

# Quel français enseigner ?

## Question pour la culture française du langage

Jean-Louis Chiss

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (DILTEC)

C'est l'utopie même d'une implication réciproque entre la théorie du langage, la théorie de la littérature, l'éthique et la politique qui serait *nécessaire* pour savoir ce que *défendre* une langue veut dire (Meschonnic, 2008, p. 267-268).

En notant que la question « quel français enseigner ? » n'est « pas si anodine que cela », l'appel à communication du colloque signalait de manière euphémistique une conjonction de difficultés principales : la question pouvait ne pas se poser ; elle l'est pourtant de façon récurrente et parfois obstinée ; elle peut susciter des réponses triviales, on ne préjuge certes pas de leur qualité<sup>1</sup> ; elle peut supposer de s'affronter à l'ensemble de la « culture du langage » française depuis le 16<sup>e</sup> siècle en traversant certaines frontières disciplinaires, de l'histoire et de l'épistémologie de la grammaire-linguistique à l'histoire de l'éducation, de la sociolinguistique au fonctionnement des institutions scolaires, des politiques de la langue aux idéologies linguistiques avec pour cœur de cible ce qu'il est convenu d'appeler la « crise du français » – crise de/dans la langue et crise de l'enseignement de la langue – (Chiss, 2006).

C'est au sein de cette configuration complexe qu'on avancera trop rapidement certaines réflexions dans un premier mouvement avant d'aborder quelques aspects de la dialectique système/norme(s)/variations dans les contextes de « francophonie » (« langue maternelle » et « langue seconde-étrangère ») qui mettent en débat le rôle des sciences du langage et de la didactique du français (et des langues en général).

### I. Permanence et rémanence : entre idéologie(s) et épistémologie(s)

Le caractère massif de la question « quel français enseigner ? » ne saurait impliquer une réponse frontale et abrupte si l'on veut bien tenir compte des présupposés impliqués par cette interrogation (il y aurait un choix à opérer au sein d'une pluralité de « français ») et, plus généralement, de déterminations qui font songer au titre d'un article célèbre de Parret (1979) « Ce qu'il faut croire et désirer pour poser une question ». C'est parce que la langue est, en bien des manières, une passion française que les investissements débordent les cercles savants des grammairiens, linguistes et didacticiens pour

---

1. Dans la multiplicité des contextes de travail et des orientations des contributeurs, l'éventail des réponses était ouvert : ce serait enseigner le français sur objectifs spécifiques ou le français professionnel, un français « fonctionnel », un français oral ou un français écrit, la littérature, une poétique francophone, les discours en français, les interférences avec d'autres langues, le système ou la variation, le français *comme* langue maternelle ou langue seconde ou langue étrangère... Quoi de plus normal au fond que l'interpellation ait saisi chacun d'abord dans sa propre pratique ?

atteindre le corps social dans son ensemble et mobiliser chroniqueurs et « remarqueurs », intellectuels et politiques souvent réunis par le souci de la « défense et illustration ». En ce sens, le questionnement ne saurait être séparé de l'histoire de la « fabrication » et grammatisation du français, de son « aménagement » conçu comme « modernisation », de son expansion-diffusion. Il n'y a pas d'évidence à poser qu'une langue soit à enseigner et/ou qu'elle permette d'enseigner<sup>2</sup> et ces assertions problématiques sont solidaires d'une configuration d'ensemble des *problèmes du français* ainsi qu'on le remarque, pour s'en tenir à l'actualité, dans des ouvrages comme les *Conversations sur la langue française* (Encrevé et Braudeau, 2007) ou *L'Avenir du français* (Maurais et alii, 2008).

En procédant, sans prétention aucune à l'exhaustivité, à un relevé des thématiques qui y sont évoquées ou traitées, on relève d'abord celles des politiques de l'aménagement linguistique, qu'il s'agisse des réformes de l'orthographe, de la féminisation des noms de métiers, grades et titres, de la terminologie (avec les questions d'invention lexicale) et des « langues de spécialités ». La technicité linguistique est certes ici requise mais ces thématiques sont par définition passibles de débats idéologiques et culturels qui engagent des conflits de *représentations*. Si la politique « intérieure » de la langue est prise dans ce faisceau, la politique « extérieure » l'est au moins tout autant, qu'il s'agisse des réseaux de diffusion du français à l'étranger en général, de la mise en place d'une politique linguistique européenne, des fonctionnements institutionnels de la Francophonie et des conceptions qui la sous-tendent. Entre interne et externe, la définition et la gestion de la politique du français comme langue d'accueil et d'intégration pour les populations immigrées ne peut éviter de se confronter à la relation à d'autres langues, donc à des appréhensions différentes du bi/plurilinguisme et de qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la « diversité culturelle ». A quoi il convient d'ajouter le paramètre de l'action éducative, les représentations de la langue à enseigner impliquant une politique nationale et « étrangère » de l'enseignement de cette langue.

Parmi les idéologies linguistiques (qui structurent historiquement des représentations spontanées à la fois volatiles et prégantes, voir Chiss, 2005), importent pour notre sujet les dichotomies du pur et de l'hétérogène, de l'uniforme et du métissé qui « recouvrent » la tension empirique entre l'unité et la diversité<sup>3</sup>. Une chose est de constater les variations géographiques, sociales, situationnelles (que la linguistique, celle de Coseriu par exemple, a typologisées sous les espèces de la trilogie : diatopique, diastratique et diaphasique), autre chose est de prendre ces données dans le débat idéologique et culturel, de les saisir dans l'argumentaire de la « crise des langues » ou spécifiquement de la « crise du français ». Ce n'est pas qu'il faille isoler par un cordon sanitaire les exigences de la description dite scientifique et les heurts des opinions mais l'examen des formations discursives que recouvre l'étiquette de « crise » montre que la « diversité » est immédiatement connotée. On peut aller jusqu'à dire que le métissage, le mélange des langues, des registres, des sociolectes est le déclencheur de « l'état de crise ». Si l'on s'en tient aux conjonctures historiques du 19<sup>e</sup>/20<sup>e</sup> siècles, les années 1880,

---

2. Tant le projet indissolublement théorico-pédagogique de Port-Royal (souligné par Michel Foucault) que la prolifération des méthodes d'apprentissage des langues au 17<sup>e</sup> siècle montrent que la visée didactique requiert la construction de la langue, sa « modélisation » tout autant que l'édification d'une grammaire est largement commandée par cette même visée didactique.

3. Dans le champ du français langue étrangère, on remarque, en décembre 1969, ce titre d'un numéro de la revue *Le français dans le monde* « Unité et diversité du français contemporain », dirigé par B. Quemada et R-L. Wagner. Dans le même moment, c'est d'abord la question « Quelle grammaire enseigner ? » qui apparaît dans le champ du français langue maternelle, dès le début de l'aventure de la revue *Le français aujourd'hui*. Sur ces éléments d'histoire sociale contemporaine de la linguistique et de la « pédagogie » du français, voir Chevalier et Encrevé, 2006 (spécifiquement, l'entretien avec André Reboullet, pp. 95-106).

les années 1930, les années 1980<sup>4</sup>, voient se répéter la litanie des facteurs exogènes au français réputé « standard » : le langage des media, de la publicité, les argots professionnels, la pénétration de l'anglais, les pratiques linguistiques des faubourgs populaires puis des « banlieues » (ou des « cités » ou des « quartiers »...) apparaissent comme des menaces pour la consistance et l'unité du français dans un processus à la dynamique comparable mais où les cibles varient<sup>5</sup>. Cette langue « cultivée », qu'on entoure d'autant plus de soins qu'on la déclare fragile comme tout bien inestimable, revendique une « qualité » intrinsèque alors même que « le jugement de 'qualité' ne peut être appliqué à des productions verbales que par des sujets, dans des conditions socio-discursives historiques particulières, par rapport à des systèmes normatifs » (Adam, 1998, p. 13).

C'est pourquoi il importe de référer l'héritage de la « qualité française » de la langue à ses déterminations historiques et en particulier à l'enjeu que portent les différentes lectures que l'on peut faire du purisme au 17<sup>e</sup> siècle. En contestant la conception dominante de la norme et du purisme vus comme des contraintes d'assujettissement ou d'aliénation, H. Merlin-Kajman (2003) ouvre à une compréhension du (bon) usage comme usage de la « scène publique » sans assimilation de la langue au pouvoir (ce n'est pas la langue du roi), sans « maître de la langue », contre la violence verbale et les pouvoirs rhétoriques de la « parole ». Cette « souveraineté de la langue » qui n'est pas sans évoquer la formulation saussurienne de « la vie sémiologique de la langue », précieuse en ce qu'elle périme, avec l'arbitraire radical, toute dimension contractuelle, démarque, de fait, *langue* et *discours* en renvoyant à ce dernier concept seulement les problématiques de la « qualité » et pour tout dire de la *valeur*. Dès lors, il apparaît non pertinent de lier langues et valeurs, voire de figer, dans une relation bi-univoque, langues et cultures (voir Chiss, 2007a) :

La langue française, comme les autres, peut exprimer à tout moment les valeurs les plus opposées. Mais sa chance singulière est que, pour la symboliser, le monde entier semble avoir choisi de ne retenir dans l'immense corpus des textes français que ceux qui étaient les plus riches d'avenir pour toute l'humanité : ceux qui posaient en termes inoubliables l'affirmation de l'universel (Encrevé, 2007, p. 33).

Les langues n'ont intrinsèquement rien à voir avec les discours qu'elles accueillent et les valeurs qu'ils expriment ; mais, c'est ainsi que se fait l'histoire du monde, on lie les langues à certains seulement des textes qu'elles ont engendrés... (*ibid*, p. 35).

Le refus de principe de cette relation n'implique donc pas pour autant l'évanescence des représentations circulantes des langues pas plus que la disparition des comportements prescriptifs en matière linguistique (Bloomfield pensait même qu'on avait à faire là à une constante anthropologique). De ce point de vue, les préoccupations des historiens des théories du langage rejoignent ceux des historiens de l'éducation dans la mesure où depuis le milieu du 19<sup>e</sup> siècle la montée progressive de la scolarisation universelle, puis sa démocratisation/massification reposent à nouveaux frais la question du français, langue et désormais discipline scolaire régies par toutes sortes de dispositions légales, textes officiels,

---

4. J'ai essayé dans un article de 1982, d'articuler ce qui se donnait comme une « crise de la linguistique » avec ce qui se percevait – déjà, encore – comme une crise de l'enseignement du français, dans un contexte marqué par les débats sur le modèle applicationniste et la « rénovation » pédagogique, la conceptualisation didactique étant en voie d'émergence. Vingt-cinq ans plus tard, la linguistique et la didactique, que d'aucuns prétendent triomphante, se retrouvent bords émissaires de la « nième » (comme disait Bally) « crise du français » (voir Chiss, 2007b).

5. Je ne développerai pas ici l'inversion actuelle des signes (l'ouvrage d'Alexis Nouss, 2005, entre autres, exemplifie cette tendance) : il n'est pas indifférent que s'entendent dans les parlers métissés du monde, des « voix », des « identités », des « cultures » à condition que la surdité monolingue consente à cette écoute et qu'on sache en particulier à l'école quoi en faire.

normes explicites et implicites. L'histoire de la standardisation du français dans le domaine sociétal interagit avec l'histoire de la scolarisation en français : d'un côté, la distinction entre « règles d'usage » et « normes d'excellence » (voir Berrendonner, 1998) fabrique de la « distinction » sociale, d'un autre, la division entre le « français scolaire » (français dont Renée Balibar avait montré le caractère « fictif » puisque épuré des variations régionales, sociales et situationnelles) et le « français lettré » (ou « cultivé ») régit les étapes d'un cursus scolaire lui-même affecté par les « français » ou les autres langues des élèves et par les changements des modes de communication qui ébranlent les équivalences entre écrit et langue « soignée » et entre oral et langue « familière ».

Face à cette constellation complexe, la vulgate linguistique, fabriquée à partir de la réception universitaire-scolaire du structuralisme, en identifiant la grammaire « traditionnelle » au normativisme pour mieux revendiquer un descriptivisme ombrageux, n'a pas contribué à l'éclaircissement. Elle a, en particulier, sous-estimé l'idéologisation des structures de la langue qui s'est installée très tôt dans l'histoire de la grammaire française (par exemple, au 17<sup>e</sup> siècle, le fameux « ordre direct », sujet-verbe-objet, reflet et garant d'une « logique » propre à cette langue) ; elle n'a pas résolu les questions du « canonique » dans la description grammaticale, produisant de l'indécidable entre système et norme ; elle n'a pas toujours mesuré l'influence de cette même description sur les modifications de la langue. C'est du côté de la sociolinguistique, de l'histoire des sciences du langage et des études diachroniques que parviennent des connaissances et élaborations théoriques sur « Les linguistes et la norme » (titre d'un recueil récent édité par Siouffi et Steuckardt, 2007)<sup>6</sup>. Les éventuelles réponses apportées à la question « Quel français enseigner ? », elle-même située au sein des antinomies qui nourrissent la « crise du français » (plurilinguisme/monolinguisme ; unité/diversité ; centralité/universalité), passent par une réflexion sur la notion de norme(s) et un examen empirique de la dialectique du système et des variations dans la multiplicité des contextes.

## II. Société(s), école(s) : la diversité des « français »

Si, chez les linguistes, la pluralisation de *la* norme en *normes* fait consensus au moins sur le plan du déclaratif, les fondements de cette pluralité peuvent être rapportés à différentes instances (voir Rastier, 2007), par exemple aux « lois du genre » (types de discours) ou, plus largement, aux dimensions culturelles impliquées par les langues voire à la diversité des choix parmi les possibles offerts par la langue et attestés dans les pratiques langagières des sujets parlants (voir l'approche « polylectale » de Berrendonner). Dans tous les cas, la notion de « règle » se trouve ébranlée dès lors que les critères de « grammaticalité » (et d'« acceptabilité ») sont mis en question et alors même que les grands corpus ne constituent pas des antidotes toujours efficaces vis-à-vis du normativisme. Dans la mesure aussi où le face-à-face du système et de la variation présuppose une conception globale et compacte du système qui résorbe la complexité des structurations en sous-systèmes modulables, la tentation est toujours présente de ramener cette complexité à quelques principes descriptifs simples, ce qui traduit souvent moins une orientation épistémologique qu'une nécessité de l'exposition à finalité didactique. La forme des grammaires scolaires (et des « méthodes » de langue) privilégie pour l'essentiel une vision apodictique des règles à l'encontre d'une appréhension qui en ferait des hypothèses éventuellement falsifiables. C'est donc tout à la fois la caractérisation et les limites assignées à l'« enseignable » dans

---

6. On notera, dans l'actualité, du côté des historiens de la grammaire et de la linguistique, le colloque « Langue commune et changements de normes » (Paris 3, 23-25 février 2009), et du côté des sociolinguistes et didacticiens, le colloque « Hétérogénéité et variation : quels objets sociolinguistiques et didactiques aujourd'hui ? » (Montpellier 3, 27-29 mai 2009).

les manuels et pratiques de classe ainsi que la nature du « français de référence » qui produit cette réduction des « variations » que l'univers scolaire peut traiter comme une nécessité implicite ou qu'il peut, à des degrés divers, choisir d'explicitier. On le sait : cette explicitation peut emprunter, dans les grammaires universitaires et pédagogiques la figure des remarques, disséminées dans la description du système, sur les « variétés » de français ou celle de chapitres introductifs ou conclusifs consacrés à la « communication », espace réservé aux diverses modalités de la variation dans l'espace, le temps et la société. Il faut aussi noter que les « méthodes » d'apprentissage des langues à fondement « communicatif » adoptent rarement jusqu'au bout la logique de l'acquisition d'une « compétence de communication », censée intégrer, au-delà de la « compétence linguistique », la maîtrise des variétés de langue et des règles d'usage nécessaire, selon les initiateurs de cette notion (en particulier Dell Hymes) à l'intégration à la communauté langagière ciblée. Il s'agit là d'une difficulté récurrente en didactique du français et des langues qui se traduit par cette question souvent non pensée : de quelle(s) grammaire(s) a besoin l'approche dite communicative ?

