

LE HANDICAP EST-IL UNE DÉFICIENCE ?

« Les enfants de pauvres ont un handicap linguistique. »

Abigail Bourguignon

Fabienne Montmasson-Michel

[A] quatre ans, un enfant issu d'une famille pauvre a entendu 30 millions de mots de moins qu'un enfant de famille aisée – parce que ses parents lui ont beaucoup moins parlé à la maison. [...] Les difficultés de la France [décrochage du système éducatif, chômage, etc.] se jouent dès la petite enfance.

F. de Bodman, C. de Chaisemartin, R. Dugravier et M. Gurgand, *Investissons dans la petite enfance. L'égalité des chances se joue avant la maternelle*, Paris, Terra Nova, 2017

Depuis les années 2010, la célèbre formule du « *30 Million Word Gap* », soit un fossé de 30 millions de mots, dont souffriraient dès 3 ans les enfants de pauvres, autrement dit les enfants issus des classes populaires (Hart et Risley, 2003), rencontre un certain succès dans les sphères politiques et médiatiques en France. Elle inspire des rapports (cf. ci-dessus le rapport du *think tank* Terra Nova en 2017), des politiques publiques (cf. le dispositif Parler Bambin en 2015 ou le Plan Pauvreté de 2018), ou encore des discours de ministres de l'Éducation nationale (N. Vallaud-Belkacem dans *Le Nouvel Obs* le 31/10/2014 ou J.-M. Blanquer sur Europe 1 le 15/10/2018). Si le contexte contemporain de la montée des neurosciences conduit de plus en plus l'institution scolaire à coder les difficultés langagières à l'école comme des troubles neurodéveloppementaux, son intérêt pour le langage a historiquement pris la forme d'une injonction faite à l'école maternelle de prévenir

les « carences » langagières des enfants de classes populaires (Montmasson-Michel, 2018). Les sciences sociales ont depuis longtemps montré que, bien que les enfants apprennent tous à parler, ils le font de manières distinctes car la socialisation langagière est différenciée du point de vue de la classe, de la race et du genre (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2011). Toutefois, l'idée d'un handicap linguistique spécifiquement populaire perdure sous différentes qualifications : déficience langagière, déficit culturel, insécurité linguistique, privation verbale, etc. Le succès de la théorie du fossé de 30 millions de mots tient donc peut-être au fait qu'elle offre une réponse institutionnellement acceptable au problème durable de l'échec scolaire : l'école ferait de son mieux pour combler les écarts abyssaux dus à la supposée déficience éducative des classes populaires. Ce faisant, ces théories condamnent les enfants de classes populaires à n'être que des « handicapés » de la parole et du langage et assignent leurs parents à une incurie éducative. La longévité de ces théories et leur visibilité dans les espaces politiques, médiatiques et académiques invitent donc à revenir, tout d'abord, sur leur genèse. Ensuite, nous montrons comment l'idée reçue selon laquelle les enfants de classes populaires auraient une langue pauvre et un langage déficitaire a été battue en brèche : la notion de *déficit linguistique* découle d'une définition dominante du langage fondée sur des critères scolaires. Enfin, nous examinons en quoi ces théories invisibilisent le travail éducatif des parents des classes populaires contemporaines issus de la massification scolaire.

La notion de *déficit linguistique*, qui émerge aux États-Unis dès les années 1960 dans un contexte de lutte contre la pauvreté et la ségrégation, est intrinsèquement liée au phénomène de l'échec scolaire des enfants de classes populaires,

que pouvoirs publics et chercheur-es tentent alors d'expliquer afin de le résoudre (Labov, 1978). D'après les psychologues ou les éducateur-ices, le langage de ces enfants serait défectueux et inadapté, ce qui entraînerait des difficultés de raisonnement. Les prescripteur-ices et les décideur-ses entendent alors y remédier au moyen de programmes éducatifs de rattrapage destinés à ces enfants et à leurs parents : dispositifs de compensation ou de stimulation cognitive pour les enfants et programmes de coaching intensif pour les parents. À partir des années 1980, des recherches viennent confirmer la moindre exposition linguistique des enfants de classes populaires par rapport aux enfants des classes supérieures. Dans ce sillage, à la fin des années 1990, Hart et Risley (2003) mesurent les mots entendus par des enfants de moins de 3 ans dans 42 familles de classes sociales diversifiées. À partir d'enregistrements répétés, ils extrapolent que les enfants des classes supérieures ont entendu dès 3 ans 30 millions de mots de plus que ceux des classes populaires, confortant ainsi la théorie du handicap linguistique. Mais en se centrant uniquement sur les interactions duelles entre parents et enfants, cette recherche, comme d'autres, néglige les configurations interactionnelles davantage présentes dans les classes populaires. Par exemple, dans leur environnement, les enfants peuvent entendre une multitude de récits venant d'un grand nombre d'individus qui ne s'adressent pas directement à eux et qui ne choisissent pas spécifiquement leurs mots pour eux (Sperry, Sperry et Miller, 2019). De fait, se concentrer sur le vocabulaire des échanges entre parents et enfants amène surtout à mesurer un écart entre des façons d'apprendre à parler et de parler dans les classes sociales dominées et les attentes langagières de l'école en affinité avec celles des classes dominantes.

