



Langue et insertion: faux problèmes et vraies solutions...

Un manifeste de 250 chercheurs

Das vorliegende Manifest wurde vom Réseau Français de Sociolinguistique als Gegenreaktion zum Benisti Bericht im Internet veröffentlicht. Die Auswirkungen des Benisti Berichts, der sich mit den Ursachen von Jugendkriminalität und vorbeugenden Massnahmen befasst, sind heute noch in der Presse spürbar. Die AutorInnen des Manifests weisen darauf hin, dass der Bericht ungerechtfertigte Vorurteile über die Sprachkompetenzen von Jugendlichen aus nicht privilegierten Schichten mit Migrationshintergrund verbreitet. Die Behauptungen, dass eine schlechte Sprachumgebung und die neuen pädagogischen und didaktischen Methoden des Sprachunterrichts die Ur-

sachen für schlechte Sprachkompetenzen sein sollten, werden in diesem Manifest vehement bestritten. Zudem scheinen Untersuchungen darauf hinzudeuten, dass der schulische Misserfolg eher auf den ungenügenden Einsatz neuerer Methoden des Sprachunterrichts zurückzuführen ist. Dies sind zwei gute Gründe um das Interesse an der Zeitschrift Babylonia zu wecken und diese Aktion zu unterstützen. Denn wir sind der Überzeugung, dass die Berücksichtigung der Herkunftssprachen ein Bestandteil der Förderung der Mehrsprachigkeit ist, und dass sich die Reflexion über die Praxis des Sprachunterrichts allgemein fortsetzen muss.

On lit beaucoup depuis quelque temps que des difficultés d'insertion sociale seraient dues à des difficultés de maîtrise de la langue française. Ces discours trouvent un écho important dans la presse, même sérieuse et toutes tendances confondues, et dans des recommandations remises aux ministres successifs de l'éducation nationale à propos par exemple de la lecture, de la grammaire ou de l'école maternelle. On en a vu des éléments dans la première version du rapport Bénisti sur la prévention de la délinquance (2005), abandonnés dans sa version finale suite à l'audition de sociolinguistes par la commission parlementaire.

Nous avons en effet tout lieu de penser que les «diagnostics» ainsi posés sur les compétences linguistiques de populations dites en difficulté d'insertion et sur l'enseignement du français, sur leurs difficultés elles-mêmes, sont pour le moins discutables. Les recommandations qui en découlent nous paraissent non seulement erronées, mais dangereuses car conduisant à l'inverse du but recherché.

Que disent ces «diagnostics»? D'une part, que les «jeunes des banlieues et des cités» souvent «d'origine immigrée» seraient enfermés dans des milieux sociaux où l'on parle peu et mal, ce qui les limiterait à un vocabulaire très restreint et imprécis (le chiffre de «400 mots en français du ghetto» a été avancé dans *Le Monde* du 19/03/2005), à une syntaxe «approximative», qui ne permettrait qu'une communication limitée de «proximité et d'extrême connivence» (*Le Monde* du 20/12/2007). Cela les empêcherait de développer une «pensée précise», une «intelligence collective», et «d'entrer en relation avec des gens qu'ils ne connaissent pas» (*ibidem*). D'autre part, l'école serait en partie responsable de ces difficultés car on y aurait lancé des démarches exagérément expérimentales privilégiant la mise en contexte, la pratique, l'autonomie et les pédagogues, chercheurs et autres «apprentis sorciers», ne se seraient pas rendu compte que cela ne fonctionnerait que pour des enfants privilégiés. Ces «diagnostics» révèlent

une ignorance stupéfiante, voulue ou non, de la diversité des situations dans les «quartiers populaires» et les milieux scolaires, ainsi que des connaissances à ce sujet produites par les professionnels et les nombreux chercheurs en sciences humaines et sociales.

Nous croyons urgent de dénoncer vigoureusement ces «analyses», qui rappellent les théories depuis longtemps réfutées du «handicap linguistique des enfants d'ouvriers» et du «handicap cognitif des Noirs» que contredisent toutes les enquêtes de terrain: ils relèvent de préjugés, de stéréotypes et de poncifs. Ce sont des prétextes à vanter des modalités de contrôle social ancrées dans un passé mythique. Les études nombreuses et approfondies réalisées avec des personnes dites «défavorisées» et/ou «issues de l'immigration», y compris en milieu scolaire, révèlent des rapports aux langues fins et conscients, des compétences linguistiques complexes et souples, souvent plurilingues, et variées en français. Mais cela n'est

en général perceptible que si l'on sort d'une vision étroitement sélective du français: on ne voit que ce qu'on peut voir et il est banal qu'un groupe se sentant rejeté présente de lui-même des marques identitaires (comme sa façon de parler) exhibant la différence et le refus des groupes dominants. Ni les enseignants, ni les représentants d'un certain ordre établi n'ont donc un accès direct aux compétences linguistiques étendues de ces personnes, dont on parle trop sans leur donner la parole: ils restent dépendants d'une illusion d'optique.

