

III. NĀFA.

NĀF Anton

Le bon usage, c'est mon usage: normes linguistiques et procédés de correction de la rédaction.

Leçon inaugurale, Annales de l'Université de Neuchâtel, 1985-1986, 302-320.

Il est aussi élémentaire que banal d'affirmer que la vie sociale des individus et des communautés est régie par des normes, autrement dit par des prescriptions plus ou moins rigides qui obligent l'homme à se comporter d'une façon déterminée.

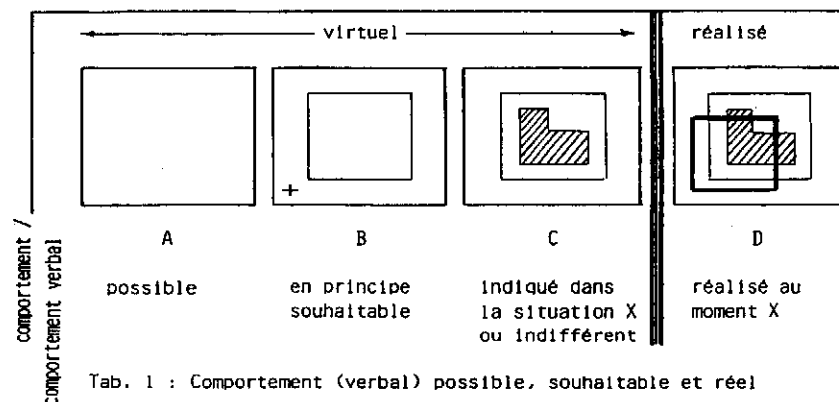
Les normes existent de deux manières: ou bien elles sont simplement inscrites dans la conscience des membres d'un groupe (ce sont les normes implicites), ou bien elles sont formulées et inscrites dans des codes (ce sont les normes explicites ou codifiées). Un règlement d'immeuble, un manuel de bonnes manières, les statuts d'une société, un recueil de lois sont des exemples de codification des normes. Chaque jour, nous observons des normes dont nous sommes à peine conscients, et ce n'est que dans des situations particulières qu'elles nous apparaissent comme telles et perdent de leur évidence. Cela arrive, par exemple, lorsque nous les transmettons à nos enfants (« on ne parle pas la bouche pleine », « on donne la main droite quand on salue », etc.). D'un côté, les normes limitent les multiples possibilités du comportement humain, de l'autre, et paradoxalement, c'est justement l'existence de normes (et donc de comportements prévisibles) qui nous donne un sentiment de sécurité et de liberté lorsque nous agissons. Du fait que nous n'avons pas à réfléchir à chaque fois sur le bien-fondé de nos façons d'agir, nous libérons beaucoup d'énergie et de créativité qui serviront à d'autres activités.

En étudiant le concept de la norme, nous retrouvons sans cesse la distinction entre *norme descriptive* et *norme prescriptive*. Des deux, seule la norme prescriptive impliquerait une prescription de comportement (norme au sens de l'adjectif *normatif*), alors que la norme descriptive (norme au sens de l'adjectif *normal*) représenterait une mesure statistique neutre, une sorte de valeur normale, statistiquement parlant, le mode ou la moyenne arithmétique. C'est ainsi qu'on peut dire d'un enfant de 10 ans, par exemple, qu'il est de taille inférieure à la norme, autrement dit à la moyenne de la taille établie arithmétiquement pour les enfants de cet âge.

Cependant, pour éviter tout malentendu, il est préférable, me semble-t-il, d'employer le terme de norme uniquement dans le sens de « prescription de comportement », au moins en ce qui concerne le domaine des sciences humaines et sociales. Ce faisant, je rejoins les théoriciens de la norme qui refusent le terme de « norme descriptive », parce qu'ils le considèrent comme une *contradictio in adiecto*. Selon cette conception, une norme est toujours — *per definitionem* — prescriptive, et ce serait un pléonasme de parler de norme prescriptive. Dans cette optique, les normes sont donc, en principe, tout à fait indépendantes d'une prise en compte des fréquences. Voici un exemple qui illustre cette conception de la norme, tirée du domaine juridique: même si plus personne n'observait une loi (par exemple une limitation de vitesse en circulation routière), il n'en demeurerait pas moins que cette loi resterait une norme jusqu'à ce qu'elle soit abrogée par les autorités compétentes.

A travers toute la discussion à propos du concept de norme, une chose me semble capitale: il serait illusoire de croire qu'on puisse déduire un jour, par une procédure scientifique, des normes à partir de certaines proportions de fréquence. Passer d'un niveau à l'autre implique toujours un acte de volonté, un jugement de valeur que la science en tant que telle ne peut pas prendre en charge.

