

L'HYPOTHÈSE, LA RÈGLE ET LA LOI

Henri Besse

E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud
(CREDIF)

Notre hypothèse est qu'il existe chez les enseignants de français langue étrangère ou seconde des conceptions - ou plutôt des préconceptions, parce qu'elles sont souvent peu délibérées - différentes de ce qu'est une règle grammaticale ; et que ce sont ces «pré-conceptions» qui déterminent le choix des techniques d'enseignement de la grammaire qu'ils font, et, fait sans doute plus important pour l'apprentissage, la manière dont ils les mettent en pratique dans les classes.

«Il est certain que ce qu'on appelle règle et suivre une règle peut poser [...] des questions philosophiques extrêmement ardues» (Bouveresse 1987, 60), questions qui ne seront ici évoquées qu'en termes relativement triviaux, faute d'espace.

TROIS CONCEPTIONS DE LA RÈGLE GRAMMATICALE

Grammaires et dictionnaires, même spécialisés, sont en général elliptiques sur ce qu'il faut entendre par «règle grammaticale». Le *Dictionnaire de linguistique* (Dubois et al., 1973, 417-418) est, en français, un des rares usuels qui soit un peu explicite : «En grammaire traditionnelle, une règle constituait un précepte pour bien parler ou bien écrire. En linguistique, une règle est une hypothèse au sujet du mécanisme de la langue. Il est un autre sens du mot règle : le terme est parfois synonyme du mot loi. On pourra opposer loi et règle comme recherche des structures de la langue (méthode inductive de la grammaire distributionnelle) et tentative de production d'un modèle linguistique par structuration des faits de langue (méthode hypothético-déductive de la grammaire générative)». Mais cette trichotomie - la règle comme précepte, loi ou hypothèse - demande quelques précisions en ce qu'elle nous paraît renvoyer à trois conceptions de ce qu'est une règle grammaticale, conceptions qui transcendent les écoles et théories auxquelles se réfère ce dictionnaire.

La première conception - qui fait de la règle un précepte - sera qualifiée de *juridique* et non de *normative* comme il est souvent d'usage, parce que cette dernière qualification conserve quelque chose de polémique (elle a été utilisée par les linguistes structuralistes pour se distinguer des grammairiens qui les ont précédés), qu'elle laisse entendre qu'il existerait des règles qui ne seraient pas en relation, d'une manière ou d'une autre, avec des normes, et qu'elle ne signale pas que cette conception s'inscrit dans un ensemble de pratiques et de savoirs beaucoup plus large que la grammaire et son enseignement.

En effet, cette conception fait de la règle grammaticale, dans l'ordre langagier, l'équi-

valent de ce qu'est la loi dans l'ordre moral, social ou religieux. Autrement dit, *loi* doit y être entendu au sens qu'on lui prête dans les sciences juridiques et religieuses, et non au sens constatatif que ce terme a pu prendre dans les sciences de la nature, sens auquel se réfère le dictionnaire cité ci-dessus. C'est cette conception que prête clairement Marguerite Yourcenar à l'empereur Hadrien : «*La grammaire avec son mélange de règle logique et d'usage arbitraire propose au jeune esprit un avant-goût de ce que lui offriront plus tard les sciences de la conduite humaine, le droit ou la morale, tous les systèmes où l'homme a codifié son expérience.*» (1951, 35)

A l'instar de la loi juridique ou religieuse, la règle grammaticale se caractérise alors par le fait qu'elle doit être *promulguée* pour être suivie, qu'elle régit donc *du dehors* les comportements langagiers. A l'intérieur d'une communauté donnée, elle est réputée *générale* en ce qu'elle s'impose à tous («*Nul n'est censé ignorer la loi*», dit l'adage), et est *impérative*, en ce qu'elle ne peut être qu'obéie ou violée, ce qui vaut sanction au moins symbolique.

Ce qui fait la force de la règle, dans cette conception, c'est moins sa vérité présumée - qu'elle soit ou non conforme à des usages réels - que le fait d'être édictée par une autorité ayant pouvoir de l'imposer.