À rebours de l'idée de carence langagière, dès les années 1970, des recherches ont souligné que d'autres manières de définir et d'étudier empiriquement le langage mettent au jour des types de langage et des manières de parler qui ont leur efficacité propre (Ochs et Kremer-Sadl, 2020), tout en étant très éloignées des normes et logiques scolaires. En 1972, dans *Language in the inner city*, le sociolinguiste Labov rend compte du langage des jeunes Noirs des quartiers populaires urbains à partir d'une enquête par immersion : dans des formes collectives, à la fois collaboratives et concurrentielles, ils pratiquent un langage très abondant mobilisant des règles grammaticales aussi systématiques que l'anglais standard et composé d'une grande variété de formes symboliques (récits dramatisés, insultes rituelles, argumentations, etc.). Pour lui, ces enfants des ghettos urbains sont « très stimulés verbalement » et « participent pleinement à une culture éminemment verbale » (Labov, 1978, p. 111). Mais cette culture verbale, très marquée par l'oralité (engagée corporellement, inscrite dans des implicites partagés et impliquant l'auditoire), ne prépare pas au langage scolaire. En effet, celui-ci est structuré par les logiques de l'écrit quand bien même il passe par le canal oral. Dans cette lignée, les *Language socialization studies* démontrent le caractère ethnocentré des théories du handicap linguistique en plaçant la focale sur la socialisation langagière des jeunes enfants dans divers groupes sociaux. À l'inverse des conceptions scolaires du langage, ces approches considèrent la parole des enfants dans des contextes et des formes qui peuvent être très éloignées des normes scolaires : arènes de locuteur-ices, prise de parole non réglée, mobilisation du corps, etc. L'enquête de Heath montre en particulier comment les jeunes enfants d'une communauté d'ouvriers noirs d'un État du Sud deviennent

des locuteur-ices compétent-es de leur groupe social d'une manière bien différente de la *middle class* urbaine (Heath, 1983). Plongés dans d'abondantes interactions verbales, ils font leurs premiers essais de parole sans étayage et apprennent à conquérir la parole dans le groupe pour être entendus au moyen de leurs seules ressources. À la même époque, Miller adopte une approche similaire de la socialisation langagière des jeunes enfants de la classe ouvrière blanche de Baltimore (Miller, 1982). Avec d'autres, ces recherches documentent les pratiques narratives et les compétences interactionnelles précoces des enfants de classes populaires.

L'idée reçue selon laquelle les enfants des classes populaires auraient des carences langagières résultant de déficiences éducatives parentales ne saurait être comprise hors du contexte étasunien de fort échec scolaire et de lutte contre la pauvreté des années 1960-1970. Mais elle se perpétue pourtant dans le contexte français actuel alors que les évolutions du marché du travail et la massification scolaire ont fortement affecté les trajectoires sociales des classes populaires, rendant désirable l'allongement des scolarités. Ces mutations ont participé au rapprochement des styles de vie des classes moyennes et des classes populaires stabilisées (sur les plans professionnel et résidentiel). Surtout, ces parents issus de la massification scolaire sont dotés d'une culture écrite et de ressources scolaires qu'ils mobilisent dans leurs pratiques éducatives auprès des jeunes enfants. Des enquêtes contemporaines montrent qu'ils se préoccupent de leur scolarité dès la maternelle, s'intéressent à leur parole et adoptent des pratiques éducatives répondant à de nombreuses attentes de l'école et avec une certaine efficacité scolaire. Les mères, et plus rarement les pères, échangent avec les enseignant-es et se montrent

attentif-ves aux progrès enfantins en matière de vocabulaire et de syntaxe, consultent les cahiers, se procurent des livres ou font pratiquer des activités graphiques et alphabétiques (Montmasson-Michel, 2018). De tels résultats contredisent donc la vision misérabiliste d'enfants pauvrement stimulés dans leurs familles, sans pour autant que ces pratiques scolairement rentables n'annulent les inégalités sociales. En effet, les enfants des classes moyennes et supérieures détiennent des ressources sociales (spatiales, matérielles, culturelles) et acquièrent des dispositions qui les avantagent dans la compétition scolaire (Lahire, 2019 ; Montmasson-Michel, 2018). Les socialisations langagières enfantines sont donc différenciées et les inégalités de classe continuent de se reproduire. Mais cela ne doit pas pour autant, au nom des théories contestables du handicap linguistique, invisibiliser et disqualifier les pratiques éducatives des parents de classes populaires.

Penser les caractéristiques langagières des enfants de classes populaires à l'aune d'un fossé de 30 millions de mots annonçant une « catastrophe précoce » (Hart et Risley, 2003) ne rend donc pas raison des modalités réelles de leur socialisation langagière et tend d'emblée à reporter la responsabilité de la reproduction des inégalités sociales devant l'école sur leur famille. En s'appuyant sur une conception restrictive des pratiques et du rapport au langage des classes populaires, les approches déficitaristes définissent négativement et par défaut les façons de parler des enfants de classes populaires, négligeant alors ce que la hiérarchie des manières de s'exprimer doit aux classements scolaires et sociaux.