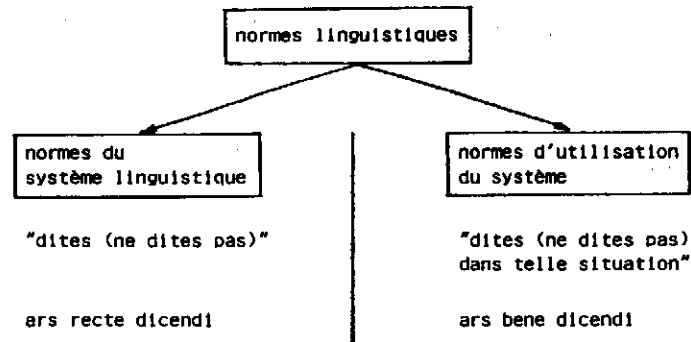
En affirmant cela, je reconnais néanmoins que le fait de constater *ce qui est* aide énormément les prises de décision, lorsqu'on tente d'établir *ce qui doit être*: et cela ne vaut pas seulement pour la linguistique, mais s'applique aussi dans d'autres domaines. Je renonce ici à démarquer le concept de norme par rapport à d'autres termes qui lui sont proches, tels que règles, conventions, lois, etc. Mais je tiens à signaler qu'on retrouve également les mêmes fluctuations entre usages prescriptifs et descriptifs dans le domaine sémantique des termes règles et lois (par exemple « les règles de la circulation, les règles du jeu » par rapport à « en règle générale »). (*En règle générale, il rentre à six heures.*)



Tab. 1 : Comportement (verbal) possible, souhaitable et réel

De quelle façon les normes règlent-elles notre comportement? La case A, représentée dans le tableau I, symbolise l'ensemble des comportements possibles de l'homme. Cependant, dans une société donnée, une partie seulement de ce répertoire passe pour représenter un comportement neutre ou souhaitable (voir la case intérieure sous B). Le reste des comportements possibles est rejeté par la majorité des membres de cette société comme étant choquants, gênants et indésirables, comme par exemple de mauvaises manières ou — plus nettement encore — un acte criminel (cf. la croix dans B). Mais, dans une situation concrète, ce ne sont pas forcément tous les comportements en principe souhaitables qui se révèlent convenables, mais seulement une partie de ceux-ci, qui varient selon la situation (cf. la surface hachurée dans C). Ainsi, dans la situation « cours à l'université », il n'est pas indiqué, il est même explicitement défendu, parfois par un panneau d'interdiction, de fumer. Mais une autre activité en soi tout à fait neutre, comme celle de manger, serait tout aussi déplacée dans ce contexte. Apparemment, notre savoir culturel commun relatif à cette activité est si fort qu'il n'y a pas lieu de le dire ou de le libeller de façon explicite. Entre l'éventail des possibilités de comportement (A) et le comportement réel qui a lieu à un moment donné (figurés par le carré noir en D), deux « filtres », B et C, se sont intercalés.

Si l'on considère le comportement verbal comme un cas spécial du comportement en général, on peut appliquer le modèle esquissé ici aux normes linguistiques. La case A, comme auparavant, représente l'ensemble des comportements verbaux théoriquement possibles. Or, dans une langue de civilisation, aux normes codifiées dans des grammaires, des dictionnaires et des traités de stylistique, tout ce qui est possible n'est pas forcément souhaitable. Donc, une partie



Tab. 2 : Subdivision des normes linguistiques

du matériel langagier attesté peut être exclu par la norme comme étant inadmissible. Prenons comme exemple la phrase relative dans *C'est tout ce que mon chien a besoin* (que l'on entend chaque semaine dans une publicité à la TV suisse romande), au lieu de *C'est tout ce dont mon chien a besoin*, seule forme admise en français standard (cf. la croix dans B). Ici aussi, le double filtre fonctionne, de telle sorte que le matériel langagier en principe admis se réduit encore en fonction du type de situation ou du genre de texte. C'est un fait que l'on peut illustrer facilement au moyen de matériel langagier qui n'appartient pas au niveau neutre de la langue. Ainsi, comparé à *ivre*, ou *betrunken*, des adjectifs tels que *rond*, *plein* ou *voll*, *besoffen* sont moins disponibles que les premiers. En revanche, d'autres lexèmes fonctionnent ici comme des mots passe-partout. Nous arrivons ainsi à une dichotomie fondamentale de toutes les normes relatives au langage, en ayant d'une part les *normes du système linguistique* et, d'autre part, les *normes d'utilisation de ce système* (cf. tableau 2).

Cette différence de base entre « dites (ne dites pas) » et « dites (ne dites pas) dans telle situation » ne date pas d'aujourd'hui. En substance, elle remonte aussi loin que la réflexion scientifique sur la langue. La rhétorique de l'Antiquité déjà ne visait rien d'autre lorsqu'elle distinguait entre *ars recte dicendi* et *ars bene dicendi*.

Partout où existent des normes, on érige des sanctions pour les faire respecter. Malgré tout, on doit s'attendre à rencontrer des comportements non conformes à la norme, autrement dit des *écarts*. Nous avons tendance à ne voir dans les écarts qu'une déviation négative par rapport à la norme. Ce n'est pas tout à fait juste: certaines violations de normes peuvent avoir des effets « inoffensifs », voire positifs. Il n'y a

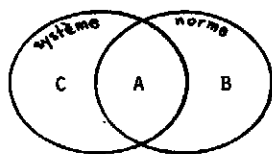
pas de doute que nous attendons de certains groupes sociaux tels que vedettes, génies, artistes, bohèmes, marginaux, un comportement plus ou moins excentrique et déviant de la norme. De même, tout écart des normes linguistiques n'est pas automatiquement négatif. Au contraire: cet écart peut exprimer, entre autres, l'appartenance à un groupe ou produire un effet comique. Au fond, beaucoup de textes d'écrivains et de publicistes n'ont de valeur que parce que, justement, ils s'écartent de la norme. Ici aussi, cette maxime reste valable: « Der Meister kann die Form zerbrechen » (le maître a le droit de casser la forme).

