

...ARCHIVES...



...ARCHIVES...

La Norme
Cahiers de Linguistique Sociale
n°1, 1976
Université de Rouen – Université de Perpignan

Archives de Glottopol
Revue de sociolinguistique en ligne

SOMMAIRE

A) Interventions

C. MARCELLESI :	
Norme et enseignement du français	p. 1
J.-P. KAMINKER :	
Les problèmes de la norme	p. 10
J. RETHORE :	
Description d'une pratique dans les classes de troisième : la correction des rédactions	p. 48
D. BAGGIONI :	
Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la norme	p. 55
J.-B. MARCELLESI :	
Norme et hégémonie linguistique	p. 88
A. WINTHER :	
Norme et grammaticalité : la grammaire générative est-elle normative ?	p. 95

B) Discussion p.106

P. BRASSEUR, J.P. KAMINKER, D. BAGGIONI, J.B. MARCELLESI, B. GARDIN, P. QUEREEL, L. GUESPIN, J.P. GOLDENSTEIN, A. WINTHER.

C) Post-face

B. GARDIN :	
Quelques remarques	p.137
L. GUESPIN :	
La norme dans la logique du fait « langage »	p.142

NORME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

C. Marcellesi

Rouen

Le problème de la norme est devenu un lieu de discussions, d'affrontements, où les questions en entraînent d'autres, où les réponses sont souvent difficiles à formuler, où le linguistique côtoie de façon étroite l'idéologique et le politique.

C'est précisément à ce problème difficile que se heurtent nos collègues, enseignants en français, à partir du moment où ils commencent à réfléchir sur leur pratique pédagogique et à la remettre en cause. Le colloque que nous avons organisé dans le cadre du Centre pour l'Application de la Linguistique à l'Enseignement du Français, est l'occasion de faire naître la réflexion et d'ouvrir la discussion sur quelques-unes des questions évoquées ci-dessus.

L'enseignant qui tente de voir clair dans ce problème de la norme à la lumière d'une pratique pédagogique remise en cause se trouve vite face à deux démarches complémentaires, à deux sujets complémentaires de réflexion :

1 - Une remise en cause de l'attitude normative en matière d'enseignement de la langue maternelle, remise en cause précédée d'une réflexion critique sur cette attitude ;

2 - une réflexion sur la matière enseignée : Quelle langue faut-il parler à l'école, de quelle langue faut-il faire l'apprentissage aux enfants ? ou en d'autres termes, quelle est la norme du français à l'école ? [p. 2]

Le premier point : réflexion critique sur l'attitude normative de l'enseignant et remise en cause de cette attitude, nécessite un petit rappel historique qui peut aider à une prise de conscience, par l'enseignant, des fondements réels, et souvent inconscients de son attitude. Il s'agit en effet, pour mieux poser les rapports du normatif et du pédagogique, de rendre explicite la norme en mettant en évidence ses fondements historiques, linguistiques et idéologiques.

Remontons jusqu'à Vaugelas : celui-ci écrit dans la préface de ses remarques sur la langue française : « Voicy comment on définit le bon Usage. C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon de parler de la plus saine partie des auteurs de son temps ». La hiérarchie linguistique démarque explicitement la hiérarchie sociale, et c'est une sanction sociale qui s'applique à celui qui transgresse le bon usage. Une faute de grammaire, l'emploi d'un terme populaire ou familier, classe ou déclasse son auteur, l'exclut du groupe social : « Il ne faut qu'un mauvais mot, écrit encore Vaugelas, pour faire mépriser une personne dans une compagnie, pour décrier un prédicateur, un écrivain, un avocat ». Une hiérarchie semblable est établie, dans le domaine du vocabulaire, par le Dictionnaire de l'Académie (1694) ; il y a des mots nobles, et d'autres, les proverbes par exemple « qui sont

avilis dans la bouche du menu peuple et qui ne peuvent plus avoir d'emploi que dans le style familier ». La notion de « bon usage », de normes du « bon usage », s'est développée – nous venons de voir dans quelles conditions historiques – et s'est maintenue, conforme à l'usage des classes dirigeantes du pays, noblesse, puis au XIXe siècle bourgeoisie. Brunot a pu écrire dans son *Histoire de la langue française* que « Malherbe ouvre le règne de la [p. 3] grammaire, règne qui a été en France, plus tyrannique et plus long qu'en aucun pays ».

Ce qui ne veut pas dire que nous devons rejeter toutes normes et toutes contraintes linguistiques. Nous sommes loin d'être des démolisseurs de la langue, des semeurs de troubles linguistiques.