Il ne faudrait pas conclure de cette dernière remarque que le problème de l'intégration de la variation dans les manuels de français langue maternelle ou les « méthodes » de français langue étrangère n'est pas posé par certains didacticiens. Il est vrai cependant que les différents domaines de la langue française sont inégalement traités : par exemple, une tradition de recherche en phonétique inaugurée par Rousselot (fin du 19<sup>e</sup> siècle) a toujours mis l'accent sur la dimension variationnelle de l'accentuation et de l'intonation avec une attention tant aux différences intra-hexagonales qu'à celles qui traversent le monde francophone. On entend les échos de cette préoccupation récemment dans les travaux de Galazzi et Molinari (2007), de Molinari (2008) qui proposent de diversifier les modèles d'écoute et de compréhension plutôt que de pousser les apprenants à (re)produire la variation, pour les « sensibiliser à la pluralité sonore francophone » (Molinari, 2008, p. 58). On voit ici que l'accent mis sur la perception d'un « écart » par rapport au modèle standard est solidaire d'un parti pris méthodologique plus général qui privilégie la compréhension sur la production dans la mesure où la multiplicité des « modèles » constitue un obstacle pour l'apprenant. Pour toutes les sous-disciplines du français enseigné en France (voir les propositions de Bertucci sur la syntaxe et la morphologie, 2008, et les autres contributions réunies dans Bertucci et David, 2008), la question de savoir s'il faut prendre comme « entrée » les pratiques langagières des élèves, spécifiquement aujourd'hui la « langue des banlieues », la « langue des cités », et en faire un matériau de travail pour accéder à la « langue de l'école », d'utiliser stratégiquement donc cette forme de « bilinguisme », divise la communauté des didacticiens et interroge les manières de faire des enseignants, habitués au rejet des « langues circulantes » et inquiets devant les conflictualités linguistiques. A quoi il faut ajouter l'argument fort de la difficulté à gérer un trop plein de diversité dans des situations pédagogiques nécessairement réglées par des impératifs de cohérence et de stabilité, comme si l'école imposait par sa nature même, des limites au traitement de la variation. Il reste qu'on réagira différemment face à cette question en fonction du degré de consistance linguistique et de légitimité accordé à ces « parlures » qu'il est possible de replacer dans un cadre plus général, celui de tout *contact* entre langues ou variétés de langues.

De ce point de vue, les constats empiriques et les recherches en géolinguistique et sociolinguistique fournissent, de plus en plus, matière à la politique et à la didactique des langues pour reprendre ce questionnement sur « le français à enseigner », récurrent en français langue maternelle mais encore faiblement conceptualisé, longtemps ignoré dans les situations de français langue étrangère, mais de plus en plus pressant dans les contextes de français « langue seconde » qui recouvrent une grande partie de la francophonie réelle et une part non négligeable de la Francophonie institutionnelle (les com-

munications à notre colloque sont révélatrices de ce dernier aspect). Ce n'est pas d'aujourd'hui que le statut de « modèle » du « français de France » donne lieu à discussion dans les pays ou régions où le français est à la fois langue de première socialisation et une des langues nationales (Belgique francophone, Suisse romande, Québec) : qu'on songe, entre autres exemples, à l'ouvrage de Charles Bally, *La crise du français* de 1930 (voir Chiss, 2006) ou plus récemment aux travaux des sociolinguistes belges, Marie-Louise Moreau ou Michel Francard. Mais ce qui frappe, c'est l'extension de cette problématique à l'ensemble de la francophonie ainsi que l'atteste la prise de position conclusive de l'ouvrage collectif *L'Avenir du français* (Maurais et alii, 2008, p. 266) qui prône « l'acceptation de l'évolution de la norme en francophonie, moins centrée sur un hypothétique français de France et intégrant les contributions des différentes parties de la francophonie, qui, loin de compliquer la communication entre francophones, pourrait élargir les capacités du français à constituer un pont entre de nombreuses langues ». Emblématique des contradictions qui minent ce type de souhait (on n'ose pas dire de vœu pieux) est l'énoncé suivant qui qualifie de « presque inévitable » (*ibid.*) la référence à ce français de France et dévoile que « c'est peut-être encore au niveau de l'école que se trouve une partie de la solution... » (*ibid.*). Il est vrai que c'est bien au sein des systèmes éducatifs (y compris en France) que fonctionne cette norme unique de référence, ce français « standard », issu d'une standardisation historique de la face écrite de la langue, qui n'est pas le « français ordinaire » (au sens de Françoise Gadet, 1989), les « français ordinaires », devrions-nous dire, eu égard à la multiplicité géographico-sociale des français en usage en francophonie.

Nul doute que sur le plan géo et sociolinguistique, l'existence de « français » nationaux, régionaux ou locaux, en tout cas de « variantes » du français soit sinon attestée (il faudrait ouvrir une discussion épistémologique sur le concept de « langue ») du moins suffisamment consistante pour être argumentée. Mais la complexité des contextes, qu'il s'agisse des multilinguismes de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb à dominante arabophone, des zones créolophones, se traduit par des réalités et des perceptions si multiformes des français en usage que l'accès à la standardisation de chaque variété est pour le moins incertain. Les variables villes/campagnes ou classes sociales favorisées/classes populaires, les processus de créolisation entre français et langues nationales ou vernaculaires dans les villes (en Afrique par exemple) se superposent pour créer une situation peu propice à la légitimation d'un français « marocain » ou « sénégalais » susceptible d'être objet ou vecteur d'enseignement. On comprend bien que les conditions historiques de l'expansion du français dans le monde aient engendré une « francophonie » dans laquelle le pays-source est en position dominante (par opposition à la lusophonie ou à l'hispanophonie) alors même que dans cette francophonie nombre d'états, qui ont le français comme langue officielle, sont peuplés d'habitants dont l'immense majorité ne sont pas des locuteurs ou seulement très partiels de cette langue. Dans ces conditions, l'école est source et garante de l'unité et de la qualité du français, son enseignement en francophonie s'affichant souvent plus royaliste que le roi si l'on en juge par la surnormativité répandue chez nombre d'enseignants que l'on attribuera, en termes sociolinguistiques, au sentiment d'insécurité des périphéries vis-à-vis du centre et que l'on jugera, en termes historiques, héritière d'une tradition grammaticale, littéraire et culturelle qui lie langue française et « francité ». C'est pourquoi, on sent une sorte d'antinomie entre la volonté de promouvoir le plurilinguisme dans les systèmes scolaires et l'idéologie linguistique française rétive à la pluralité interne, donc peu susceptible de penser le contact avec les langues dites « partenaires ». On ne peut se contenter de s'en désoler : les essais de constitution d'une didactique « convergente » ou « intégrée » des langues impliquant le français sont d'autant plus précieux qu'ils cherchent à dépasser cette antinomie au risque de la marginalité face aux résistances des monolinguisms, tout en courant le risque d'apporter des réponses techniques à des problèmes historiques et culturels. Je ne sais donc pas « quel français en-

seigner ? » mais j'ai saisi l'opportunité de rappeler l'ancrage de cette question dans la culture du langage française qui doit se penser à partir des concepts de spécificité et d'historicité :

Enseigner le sens de l'historicité consiste à montrer que, du langage, on ne connaît que des représentations et qu'on n'y a pas accès directement comme à la nature des choses ; que ces représentations sont toujours culturelles, historiquement situées, et souvent intéressées au maintien de tel ou tel ordre de choses (Meschonnic, 2008, p. 202).

## Références bibliographiques

- Adam Jean-Michel, (1998), « La qualité des productions discursives : réflexions théorique et étude de cas », *Cahiers de linguistique française* n° 20, Université de Genève, pp. 13-29.
- Berrendonner Alain, (1998), « Normes d'excellence et hypercorrections », *Cahiers de linguistique française* n° 20, Université de Genève, pp. 87-101.
- Bertucci Marie-Madeleine & David Jacques, (éd.) (2008), « Descriptions de la langue et enseignement », *Le français aujourd'hui* n° 162, Paris, Armand Colin.
- Bertucci Marie-Madeleine, (2008), « Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? », *Le français aujourd'hui* n° 162, Paris, Armand Colin, pp. 59-70.
- Chevalier Jean-Claude, avec Pierre Encrevé, (2006), *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva. Essai de dramaturgie épistémologique*, Lyon, ENS Editions.
- Chiss Jean-Louis, (1982), « Linguistique et pédagogie du français : la formation des enseignants face à la double crise », *Langue Française*, n° 55, Paris, Larousse, pp. 3-16.
- Chiss Jean-Louis, (2005), « La théorie du langage face aux idéologies linguistiques » in G. Dessons, S. Martin et P. Michon (éd.), *Henri Meschonnic, la pensée et le poème*, Paris, In press, pp. 67-75.
- Chiss Jean-Louis, (2006), « La crise du français comme idéologie linguistique », J.-L. Chiss éd *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Enonciation, Crise du français*, Louvain-Paris, éditions Peeters, pp. 233-246.
- Chiss Jean-Louis, (2007a), « Didactique des langues et des cultures : le français et l'horizon du plurilinguisme », *Dialogues et cultures*, n° 52, Paris, FIPF, pp. 203-213.
- Chiss Jean-Louis & Manesse Danièle, éd. (2007), *Le français aujourd'hui* n° 156 « Enseignement de la langue : crise, tension ? », Paris, Armand Colin.
- Chiss Jean-Louis, (2007b), « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? », *Le français aujourd'hui*, n° 156, Paris, Armand Colin, pp. 9-17.

- Chiss Jean-Louis, (2008), « Postface : langue(s) et grammaire(s) », *Le français aujourd'hui* n° 162, Paris, Armand Colin, pp. 115-117.
- Encrevé Pierre & Braudeau Michel, (2007), *Conversations sur la langue française*, Paris, Gallimard.
- Gadet Françoise, (1989), *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- Galazzi Enrica & Molinari Chiara, (éd.) (2007), *Les français en émergence*. Berne, Peter Lang.
- Merlin-Kajman Hélène, (2003), *La langue est-elle fasciste? Langue, pouvoir, enseignement*, Paris, Seuil.
- Meschonnic Henri, (2008), *Dans le bois de la langue*, Paris, Editions Laurence Teper.
- Maurais Jacques, *et alii* (2008), *L'Avenir du français*, Paris, Editions des archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie.
- Molinari Chiara, (2008), « L'enseignement du FLE face au défi de la variation », in G. Alao, et alii, (éd.), *Grandes et petites langues*, Berne, Peter Lang, pp. 57-68.
- Nouss Alexis, (2005), *Plaidoyer pour un monde métis*. Paris, éditions Textuel.
- Parret Herman, (1979), « Ce qu'il faut croire et désirer pour poser une question », *Langue française* 42, Paris, Larousse, pp. 85-93.
- Rastier François, (2007), « Conditions d'une linguistique des normes », in G. Sioufi et A. Stenckardt (éd.), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang, pp. 3-20.
- Siouffi Gilles & Steuckardt Agnès, (éd.) (2007), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang.



# Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variété ?

**Bernard Combettes**

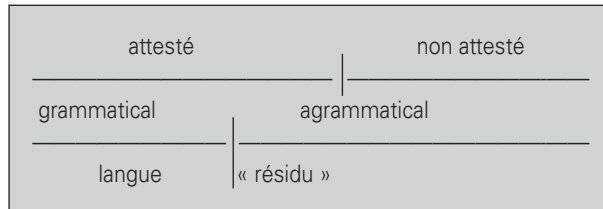
*Université Nancy 2 & UMR-ATILF*

La question « Quelle grammaire enseigner ? » ne peut recevoir de réponse que si elle est replacée dans un cadre plus général, si elle est subordonnée à des prises de position sur les objectifs de l'enseignement de la langue et, en particulier, sur le type de langue que l'on se propose de faire observer et de faire acquérir. C'est seulement une fois ces buts définis et explicités qu'il paraît logique de réfléchir sur le « matériel » grammatical nécessaire et de se donner ainsi des outils adaptés aux objectifs visés. La volonté de prendre en considération la variété des usages, volonté souvent exprimée, par exemple, dans les principes généraux qui guident les textes officiels, devrait donc s'accompagner d'une réflexion sur les notions et sur la méthodologie permettant d'atteindre au mieux ce but. Avant d'examiner quel type de description serait à même de rendre compte de la variation linguistique, il ne semble pas inutile de rappeler ici l'ambiguïté, cause de nombreux malentendus, attachée au terme même de « grammaire ». Renvoyant à la fois au système de la langue – en ce sens on parlera d'une grammaire de l'écrit, d'une grammaire de l'oral – et à la description de ce système, la notion de grammaire peut se trouver également chargée d'une valeur normative, la « grammaire » du français étant celle d'une certaine langue écrite. On ajoutera à cela que, dans la pratique courante de l'enseignement, le terme de grammaire renvoie à une sous-partie du système linguistique, la morphosyntaxe, par opposition au lexique. Une telle abondance de significations complique inévitablement toute discussion sur les objectifs, les programmes, la méthodologie de l'enseignement. Une question comme : « Quelle grammaire enseigner ? » peut en effet être comprise comme une interrogation sur le type de description de la langue pertinent pour la didactique ou sur la variété du français que l'on doit prendre comme référence, les deux réflexions se rejoignant obligatoirement dans la mesure où la spécificité du « niveau » de langue choisi comme objectif a des conséquences sur le type de description à adopter. Une autre acception vient compliquer cette situation déjà bien confuse : on oppose en effet parfois, en particulier dans l'enseignement élémentaire, une grammaire « implicite », ou « intuitive » et une grammaire « explicite », la mise en œuvre par le locuteur de sa compétence linguistique se distinguant de la prise de conscience des règles de fonctionnement. Il s'agit là du problème didactique que pose le terme « enseigner » : adopte-t-on une démarche de découverte, qui, partant de l'intuition de l'élève, conduit ce dernier à l'explicitation des régularités du système, ou favorise-t-on un mouvement inverse, qui consisterait à apporter un savoir à mettre en œuvre dans des applications ? Notons que, quel que soit le choix didactique (méthode inductive ou méthode déductive), l'enseignant doit, dans tous les cas, disposer de cadres d'analyse pertinents, permettant de construire des apprentissages, des activités, qui prennent en compte la structure du type de langue concerné. En ce sens, la « grammaire » de l'enseignant, comme outil d'analyse, ne coïncide pas obligatoirement avec la « grammaire » de l'élève, qu'il s'agisse d'ailleurs de grammaire explicite ou de grammaire intuitive. Dans les lignes qui suivent, nous

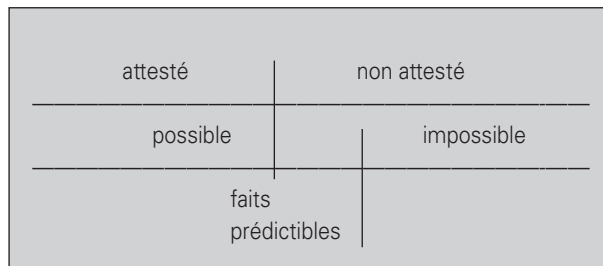
ne prendrons pas parti sur la dimension didactique, sur la question : Faut-il « enseigner » la grammaire ? Nous limitant au domaine du contenu, nous examinerons les types de description qui, parmi les apports de la linguistique contemporaine, semblent les mieux adaptés à l'apprentissage des langues. Avant de développer cette description, il n'est pas inutile de rappeler que la grammaire scolaire, traditionnelle ou rénovée, destinée à l'enseignement de la langue maternelle, est fondée sur des concepts proposés par les grammairiens de l'Antiquité, qui n'avaient pas pour objectif premier des applications didactiques ; qu'il s'agisse des natures ou des fonctions, les catégories grammaticales sur lesquelles est fondée l'analyse linguistique ont été élaborées dans une optique philosophique et logique en vue de rendre compte des relations que l'on peut établir entre la langue, la pensée et la réalité, la prise en compte des opérations effectuées dans les activités langagières n'étant pas, dans cette visée, un axe prioritaire. L'application d'un tel cadre d'analyse à un autre domaine pose problème et exige pour le moins que l'on porte un regard critique sur des notions qui sont trop souvent tenues pour des vérités d'évidence. La relativisation de ces concepts est pourtant fortement suggérée par les études de typologie linguistique, qui ont bien montré que des catégories généralement admises sans fondamentale remis en cause (adjectif, adverbe...) et des relations qui semblent aller de soi (sujet, objet...) n'ont aucune pertinence dans la description de certaines familles de langues. Comme nous allons le voir plus loin, construire des descriptions qui rendent compte de la variation ne peut qu'accentuer cette mise en perspective, qui conduit à raisonner en termes de continuum bien plus qu'avec des catégories nettement délimitées.