J'aimerais maintenant examiner de plus près deux points importants de cette réflexion: l'attitude de la linguistique à l'égard de la norme d'abord, et ensuite le rôle de l'école en tant que médiatrice des normes linguistiques.

La *linguistique* a-t-elle quelque chose à voir avec la norme? La palette des réponses à cette question va de « rien » à « beaucoup ». Les linguistes qui pensent que la linguistique n'a pas à se préoccuper de la norme justifient leur position de deux façons divergentes. Les uns disent que « ce n'est pas du tout nécessaire », les autres que « ce n'est pas scientifique ». On trouve la première attitude clairement exprimée dans l'ouvrage de R. A. Hall, au titre significatif: « Leave your language alone! » (1950) (touche pas à ta langue!) Hall pense que la langue — au même titre que les systèmes économiques de libre concurrence — se règle elle-même et, par conséquent, n'a que faire d'interventions dirigistes.

L'autre opinion (s'occuper de la norme n'est pas scientifique) se trouve entre autres chez les structuralistes américains, qui n'admettent que la description empirique de l'usage et qui renoncent à tout jugement de valeur. Selon E. A. Nida, représentant connu de cette école, la tâche de la linguistique est la suivante: « Décrire les faits, tous les faits et rien que les faits. »¹ A l'autre extrême de l'éventail des opinions, nous trouvons ceux qui plaident pour que l'établissement des normes soit du ressort des linguistes.

Je n'ai pas l'intention d'entrer dans une discussion à propos des positions que je viens d'énumérer. Mais j'aimerais exposer brièvement ici mon opinion quant au rôle de la linguistique par rapport à la norme. A mon avis, la linguistique se trouve confrontée à deux tâches principales: elle doit d'abord redéfinir les notions fondamentales, mais aussi élaborer des critères de légitimation et des bases de décision pour l'établissement des normes langagières. En ce qui concerne les notions fondamentales, il s'agit surtout d'établir celle de la norme elle-même, ainsi que des sous-espaces à postuler. La distinction grossière entre normes de système et normes d'utilisation doit être affinée en normes orthogra-



- A : beau : plus beau
schön : schöner
- B : bon : meilleur
gut : besser
- C : bon : *plus bon
gut : *güter

Tab. 3 : système - norme - parole d'après Coseriu

priques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, stylistiques, orales, etc. A cela s'ajoute l'examen de la cohérence logique de systèmes de normes, de la genèse et de la disparition des normes, pour ne citer que quelques cas. Je n'essaierai pas de broser ici un panorama de la notion de norme en linguistique. Pourtant, j'aimerais m'arrêter un moment à la définition de celle-ci, proposée par E. Coseriu, et qui a fortement influencé la recherche actuelle en ce domaine. E. Coseriu a élargi la célèbre dichotomie *langue/parole* d'origine saussurienne en lui adjoignant le terme intermédiaire de norme, ce qui nous conduit à une trilogie *langue/norme/parole*. La notion de parole n'a pas changé de signification et désigne tous les actes d'emploi de la langue. En revanche, norme et système représentent des phénomènes virtuels. La norme selon Coseriu est employée au sens descriptif et correspond à peu près au terme traditionnel d'usage, autrement dit à ce qui est considéré comme usuel, habituel au sein d'une communauté linguistique. Quant à « système », il s'agirait d'une notion plus abstraite englobant uniquement les structures oppositives « idéales » d'une langue². Voici un exemple tout simple (cf. tableau 3) : le comparatif de l'adjectif *beau* est *plus beau*. Cette forme appartient aussi bien à la norme qu'au système, parce qu'elle est idéale dans sa construction. Si tous les éléments de la langue étaient construits de façon aussi parfaite que *beau/plus beau* et *schön/schöner*, alors les deux termes norme et système coïncideraient et il serait inutile de les différencier. Mais on sait que tel n'est pas le cas. Entre autres, le français s'offre le luxe d'un comparatif comme *meilleur* (cf. la surface B). *Meilleur* appartient à la norme, mais pas au système idéal. Inversement, un **plus bon* ou un **guter/güter*, formés idéalement, seraient conformes au système, mais il se trouve qu'ils n'appartiennent pas à la norme, à l'usage soit du français soit de l'allemand. On peut se demander à quoi sert une telle distinction entre norme et système. Elle a une certaine valeur, sans doute, parce qu'elle permet de ne pas qualifier de monstruosité ces formes non existantes, mais de les reconnaître comme des constructions régulières, d'après non pas la norme, mais le système. On

rencontre de ces formes, dites analogiques, chez ceux qui apprennent (enfants, écoliers et adultes) lors de l'acquisition de leur langue maternelle ou de l'apprentissage d'une langue étrangère (**vous disez* au lieu de *dites*, **il est mouru* au lieu de *mort*, **er besitzte* au lieu de *besass*). Ce sont des fautes « intelligentes ». **Plus bon* et, en allemand, **besitzte* sont des formes erronées et pourtant logiques. Mais est-ce une consolation pour celui qui apprend? Cependant, une objection théorique pèse plus lourde : si on veut appliquer l'opposition norme-système de Coseriu, théoriquement séduisante, à un ensemble de faits de langue (et non pas à des exemples choisis surtout dans la phonologie, la morphologie et la formation des mots), alors surgissent (et d'autres, comme par exemple E. Genouvrier, l'ont déjà remarqué)³ des difficultés théoriques insurmontables. Par conséquent, il me semble judicieux de renoncer à la définition de norme proposée par Coseriu et d'employer ce terme exclusivement au sens prescriptif.