Mais il est indispensable de connaître les racines historiques, qui sont des racines politiques, des racines de classe, de certaines attitudes normatives, soit conscientes, soit inconscientes, qui entraînent à porter sur certains écarts, appelés « fautes » un jugement de valeur, soit moral, soit social (le « tu parles mal », ou « ce n'est pas du bon français ») : la norme comme l'écrit Genouvrier rejoint « l'ensemble des interdits socio-culturels, des tabous, et la défense de la langue masque souvent des revendications d'autre nature, par exemple, politiques ». Lutter contre l'emprunt, contre ce qu'Etiemble appelait le « franglais », c'est aussi cacher sous une revendication linguistique, la crainte d'un changement à la fois technique et social. Inversement, cela peut être aussi un moyen de cacher certains abandons. C'est ainsi que les circulaires gouvernementales imposent, dans le vocabulaire de certaines techniques, l'emploi de traduction, à la place du terme anglo-américain emprunté, au moment où ce même gouvernement brade les mêmes secteurs techniques aux américains : c'est le cas par exemple de l'informatique dont on s'est efforcé de chasser les termes anglais mais qui est entièrement passée aux mains des sociétés américaines. Ces quelques exemples montrent que la défense de la norme, le freinage [p. 4] du changement, au nom d'un certain purisme, ne sont pas toujours exempts d'arrière-pensées idéologiques et politiques, marquées souvent du sceau du conservatisme. Je dis « souvent » et pas « toujours » : inversement la défense de la norme et de son enseignement peut être sous-tendue par le souci – progressiste cette fois – de faire contribuer l'unification linguistique à la naissance et au maintien du sentiment national, de l'unité nationale. L'intervention de J.P. Kaminker dans notre colloque pose précisément ce type de problème. Les écrits de Gramsci, présentés par D. Baggioni, sont également éclairants sur cette question et ne peuvent que nourrir la réflexion. Poser le problème de la norme, sous ces différents angles d'approche, aidera probablement l'enseignant à mieux comprendre le sens de son acte pédagogique.

Il s'agit maintenant d'analyser en quoi consiste dans l'enseignement cette attitude normative, arrière-petite-fille des prescriptions de Vaugelas.

Quand je dis *dans l'enseignement*, je veux parler, d'une part des manuels de grammaire, d'autre part des enseignants.

Quelques mots d'abord sur les manuels. Il serait utile de faire une étude précise du discours pédagogique prescriptif, du discours de la norme, utilisé par certains manuels, encore largement en cours dans nos établissements. La norme puriste prescriptive érige un état de langue – de préférence la langue écrite des bons écrivains – en archétype de la « bonne » langue. Elle ignore et rejette les notions de « situation de production », de « niveaux de langue », de « langue orale » ; elle ignore le changement linguistique, les [p. 5] usages riches et divers de la langue : le discours de la norme est un discours définitoire qui délimite son objet en rejetant une partie des usages de la communauté ; c'est un discours de jugement impératif quand il énumère les règles, les contrerègles ou « exceptions » et les listes jamais achevées, et dont les marques explicites : « il faut », « on doit », bien que souvent effacées, restent sous-jacentes : Ces prescriptions prennent la place d'une part de la description des règles internes au système et nécessaires à son fonctionnement, d'autre part de la mise en fonctionnement effectif de la langue, de l'apprentissage de son utilisation par les enfants, qui

doit être la véritable motivation de l'enseignement de la grammaire. Ces prescriptions enfin sèment sous les pas de l'enfant autant de chausse-trappes et de pièges. La notion de « faute » se trouve en effet au centre de ces prescriptions, de ce discours, de ce type d'attitude, et plus particulièrement de « faute d'orthographe » ; le discours de la norme est culpabilisant, et la pédagogie qui s'appuie sur une attitude normative prescriptive est une pédagogie de l'échec. Réfléchir sur le sens de l'attitude normative prescriptive, c'est aussi en fin de compte, réfléchir sur la *motivation de l'enseignement de la langue maternelle*.

Nous venons de remarquer que dans bien des cas – même si actuellement d'assez nombreux manuels sortent dans les maisons d'édition, qui sont sous-tendus peu ou prou, par des théories linguistiques plus ou moins bien utilisées par les auteurs de ces ouvrages et souvent mal connues des enseignants – la motivation de l'enseignement de la langue maternelle est l'orthographe. Or s'agit-il d'enseigner [p. 6] la grammaire uniquement pour apprendre l'orthographe à l'enfant, pour lui apprendre à « bien » écrire, et subsidiairement à « bien » parler, ou pour le doter d'un instrument qu'il aura appris à faire fonctionner, qui lui permettra de s'exprimer en toutes occasions, en toutes situations, instrument de libération pour un individu inséré dans les luttes qui, dans notre société, opposent les classes entre elles. Apprendre à parler, faire fonctionner la langue, c'est déjà se libérer (ou du moins c'est s'en donner le moyen, c'est se doter d'une arme).