Indépendamment de la question didactique, il est nécessaire de prendre une position sur la place de la variation dans le système linguistique ; cette prise de position n'est pas sans importance, car elle orientera fortement le choix du type de grammaire à construire. Le point de vue sans doute le plus répandu consiste à considérer la variation comme un phénomène marginal, périphérique, par rapport au noyau stable du système linguistique. Relevant de la « parole », des performances individuelles, les variantes seraient ainsi des accidents de parcours, des sortes de ratés dans un mécanisme régulier et stable. Cette conception sous-tend la présentation traditionnelle des « niveaux de langue », qui, définis et décrits à partir de la norme du français « correct », apparaissent alors comme le résultat de la dégradation de cette norme et de son non respect, et non comme des systèmes particuliers possédant leurs propres règles de fonctionnement. Un autre point de vue envisage la variation comme centrale, comme inhérente au système de toute langue naturelle. La nécessité dans laquelle se trouvent les groupes de locuteurs de se distinguer des autres et, en même temps, de s'identifier, conduit nécessairement à l'existence d'un certain jeu dans les régularités, dans les oppositions. C'est la structure linguistique elle-même qui doit fournir les déséquilibres nécessaires à la formation des variantes. On remarquera que l'évolution des langues ne serait pas concevable sans la coexistence, en synchronie, de cette diversité des usages, la norme elle-même, « variante qui a réussi », se modifiant au fil du temps. La différence entre ces deux conceptions, difficilement compatibles, se reflète au plan didactique : choisit-on d'enseigner, quelle que soit la méthode pédagogique adoptée, une norme (français écrit, français standard, français courant...) à partir de laquelle seront définis et abordés les autres usages, ou va-t-on prendre comme objet d'étude la variation en tant que telle, en travaillant sur le « flou » qui permet de rendre compte de la diversité, sans privilégier, au moins dans la description, un usage particulier ? C'est dans cette deuxième optique que nous nous placerons ici, en essayant de montrer l'intérêt d'une approche qui s'attache davantage aux possibilités de variation d'une construction qu'à la définition de catégories stables. Ce n'est pas tant le noyau dur - les propriétés nécessaires et suffisantes - définissant l'unité prototypique qui nous semble devoir retenir l'attention que l'organisation de l'échelle sur laquelle vont s'organiser la différenciation des réalisations d'une même structure. La variation ne se crée pas au hasard, mais se trouve réglée par le système même de la langue, certaines formes étant exclues, alors

que d'autres sont tout à fait prévisibles. Pour reprendre la situation décrite par A. Berrendonner dans ses propositions pour une grammaire polylectale<sup>1</sup>, l'analyse linguistique, en particulier dans les approches qui se rattachent au structuralisme ou à la grammaire générative, a pour but de rendre compte de ce qui est jugé comme grammatical, bon nombre de types d'énoncés attestés étant ainsi considérés comme des déviations, des réalisations qui sortent de la norme établie. Les structures décrites constituent alors un sous-ensemble des énoncés réellement produits, ce qui correspond à la situation suivante :



Une autre démarche, plus rarement représentée, consiste, à partir des énoncés attestés, à tenter de décrire les faits possibles et à considérer ainsi la variation comme inhérente au domaine observable, indispensable même, pour la construction des faits prédictibles :



C'est à partir d'une conception de ce type que la variation peut être prise en compte comme ce qu'il convient d'expliquer, comme une caractéristique essentielle du système linguistique. Donner à la variation cet aspect central implique également qu'une certaine régularité lui soit sous-jacente et qu'elle ne soit pas le résultat d'un simple effet du hasard. Les diverses formes qui constituent les variantes se trouvent en effet ordonnées suivant un continuum construit en fonction de certaines propriétés linguistiques, ce qui permet d'établir des implications du type : un locuteur qui utilise les variantes a et b mais n'emploie pas la variante c n'utilisera pas d ; ou encore : un locuteur qui utilise a et c utilisera également b, etc. Une telle approche présente l'avantage, entre autres points positifs, de mettre l'accent sur les propriétés syntaxiques ou sémantiques et de leur donner la priorité sur la définition des catégories, qu'il s'agisse des natures ou des fonctions, ce qui évite le déséquilibre qui consiste à privilégier l'analyse des unités au détriment de l'étude de la structure syntaxique.

Quelques exemples vont nous permettre d'illustrer cette démarche. Avant de les examiner, il convient cependant de préciser qu'il serait nécessaire de les intégrer dans des ensembles plus larges, dans la mesure où il s'agit de sous-systèmes qui obéissent à des tendances plus générales. Observons d'abord le fonctionnement des pronoms qui peuvent remplir la fonction d'attribut du sujet dans des énoncés comme : *attentif, il l'est; professeur, elle le deviendra*. La tradition scolaire et la grammaire normative,

1. A. Berrendonner, M. Le Guern, G. Puech, *Principes de grammaire polylectale*, Presses Universitaires de Lyon, 1983

ne prenant en considération que les adjectifs ou les substantifs attributs ne présentent comme possibilité de pronominalisation que l'emploi de la forme du pronom personnel « neutre » *le*, comme dans l'exemple que nous venons de citer. D'autres types de constituants seraient pourtant à envisager, et, en particulier, les groupes prépositionnels, qui sont nombreux à pouvoir remplir cette fonction d'attribut. Des syntagmes comme *à bout de souffle*, *au courant de tout*, *sans le sou*, *de bonne foi*, ont une distribution identique à celle de *essoufflé*, *informé*, *pauvre*, *sincère*, qu'il s'agisse de la position d'épithète (*un coureur à bout de souffle/essoufflé*), d'apposition (*A bout de souffle/essoufflé, il...*), ou d'attribut (*il est à bout de souffle/essoufflé*). Se pose ainsi la question de la reprise pronominale pour ce type de constituant. La langue orale offre une variante bien représentée sous la forme du clitique *y*: *il n'était pas en retard = il n'y était pas*, *en retard*; *elle est au courant de tout = elle y est*, *au courant de tout*. Une variation *le / y* s'établit donc dans le système, variation que l'on pourrait justifier par une différence sociolinguistique, certains types d'oral se distinguant de l'écrit. La situation est cependant plus complexe, dans la mesure où le choix de *le* ou de *y* semble également guidé par les formes linguistiques elles-mêmes. Le clitique *y*, par son sémantisme de base, se trouve plus facilement en relation avec des constituants introduits par les prépositions *à* et *en*, fonctionnant ainsi comme dans les « reprises » de groupes compléments: *elle va à Paris = elle y va*; *il habite en Suisse = il y habite*, etc. La substitution semble plus difficile avec des syntagmes introduits par d'autres prépositions, en particulier par celles qui, comme *de*, tradiraient davantage un « éloignement »: *il est de bonne humeur = (?) il y est*, *de bonne humeur*, face à: *il l'est*, *de bonne humeur*. Par ailleurs, le français parlé montre également une tendance à étendre l'emploi de *y* à la substitution de groupes adjectivaux: *elle n'était pas encore mariée = elle n'y était pas encore, mariée*. Mais, ici encore, les formes linguistiques imposent une gradation dans l'acceptabilité: les adjectifs et les substantifs renvoyant à un « statut » du référent semblent se prêter mieux à cette substitution par *y* que ceux qui dénotent un état ou une caractéristique plus ou moins permanents: *elle n'était pas étonnée = (?) elle n'y était pas, étonnée*, en face de: *elle ne l'était pas, étonnée*; *il est intelligent = (?) il y est intelligent / il l'est, intelligent*. A partir de ces constatations, une échelle peut être construite pour rendre compte des divers degrés d'acceptabilité et des différences dans les intuitions des locuteurs; ce continuum, qu'il faudrait affiner, pourrait schématiquement correspondre à:

(a) Sprép. (*à*, *en*) (b) autres Sprép. → (c) adj/N qualifiant → (d) adj/N identifiant

a- *il est en retard = il y est toujours, en retard*

b- *il est de mauvaise foi = (?) il y est toujours, de mauvaise foi*

c- *il est employé de banque = (?) il y est depuis longtemps, employé de banque*

d- *il est le médecin du quartier = \*il y est depuis longtemps, le médecin du quartier*

Les variantes dépendraient ainsi du point de rupture intuitivement adopté par le locuteur. L'usage de (d) impliquant celui de (a), de (b) et de (c); le non emploi de (c) impliquant également le non emploi de (d), etc., la forme *le* étant alors la variante utilisée, variante que la norme écrite impose dans tous les contextes. La variante n'apparaît donc pas comme isolée, mais s'insère en fait dans un ensemble structuré, constitué d'un noyau dur et de marges qui marquent les limites des expressions possibles.

Nous évoquerons, dans un deuxième exemple, le cas des constructions détachées et de la coréférence qu'elles impliquent avec un référent mentionné dans le contexte de droite. Ici encore, la tradition n'évoque qu'une gamme restreinte de possibilités et limite ses remarques à certains constituants. Prenant en compte les groupes adjectivaux et les participes apposés, ainsi que les gérondifs, la grammaire normative formule l'obligation d'une relation entre l'apposition et le sujet principal. Ainsi, des phrases comme: *En arrivant, la porte était fermée* ou: *En sortant, le froid l'a surpris* seront-elles jugées comme

déviantes, représentatives d'un niveau de langue moins soutenu que: *En arrivant, j'ai trouvé la porte fermée* ou: *En sortant, il a été surpris par le froid*. L'examen des divers types de constituants qui peuvent entrer dans ce genre de relation montre en fait que la réalité est relativement plus complexe et qu'il est possible de construire une échelle, un continuum, qui rendrait compte de la variation. Deux facteurs apparaissent comme pertinents: la nature de la construction détachée, la forme et la fonction du « contrôleur » qui, dans le contexte de droite, est en rapport avec elle. D'une part en effet, des formes comme le gérondif se prêtent plus facilement que les autres à ce que la tradition juge comme une anacoluthie; l'énoncé: *En arrivant, la porte était fermée* est en effet plus acceptable qu'une phrase contenant une construction absolue comme: (?) *Sa veste sur le bras, le froid l'a surpris*. Les appositions adjectivales se situant entre ces deux extrêmes: *Sorti de bonne heure, le froid l'a surpris*. On notera d'autre part qu'un énoncé comme: *En sortant, le froid l'a surpris* est plus acceptable que: (?) *En sortant, le froid a surpris un promeneur*, ou que: *Arrivé en retard, il lui a fallu attendre* semble plus « naturel » que: *Arrivé en retard, on est parti sans lui* (avec « coréférence » entre *arrivé* et *lui*). La fonction grammaticale du pronom de troisième personne joue ici un rôle important: la fonction sujet est évidemment plus « accessible » à la coréférence que la fonction objet, elle-même plus accessible que la fonction de circonstant. La forme pronominale, qui présuppose un référent déjà mentionné dans le contexte antérieur, se prête nettement mieux à ce type d'enchaînement qu'un syntagme nominal, à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'un groupe indéfini, comme *un promeneur*, qui est introduit pour la première fois dans le texte. Le tableau suivant résume l'interaction des deux facteurs:

	sujet	objet pronom	objet nominal	circonstant	absence de contrôleur
gérondif	+	+	+	+	+
adjectifs participes	+	+	+	(?)	(?)
constructions absolues	+	(?)	-	-	-

Ce classement, très simplifié, devrait être complété, en particulier par le cas des infinitifs prépositionnels comme: *Avant de sortir, il lui a fallu...*, qui présentent les mêmes problèmes de relations anaphoriques. Nous avons voulu seulement insister sur le fait que la variation s'exerce de façon réglée: les variantes disponibles s'organisent suivant un continuum dont le locuteur respectera, en quelque sorte, l'orientation.

Nous citerons enfin l'exemple des structures clivées en *c'est... que*, qui présentent trois variantes lorsqu'il s'agit de l'extraction d'un syntagme prépositionnel. A partir d'un énoncé comme: *je veux vous parler de cela*, les trois réalisations suivantes sont en effet envisageables:

- c'est de cela que je veux vous parler*
- c'est cela dont je veux vous parler*
- c'est de cela dont je veux vous parler*

De la même façon, à l'énoncé: *Je pense à elle*, pourront être rattachées les phrases:

- c'est à elle que je pense*
- c'est elle à qui je pense*
- c'est à elle à qui je pense*

Bien que seule la première de ces occurrences, la construction en *c'est... que*, soit considérée comme correcte par la grammaire normative, les deux autres possibilités, qui reposent sur l'interprétation du *que* comme un relatif variable ou sur le double marquage par la répétition de la préposition, n'en restent pas moins fréquentes, du moins à l'oral. On rappellera d'ailleurs que cette variation a toujours existé, à des degrés divers, dans l'histoire du français, dès la création de ces structures clivées. Il nous semble à nouveau possible, comme dans les exemples précédemment cités, de délimiter une gradation conditionnant le choix de l'une ou de l'autre de ces formes. La préposition joue ici un rôle important ainsi que la nature (pronominale ou nominale) du constituant extrait. Si *à* et *de* se entrent sans difficulté dans les trois contextes en concurrence, il n'en va pas de même pour toutes les prépositions ou pour tous les types de groupes nominaux, d'où l'échelle d'acceptabilité suivante :

*je travaille avec ça*  
*c'est avec ça que je travaille*  
*c'est ça avec quoi je travaille*  
 \* *c'est avec ça avec quoi je travaille*

*j'ai été informé par lui*  
*c'est par lui que j'ai été informé*  
 (?) *c'est lui par qui j'ai été informé*  
 \* *c'est par lui par qui j'ai été informé*

*je me suis adressé à un étudiant*  
*c'est à un étudiant que je me suis adressé*  
 (?) *c'est un étudiant à qui je me suis adressé*  
 \* *c'est à un étudiant à qui je me suis adressé*

*je suis venu avec un étudiant*  
*c'est avec un étudiant que je suis venu*  
 \* *c'est un étudiant avec qui je suis venu*  
 \* *c'est avec un étudiant avec qui je suis venu*

La variation, dans cet exemple comme dans ce que nous avons déjà cités, ne doit rien au hasard, mais s'organise en une gradation qui est construite suivant des critères linguistiques reposant sur certaines propriétés des unités concernées.

Une telle approche, mise en œuvre dans le domaine didactique implique que l'accent ne soit plus mis sur la nature ou sur la fonction d'une unité - qu'il s'agisse d'un terme ou d'une proposition - mais sur ses propriétés, qui sont étroitement liées aux constructions dans lesquelles ils sont utilisés. La notion d'objet direct, celle d'adverbe ou de préposition, celle de pronom relatif, ne peuvent constituer la finalité de l'apprentissage et de l'étude de la langue. Ces éléments n'ont de pertinence que dans des structures particulières, dont l'observation et la pratique devraient être en fait le véritable objectif de l'enseignement. Il est facile de constater, si l'on observe les textes officiels destinés à l'enseignement du français langue maternelle, qu'il s'agisse de l'école élémentaire ou du collège, que les programmes mêlent indistinctement les deux dimensions, la priorité étant toutefois donnée aux « unités ». Le but premier semble bien être la connaissance des natures et des fonctions, mais des expressions comme « la phrase interrogative », « le passif », ou « la négation », laissent penser que ce sont alors les structures syntaxiques qu'il convient d'étudier. L'articulation entre les deux types de notions, d'ordre tout à

fait différent, n'apparaît pas clairement. La connaissance des catégories ne devrait être qu'un moyen – encore peut-on discuter de sa réelle pertinence didactique – dans une démarche qui vise à la maîtrise de structures linguistiques et il conviendrait de montrer dans quelle mesure chacune des notions, qu'il s'agisse des parties du discours ou des fonctions grammaticales, est pertinente pour l'observation et l'analyse de telle ou telle construction.