La deuxième tâche de la linguistique consiste à fournir des critères de légitimation et des bases de décision pour établir un usage au rang de norme. Les arguments qui servent à étayer une norme sont très variés. Ils sont tirés de critères logiques, historiques, géographiques, esthétiques, économiques, moraux, et j'en passe. Cependant, pour beaucoup de chercheurs, un autre critère l'emporte : il s'agit de l'*usage réel*. Admettons, à titre d'exemple, qu'un linguiste, en dépouillant un corpus représentatif, ait découvert, en allemand, la distribution suivante du mode utilisé au discours indirect :

Er hat gesagt	(a) er komme später	60 %	subjonctif I
	(b) er kommt später	30 %	indicatif
	(c) er käme später	10 %	subjonctif II

Tab. 4 : Distribution du mode au discours indirect

Voici, sans l'ombre d'un doute, une information précieuse pour les instances normatrices. Mais que vont-elles en déduire? En principe, elles sont tout à fait libres de déclarer *a*, *b* ou *c* conformes à la norme, ou deux de ces formes, ou même les trois. Il faut dire que ce n'est pas se faciliter la besogne de se prononcer contre un usage bien attesté. Aujourd'hui encore, le principe énoncé par B. Lamy en 1675 est à prendre en compte : *Communis error facit jus*⁴. Mais nous nous trouvons devant une nouvelle difficulté : à partir de

l'usage de qui faut-il établir les normes linguistiques ? Quels locuteurs et quelles situations faut-il ériger en modèles ? Bref : l'usage de qui est-il le bon usage ? Aujourd'hui, on ne peut répondre à cette question avec la même facilité que l'a fait Vaugelas au XVII^e siècle. (Le bon usage = « la façon de parler de la plus saine partie de la Cour »⁵.) Ne serait-ce que parce qu'il n'y a plus de cour. D'ailleurs, établir une équation entre couche sociale privilégiée et langage soutenu est par trop simpliste. On risque d'oublier le fait suivant (je cite Alain Berrendonner) : « On peut être quelqu'un de bien et s'exprimer comme un cochon. »⁶

Fixer les normes d'une communauté linguistique implique des décisions politiques beaucoup trop importantes pour qu'on les laisse entièrement aux spécialistes, je veux dire aux linguistes. La plupart des codifications modernes sont tirées de l'usage des *educated speakers*, donc d'une élite intellectuelle et sociale. Par principe, je ne veux pas remettre en question cette décision, qui pourtant n'est pas sans conséquences. Il est vrai, par ailleurs, que dans d'autres domaines de notre existence nous prenons pour modèles les performances du battant plutôt que les échecs du paumé. Celui qui veut savoir ce que signifie bien jouer du violon ira écouter un maître et non un débutant. Mais cet état de choses me laisse quelque peu mal à l'aise. A mon avis, nous devons veiller à ce que l'on ne fixe pas les normes trop haut. Dans ce cas la compétence langagière, en particulier en ce qui concerne le code écrit, risque de devenir l'exclusivité d'une minorité. Plus la partie de la réalité langagière exclue ou stigmatisée par des normes est grande, plus on crée d'occasions de commettre des fautes. Si la majorité des êtres humains cesse d'écrire, par crainte de faire des fautes, alors quelque chose ne joue plus. Ma comparaison avec le violoniste n'est d'ailleurs pas tout à fait pertinente ; en effet, nul n'est tenu de devenir un maître en ce domaine, ni même de jouer d'un instrument. Jouer du violon peut rester une activité élitaine. Mais jouer de la langue, c'est-à-dire savoir lire et écrire, ne devrait pas devenir une activité élitaine.

Qui donc est compétent pour établir les normes linguistiques chez nous ? Comme vous le savez, à cause des conditions historiques, la situation est différente entre les régions francophone et germanophone. En France, c'est une institution prestigieuse, l'Académie française, qui assume les fonctions de « greffier de l'usage » (comme dirait Le Bidois). En Allemagne, en revanche, on a confié cette tâche à une entreprise économique privée : la maison d'édition Duden. A vrai dire, le pouvoir du « Duden » ne concerne officiellement que la standardisation de l'orthographe. Mais, *de facto*, le prestige de cette maison d'édition exerce aussi un effet

normatif dans tous les autres domaines de la langue. Il me semble légitime d'affirmer — et je le dis sans vouloir porter un jugement de valeur — que l'équipe de rédaction du *Duden*, comparée aux quarante immortels et à leurs « mises en garde », poursuit une politique normative relativement ouverte et libérale.