Mais alors, et c'est ici que précisément la grande question se pose : quelle langue enseigner ? Car si on abandonne l'attitude normative, prescriptive, puriste et culpabilisante, on n'abandonne pas pour autant l'enseignement de toutes normes. Car qui dit langue, dit normes, règles de fonctionnement – grammaticalité. F. de Saussure a bien montré que le signe était à la fois arbitraire et nécessaire : arbitraire parce que ressortissant d'une décision arbitraire de la communauté linguistique qui l'emploie, et nécessaire parce qu'instrument de la cohésion de cette communauté. Aucun individu ne peut modifier, à lui seul, tel ou tel signe linguistique, ou telle règle de fonctionnement, sous peine de faire perdre à la langue sa fonction principale d'instrument de communication entre les individus d'une même communauté linguistique. Il n'est donc pas question de nier l'importance de la norme, et de ne pas enseigner une norme. Mais la norme de quelle langue ? Eh bien, la norme du français bien sur ! Mais qu'est-ce que le français ? C'est maintenant cette notion qu'il nous faut redéfinir afin de cerner [p. 7] les contours de l'objet de notre action pédagogique. Poser cette question, c'est déjà y répondre par un pluriel : la langue, le système, sont singuliers, les usages, la norme, sont pluriels. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à écrire, mais d'apprendre à *parler* : norme de l'écrit, mais aussi norme de l'oral – pas seulement l'un ou l'autre, mais l'un s'appuyant sur l'autre, dialectiquement. Il s'agit comme le dit Jean Peytard, d'établir une sorte de pédagogie didactique de l'écrit et de l'oral – en dégageant les spécificités de l'une et de l'autre de ces réalisations linguistiques – pédagogie qui établit un va et vient entre ces deux réalisations.

D'autre part, bien distinguer ce qui, d'une part, relève du système, ce qui contribue au fonctionnement réel du système de la langue, c'est-à-dire, comme l'écrit P. Guiraud, dans son livre *Unité et Diversité du Français contemporain* « la langue en tant qu'ensemble de fonctions distinctives » d'autre part l'usage ou les usages, et la norme qui sous-tend ces usages et que Kaminker définit comme une opinion. Certes, ce n'est pas facile, comme le fait remarquer Genouvrier, dans le n°13 de *Langue Française*.

« Si théoriquement l'opposition de la norme et du système existe bien, il demeure très difficile d'y soumettre pratiquement tout le concret des réalisations linguistiques, de décider surtout de ce qui appartient au seul système. La marque sociale et, partant, conventionnelle, d'une langue en demeure constitutive et l'on ne saurait imprudemment vouloir l'en extraire. Non qu'il y ait à renoncer à toute tentative de discerner l'accessoire de l'essentiel ; mais il convient, en l'occurrence, d'opérer avec minutie et prudence. »

Les pédagogues, discernant l'accessoire de l'essentiel, prendraient mieux conscience [p. 8] des urgences, établissant d'une part une hiérarchie des « non respects des règles inhérentes au système », ou « fautes provisoires », en prenant pour principe que la langue est un moyen de communication : certains de ces manquements entravent le sens de l'information transmise et indiquent une méconnaissance profonde du système morphologique ou syntaxique : c'est le cas par exemple de **elle a chantait*. Ce type d'erreur appelle, dans l'immédiat, des exercices spécifiques, et non le constat négatif de cette erreur comme « faute ». D'autres tournures syntaxiques, morphologiques ou lexicales sont à apprécier non en langue, en système mais en parole, c'est-à-dire en emplois, en usages, c'est-à-dire en fonction du contexte et de la situation de communication : il ne s'agit pas en effet, quand on se demande « quelle langue enseigner à l'école » d'exclure un niveau de langue au profit d'un autre ; ce serait encore retomber dans le purisme. Genouvrier distingue par exemple les temps d'*apprentissage* du système au cours desquels on apprend à faire fonctionner le système en respectant ses contraintes des temps d'*expression*, au cours desquels le maître accepte toutes les tournures, quitte, plus tard, à tenter de les hiérarchiser, de voir si toutes conviennent au même discours, à la même situation de production, etc... Ces propositions sont à rapprocher de celles de F. François qui isole les concepts de « norme » et de « surnorme ».

J'aurai encore beaucoup de choses à dire dans ce domaine. Mais une seule intervention ne peut faire le tour d'une question, et mes collègues vont en aborder d'autres aspects. Je conclurai donc avec ce passage d'un article de Genouvrier, dont je fais entièrement mien le contenu : [p. 9]

« Il s'agit de mettre précisément l'enfant en mesure de choisir sa langue en lui apportant ce que son milieu socio-culturel n'a pu lui donner. Car encore faut-il, avant de parler de niveaux de langue, que l'élève en ait plusieurs à sa disposition. Démocratiser l'enseignement du français, ce n'est, ni rejeter la langue soutenue, gage d'accès aux richesses culturelles (et j'ajouterai « d'accès à nombre d'emplois sur le marché du travail »), ni exclure les autres, dont celles de l'élève lui-même : mais faire en sorte que le plus grand nombre accède au privilège qui est le nôtre : savoir varier nos registres et apprécier en conséquence le discours d'autrui. »

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli

glottopol@wanadoo.fr

ISSN : 1769-7425