Le type de continuum que nous venons d'évoquer ne doit pas être réservé aux faits de syntaxe, au travail sur les degrés de grammaticalité des constructions. La division, couramment admise aujourd'hui, entre divers types de « grammaire », grammaire de phrase, grammaire de texte, grammaire de discours, repose sur l'idée que le système des formes et des constructions syntaxiques obéit à des règles spécifiques, témoigne d'un fonctionnement autonome et n'a pas de rapports avec la dimension textuelle, chacun des domaines conservant en quelque sorte une autonomie qui justifierait une approche particulière. Cette position doit être discutée, dans la mesure où le terme même de « grammaire » n'a pas la même acception dans chacune de ces expressions. S'il désigne bien, dans « grammaire de phrase », les régularités de la morphosyntaxe, il semble renvoyer, dans les autres cas, au fonctionnement des marques qui assurent la cohérence textuelle ou discursive, ce qui est d'un ordre différent et met en jeu d'autres aspects du domaine cognitif, en particulier la mémoire discursive, la connaissance partagée, qui ne sont pas concernés lorsqu'il s'agit de grammaticalité. Toutefois, si la grammaire de phrase n'est plus considérée comme un système isolé, mais se trouve associée aux opérations qui permettent au locuteur de transmettre une expérience du monde, la séparation entre langue et textualité est loin de correspondre à une limite aussi tranchée que le laisseraient penser certains textes officiels et certains manuels.

Dans la perspective que nous venons d'esquisser, les apports théoriques - et les suggestions concrètes – sont sans doute à rechercher du côté des théories linguistiques qui se trouvent habituellement regroupées sous la dénomination large de grammaires fonctionnelles, l'étiquette « fonctionnelles » ne renvoyant pas aux fonctions grammaticales, mais aux fonctions du langage. Une des idées de base qui sous-tendent les analyses proposées par ces théories est en effet de relier les structures de la langue aux activités des locuteurs ; le système des marques linguistiques est en particulier mis en rapport avec le domaine cognitif, domaine important dans la mesure où la relation langue/réalité n'est évidemment pas directe, mais passe par l'intermédiaire des représentations que se fait le locuteur de l'expérience qu'il estime devoir transmettre. La réflexion de Givón à propos de la relation langue/texte : « les marques linguistiques ne sont pas en relation avec le texte, mais avec l'esprit qui produit le texte » pourrait fort bien être transposée ici : les marques du système linguistique ne sont pas en relation avec le monde, mais avec l'esprit qui l'interprète et en communique une expérience. Dans le domaine de la syntaxe, les constructions grammaticales peuvent être ainsi conçues comme des instruments permettant l'encodage de l'expérience du locuteur, les structures de base codant des types d'événements que l'on peut considérer comme prototypiques.

On pourrait ainsi dire que les structures grammaticales, les diverses constructions des énoncés, correspondent à une sorte de description de la façon dont sont interprétés les événements, les états de chose, auxquels veut renvoyer le locuteur. Ce qui est codé par la syntaxe, dans une sorte de « mise en scène » de l'expérience du sujet parlant, c'est, dans une telle perspective, la perception d'une réalité non linguistique. Se pose en effet la question de la sélection et de la présentation des aspects de l'événement qui seront évoqués dans l'énoncé : les structures syntaxiques, combinées avec les caractéristiques sémantiques des termes utilisés dans la phrase, ne permettent de rendre compte que d'une partie de la réalité de référence. Tout un aspect de la situation qui concerne la mise en saillance

de telle ou telle caractéristique en fonction de la situation de communication, ne peut être rendu par le simple jeu des relations grammaticales. Nous rejoignons ici la problématique de la présentation des référents, qui doit prendre en compte les degrés de la connaissance partagée : c'est le rôle de la structure informationnelle, qui met essentiellement en jeu, en français du moins, des faits de linéarisation, dans la mesure où les divers degrés de thématique et de rhématicité sont codés par la position relative des constituants sur la ligne de la phrase.

La prise en compte de ces aspects de l'énoncé conduit par ailleurs à discuter la dichotomie, devenue classique, qui oppose la grammaire de phrase et la grammaire de texte. On remarquera que l'accent mis sur le domaine cognitif, sur les activités mises en œuvre dans l'interaction, qu'il s'agisse de production ou de compréhension, gomme quelque peu ce type d'opposition en établissant plutôt un continuum, le codage de la réalité extralinguistique étant plus ou moins grammaticalisé, plus ou moins contraint. Travailler sur ce continuum a au moins l'avantage, tant dans le champ théorique que dans le domaine didactique, d'obliger à une réflexion sur les unités pertinentes pour l'analyse, sur les « paliers de traitement » qu'il est utile de reconnaître. Plutôt que d'opposer, dans un parallèle trop simplificateur, la phrase et le texte, il semble préférable de partir des faits de langue, des opérations qui les sous-tendent, et d'essayer de déterminer si leur fonctionnement est régi au niveau de la proposition, de la phrase (dans sa définition classique), de la phrase complexe, de la période, de la séquence discursive, etc. On s'apercevrait alors que la question de la variation se pose de la même manière – toutes proportions gardées – que pour les faits syntaxiques que nous avons évoqués plus haut : l'intuition du locuteur s'organise selon des échelles qui prennent en compte les divers aspects des phénomènes observés, en particulier le type d'unité mise en jeu. Le cas des constructions détachées, qui viennent d'être évoquées, nous semble bien illustrer cette problématique ; pour certaines d'entre elles, les constructions absolues, par exemple, les règles de fonctionnement s'exercent au niveau de la proposition, alors que pour d'autres, comme le gérondif, c'est l'unité textuelle qui doit être prise en compte et qui l'emporte, pourrait-on dire, sur le cadre phrastique. Il serait également possible de citer l'exemple des « ajouts » après le point, qui apparaissent comme un des aspects les plus marquants de l'évolution actuelle de l'écriture du texte journalistique. Dans ce qui peut être interprété de diverses manières - rectification, changement de point de vue, effet de polyphonie - en ce qui concerne l'aspect discursif, des éléments qui semblent devoir marquer une relation de dépendance plus ou moins étroite se trouvent ainsi ouvrir une nouvelle unité graphique après une ponctuation forte. Dans certains cas, la routinisation du tour a pu conduire à une grammaticalisation de l'expression, dont la catégorie morphosyntaxique se trouve ainsi modifiée. Il en va ainsi pour une forme comme *d'où*, qui, si elle conserve une valeur d'anaphorique et de lien avec le contexte antérieur, ne fonctionne plus comme relatif dépendant syntaxiquement de la proposition qui constitue son antécédent, mais davantage comme un adverbial connecteur :

*La vidéo à la demande (VOD) gratuite contribue à renforcer la fidélité à un programme. D'où l'intérêt des annonceurs.*  
(Le Monde Radio-Télé 1/1/09)

De tels exemples posent à l'évidence la question de la définition et de la pertinence de l'unité « phrase ». Une sorte de conflit s'établit entre la nécessité de structurer une phrase complexe, intégrant les relations de causalité, les opérations de justification, par exemple, et des tendances relevant du niveau cognitif, comme celle qui consiste à faire coïncider l'unité énonciative et l'unité syntaxique, pour le moins l'unité graphique. Dans l'extrait suivant,

*Une autre gauche ne pourrait que conforter l'ascension légitime d'un pôle anticapitaliste autour d'Olivier Besancenot. La droite sarkozienne s'en frotte les mains. Elle lui voit jouer le rôle de divi-*



seur des voix de gauche, comme le Front national fut celui des voix de droite pendant vingt ans. Sauf qu'Olivier Besancenot n'est pas Le Pen. Chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles du Front national. A condition que cette gauche radicale, née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation, accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne. Comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés.

(C. Fourest, *Le Monde*, 4/7/08)

deux locutions conjonctives (*sauf que*, à *condition que*) et une conjonction (*comme*) jouent ce rôle de lien interphrastique et délimitent un nouveau segment graphique, qui correspond à une opération de rectification, de commentaire, sur le contenu du contexte de gauche. La cohérence énonciative de cet extrait paraît ainsi l'emporter sur la structuration de la phrase complexe, qui devrait conduire à l'intégration de ces propositions, par l'emploi de la virgule, dans un ensemble principale + subordonnée. Cette distorsion ainsi créée entre les deux niveaux - celui de la phrase et celui du texte - ne nous semble pas pouvoir être tenue pour un simple « fait de style », qui ne serait utilisé qu'à des fins expressives, dans des situations particulières. Si l'ajout après le point est de toute évidence plus fréquent dans certains types de texte, il n'en reste pas moins que, dans ces conditions de production spécifiques, il devient une caractéristique qui relève, pour certains locuteurs, du système linguistique. Voici par exemple un extrait d'un autre article de la journaliste que nous venons de citer :

(...) *Le pape fait penser à une multinationale qui aurait laissé cramer une récolte en décrétant que l'eau ne serait pas la solution à l'incendie. Et qui, grand prince, une fois la terre brûlée, viendrait distribuer un petit sac de provisions à chaque habitant affamé en espérant être béatifié. (...) Il faudra encore quelques années avant que les couples de même sexe n'aient pas seulement les mêmes devoirs mais aussi les mêmes droits. Même si, reconnaissons-le, à force d'être en mouvement, la droite française a bien évolué sur ce sujet. Surtout quand on a en tête les cris d'orfraie qu'elle pouvait lors du débat sur le pacs. (...) Dix ans plus tard, même la droite catholique est horrifiée par l'intolérance du pape. Preuve qu'on peut aimer les statues sans ressentir le besoin d'en poser une sur le trône de Pierre.* (id., 21/03/09)

On retrouve le même procédé de segmentation, avec un relatif (*et qui*), deux conjonctions (*si*, *quand*), un substantif apposé (*preuve que*), qui jouent ce rôle de borne d'unité énonciative et signalent une modification dans la gestion du domaine énonciatif. Se pose alors la question du « flou » des catégories, question qui rejoint, au plan didactique, celle de la nomenclature : les exemples que nous venons de citer, en remettant en question la notion de « mot de subordination » ou de « subordonnée », montrent qu'il est nécessaire de définir des degrés allant de la parataxe la plus « libre » à l'hypotaxe la plus « contraignante », degrés qui permettront de rendre compte des variations des intuitions des locuteurs dans ce domaine.

Dans l'optique que nous avons adoptée ici, celle d'une description grammaticale qui prendrait en considération la diversité des usages et la diversité des intuitions, l'accent ne peut être mis que sur les propriétés qui caractérisent une notion donnée, qu'il s'agisse de syntaxe ou de discoursivité. Construire une grammaire de la variation interdit, par définition en quelque sorte, de s'appuyer sur des catégories nettement distinctes, dont chacune serait déterminée par des propriétés nécessaires et suffisantes évitant toute confusion, tout chevauchement. Comme nous avons essayé de l'illustrer, la situation est davantage celle d'une gradation à partir d'un noyau plus ou moins stable, prototypique, que celle d'une

frontière claire entre les catégories. En ce qui concerne les aspects didactiques, qu'il s'agisse des démarches pédagogiques à adopter avec les élèves, ou du contenu de la formation des enseignants, de telles approches conduisent à mettre l'accent sur l'acquisition de méthodes d'observation, de types de raisonnement, bien plus que sur celle de définitions qui, en tout état de cause, ne devraient être que le résultat – et non l'origine – de la démarche de découverte.

# Grammaire et linguistique : réflexions sur un déplacement des normes

Gilles Siouffi

Université de Montpellier III/I.U.F.

En guise d'introduction à cet exposé, nous voudrions tout d'abord formuler une « précaution » qui a trait au *lieu* d'où s'expriment les analyses qu'on va lire. Ce lieu n'est pas un lieu didactique – nous pensons utile de le préciser dans le cadre de ce colloque – mais essentiellement celui de l'histoire des idées, de l'« épistémologie », si l'on veut, de l'évaluation critique des notions.

En guise d'introduction également, nous préciserons que ces réflexions s'inscrivent dans la continuité d'un programme de recherche élaboré pendant quelques années à l'université de Montpellier autour de la notion de norme, et qui a donné lieu à deux publications, la plus récente étant recensée à la fin de l'article sous Siouffi et Steuckardt 2007. Le propos de notre recherche a été de nous interroger sur ce que nous avons appelé les « aspects normatifs » du discours linguistique (entendu dans un sens descriptif).

Une petite précaution, également, concernant les effets de sens du titre. On y note, évidemment, la présence d'un clivage immédiatement problématique: celui qui sépare grammaire et linguistique. La confrontation n'est pas nouvelle (voir Huot 1981, par exemple). Régulièrement, elle s'exacerbe dans les médias, la linguistique étant l'objet de griefs idéologiques sans cesse renouvelés (voir Chiss 2007) en regard desquels est fréquemment préconisé un retour à la « grammaire ». Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agira ici – on le verra assez vite.

A présent, ouvrons le débat.

De façon à poser en termes totalement actuels la problématique du rapport entre la norme – ou les normes – les usages et les apprentissages, on pourrait partir de la notion de « déstandardisation », telle qu'elle a été initiée en sociologie par Ulrich Beck puis Jeremy Rifkin<sup>1</sup>. Sous ce vocable, les auteurs décrivent essentiellement des modifications intervenues à date récente dans l'organisation du travail. Mais on peut probablement adapter cette notion au domaine des usages linguistiques et de leurs représentations. C'est ce qui se pratique depuis quelques années en domaine anglo-saxon, germanique ou scandinave. Récemment, un recueil est venu apporter un éclairage dans ce sens sur l'histoire du français et de l'espagnol au xx<sup>e</sup> siècle (Erfürt & Budach 2008).

A notre sens, la notion de déstandardisation pourrait se révéler opératoire au moins dans les domaines suivants :

---

1. U. Beck, *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité* [1986], Paris, Aubier, 2001 ; J. Rifkin, *La fin du travail*, Paris, La découverte, 1996. Voir également F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.

- les usages linguistiques eux-mêmes (fragmentation des anciens usages standardisés en nouvelles formes variationnelles),
- les attitudes (diversification du rapport à la norme, aux prescriptions, aux instructions officielles),
- les discours (déstandardisation des discours tenus sur la langue, des méthodologies adoptées par les manuels),
- les théories (quelle théorie suivre ?, se demande plus d'un enseignant paniqué devant une palette devenue aussi large).

Ainsi, appliquée aux problématiques qui sont celles du colloque, la notion de « déstandardisation » est de celles qui, à notre avis, « posent la question ». Si question il y a, celle-ci pourrait se résumer de la manière suivante : comment penser la « déstandardisation » quand le support auquel est adossée majoritairement la démarche didactique est la notion de norme ? Et inversement, comment penser la norme, ou les normes, dans un contexte de déstandardisation ?

Le plan que suivra le propos est simple : nous commencerons par revenir, dans une première partie théorique, sur ce qu'on peut appeler « norme » en grammaire et en linguistique. Nous nous interrogerons, dans une deuxième partie critique, sur l'« effet normatif » possible de la grammaire et de la linguistique. Et nous terminerons par – volet constructif – des suggestions quant à ce qu'on peut peut-être penser – positivement – comme la « normativité ».