J'aimerais aborder maintenant la question de l'école et de sa tâche en tant que *médiatrice de la norme*. Au contraire de la situation du linguiste, celle de l'enseignant est peu enviable. Il ne peut pas philosopher sans risque sur des problèmes de normes. Au contraire, il doit agir, c'est-à-dire décider à propos des normes, et cela le plus souvent très rapidement. Il lui est impossible d'adopter une position du genre « touche pas à la langue de l'élève ! » Certes, l'école n'est pas la seule instance normatrice, ni même la plus importante. Et, à l'intérieur de l'école, ce n'est pas seulement l'enseignement des langues, mais bien toutes les branches qui contribuent à élargir la compétence linguistique des élèves. Pourtant, dans l'enseignement de la langue maternelle, c'est la correction des textes de ceux qui apprennent qui constitue en quelque sorte le point de cristallisation de toutes les forces régulatrices. En effet, c'est dans cette activité que les normes intériorisées par l'élève se trouvent explicitement confrontées à celles du maître.

Comment les maîtres devraient-ils se comporter lors de leur travail de correction ? Les bons conseils ne manquent pas dans ce domaine. Pourtant, j'ai constaté que le comportement du maître qui corrige un texte est très mal connu. La seule chose bien étudiée, du côté des pédagogues, c'est la notation. Mais il n'existe guère de données fiables en ce qui concerne l'activité correctrice elle-même. Quand, combien de fois et pourquoi le maître use-t-il de son crayon rouge ? Plutôt que de prodiguer des conseils à bon compte, les chercheurs auraient avantage à se pencher d'abord sur les faits concrets de la réalité quotidienne. Mais ce n'est pas facile. En effet, lorsqu'il s'agit d'une activité personnelle telle que la correction, la plupart des enseignants ne tiennent pas à montrer leur jeu, surtout pas à des chercheurs universitaires ! Par bonheur, la recherche en sciences sociales est devenue plus prudente depuis quelque temps. Et si, aujourd'hui, on parle plutôt d'« informateurs » que de « sujets d'expérience », il ne s'agit pas uniquement d'un simple changement d'étiquettes.

Comment peut-on apprendre quelque chose sur le *comportement correctif du maître* ? Sur la base de quelles normes intervient-il sur le texte de l'élève ? Comme les normes linguistiques qui le guident ne sont pas directement observables, nous ne disposons que de *procédés indirects*. Ce sont :

- a) l'analyse de textes corrigés;
- b) des enquêtes sur les manières de corriger (en général);
- c) des tests d'acceptabilité.

L'avantage de la méthode *a* est son caractère « naturel »: on analyse ici du matériel authentique. Ce n'est pas le cas dans les méthodes *b* et *c*, car le fait de répondre à une question est artificiel. Mais l'avantage, c'est qu'ainsi les résultats se comparent plus facilement et qu'il est possible de traiter de grandes quantités de données.

Comme je désirais en savoir plus sur la manière de corriger des maîtres, j'ai mené une *enquête* auprès d'*enseignants du degré secondaire*. Je dois préciser qu'il s'agit de maîtres secondaires de Suisse alémanique, qui enseignent de la septième à la neuvième année de scolarité. Environ 120 maîtres ont accepté d'être consultés selon les méthodes *b* et *c*. En ce qui concerne la méthode *a*, j'ai dû me contenter d'un petit nombre d'études de cas. Je voulais essayer de répondre aux questions suivantes: comment les enseignants procèdent-ils pour la correction de textes? Quels sont leurs principaux critères d'appréciation? Dans quels domaines ont-ils des doutes en ce qui concerne la norme? A quel point connaissent-ils les normes codifiées? Existe-t-il des corrélations entre la rigueur de correction et des variables indépendantes telles que les années de service, le sexe de l'enseignant, etc.? Comment les maîtres s'évaluent-ils eux-mêmes? Autrement dit, ceux qui se jugent sévères sont-ils effectivement plus sévères que la moyenne? Le dépouillement de toutes les données n'est pas encore achevé, de sorte que je ne peux pas vous présenter ici de résultats définitifs. Cependant, pour illustrer le procédé, j'aimerais parler d'un problème particulier qui concerne respectivement les méthodes *a* et *c*.

Lorsqu'on analyse les *textes corrigés*, il faut d'abord comprendre et classer les interventions des maîtres, puis les apprécier. L'auxiliaire le plus précieux du maître, lorsqu'il corrige, reste sans conteste son sens de la langue. En effet, pour des raisons de temps, il consultera rarement un ouvrage de référence avant de porter une correction sur le texte. Son propre idiolecte lui sert donc de filtre et de modèle. C'est dans ce sens qu'il agit selon la maxime « Le bon usage, c'est mon usage », même si peu d'enseignants reconnaissent ouvertement pratiquer cette méthode. Presque tous les maîtres corrigent les rédactions hors de l'école, chez eux. Ils n'ont donc pas l'occasion de s'entretenir avec l'auteur du texte jugé au cas où un doute surgirait. Il est vrai que les maîtres expérimentés jouissent d'une étonnante faculté de « comprendre malgré tout », en se demandant ce que l'élève

a voulu dire. Corder parle à ce propos de « reconstruction plausible ».