De plus, il est clair que, sauf cas pathologique gravissime, les «jeunes» en question n'ont jamais un français limité à si peu de mots et à une seule sphère sociale. Un enfant de trois ans, quelle(s) que soi(en)t sa ou ses langue(s), a un vocabulaire déjà riche d'au moins un millier de mots: on mesure le caractère fantaisiste et la manipulation alarmiste qui résident dans les 400 mots annoncés, comme dans beaucoup d'autres chiffres (par exemple ceux sur l'illettrisme)... Et toute interaction langagière s'appuie sur des implicites partagés, faute de quoi on s'adresserait aux autres comme si on les prenait pour des demeurés à qui il faudrait tout expliciter. Au contraire, plus il y a d'implicite et plus les compétences mobilisées pour communiquer sont riches et complexes, et réciproquement.

Quant au diagnostic scolaire, on peut tout aussi bien le renverser. D'une part parce que de nombreuses études montrent que l'enseignement du français et des langues en général est resté largement sous influence des méthodes traditionnelles privilégiant des activités comme l'apprentissage par cœur et l'application mécanique de listes de vocabulaire et de règles de grammaire. Les innovations pédagogiques y sont restées marginales faute de formation: c'est probablement là, à l'inverse, une des causes principales des échecs de l'enseignement des langues en France. Car on sait, d'autre part, que les mé-

thodes qui mettent la langue en usage et en contexte, les élèves en situations vraisemblables et en autonomie, sont beaucoup plus efficaces pour développer des compétences à communiquer que les méthodes grammaticales et magistrales anciennes. Cela n'est visible, encore une fois, que grâce aux nombreuses recherches de terrain, également menées par des chercheurs «issus de l'immigration» et qui font tant défaut aux «diagnostics» que nous dénonçons ici.

Il est d'ailleurs facile de comprendre que, pour apprendre à faire du vélo, il faut *d'abord* essayer d'en faire, avec un accompagnateur, ce qui permet d'affiner *ensuite* une maîtrise explicite. Jamais la description de la bicyclette, l'apprentissage par cœur des noms de ses parties, la résolution sur le papier de l'équation des forces physiques en jeu, l'explication *a priori* des gestes à accomplir, n'ont garanti qu'ensuite on saurait faire du vélo en sécurité. Un tel enseignement abstrait et décontextualisé, ne prenant en compte ni les expériences individuelles réelles ni l'expérimentation concrète sur laquelle fonder ensuite les explications, renvoie au final à l'inégalité sociale: c'est là tout son danger, justement. Si l'on renforce, sur les recommandations de ces auteurs de diagnostics erronés, un enseignement à l'ancienne d'une langue réduite à une mécanique grammaticale et à des listes de mots hors usages, on conduira davantage d'élèves encore à l'échec scolaire et social. Seuls les élèves privilégiés qui, dans leur vie privée et dans leurs milieux sociaux et familiaux, auront la possibilité d'être aidés, stimulés, mis en situations diversifiées, pourront alors acquérir ce que l'école se refuserait à leur apprendre: des compétences sociales étendues, des outils transférables en situation d'autonomie, une adaptation à l'évolution de la langue et du monde.

Car il faut réaffirmer la nécessité de s'approprier à l'oral et à l'écrit des normes du français qui sont légitimes

dans certaines situations et utiles pour une promotion sociale. Non pas que ces façons de parler et d'écrire le français soient supérieures aux autres en elles-mêmes et pour elles-mêmes (en tant que tels, tous les systèmes linguistiques sont équivalents), mais parce qu'elles sont pratiquées et imposées comme filtres sociaux par les parties de la société qui ont le pouvoir économique, social et politique de le faire. La pratique de ces formes orales et écrites de français n'est ni courante ni spontanée dans la plupart des milieux sociaux — pas uniquement chez les «jeunes des quartiers d'immigrés», même si elle est plus difficile dans les milieux défavorisés. Et il faut répéter ici avec force que leurs difficultés sont dues à l'exclusion économique, sociale, xénophobe et raciste qu'ils subissent et non à leurs (in)compétences linguistiques. Là sont les vrais problèmes et les vraies solutions à trouver. Il est trop facile de les occulter derrière un misérabilisme linguistique qui revient, tout en affichant de la compassion, à mépriser l'univers social et les capacités de populations qu'on prétend «aider» à accéder à «notre niveau de civilisation».

Les signataires de ce texte, conscients de leur mission de chercheurs du service public, d'enseignants et de professionnels, sont à la disposition des pouvoirs politiques et des acteurs sociaux pour détailler leurs sources, leurs analyses et leurs propositions.

Le texte, rédigé par le Réseau Français de Sociolinguistique, et les signatures sont consultables sur:
<http://rfs.univ-tours.fr>

Contact: philippe.blanchet@uhb.fr
(Université Rennes 2).