## I. La norme : tabou du discours linguistique ?

### L'obsession du « normatif »

Pour caractériser la scission qui s'est produite entre discours grammairien d'un côté, et discours linguistique de l'autre, point n'est besoin de fines analyses. On peut se reporter à quelques textes emblématiques qui, on le sait, l'énoncent avec on ne peut plus de clarté. « La grammaire traditionnelle, c'est une discipline normative, fort éloignée de la pure observation, et dont le point de vue est forcément étroit », écrit par exemple Saussure (Saussure 1916 : 13). « L'attitude grammairienne ordinaire est normative, écrit de son côté Mounin dans ses *Clefs pour la linguistique* de 1975. Elle enseigne comment il faut dire, et sans doute plus encore comment il ne faut pas dire [...]. L'attitude linguistique au contraire consiste à s'imposer, justement, une observation minutieuse du fonctionnement du système, [...] sans précipitation normative » (Mounin 1975 : 18). Explicitement, donc, l'une des principales manières qu'a eues le discours linguistique de se démarquer de ce qu'il concevait comme « grammaire » a été d'accoler à cette dernière le qualificatif de *normatif*. Celui-ci, visiblement, est pris dans un sens qu'on pourrait gloser en « prescriptif » et « évaluatif », deux incompatibles possibles avec ce qui relève de l'observation. L'adjectif *normatif/normative* revient ainsi comme une sorte de shibboleth chez les linguistes qui s'entendent à y reconnaître ce que eux, précisément, ne font pas. Visiblement, l'un des principaux soucis des linguistes a été de circonscire le normatif dans une dimension séparée, écartée à jamais du projet linguistique.

Cependant, ce sens imposé au mot de l'extérieur (car la grammaire, dans sa forme traditionnelle, ne s'est pas explicitement conçue comme *normative*), commande qu'on fasse retour sur le terme même, pour tenter d'y voir clair, et vérifier s'il n'y a pas là une manière de coup de force.

### ☑ La norme

Aucune discussion possible sur la norme sans le rappel de ses deux grands sens, qu'attestent les dictionnaires :

1. « Etat habituel, régulier, conforme à la majorité des cas » (Robert historique, 1992) ; et ici, ce sens du français *norme* est à rapprocher de l'anglais *norm*.

2. « Système d'instructions » (Ducrot & Schaeffer 1995), autrement dit un énoncé prescriptif.

Cette dichotomie possible des sens a été maintes fois commentée, et on ne peut que renvoyer à l'article d'A. Rey 1972, qui en déplie toutes les implications, comme aux travaux de Helgorsky et de Houdebine entre autres.

### ☑ Norme prescriptive/norme descriptive

Dans le discours linguistique, la dichotomie qui a été le plus souvent exploitée est celle qui opposerait *norme prescriptive* à *norme descriptive*. Au plan philosophique, la distinction est généralement rapportée aux travaux de Canguilhem (1966) ; au plan linguistique, à ceux de Coseriu.

Il s'agirait alors d'opposer à ce qui relève du prescriptif une norme « fonctionnelle », ou « systématique » qui ne ferait que décrire des régularités observables. Cette vision statistique de la norme a été généralisée dans la linguistique structurale des années 60, et on peut considérer qu'elle est importante dans la création des concepts de *langue standard*, et même d'*usage*, dans le sens que nous lui donnons aujourd'hui.

Dans le schéma *sistema/norma/habla* qu'a mis en place Coseriu ([1952] 1967), le terme *norme* désigne l'ensemble des réalisations attestées, alors que le terme *système* désigne l'ensemble des réalisations possibles.

Notons enfin que, de cette opposition, dérive celle, en terminologie linguistique, qui place *normalisation* au sens de « stabilisation » en face de *normativisation*, réglé quant à lui au sens d'« intervention ». Ce que nous allons à présent essayer de montrer, c'est que cette opposition, qui a été souvent relayée en linguistique, est à notre sens frappée de plusieurs inconvénients majeurs. En ce qui nous concerne, nous choisirons de ne pas l'utiliser.

### ☑ L'ambiguïté de la « norme descriptive »

La première remarque qu'on peut faire est que, si elle illustre une volonté théorique clairement affichée, la distinction norme prescriptive/norme descriptive travestit tant soit peu la constitution historique du champ de la linguistique. Comme l'ont noté plusieurs commentateurs (voir par exemple Garvin in Bédard & Maurais 1983), le développement de la norme fonctionnelle dans le Cercle de Prague est indissociable des efforts de standardisation du tchèque qui ont été menés au même moment. L'ouvrage d'Havranek et Weingart, *Le tchèque standard et la culture de la langue* (1947) montre que la pensée du système n'était pas opposée à des interventions théoriques normatives.

Plus généralement, la mise en regard de la norme avec le système peut conduire – et a conduit – à une focalisation sur le standard, allant même jusqu'à ce que l'on pourrait appeler, avec Milroy et Milroy, *the ideology of the standard* (Milroy & Milroy 1985).

Notons par ailleurs qu'il est permis de se demander quelle est la raison d'être exacte du concept de norme chez Coseriu, concept sur lequel il est d'ailleurs lui-même revenu. Tandis que Hjelmslev, sur

lequel il s'appuie, avait abandonné le concept au profit de celui de schéma, Coseriu semble y tenir pour combler la manière de « trou », dans la triade qu'il a mise en place, entre la langue (*sistema*) et la parole (*habla*). Le concept de norme comprendrait ainsi la dimension fondamentale de la réalisation, celle-ci pouvant inclure ce qui est socialement fixé, en usage commun. Cette conception de la norme, à y regarder de près, s'éloigne assez de la norme descriptive au sens de norme fonctionnelle, et semble plutôt à reverser du côté sociolinguistique, comme une manière de rendre compte de la normativité de fait qui frappe les usages. Certains y ont vu un « artefact méthodologique » (Bonnet in Siouffi et Steuckardt 2007) ; on peut à tout le moins considérer qu'il est probablement difficile de la séparer de ce qui relève du prescriptif.

Enfin, l'ambiguïté majeure qui frappe le concept de *norme descriptive* a trait au « positivisme » des procédures mises en place dans ce cadre. Et ici, nous ne saurions que renvoyer aux analyses de S. Auroux 1998, et notamment à la première partie, où est contestée la séparation entre observation et évaluation. Certes, le linguiste, comme le physicien ou le chimiste, catégorise les faits avant de les décrire. Mais la situation se complique pour lui du fait de l'existence, hors des faits, d'un étage qui les a déjà évalués, à savoir celui des prescriptions. Peut-il y avoir description ordonnée de la langue sans connaissance préalable des « normes prescriptives » ? Les normes prescriptives n'ont-elles pas une influence sur les normes descriptives ? Cela paraît de l'ordre du possible.

Que le concept de *norme* au singulier soit potentiellement dommageable dans la *description* linguistique est donc une hypothèse nous semble-t-il valable. Lorsque, dans sa proposition, J. Gardes-Tamine propose d'y substituer le terme *canon*, elle s'explique en ces termes : « Le terme norme disparaît de la description [...] mais la description elle-même obéit à des normes ou à des principes, qui sont des normes internes de rationalité » (Gardes-Tamine in Siouffi et Steuckardt 2007 : 188).

#### Les faits de norme

Choisissons donc de réserver, hors du domaine de la prescription sur lequel nous allons revenir, le terme *norme* aux faits de norme qu'on observe dans les usages. D'où qu'elle vienne, la normalisation peut en effet être considérée comme un observable qui explique certains changements linguistiques. Ce sens de norme paraît parfaitement consistant, mais on peut se demander s'il est conseillé de conserver alors le terme au singulier. Les séries de distinctions effectuées par les sociolinguistes à date récente nous invitent plutôt à opter pour le pluriel.

On peut tout d'abord revenir sur la distinction *norme objective/norme subjective* qui est beaucoup utilisée en sociolinguistique depuis Labov. La norme objective serait ce qui renverrait à l'observable (et il est alors effectivement plus judicieux de parler des *normes* au pluriel), tandis que la norme subjective serait un « système de valeurs historiquement situé », qui « impose[rait] aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement » (Gadet [2003] 2007 : 28). Selon F. Gadet, qui rejoint sur ce point ce qu'écrivait déjà A. Rey en 1972, la norme subjective s'« appuierait » sur la norme objective (Ibid.). Cette analyse pose le double problème du singulier attribué à « la norme subjective », et de la connaissance de la « norme objective », laquelle serait un préalable à la construction de la « norme subjective ».

Certains, par ailleurs, ont proposé la distinction *normes endogènes/normes exogènes* (voir Manessy dans Moreau, éd. 1997 : 225). Cette distinction a l'avantage de mieux articuler ce qui relève[rait] de

l'intérieur de la langue et de ses usages, et ce qui relève[rait] de la dimension non linguistique, des jugements ou des interventions. On peut y ajouter la distinction *normes savantes/normes sociales*, qui a été travaillée très efficacement à un niveau historique (voir les travaux de Trudeau, Balibar entre autres), et qui montre le caractère clivé, complexe, et parfois conflictuel, des normes exogènes. Dans sa synthèse sur l'orthographe, Wynants 1997 montre par exemple que tout le débat sur les « réformes », historiquement, a été traversé par cette opposition entre normes savantes et normes sociales, les unes neutralisant les autres.

#### ☑ L'ambiguïté de la norme prescriptive

Revenons à présent sur ce que nous concevons comme une ambiguïté du terme *norme prescriptive*, terme destiné lui aussi, selon nous, à être écarté du champ.

La principale difficulté de l'expression est, nous semble-t-il, qu'elle fait se recouvrir norme et prescription.

On sait ce qu'est l'*énoncé prescriptif* (extensivement caractérisé, quoique malheureusement qualifié de « normatif », par Berrendonner 1982):

- Il doit être explicite (et ici, il est important de noter, pour comprendre la suite de l'argumentation, que, dès nous évoquerons le prescriptif, nous renverrons à un niveau explicite)
- Et l'explicitation doit être connue, pour qu'elle ait effet de loi (nul n'étant censé ignorer la loi comme on le sait bien).

Il se caractérise par :

- son énonciation (utilisant des verbes comme *devoir*, plus généralement une modalité déontique),
- la présence d'une caution, d'un discours d'appui,
- des procédures d'instruction (règles) et de modèle (exemples),
- des systèmes d'opposition (*bon/mauvais usage, correct/pas correct*).

Sur ces caractéristiques, on pourra aussi se reporter aux travaux bien connus de Chevalier, Chervel, Delesalle.

A notre sens, faire se superposer la dimension de la *norme* à ces caractérisations pose un certain nombre de problèmes, et dissimule surtout deux impensés.

Les problèmes sont les suivants :

- Cela suppose que les faits de norme, vus précédemment, sont les résultats directs des énoncés prescriptifs. Autrement dit, cela nous contraint à échafauder un schéma applicationniste entre les énoncés prescriptifs d'un côté et les faits de norme de l'autre – donc à accorder un pouvoir considérable aux énoncés prescriptifs.
- Si cela est le cas, faut-il croire que la pluralité des normes, observable dans les faits, est le résultat d'une pluralité d'énoncés prescriptifs ?
- Si nous admettons, ce qui semble raisonnable, que les énoncés prescriptifs fonctionnent sur la base d'oppositions binaires, nous devons reconnaître que le terme *norme*, de son côté, ne s'oppose à rien de particulier.
- Et enfin, si les discours prescriptifs ont pour condition d'être explicites, nous pouvons nous demander s'il en est de même pour ce qui relève[rait] de la norme. Force est de constater que les distinctions opérées par les sociolinguistes sur les normes sont loin de reposer sur le présupposé de l'explicite.

A présent les impensés.

Ils reposent tous les deux sur des manques dans le domaine de l'évaluation.

– Manque dans le domaine de l'évaluation du *degré de nécessité* d'un côté. Quel est le degré de nécessité des énoncés prescriptifs pour qu'il y ait norme ? Cela semble bien constituer, non seulement un impensé du discours grammatical ou linguistique, mais même du fonctionnement social de tout ce qui touche à la langue. L'exemple cité par S. Branca (in Siouffi et Steuckardt 2007 : 21) est à cet égard significatif. Elle rappelle cette évidence que, en français, et pour un locuteur français, la position du forclusif de la négation, soit *pas*, après le verbe, n'a besoin d'aucune prescription pour se réaliser. Est-elle concernée par la « norme » ? Faudrait-il, si on tient à ce terme, réserver *a minima*, et pour moins d'ambiguïté, les « normes systémiques » à ce qui n'est jamais soumis à la prescription, et donc à une pression normative ?

– Manque dans le domaine de l'évaluation du *degré de connaissance*. Une question qui semble ne jamais être abordée frontalement est la suivante : que se passe-t-il si les prescriptions sont inconnues ? Faut-il penser qu'elles n'ont absolument aucun effet ? Ou faut-il imaginer une autre instance, moins explicite, qui s'en fasse le relais ? Cela pose les questions fondamentales de l'implicite contenu dans la norme, de la dimension *plus ou moins* normative de la prescription, et du rapport, difficile à penser en termes autres qu'historiques et sociaux, entre connaissance, prescription, et norme.

Autant de raisons, nous semble-t-il, pour éliminer de la réflexion, autant que celle de *norme descriptive*, la terminologie de *norme prescriptive*.

#### Attitudes de la grammaire vis-à-vis de la « norme »

Pour autant, et en acceptant temporairement de reconduire l'identification qui est traditionnellement faite, en grammaire, de la norme à la prescription, on peut essayer de dessiner le panorama des attitudes que les grammaires descriptives du français ont eues vis-à-vis de la norme. Ces attitudes, grosso modo, peuvent semble-t-il être classées en trois catégories (et ici, nous combinons, en les adaptant, les analyses qui ont été produites par Berrendonner 1982 et Calas & Garagnon in Siouffi & Steuckardt, éd., 2007). Bien entendu, comme ces attitudes sont rarement assumées strictement et explicitement, il convient de prendre ce classement avec un certain recul.

##### 1. *L'acceptation de la vocation normative :*

Nous nous sommes rapportés de parti pris aux normes de la langue correcte. Non que les écarts de la langue familière ou d'un parler négligé ne soient instructifs, leur intérêt n'échappe pas aux linguistes, mais les tendances qu'ils révèlent ne sont jamais que des tendances ; rien ne dit que celles-ci doivent forcément aboutir, et le rôle des maîtres n'est pas, en tout cas, d'en hâter l'aboutissement, bien au contraire. (Wagner et Pinchon, 1962 : 11).

Voici, énoncé clairement, le parti pris adopté par la grammaire qui fut longtemps la grammaire de référence (jusque dans les années 80), tant de la description ordonnée de la langue que de la formation des enseignants. Les grammairiens, ici, quoique essentiellement préoccupés de leur rôle descriptif, revendiquent une manière d'intersection entre leur travail et ce qu'ils appellent « les normes de la langue correcte » ; par ailleurs, que leur démarche puisse être considérée comme une forme d'intervention (de frein ?) dans les changements linguistiques ne les effraie pas.



## 2. *L'anti-normativisme revendiqué :*

Deux citations pour illustrer cette attitude, plus récente que la précédente, et davantage marquée par les présupposés épistémologiques de la linguistique – ici encore dans des grammaires utilisées comme références dans l'enseignement :

Ce précis de grammaire se présente comme une grammaire descriptive et non comme une grammaire prescriptive du bon usage indiquant ce qui doit se dire ou s'écrire. (Gardes Tamine, 1990 : 5)

L'ouvrage se propose de décrire ce français moderne courant, et d'en rendre l'accès aisé au plus grand nombre de locuteurs possible. Ce faisant, la comparaison avec d'autres modes d'expression – littéraire en particulier, mais aussi familier, voire populaire – a paru, de temps à autre, nécessaire à la description, qui se veut ainsi hostile à toute visée prescriptive. (Denis et Sancier-Chateau, 1994 : XLVII)

La première citation illustre à notre sens une position « linguistiquement correcte », de neutralité axiologique ; dans la seconde, l'adjectif *hostile* paraît témoigner d'un engagement plus fort, pour ne pas dire d'une forme de réaction à la visée de laquelle on se démarque. Que ces grammaires ne comprennent pas de dimension normative reste néanmoins à interroger.