Si l'on veut comprendre et classer les types d'intervention correctrice, il nous faut partir des « traces », des « décorations » que le maître a laissées dans le texte de l'élève. C'est à partir d'elles que l'on peut essayer de reconstruire le processus qui s'est déroulé dans l'esprit de l'enseignant lors de son activité correctrice. Il s'agit donc d'une « compréhension de la compréhension », autrement dit d'une reconstruction au deuxième degré. Heureusement, dans bien des cas, le mobile de l'intervention est évident, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de questionner le correcteur sur son activité. D'ailleurs, l'élève qui reçoit et lit son texte corrigé doit se livrer au même travail d'interprétation que le linguiste. Or, il n'est pas rare qu'un élève ne comprenne pas l'intervention rectificatrice dans le sens voulu par le maître. Voici un exemple de malentendu:

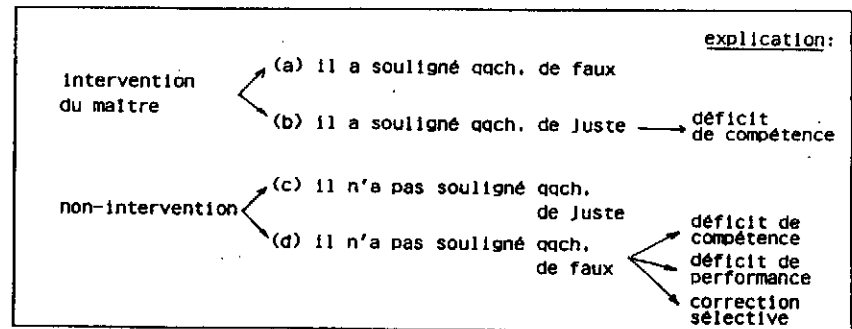
Nachdem gehen sie ins Wohnzimmer und schalten den Fernseher an. (Après cela, ils vont au salon et allument la télévision.)

Amélioration de l'élève:

Nach dem gehen sie ins Wohnzimmer und schalten den Fernseher an.

Le maître avait souligné *nachdem*, voulant ainsi relever l'emploi fautif de cette expression (au lieu de *danach*, *nachher*). Mais l'élève a manifestement compris qu'il fallait écrire *nachdem* en deux mots.

Afin de se faire une opinion de la performance du maître dans le domaine de la correction des textes, nous pouvons utiliser le schéma suivant:



Tab.5 : Schéma pour l'appréciation des interventions correctrices

Nous pouvons considérer *a* et *c* comme des cas normaux qui ne nécessitent aucun commentaire. Dans l'ensemble, le cas *b* est relativement rare. En effet, en cas de doute sur la faute dans un passage, le maître, en principe, n'interviendra pas, selon la maxime *in dubio pro reo*. Voici cependant un exemple qui illustre le cas *b*:

Dieses Gebäude spazieren sie entlang bis zur nächsten Gasse.
(Ils se promènent le long de ce bâtiment jusqu'à la rue suivante.)

Comme j'ai pu le constater lors de l'entretien avec le maître, après constatation de cette correction, celui-ci ne considérait que le datif possible avec la préposition *entlang*. Or, le *Duden* admet datif et accusatif avec cette préposition. Heureusement pour les maîtres, leurs élèves connaissent encore moins bien qu'eux les normes telles qu'elles sont codifiées. Par la suite, j'ai intégré cette règle controversée dans un test d'acceptabilité. Des 114 enseignants qui y ont répondu, *entlang* avec accusatif (comme dans la phrase testée *Wir spazierten den Fluss entlang*) a été jugé faux quatre-vingt-deux fois. Si, dans le reste des réponses, une telle tendance continuait à se manifester, on pourrait dire que les enseignants se montrent plus royalistes que le roi.

Le cas *d* est encore plus difficile à interpréter. On peut penser que c'est ou la performance (le maître n'a tout simplement pas remarqué la faute) ou la compétence qui sont en jeu ici. Enfin, il peut également s'agir d'un non-marquage intentionnel, au cas où le maître, pour une raison ou pour une autre, s'est contenté de corriger de façon sélective.

J'aimerais ajouter quelques mots à propos de la méthode *c*, celle des *tests d'acceptabilité*. En comparaison avec l'analyse de corpus bien établis, la recherche, dans le domaine de l'acceptabilité, est plus récente. Elle a pour but d'éliciter les normes stockées dans l'esprit d'informateurs non directement observables. Bien sûr, il existe encore à ce propos de nombreux problèmes méthodologiques controversés. A mon avis, c'est le groupe de chercheurs réunis autour de Randolph Quirk qui a fait vraiment avancer la méthodologie des tests linguistiques, dans le contexte des travaux de « Survey of English Usage », une vaste étude sur l'anglais contemporain.

