui permettrait à l'analyste de disposer de plus d'informations sur la réalité du langage de l'enfant.

48. François F. : « Conduite langagière et socio-linguistique scolaire » in *langages*, n° 59, 1980.

49. François F. : « ébauche d'une dialogique ». in *Connexions*, n° 38, 1982, p 63.