## 3. *La posture de l'observation impartiale :*

Un ouvrage consacré au français d'aujourd'hui ne pouvait ignorer les problèmes de la norme. On a donc enregistré les variations les plus caractéristiques du français tel qu'il se parle et s'écrit ; rappelé certaines prescriptions des grammaires normatives ; signalé les principales « tolérances » grammaticales établies par l'arrêté 28-12-76 et les récentes propositions de rectification de l'orthographe publiées au *J.O.* du 06-12-90 ; et surtout tenté de situer les usages concurrents selon les registres de langue et les clivages entre langue écrite et langue parlée. (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : XVI)

Dans l'optique de description plus « extensive » qui est celle de cette grammaire, on remarque que les prescriptions font l'objet d'un « rappel » explicite ; autrement dit, elles sont considérées comme jouant un rôle possible dans la compréhension de la description. Par ailleurs, le souci visible de l'ouvrage, plus que de donner une vision prototypique des faits de grammaire, paraît être d'élargir la palette des usages, ce qui implique le recours notable à la notion de variation. Mais surtout, il nous semble qu'on peut déceler dans cette introduction une forme d'inquiétude ou d'insécurité vis-à-vis de la « norme », celle-ci apparaissant dans l'expression *les problèmes de la norme*, comme si les auteurs avaient conscience que désormais, les attentes d'un lecteur de « grammaire » ne pouvaient plus seulement être d'ordre descriptif, mais supposaient qu'un ouvrage portant ce titre, malgré tout, et d'une manière encore à affiner, avait à s'articuler avec ce qui relève du normatif.

Entre ces trois attitudes, bien sûr, toutes sortes de nuances sont possibles, et d'ailleurs, ce qui frappe, c'est précisément la « déstandardisation » de l'attitude des grammairiens vis-à-vis de « la norme ». Encore n'avons-nous évoqué que des grammaires où cette attitude, quelle qu'elle soit, est rendue explicite : dans bien des cas, ce problème de positionnement fait tout simplement l'objet d'une ellipse, ellipse curieuse, qui apparaît comme le signe d'une gêne, et qui est d'autant plus problématique qu'elle peut conduire à des malentendus de lecture. Autre attitude que l'on peut citer : celle du « pas de côté », adopté par exemple par M. Wilmet dans sa *Grammaire critique* de 1997, où

tout l'accent est mis sur une évaluation des termes de la description, les énoncés prescriptifs étant alors rapprochés de ces derniers, à titre de relevant de l'explicite.

Au total, il apparaît clairement que la belle dichotomie entre grammaire prescriptive d'un côté et grammaire descriptive de l'autre, sur laquelle pouvaient s'appuyer les déclarations d'intention du discours linguistique, est loin d'être en 2008 ce qu'elle était dans les années 60. Un indiscutable malaise s'est installé.

### ☑ Deux paradoxes et une question

De là découlent à notre sens deux paradoxes qui, confrontés à ce que nous venons de voir, induisent une question fondamentale.

Le premier paradoxe est qu'on peut observer, dans la société actuelle, la persistance de ce qu'on pourrait appeler un « prescriptivisme non normatif ». Nous voulons évoquer par là ce courant de pensée parfois illustré par les productions de ce qu'on appelle la « linguistique populaire », et qui se plaît à considérer le prescriptivisme comme légitime de toute éternité, *très rigoureux*, pratiquement intangible dans ses termes, mais non nécessairement connu, ni destiné à être suivi (ce que nous appelons alors « normatif »). C'est ce courant que l'on peut voir par exemple systématiquement opposé à la modification des codes graphiques du français. Dans cet esprit, l'existence dans un espace séparé des conclusions du prescriptif est vue comme présentant un aspect rassurant, quelle que soit, pour ainsi dire, la situation réelle des usages.

Le second paradoxe est inverse, et on pourrait le décrire comme la persistance d'une « norme non prescriptive ». Nous décrivons par là l'existence transchronique des théories du « bon usage », où ne manquent pas, à l'inverse du premier cas, les évaluations sur l'usage, la considération très pratique de ce qui se dit et de ce qui ne se dit pas, les positionnements esthétiques, moraux, sociaux, etc., mais qui ne débouchent jamais sur une prescription en bonne et due forme. Les diverses éditions du Grevisse semblent relever de ce courant, tout comme, en fin de compte, les déclarations de l'Académie Française, ainsi que différentes « recommandations » officielles.

Si l'on rapproche ces deux positions paradoxales, très puissantes dans la société, de l'« entre-deux » dans lequel se trouvent actuellement les grammaires légitimées par le discours académique, on pourra en conclure qu'il y a, à notre sens, un vrai problème à associer systématiquement le prescriptif et le normatif. Cette simplification a fonctionné un temps au sein du discours linguistique dans le but de construire un « repoussoir » commode, mais ne rend visiblement pas compte du fonctionnement réel de ce qui est prescriptif et de ce qui est normatif.

En d'autres termes, peut-on penser un « effet normatif » autre que ce qui résulte de la prescription ? C'est l'option que nous allons défendre dans la deuxième partie de cet exposé.

## II. L'effet normatif

Pour conceptualiser ce que nous avons choisi d'appeler l'« effet normatif », nous partirons d'une distinction qui est faite en philosophie du droit, et qui nous semble applicable au domaine qui nous concerne. En philosophie du droit, donc, on distingue habituellement l'*effet normatif* d'une loi, d'une convention,

d'un contrat, de son *effet obligationnel* (voir par exemple Pariente 2005). Le terme *effet* est alors à comprendre au sens de portée. L'effet obligationnel est celui qui fait de l'allocataire de la loi un débiteur immédiat, et le contraint à effectuer la tâche demandée : l'effet normatif s'exerce à plus long terme et rend compte du fait que la tâche est éventuellement susceptible d'être reproduite, ou la conduite adoptée, sans que la loi soit rappelée. Ainsi, quand je dis à un enfant de fermer la portière d'une voiture après en être sorti, l'effet obligationnel de mon « ferme la portière » sera qu'il le fasse dans l'instant. Mais cela ne supposera pas nécessairement que l'enfant, chaque fois qu'il sortira de la voiture, pensera à fermer la portière après lui sans qu'on le lui dise : ce dernier point ressortit précisément à ce qu'on appelle l'*effet normatif*. Que l'effet normatif soit issu de la déclaration prescriptive ou que d'autres phénomènes y contribuent est un point essentiel à soumettre à l'analyse.

Notons que si la distinction est aussi importante en philosophie du droit, c'est que, contrairement à ce qu'on a tendance à penser ordinairement, promulguer une loi n'implique en aucun cas qu'elle soit appliquée – non seulement techniquement, mais de manière à ce qu'elle devienne, ce qui est le but recherché, une norme dans la société. Un nombre assez important des lois promulguées dans les pays du monde peuvent être considérées comme des objets nuls et non advenus, tant leur connaissance reste mince, et leur « normativité » faible. Il existe donc à ce niveau une véritable « insécurité législative » chez le législateur, dont l'opinion n'a pas toujours conscience. Les *Cahiers du Conseil Constitutionnel*, par exemple, sur lesquels nous nous sommes penché, abondent en textes qui ont pour but de réfléchir à augmenter la normativité de la loi, de manière à éviter ce que le Conseil appelle joliment les « neutrons législatifs », autrement dit les lois sans portée...

Ainsi, nous pourrions proposer une nouvelle définition de ce qu'on peut appeler « la norme », à distinguer de la loi comprise dans son sens obligationnel. La norme a au moins deux caractéristiques :

- elle influence le comportement des parties
- elle s'impose au-delà de l'exécution de la convention.

De là résulte :

- qu'une loi peut-être considérée comme une prescription et nullement comme une norme
- que l'« effet normatif » peut être distingué de l'application de la prescription.

#### L'effet normatif du discours linguistique

Quelle est, de ce point de vue, la particularité du discours linguistique ? La première chose à remarquer est qu'il peut énoncer des prescriptions, mais aussi des normes (jusqu'à l'assumer explicitement, comme l'a fait Coseriu, par exemple). Les prescriptions qu'il formule, lorsqu'il est prescriptif, peuvent-elles être considérées nécessairement assorties d'un effet normatif ? C'est un petit peu la condition de leur survie, l'effet obligationnel pouvant être estimé minime, sauf dans le cas précis d'un exercice scolaire (correction de la faute, par exemple). Le propre du discours linguistique est bien d'influencer à long terme le comportement langagier de ceux à qui il s'adresse.

Le second point est que, comme nous l'avons noté plus haut, c'est un discours d'autorité. A ce titre, on peut postuler qu'il n'a pas nécessairement à s'appuyer sur l'explicitation de prescriptions pour avoir un effet normatif. Ce que nous avancerons ici, c'est que, outre sa valeur de modèle, le discours linguistique participe à la création de représentations et d'attitudes par l'implication qu'il fait de certains principes ou présupposés. Dans ce sens-là, nous entendons faire reposer la démarche

prescriptive davantage sur l'explicitation, et la démarche normative davantage sur son contraire, à savoir l'implication.

Le rapport entre l'explicité et l'implicite constitue à notre sens l'une des grandes lignes de partage dans la démarche des grammaires. Le tableau ci-dessus – quoique certainement à nuancer – voudrait s'efforcer d'en rendre compte, le terme *normes* au pluriel étant à prendre dans le sens de « faits de norme » énoncé dans notre première partie.

	Grammaires d'« usage »	Grammaires « de raison »	Grammaires « linguistiques »
Prescriptions	Explicitation totale ?	Explicitation moindre	Explicitation très variable < implication ?
Normes	Explicitation importante	Explicitation importante, mais différente	Explicitation très variable

Dans ce tableau, nous essayons de caractériser, en reprenant des catégories généralement admises dans la description du discours grammatical, le rapport des trois types principaux de « grammaires » aux prescriptions et aux normes.

Les grammaires dites « d'usage », dans lesquelles nous rangeons les travaux allant des *Remarques sur la langue française* de Vaugelas (1647) aux diverses éditions du Grevisse, nous semblent caractérisées par une explicitation importante des prescriptions, de plus en plus importante d'ailleurs depuis le XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, ainsi que par une explicitation importante des « normes », certains des ouvrages appartenant à cette catégorie étant, comme nous l'avons dit plus haut, de nature plus « normative » qu'authentiquement prescriptive. Les grammaires « de raison », la plus célèbre d'entre elles historiquement étant la Grammaire de Port-Royal, nous semblent manifester une explicitation des prescriptions incontestablement moindre que les premières, tandis que leur explicitation des normes est certes importante, mais différente au sens où elle se concentre davantage sur des aspects systémiques, et moins sur les normes sociales. Enfin, les grammaires dites « linguistiques » (nous rangeons sous ce titre, par exemple Riegel, Pellat et Rioul 1994), nous paraissent caractérisées par une « déstandardisation » manifeste du rapport aux prescriptions comme du rapport aux normes. Le degré d'explicitation est alors très variable, et apparaît ce qui nous semble pouvoir être décrit comme un phénomène d'implication. Celui-ci est net appliqué aux prescriptions, lesquelles font souvent l'objet d'un présupposé de connaissance, sans qu'un rappel soit estimé nécessaire ; mais il peut être aussi jugé présent dans la description des normes, domaine dans lequel la diversification des options de départ a produit les résultats les plus dissemblables. Pour reprendre Riegel, Pellat et Rioul, on n'y trouvera par exemple pas d'indications détaillées sur les constructions des verbes, le pluriel des noms composés, etc.

#### Le niveau explicité

Sans doute existe-t-il un continuum entre les divers types de grammaire que nous avons ici, pour les besoins de la démonstration, distingués. Surtout, il nous semble que plus d'une grammaire « linguistique » d'aujourd'hui peut être considérée comme le résultat d'une fusion des objectifs des grammaires d'usage et de raison, la description extensive des faits entendant se cumuler avec la simplicité

et la rationalité du dessin formel. De la lecture du tableau, pour autant, qui peut se réaliser aussi de manière historique, la dernière colonne décrivant des ouvrages postérieurs aux deux premières, peuvent se dégager quelques traits saillants.

Le premier est sans doute ce qu'on pourrait caractériser comme un recul du prescriptif. Qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore, force est de constater que ce recul du prescriptif est un fait marquant de nos sociétés actuelles, et qu'à ce titre il trouve une illustration probante dans les discours portés sur la langue. Ce recul peut se décliner de trois manières. Quantitativement tout d'abord, par la diminution des énoncés prescriptifs présents dans les grammaires, qui ne va pas, nous l'avons noté, sans une certaine implicite, parfois, de ces prescriptions. On peut également noter l'atténuation des énonciations par lesquelles sont véhiculées les prescriptions. Celle-ci est notable dans les révisions apportées par A. Goosse aux diverses éditions du *Grevisse*, par exemple. Enfin, on peut noter ce qu'on pourrait appeler une « perte de normativité » des instances qui sont censées être le lieu des prescriptions - académies, conseils, instructions diverses.

Cet effacement de la dimension prescriptive a deux conséquences importantes dans le discours linguistique. La première est que, bien paradoxalement si l'on s'en tient aux déclarations d'intention, le manque de prescriptivisme est parfois vu, dans une part non négligeable de la population, comme une preuve d'insuffisance des théories linguistiques (voir à ce sujet les travaux de M. Steggu). La seconde peut être plutôt formulée sous la forme de question. Si l'on observe un recul du prescriptif dans les discours linguistiques, ne faut-il pas en conclure que celui-ci, au bout du compte, réserve une plus grande place aux normes ?

#### **Permanence de certains effets normatifs implicites**

Si les grammaires linguistiques réservent, selon nous, une place beaucoup plus grande qu'elles ne veulent bien le dire aux normes, c'est sans doute en deux sens.

Le premier est – nous ne ferons que le mentionner – que, si les descriptions grammaticales sont moins articulées explicitement aux prescriptions, c'est donc qu'elles considèrent que les faits de langue sont, en eux-mêmes, très normés. De là l'exclusion bien connue, au nom du système ou de « règles »<sup>2</sup>, de faits jugés « agrammaticaux » et affublés de l'infamante astérisque, encore que nombre d'entre eux soient attestés. Sans vouloir forcer à l'excès le trait, on pourrait dire qu'une vision presque plus « normative » de la langue préside dans certaines grammaires linguistiques qui s'interdisent le recours au prescriptif que dans des grammaires traditionnelles ménageant une continuité parfois souple entre ce qui est à préconiser et ce qui relève des « fautes » tolérables, tolérables par leur récurrence dans l'attesté – même chez ceux qu'on se plaisait à appeler les « meilleurs auteurs ». Ici, c'est sans doute à un manque de consistance épistémologique de certaines descriptions linguistiques de la grammaire qu'il faudrait en avoir, toute théorie digne de ce nom devant être à même, si l'on prend au sérieux l'objectif d'extensivité que la description se fixe, de rendre compte de tout l'éventail des « fautes » que l'on rencontre dans l'attesté. Nous renvoyons sur ce point aux travaux pionniers de Berrendonner et Le Guern sur ce qu'ils appellent la grammaire « polylectale ».

---

2. Beaucoup a bien sûr été écrit sur la confusion possible entre la règle prescriptive et la règle descriptive telle que l'utilise la grammaire générative. Voir par exemple Morin & Paret in Bédard & Maurais 1983. Ce qui nous paraît sûr, c'est que cette superposition des sens n'a pas pu ne pas avoir d'effet diffus, indirect, et peut-être pernicieux, tant dans les représentations que dans l'utilisation explicitée des procédures.

Le second sens dans lequel nous pouvons estimer que le discours linguistique véhicule – ou reconduit, faudrait-il dire – des visions normatives de la langue, a trait à l'architecture elle-même du descriptif. Sur ce point, il nous semble qu'il y a – que devrait être notée – une incompatibilité flagrante entre la nouveauté des approches et certains partis pris descriptifs hérités de la grammaire traditionnelle, lesquels se maintiennent avec une ténacité remarquable dans les grammaires proposées aujourd'hui au lecteur. Jetons ici presque en vrac quelques points sur lesquels ce phénomène peut être commenté ; des liens au demeurant les unissent souvent.