Les nombreux facteurs qui influencent l'acceptabilité d'une séquence donnée peuvent être classés en deux groupes: premièrement, les facteurs qui dépendent de l'informateur (sexe, âge, degré d'instruction, profession, sensibilité aux questions de langage, mais aussi traits de caractère, comme par exemple la rigidité); et deuxièmement les facteurs qui dépendent du matériel du test et de sa présentation (nature du test, ordre de présentation des stimuli, etc.). Cependant, il

	GRUPE 1 N = 37	GRUPE 2 N = 35
2 rédactions	s a n s soulignement	a v e c soulignement
tâche	correction libre	appréciation du bien-fondé des interventions

Tab.6 : Les deux manières de présenter les stimuli

existe un facteur auquel les chercheurs n'ont pas suffisamment prêté attention jusqu'ici: il s'agit de la *direction de l'attention* par la *mise en relief d'un item*. Permettez-moi, pour terminer, de faire une petite digression à ce sujet.

Lorsque j'ai élaboré mon questionnaire, qui comprend d'ailleurs aussi bien des phrases isolées que des textes entiers, je me suis trouvé devant l'alternative de mettre ou de ne pas mettre en évidence les items, au moyen du soulignement, par exemple. Je soupçonnais que l'une et l'autre méthode auraient un effet sur les résultats. Pour tenter de dégager l'effet de ce facteur, j'ai sondé préalablement deux groupes de futurs enseignants. Mon matériel de test consistait en *deux textes d'élèves* (des rédactions du cycle d'orientation, sur le sujet: « La profession de mon père »). Les 37 informateurs du premier groupe ont été invités à se mettre à la place d'un maître secondaire qui aurait à corriger ces deux textes, sans autre instruction, autrement dit en style de correction libre (cf. tableau 6).

Avec le deuxième groupe, ce deux mêmes rédactions ont été utilisées comme stimuli. Mais, cette fois, 38 passages étaient mis en relief par soulignement (il s'agissait des passages qui avaient été critiqués [soulignés] par au moins un cinquième des informateurs du premier groupe). De plus, il était dit dans les instructions que ces deux textes avaient été corrigés par un enseignant et que tous les passages où il était intervenu pour une correction (erreur ou imperfection stylistique) étaient soulignés. Pour chacune de ces interventions, les 35 informateurs du deuxième groupe devaient décider si elle était justifiée (justifié/injustifié/ne peut pas se décider). L'*hypothèse* sur la *stabilité des jugements*, par la plausibilité et au vu des recherches en psychologie sociale, peut être formulée ainsi: les informateurs jugent plus sévère-

	R E J E T S	
	Groupe 1 (s a n s soulignement)	Groupe 2 (a v e c soulignement)
Psychologietest	22 %	74 %
davor	27 %	89 %
zu	22 %	51 %
.....

Tab.7 : Nombres relatifs des refus dans les deux groupes

ment l'acceptabilité d'un item si ce dernier est mis en relief et est présenté comme une intervention correctrice d'un enseignant. Pour notre sondage exploratoire, nous avons donc comme variable indépendante *la manière de présenter* (les deux versions du test avec et sans soulignement) et comme variable dépendante *le degré d'acceptabilité*.

Voici brièvement quelques résultats: pour chacun des 38 items, la proportion de rejet est plus élevée dans le groupe 2, ce qui répond à notre attente. Toutefois, les différences ne sont significatives que pour 25 items, tandis que pour les 13 items restants l'hypothèse nulle ne peut être écartée. En guise d'illustration, voici deux petits extraits de la rédaction « Chef de train » et les réactions qu'ils ont provoquées dans les deux groupes (tableau 7):

Die Auswahl der Lehrlinge erfolgt durch eine Aufnahmeprüfung und einen Psychologietest. Die Ausbildung dauert 1½ Jahre, wobei sich die SBB nicht an den Ausbildungskosten beteiligt.

(...)

Sobald der Zug anfährt, übernimmt der Zugführer die Verantwortung für den Zug und die Reisenden. Dazu gehört die Erstellung der Fahrbereitschaft, d. h. dass die Bremsen funktionieren müssen, eine Lok davor ist und die Türen zu sind.

(...)

Le tableau se lit comme ceci: dans le groupe 1, (correction libre), 22 % des informateurs ont souligné *Psychologietest*; dans le groupe 2, où cette intervention était soumise à

l'appréciation des informateurs, 74 % l'approuvent. D'après les critiques, *Psychologietest* signifierait « test dans la branche: psychologie », tandis que l'élève aurait voulu dire *psychologischen Test*, c'est-à-dire « test qui repose sur des connaissances psychologiques ». Prenons un deuxième exemple: *davor* a été rejeté par 27 % des informateurs dans le groupe 1, mais par 89 % dans le groupe 2. *Davor*, c'est-à-dire *vor dem Zug*, a été critiqué parce que la locomotive faisant partie du train ne peut pas être devant le train, mais *an der Spitze des Zuges* (à la tête du train). Dans le cas de *zu* (synonyme de *geschlossen*, mais éprouvé comme trop familier), le pourcentage des rejets est respectivement de 22 et de 51%. Nous pouvons donc affirmer qu'il existe un lien très net entre la manière de présenter un item et son degré d'acceptabilité. Apparemment, la mise en relief et la concentration de l'attention sur l'item ont pour conséquence que des informateurs qui d'eux-mêmes ne seraient pas choqués par un passage déterminé se mettent à le rejeter. Le *soulignement* possède une telle *force suggestive* que beaucoup d'informateurs mettent en cause, grâce à lui, des passages qui, autrement, auraient passé inaperçus.