On pourrait tout d'abord évoquer ce que S. Remi-Giraud a dénommé, dans l'étude sur l'attribut qu'elle a proposée pour notre recueil de 2007, la « mise en boîte » des parties de langue et des fonctions (voir également, toujours dans Siouffi & Steuckardt 2007, l'étude de Van Raemdonck sur l'adverbe). On peut se demander ici si des soucis pédagogiques ne jouent pas leur rôle dans l'obstination qu'on peut constater, dans les modèles les plus sophistiqués mêmes, à vouloir se rendre compatible avec les anciens axiomes de « monocatégorisation » qui ont fondé la grammaire « de raison ». Ces « mises en boîte », comme les spécialistes le montrent, conduisent à des distorsions importantes dans la description des faits de langue ; surtout, elles amènent à se faire de la langue une vision abusivement cloisonnée dont on peut se demander si elle n'aboutit pas à entretenir une pression normative comparable – encore que très différente – à celle qui émane des prescriptions. Sans rien dire de la création d'artefacts descriptifs qui résistent difficilement à la discussion appelée par les faits, comme celui de « proposition infinitive » (voir Calas et Garagnon Ibid.), ou – plus loin encore – des faits de ce que Blanche-Benvéniste avait appelé les faits de « grammaire seconde », artefacts grammairiens dans les usages.

En lien avec ce phénomène de la « mise en boîte » : ce que nous choisirons ici d'appeler l'« emblématisation » des termes. Cette problématique est à distinguer soigneusement de celle de la terminologie, point récurrent dans les critiques qui sont parfois adressées au discours linguistique (voir les travaux de Neveu). On sait bien que le choix d'une terminologie est un moment incontournable de toute démarche scientifique, et il nous paraît difficile d'en faire le reproche à un projet descriptif qui se fixe des critères scientifiques, les questions du choix et de la cohérence étant au demeurant capitales. En revanche, il nous semble qu'une attention insuffisante a été portée au fait que certains termes, dans la manière dont les grammaires d'inspiration linguistique les utilisent ou les relaient, font l'objet d'une focalisation excessive, comme si de leur opérativité, vue avec un excès de rigueur, dépendait une part des anciennes « normes ». Un point qui fait l'objet d'une dissimulation fréquente est le caractère fondamentalement *prototypique* des dénominations linguistiques (qu'il s'agisse de classes de mots, de catégories ou de fonctions), caractère que Bernard Combettes rappelle ici même. De là l'importance exagérée accordée à la rigueur avec laquelle il faudrait comprendre ce qu'est un *nom*, un *adjectif*, un *complément d'objet*, etc. On peut se demander sérieusement s'il n'y a pas un lien entre l'effacement du prescriptif mentionné ci-dessus et cette nouvelle emblématisation des termes (assortie de leur *hiérarchisation*) dont on voit la démonstration dans les manuels scolaires<sup>3</sup>.

Ce phénomène d'emblématisation touche la vision même que nous pouvons avoir des éventuelles lignes de force traversant la discipline. Ainsi de l'opposition couramment faite aujourd'hui, entrete-

---

3. Un parcours des principaux manuels de collège édition 2007 montre, à tous les niveaux, que les « outils de langue » sont systématiquement décrits au moyen de ces termes emblématiques, érigés en têtes de chapitre. Dans Siouffi & Van Raemdonck 2007, nous avons essayé de défaire, ou tout du moins de relativiser ce lien entre le terme et la notion, au moyen d'une perspective historique sur la construction des notions, ainsi que d'un questionnement de leur opérativité.

nant débat, et sur laquelle B. Combettes s'est également beaucoup exprimé, entre *grammaire de phrase* et *grammaire de texte*, comme si, d'une part, le mot *grammaire* conservait le même sens dans les deux expressions, et comme si un choix devait impérativement être fait entre deux plans scientifiquement distincts de la grammaire. Dans cette emblématisation, nous ne pouvons voir qu'un avatar normatif d'une certaine forme de description qui, surtout dans un contexte pédagogique, ne s'est pas donné la liberté de penser son rapport à la prescription. Les cases, les niveaux d'analyse, servent alors aisément de prêt-à-penser, sans qu'on se soucie trop de leurs effets pervers.

Enfin, on peut continuer de s'interroger, pour en revenir à la dimension explicite des discours, sur la permanence de ce que nous avons dénommé dans notre première partie les phénomènes de circonscription. « Au linguiste le prestige de l'objectivité et de la clairvoyance, au pédagogue l'infamie des normes qui en découlent », écrivait Berrendonner en 1982 pour décrire la manière dont un certain discours linguistique a pu estimer se mettre à l'abri de ce qui était considéré comme une tare épistémologique de la « grammaire » (Berrendonner 1982: 102). Force est de constater d'une part que cette partition semble toujours d'actualité pour nombre de linguistes, au moins dans les représentations; et qu'à cette première circonscription semble s'en être ajoutée une seconde: celle qui met à part « la langue » de l'étude des discours, entre autres de la littérature. Ici encore, gêne normative, il nous semble, et clivage révélateur dans les manuels. D'un côté, les « outils » (expression la plus répandue, mais on trouve aussi « la langue » – Français 3<sup>e</sup> Hachette), massif compact d'une moyenne de 100 pages, univers assez rébarbatif présenté tout en tableaux et en procédures<sup>4</sup>, de l'autre celui, ludique, inventif et plaisant, de la littérature, pouvant laisser libre cours à l'inventivité pédagogique comme à la créativité ou au développement cognitif de l'apprenant.

#### Les attitudes et les représentations

Au sein de ce que nous avons appelé les « effets normatifs », nous avons attiré l'attention, jusqu'à présent, sur ceux qui avaient trait à la description de la langue explicitée dans les ouvrages. Voyons à présent ceux qui ont trait aux représentations et aux attitudes – degré certainement plus implicite des effets. Dans les limites de cet exposé, nous nous sommes concentré sur trois d'entre eux. A chacun nous avons donné un titre emblématique, qui force certainement le trait, mais qui représente tout au moins la ligne directrice du propos: nous parlerons donc de ce que nous avons choisi d'appeler « l'idéalisation de la compétence », de « l'extension du domaine des normes », et de l'« argument de la communication ».

L'idéalisation de la compétence est sans doute un sous-produit de l'influence des théories générativistes dans la doxa grammaticale et linguistique française des années 70. Cela a été beaucoup dit, et il n'est pas besoin, sans doute, d'invoquer de très nombreux textes pour le montrer. La citation suivante a au moins la particularité d'effectuer un lien direct entre ce qui est défini comme la compétence, et la *norme*:

La grammaire est commune à tous les sujets parlant français, et c'est en ce sens que l'on pourrait dire que le modèle de compétence définit une norme (Dubois et Dubois-Charlier, *Éléments de linguistique française*, 1970: 12).

---

4. On aurait pu croire de ce point de vue que, depuis les années 60, l'évolution des manières de considérer la langue et le discours aurait pu être suivie d'une évolution dans les modes de présentation, mais on constate que ce n'est guère le cas.

Il nous semble que semblable déclaration est particulièrement à même de dégager un « effet normatif » au sens où nous l'avons explicité. Nulle prescription effective, ici, mais une sorte de « pression » tacite imposée sur les locuteurs au sens où leur jugement serait amené à être considéré comme une vérification de la théorie (cf. positions de Ruwet sur ce sujet).

De là deux conséquences. La première est ce que l'on pourrait appeler une « obsession de la compétence » dans le discours pédagogique, celle-ci étant considérée comme l'objectif quasi exclusif à atteindre; la seconde une superposition des niveaux de compétence attendue (compétences *phonétique, lexicale, grammaticale, pragmatique, communicationnelle*, etc.). Au bout du compte, nul besoin de grands développements pour se rendre compte que cette vision de la compétence peut avoir des aspects excessivement normatifs. On sait qu'un débat célèbre opposa Bourdieu à Chomsky, dans les années 80, à propos de la définition du « standard », Bourdieu reprochant au linguiste américain d'en faire une hypostase au mépris des paramètres sociaux de sa construction. A cette fiction du « standard », le sociologue opposait ce qu'il appelait la « langue légitime », comme le montre la citation suivante :

Chomsky, convertissant les lois immanentes du discours légitime en normes universelles de la pratique linguistique conforme, escamote la question des conditions économiques et sociales de l'acquisition de la compétence légitime et de la constitution du marché où s'établit et s'impose cette définition du légitime et de l'illégitime. (Bourdieu 1982 : 25)

Dans le propos qui est le nôtre ici, cette distinction est importante, dans la mesure où elle permettrait – en partie – d'évacuer l'effet normatif attaché aux deux notions de compétence et de standard, la langue légitime étant alors définie selon des critères externes, comme un objet extérieur, élément parmi d'autres dans le vaste éventail des pratiques – et des « compétences », si l'on veut – langagières. L'aboutissement logique de cette position serait de voir dans les normes des objets non linguistiques (cf. position de Francard). Manquerait alors – mais cela ne paraît pas une tâche bien difficile, tant cela correspond au sentiment intuitif de bien des locuteurs – une explicitation complète de ce caractère non linguistique.

L'« extension du domaine des normes » est en quelque sorte parallèle à celle du domaine des « compétences ». Force est seulement de constater que les deux termes ont donné lieu, dans la description linguistique comme dans certains discours didactiques, à des paradigmes permettant de les décliner quasi à l'infini. C'est ainsi qu'on parle couramment aujourd'hui de *normes textuelles*, de *normes stylistiques*, de *normes discursives*, de *normes génériques*, de *normes pragmatiques*, de *normes culturelles*, etc. Et ici, l'ambiguïté du terme *norme* en français, bien plus forte qu'en anglais, n'aide certainement pas à y voir clair. Une sorte de vision intermédiaire des normes est fort à même de se répandre, dans le sillage de ces emplois, qui ferait de celles-ci des régularités observables dans bien des domaines, mais qui sont vues comme si rigides, qu'elles entraîneraient un système de contraintes.

Dernier point, ce que nous avons appelé « l'argument de la communication ». Quoique fort ancien (il faudrait faire une archéologie de l'« effet Babel » dans les visions du langage que s'est faites l'occident moderne pour le montrer), l'argument – « il faut des normes, sinon on ne se comprend pas » – a semble-t-il connu une nouvelle inflexion depuis que le *schéma de la communication* inventé dans une finalité technique, a été appliqué aux échanges langagiers naturels. Ici encore, un certain discours



émanant du « lieu linguistique » a eu son rôle à jouer. Lisons simplement ce qu'écrivait Martinet en 1955, et que rappelle Berrendonner :

Tout indique que la langue de chacun se « corromprait » vite, c'est-à-dire deviendrait incompréhensible pour autrui, si ne s'exerçait la pression sociale par un rappel incessant aux convenances linguistiques, et si n'existait cette réglementation permanente qu'impose la compréhension mutuelle. Cette réglementation existe sur le plan des phonèmes aussi bien que sur celui du lexique et de la grammaire. On parle bien pour se faire entendre, ou du moins, comme si c'était là ce pour quoi on le fait. Il faudra par conséquent qu'on s'en tienne aux conventions qu'accepte et pratique son interlocuteur (Martinet, *Economie des changements phonétiques*, Berne, Peter Lang, 1955 : 40, cité par Berrendonner, 1982 : 111).

A notre sens, ce type de position a comme premier effet de faire peser sur la communication elle-même une pression normative, dans la mesure où celle-ci est vue comme une forme naturelle de « normalisation ». Enrichie par les concepts émanant de la pragmatique, cette vision peut rapidement conduire à proposer de l'acte de langage une représentation où celui-ci est essentiellement évalué en fonction de la « réussite » de la communication. Nul besoin de s'étendre sur les effets normatifs importants d'une semblable représentation, qui vont de l'obligation quasi commerciale à atteindre son but, à l'impératif de respecter ce qu'on appelle abusivement la « cohérence énonciative ».

### III. Penser la normativité

Face à tous ces dangers (ou travers possibles, pour être moins radical), une nécessité apparaît, nous semble-t-il : celle de revenir à ce que l'on peut appeler « normativité », de manière à la penser positivement. Après une partie critique, donc, comme nous l'annoncions, une partie constructive !

On pourrait en effet partir, pour essayer de construire une vision positive de la normativité, de ce que Aurox 1998, reprenant Itkonen, a appelé l'« inéliminabilité » de la norme. Autrement dit, il faudrait refuser cette fameuse « circonscription de la norme » par laquelle un certain discours linguistique a pensé accéder à des critères de scientificité. Refuser cette circonscription dans un double sens. D'une part en tant que la norme serait, dans les discours explicites tenus sur la langue, le caractère spécifique d'un *certain* type de discours, le discours prescriptif (tout le propos de nos deux premières parties a été d'essayer de démontrer le contraire) ; d'autre part en tant que les faits de norme seraient des régularités objectives inscrites dans les productions langagières, sans qu'il soit nécessaire, pour ainsi dire, de recourir à la part active qu'y jouent les locuteurs. Une première manière, nous semble-t-il, de lutter contre cette tentation de la circonscription, serait de reconnaître la normativité – ou l'élan vers la normativité – comme un comportement usuel, observable chez tous les locuteurs, qu'ils aient autorité ou non. Ceci permettrait de comprendre qu'il y a dans les usages une normativité des fautes comme une normativité des règles ; et qu'il y a dans la société des normativités plus légitimes que d'autres.

Evidemment, dans ce sens, il faut choisir de comprendre la normativité non pas de manière statique, comme un fait systémique, mais comme une force, une dynamique, une recherche de valeur. Ainsi nous situons les discours prescriptifs comme des avatars particulièrement formalisés de la normativité, tandis que ce qu'on appelle l'« épilinguistique » regorge d'une normativité non formalisée, pas toujours légitime, ni même argumentée, et qui pour autant est loin d'être dépourvue d'intérêt, ni d'impact dans

le changement linguistique. Après tout, l'histoire de la grammaire la plus légitimée ne recèle-t-elle pas de nombreux cas de « règles » fantaisistes, nullement suivies d'effet dans l'usage, de descriptions étranges, d'exemples farfelus, aussi peu idiomatiques que possible ? Entre description, explication et prescription, c'est souvent la normativité qui se joue, bien souvent au corps défendant de ceux qui s'engagent dans l'exercice.

C'est pourquoi il nous semble nécessaire que le discours linguistique se remette à penser de façon explicite la normativité, sans s'effaroucher ni faire preuve de fausse pudeur. Si ce n'est pas le cas, il y a de bonnes chances pour que soient encourus à un moment ou à un autre un certain nombre de risques.

#### Le normativisme malgré soi

Le premier est sans doute ce qu'on pourrait appeler le « normativisme malgré soi », autrement dit une remontée inconsciente de normativité au sein d'une démarche qui se l'interdit. Dans *Les linguistes et la norme*, nous nous étions amusés à débusquer quelques-uns de ces moments où la normativité des auteurs reparait derrière leurs intentions. « On observe cependant, dans un français relâché, l'emploi de *on* reprenant un *nous* – sans que soit modifié l'accord du verbe. Ex: *Nous, on est les meilleurs* » note la *Grammaire du Livre de Poche* (Denis & Sancier-Château 1994: 378). Le fameux *après que* + subjonctif, qui est un bon exemple de lieu délicat pour la grammaire comme pour le purisme (Paveau et Rosier 2008 reprennent l'exemple), est jugé par J. Gardes-Tamine « non conforme à la valeur du subjonctif » (Gardes-Tamine 1990: 43), tandis que Riegel, Pellat et Rioul écrivent à son sujet, de manière ambiguë: « On est contraint de constater que le subjonctif se répand dans les subordinées introduites par *après que*, contre la logique et contre les puristes. » (Riegel, Pellat, Rioul 1994: 507).

La normativité des usages est un champ de bataille, un champ de bataille social dans lequel, quoi qu'ils en aient, les linguistes ont souvent bien envie de jouer leur partie.