Mesdames, Messieurs, permettez-moi, en guise de conclusion, de résumer la vision que j'ai d'une coopération idéale entre la linguistique, l'instance normative et l'école. Il incombe à la linguistique de décrire, d'une manière aussi exhaustive que possible, les faits de langue, et elle doit aussi les transmettre à l'instance normative. Cette dernière a pour mission — comme son nom l'indique — de fixer les normes et de les porter à la connaissance des intéressés (écoles, médias, administrations, etc.).

Or, en France, l'intérêt pour tout ce qui relève de la langue est beaucoup plus développé qu'en Allemagne, par exemple. C'est tout à fait réjouissant, bien sûr. Mais le revers de cette haute estime que l'on porte à la langue consiste en une multiplication inquiétante des normes, issues de plusieurs institutions, parmi lesquelles la « gendarmerie de la circulation des mots » du quai Conti 23 n'est que la plus célèbre. Il ne m'appartient pas de critiquer cet état de choses. Mais, en France même, le nombre des avertissements augmente. Un savant tel qu'André Martinet est d'avis que le français est tout simplement devenu trop difficile. Je le cite: « On peut supposer que la langue française, telle qu'elle est conçue par les personnes qui se piquent de culture, dépasse les capacités d'absorption non seulement des masses populaires, mais de la plupart de ceux-là mêmes dont l'instruction se prolonge au-delà de l'adolescence. »⁷ (Et je serais tenter d'y ajouter: aussi celles de beaucoup de non-francophones comme moi, par exemple, car ce n'est

que grâce aux améliorations stylistiques de M^{me} Françoise Redard que le texte de cette leçon inaugurale est devenu plus ou moins français.) Ajuster les normes linguistiques à la réalité langagière ne saurait se faire une fois pour toutes. Bien au contraire, il s'agit d'une tâche qui se pose à neuf à chaque génération.

La démocratisation des études supérieures n'est pas sans conséquences sur l'école. Et la question « Quel français enseigner ? » (pour reprendre un titre connu de Daniel Coste) demande une réponse de manière urgente, aussi dans les régions germanophones. Entendons-nous bien: je ne veux nullement propager dans les écoles un néo-français à la Raymond Queneau, par exemple; cela signifierait remplacer une monoculture par une autre. En revanche, ce dont nous avons besoin, c'est d'ouvrir les portes de l'école à l'usage approprié de divers registres et niveaux de langues, et pas seulement à une langue tellement neutralisée qu'elle en devient artificielle et aseptique. Trop souvent, hélas! dans nos classes, nous suivons le modèle esthétique du Père Dominique Bouhours, qui date de 1671: « Le beau langage ressemble à une eau pure et nette qui n'a point de goût. »⁸ Je vous avouerai que cela ne correspond pas à l'idée que je me fais de la beauté. Et je suis heureux qu'il existe aussi sur cette terre des liquides qui ont du goût. Malgré cette divergence d'opinions, j'aimerais laisser au Père Bouhours le dernier mot. Jusque sur son lit de mort, sa plus grande préoccupation est restée la question du discours normatif, ce qui me paraît typique d'un Français. A en croire « H comme Humour, 1500 mots d'esprit pour chaque occasion de la vie »⁹, le Père Bouhours en a fait un lors de son dernier soupir. Ses ultimes paroles n'ont pas été une prière. Non, il a, dit-on, pris congé de ce monde avec cette réflexion sur le bon usage:

*Je m'en vais ou je m'en vas,
Car l'un et l'autre se dit ou se disent.*

NOTES

- ¹ Eugene A. Nida: *Morphology. The Descriptive Analysis of Words*. Ann Arbor 1967, p. 20 (« Describe the facts, all the facts, and nothing but the facts »).
- ² Eugenio Coseriu: « System, Norm und 'Rede' ». In: *Sprache. Strukturen und Funktionen. 12 Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft*. Tübingen 1971, pp. 53-75.
- ³ Emile Genouvrier: « Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français », *Langue française* 13, 1972, pp. 37 s.
- ⁴ Bernard Lamy: « De l'Art de Parler » [1675]. Cité d'après: *Texte und Dokumente zur französischen Sprachgeschichte. 17. Jahrhundert*, zusammengestellt von Lothar Wolf, Tübingen 1972, p. 33.
- ⁵ Claude Favre de Vaugelas: *La Préface des « Remarques sur la langue française »*, éditée avec introduction et notes par Zygmunt Marzys. Université de Neuchâtel. Recueil de travaux publiés par la Faculté des lettres, fasc. 37, Neuchâtel-Genève 1984, p. 40 et introduction, pp. 12 ss.
- ⁶ Alain Berrendonner: *L'éternel grammairien. Etude de discours normatif*. Berne 1982, p. 75.
- ⁷ André Martinet: *Le Français sans fard*. Paris 1969, p. 21.
- ⁸ *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, par le Père Bouhours. Introduction et notes de René Radouant, Paris 1920, p. 53.
- ⁹ Cf. Jean-Paul Lacroix: *H comme Humour. 1500 mots d'esprit pour chaque occasion de la vie*, de Courteline à Woody Allen, Paris 1983, p. 137.