#### Trois formes de « panique grammaticale »

L'autre risque principal est celui de céder à ce que nous pourrions appeler la « panique grammaticale », réflexe bien connu qui donne lieu, par mimétisme et activation polémique, à des épisodes récurrents dans l'histoire du rapport à la langue en France. Cette « panique », qui provient entre autres d'une pensée insuffisamment active de la normativité, peut à notre sens se décliner de diverses manières.

Il y a d'abord la panique *morale* – version la plus traditionnelle de la panique grammaticale. Des craintes déjà seiziémistes d'une « corruption de la langue », aux « crises du français » qui ont rythmé le début du xx<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>, c'est un même motif qui se joue et se rejoue. Ceux qui y cèdent subissent les diverses normativités des usages qui les entourent de plein fouet, s'y ensevelissant sans parvenir à exprimer leur propre recherche de valeur.

On pourrait aussi citer la panique *technique*, nouvelle forme beaucoup plus récente de cristallisation en droite ligne avec l'idéologie de la communication que nous avons mentionnée plus haut. Le caractère jugé insuffisant des normes est alors affronté aux exigences techniques de la communication (que l'on pense à l'argument de la précision graphique dans la communication médiée, par exemple).

---

5. Voir le numéro 118 d'*Etudes de linguistique appliquée* (2000) coordonné par D. Savatovsky ; entre autres l'article de J.-L. Chiss et C. Puech sur Charles Bally, p. 211-226.

Enfin, la panique *sociale*. Ici, l'insuffisance des normes est reliée à une impression de destruction du sentiment d'identité, d'appartenance, du sens de la civilité. Les normes langagières sont alors souvent vues comme métonymiques ou emblématiques des normes sociales dans leur ensemble. C'est la peur du bien connu « communautarisme », de la dissolution des liens sociaux, plus fondamentalement de l'hétérogénéité (voir les analyses de Merlin-Kajman 2003).

#### Les avatars du prescriptivisme

Ces trois formes de « panique grammaticale » dessinent des constantes, dans les moments où les débats s'exacerbent autour des relations à la langue et aux normes. Toutefois, on peut considérer qu'il y a eu évolution, dans la manière dont ces motifs se consolident pour donner lieu à un prescriptivisme. C'est ainsi qu'on peut sans doute distinguer une ancienne forme de prescriptivisme, la plus traditionnelle, et qui est, surtout en France, caractérisée par le fait que l'inspiration littéraire, philosophique et logique y joue un grand rôle ; qu'elle est souvent fondée sur des mythes, des symboles d'identité, une idéologie de la perfection, des valeurs morales et esthétiques, et que la langue est y fréquemment vue de manière fixiste, tout changement étant perçu comme indésirable. De cette forme ancienne, qui perdure bien évidemment, on peut sans doute distinguer la physionomie d'un « nouveau prescriptivisme », reposant quant à lui sur une vision plus technique de la langue, un désir de relier tout fait de langue attesté au système (ce que Milroy & Milroy 1985 ont décrit comme reflétant une confusion entre système et usage), et une obsession de l'orthographe. Dans la constitution de ce nouveau prescriptivisme, il est possible de conjecturer qu'une certaine manière qu'ont eue les visions systémiques héritées de la linguistique de s'agréger avec l'accent mis sur la communication comme valeur dans la société d'aujourd'hui n'a pas été sans jouer un rôle. Que les deux formes de prescriptivisme puissent se cumuler est aussi une évidence.

#### Eliminer « la norme »

De manière à éviter les pièges induits par un « normativisme » ou un « prescriptivisme » subis, qui ne seraient que le reflet d'une angoisse sous-jacente, et à penser la normativité en termes constructifs, surtout en matière didactique, un certain nombre de précautions nous paraissent donc à prendre. La première est d'éliminer définitivement du champ linguistique toute référence à « une norme » conçue au singulier. Comme nous pensons l'avoir montré dans ce qui précède, le concept vu ainsi est difficilement défendable. « La norme » n'est pas un fait langagier ; ce n'est pas non plus un concept opératoire dans la description ; et ce n'est pas un concept sociologiquement pensable en termes d'unité. Aucune raison par conséquent de la conserver.

La seconde est de se prémunir contre « les pouvoirs de la grammaire », pouvoirs prêtés, bien évidemment, bien plus que réels, résultante de ce que nous appelés les « effets normatifs » de la description. Concevoir la langue comme inflexiblement régie par la grammaire, c'est prendre la description linguistique au premier degré. Malheureusement, force est de constater que c'est un discours encore bien répandu. « C'est la grammaire qui dicte sa loi aux phrases et aux textes et non le contraire », formule par exemple de manière tranchée le *Rapport sur l'enseignement de la grammaire* de 2006 (p. 9). Etrange sceptre tendu à la grammaire ; souveraineté bien intimidante.

Corrélativement, il nous semble nécessaire de revenir encore une fois, et en dépit de qui a pu être dit ou écrit à ce sujet (voir Milner, Meschonnic, entre autres) sur les dangers qu'il y a à hypostasier

« la langue ». Ici encore, c'est prendre les représentations au premier degré que d'aller croire – et faire croire – à une existence objectivée qui aurait sa propre logique et, naturellement, ses pouvoirs. Cesser, par conséquent, d'entretenir le mythe d'une inatteignable « maîtrise de la langue » qui, comme on le sait, est non seulement hors de portée de quiconque est tant soit peu honnête avec ses propres usages (voir Klinkenberg 2001 : 43-44), mais éminemment nocive si elle est conçue comme un objectif didactique. La « maîtrise de la langue » intervient dès la première ligne du rapport sur les programmes de collège d'août 2008. C'est à notre sens désarçonner d'avance tout effort de construction d'un usage.

Egalement, mais nous l'avons déjà dit ici et là dans ce qui précède, revoir notre vision des normes. Accepter que chaque locuteur ait ses normes, qu'il entretienne avec elles des rapports complexes (de plus ou moins grande conscientisation, de satisfaction/d'insatisfaction, de goût/de dégoût), et que ces normes bougent ; autrement dit que chaque locuteur soit doué, outre de ses normes, de sa normativité, qui se nourrit de l'extérieur et cherche à son tour, par un processus dynamique constant, à le modifier par la création des usages. Pour ce qui est des normes, seules à même d'être conservées au plan linguistique, reconnaître, non seulement la pluralité des normes, mais leur caractère antagoniste (Labov). La scène langagière n'est pas une scène où une instance séparée dominerait les usages, toujours à même d'y introduire la paix et la stabilité : elle est un espace par nature polémique, et où les normativités, tant individuelles que sociales, s'affrontent. A cet égard, il conviendrait de reconnaître aux normativités sociales (professionnelles, par exemple) un rôle comparable à celui des normativités individuelles, rôle positif dans bien des cas. Reconnaître également qu'il n'y a pas que les prescriptions légitimées par leur autorité (encore faudrait-il savoir laquelle) qui puissent avoir une normativité. Autrement dit, cesser de considérer que les normes ne s'exercent que d'« en haut ». C'est sous-estimer l'effet normatif des discours anti-normatifs d'un côté, et de certains usages pensés comme des normes antagonistes, de l'autre. Les mauvais usages, ou les « fautes » ne sont pas seulement des faits de langue soumis à l'observation du linguiste : ils peuvent être aussi des normes qui ont leur logique propre, et dont la normativité peut être très forte. C'est le syndrome « Putain, vive les fautes », plaisamment choisi comme exergue de la contribution de B. Frank-Job à Erfurt & Büdach 2008.

Construire une véritable « linguistique des normes ». Ces dernières (notamment la constellation immense et très diverse des normes des « fautes »), sont encore insuffisamment décrites, et par là même susceptibles d'être connues des enseignants. « Un programme de recherche sur les normes peut contribuer à affranchir la linguistique de la tradition normative héritée de la grammaire », écrit F. Rastier (in Siouffi & Steuckardt 2007 : 4) en guise de promotion de ce projet.

Et sans doute une description des normes serait-elle incomplète sans une véritable « culture des normes ». La réintégration du paramètre culturel dans le linguistique ou dans le langagier est un vœu formulé par bien des praticiens de la didactique et enseignants. Force est de constater que, jusqu'à présent, elle s'est surtout limitée à un plaquage de données culturelles toutes faites empruntées à la « civilisation » ou l'histoire externe des langues (et à ce titre, quel mal ne fait pas le recours permanent, quand on croyait le motif usé jusqu'à la corde, au stéréotype des Français pointilleux sur « la norme », très attachés à leur « langue » valeur culturelle essentielle à connaître ?). Une « culture des normes » serait d'abord une *connaissance* des normes, de leurs détails, de leurs implications, de leurs significations sociales. Sans cet arrière-fond indispensable, impossible, croyons-nous, de construire un quelconque manquement intelligent et consciemment agencé.

## ☑ La normativité active

Face aux « normes » dont, nous l'avons vu, une certaine linguistique a semble-t-il contribué à étendre le territoire, il paraît important de restaurer dans les représentations une vision de la normativité conçue, ni comme tendance illégitime au prescriptivisme voire à l'autoritarisme, ni comme fait systématique devant lequel il faudrait s'incliner, mais comme processus visant à créer de la valeur.

Pour en revenir à Canguilhem, qui est souvent exploité dans les discussions linguistiques sur la norme, on pourrait citer cette définition de la norme comme processus visant à « conférer une valeur à quelque Objet, Événement ou Acte dans leur rapport à quelque fin implicite ou explicite » (Canguilhem, Cours de 1942-1943, cité par Le Blanc 1998: 18). Cette vision de la normativité, qui rejoint certaines positions de Durkheim (voir également Ramognino 2007), la restitue dans ce qu'elle peut avoir de dynamique, comme véritable acte cognitif, procédure, engagement. On dit souvent qu'il n'y a norme qu'à partir du moment où il y a choix. C'est dire que la normativité est nécessairement une hiérarchisation de valeurs. C'est d'abord une connaissance, et c'est ensuite un choix; c'est une évaluation, et une projection dans le futur – futur d'un discours, d'une création, d'une représentation. Aucune création sans une forme de normativité. Ce processus ne doit pas être compris comme une manière abusive de vouloir imposer – et indûment puisqu'il existerait de toute façon déjà « une norme » – ses choix aux autres, mais comme une dynamique personnelle, une forme de discipline, qui a ses enjeux, sa valeur, sa dimension éthique et esthétique. Après tout, les choix stylistiques des grands écrivains sont-ils autre chose, aussi, qu'une expression de leur normativité ?

En guise de « conclusion », et pour en revenir à l'intitulé général du colloque, « Quel français enseigner ? », nous nous contenterons de formuler trois « propositions » d'ordre pratique – et d'ambition modeste – auxquelles nous pensons utile de réfléchir si nous voulons, en tant qu'enseignants, maîtriser la normativité de notre propre démarche et encourager celle des élèves.

La première est de prêter attention à la notion de « langue légitime » (ou, si l'on trouve le terme trop rigide, de langue « institutionnelle », « conforme aux attentes », – ni *norme*, ni *standard*). Il nous semble que, si l'éducation langagière a un sens, il y a une nécessité éthique pour cette éducation de transmettre ce que l'on peut se représenter comme la « langue » qui est susceptible de donner un accès quelconque à ceux qui l'utiliseront. Peu importe si cette notion n'a pas de consistance linguistique; laisser les élèves dans l'ignorance de ces usages (qu'on pourra présenter comme socialement pertinents, et non linguistiquement) reviendrait tout simplement à ne pas transmettre notre dû, autrement dit à participer à ce mouvement déjà suffisamment actif de circonscription des usages légitimes en univers séparé, se dotant de moyens de sélectionner leurs locuteurs. D'où la nécessité de penser – et de faire penser – une normativité « spéciale », pour ainsi dire, à but instrumental.

La seconde est, pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, de privilégier le niveau modeste. Comme nous espérons l'avoir montré, la description grammaticale n'est pas dépourvue d'effets normatifs qui peuvent s'avérer redoutables. Pour ce qui est de l'enseignement du français langue maternelle comme du français langue étrangère, il ne nous semble pas – mais c'est une opinion personnelle – qu'il faille abuser de l'artillerie grammaticale. Celle-ci a d'une part, des effets cognitivement inhibants, et crée d'autre part des artefacts de norme qui sont difficiles à dépasser une fois mis en place, ou seulement au prix d'une pratique très virtuose de la langue comme du raisonnement. Il est compréhensible qu'un réflexe d'enseignant nous pousse à situer les besoins des apprenants « en grammaire »; mais il nous semble qu'il faut y réfléchir à deux fois avant d'y répondre « par la grammaire ».

La troisième est qu'il est conviendrait peut-être de miser davantage sur ce que nous avons présenté comme la normativité intrinsèque de chacun. Cette normativité ne sera pas alors présentée comme un quelconque « rapport à la norme », mais comme une recherche de valeur. Elle nous paraît la seule à même de garantir qu'à un usage donné sera associé un but, un sens spécifique, un goût, voire un désir. Privilégier le « meilleur » plutôt que le bon, autrement dit. Ici encore, il y a certainement là un beau programme théorique ; l'appliquer en pratique est une autre affaire.

## Références bibliographiques

Auroux S., *Le langage, la raison et les normes*, Paris, Paris, PUF, 1998.

Baggioni D., éd., *Genèse de la (des) norme (s) linguistique (s)*. Hommage à Guy Hazaël-Massieux, Publications de l'université de Provence, 1994.

Bedard E. & Maurais J., (éd.), *La norme linguistique*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1984.

Berrendonner A., *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*, Berne, Peter Lang, 1982.

Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Minuit, 1982.

Branca-Rosoff S., éd., *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2001.

*Cahiers du CIEP*, n° « Faire une grammaire, faire de la grammaire », 2002.

Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966.

Chiss J.-L., « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? », *Le français aujourd'hui*, n° 156, mars 2007.

Chiss J.-L. & Puech Chr., *Le langage et ses disciplines- XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999.

Denis D., & Sancier-Chateau A., *Grammaire du français*, Paris, Le Livre de Poche, 1994.

Denis D., & Sancier-Chateau A., *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Paris, Editions de l'X, 2005.

Ducrot O. & Schaeffer J.-M., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, 1995.

Eloy J.-M., éd., *La qualité de la langue. Le cas du français*, Paris, Champion, 1995.

- Erfurt J., & Budach G., (éd.) *Standardisation et déstandardisation. Le français et l'espagnol au xx<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 2008.
- Gadet F., *La variation sociale* [2003], Paris, Ophrys, 2007.
- Gardes-Tamine J., *La Grammaire*, Paris, A. Colin, 1990.
- Huot H., *Enseignement du français et linguistique*, Paris, A. Colin, 1981.
- Klinkenberg J.-M., *La langue et le citoyen*, Paris, PUF, 2001.
- Le Blanc G., *Canguilhem et les normes*, Paris, PUF, 2008.
- Ledegen G., *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Merlin-Kajman H., *La langue est-elle fasciste ?*, Paris, Le Seuil, 2003.
- Milroy J. & Milroy L., *Authority in Language*, London, Routledge, 1985.
- Mounin G., *Clefs pour la linguistique française*, Paris, 1975.
- Neveu F. & Lauwers P., « La notion de tradition grammaticale et son usage en linguistique française », *Langages*, n° 167, 2007.
- Pariente I., *La loi, la norme, le réel*, Paris, PUF, 2005.
- Paveau M.-A. & Rosier L., *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, Vuibert, 2008.
- Ramognino N., « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativités de l'action », *Langage et société*, n° 119, 2007, p. 13-41.
- Rey A., « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* 16, 1972, p. 4-28.
- Riegel M. & Pellat J.-Cl., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.
- Saussure F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris-Genève, Payot, 1916.
- Siouffi G. & Steuckardt A., (éd.), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang, 2006.
- Siouffi G. et Van Raemdonck D., *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Paris, Bréal, 2007.
- Wilmet M., *Grammaire critique du français*, Paris-Bruxelles, Hachette-Duculot, 1997.