La règle d'accord du participe passé avec *avoir* (proposée, semble-t-il, d'abord par Clément Marot, qui s'appuyait sur l'italien) est ainsi maintenue, bien qu'elle ne soit presque jamais *spontanément* suivie par les francophones de France et qu'elle ne l'ait jamais été. Les règles de l'orthographe dite «grammaticale» (accords de genre, nombre, personne) nous paraissent relever essentiellement de cette conception ; ainsi que toutes celles du type «Dites / ne dites pas», qui promulguent le Bon usage quand le sentiment linguistique des natifs est incertain : *après que* doit être suivi de l'indicatif, en fonction d'un raisonnement supposé «logique» (voir Grevisse, 1980, 1388), logique qui n'est pas celle de la plupart des francophones, puisqu'ils font suivre cette locution du subjonctif.

La deuxième conception a été souvent qualifiée - en particulier par les linguistes structuralistes - de «scientifique», parce qu'elle assimile la règle grammaticale à la loi telle qu'elle a été entendue dans les sciences de la nature, en Occident, entre la fin du XVII^e siècle et le début du XX^e. C'est-à-dire comme une formule générale qui n'a pas à être promulguée, ni à être imposée du dehors pour être suivie, car elle est conçue comme exprimant un rapport constant entre des phénomènes observables, rapport qui est postulé existant dans la nature même des choses. Ainsi, on suppose que tout natif d'une langue en pratique les règles grammaticales, qu'il les maîtrise donc d'une certaine manière, même s'il ne peut les expliciter ; ces règles sont à la fois masquées et manifestées dans ses productions ; le travail du grammairien ou du linguiste consiste alors à tenter de les «redécouvrir».

Cette deuxième conception sera qualifiée de *descriptiviste*, parce que la règle y est censée *décrire* ou *constater* une *régularité* existant indépendamment du regard du linguiste ou du grammairien. Ce fut la conception de la linguistique historique et comparée du XIX^e siècle dont «*les lois scientifiques*, selon F. Brunot, *ne sont que des faits observés et généralisés*» (1919, 135), et celle de la plupart des linguistes structuralistes (même si Saussure la conteste) : ne se dis(ai)-ent-ils pas à même de décrire, par des «procédures de découverte» applicables quasi automatiquement, les structures *immanentes* à chaque langue ? La règle ou la structure est alors postulée

existant dans la réalité de la langue antérieurement à l'étude qu'on peut en faire, comme une sorte de vérité cachée. D'où la méthode suivie : on part d'un *corpus* dans lequel elle est supposée présente ; l'observation permet d'y repérer la récurrence de certains faits qu'on généralise, et le résultat de cette *induction généralisante* est réputé structure ou règle quasi ontologique, pour peu que ce résultat se vérifie, à quelques exceptions près, sur l'ensemble du *corpus*. On a ainsi l'impression de remonter ou d'atteindre, selon qu'on est ou non platonicien, à une évidence qui, bien qu'abstraite et générale, s'impose à l'esprit avec la même force que les observations sensibles dont elle procède inductivement. La règle ou la structure est dès lors conçue comme la découverte et l'explicitation de ce qui serait une «loi de la nature», inhérente à la langue étudiée et caractéristique de celle-ci.

La troisième conception - qui fait de la règle une hypothèse - sera dite *constructiviste*, parce qu'elle pose que la règle formulée par le linguiste ou le grammairien n'est pas (re)découverte mais, pour ainsi dire, inventée ou construite par lui. Elle y est conçue comme le résultat non plus d'une induction généralisante, mais d'une démarche *hypothético-déductive* par laquelle l'observateur reconstruit le réel pour le comprendre. Tout fait observé est un fait structuré par celui qui observe, selon les préconceptions qu'il en a : «Il n'existe aucune possibilité, écrit un épistémologue contemporain, d'explicitier le sens d'une expression comme ce qui se trouve réellement dans la nature en dehors d'une théorie particulière.» (Kuhn, 1970, 243). La règle ou la structure ne peut donc être considérée comme induite directement de la réalité, mais comme *déduite d'une reconstruction hypothétique* de celle-ci : reformulant les thèses de Hume ou de Popper, un autre épistémologue dit que «nous raisonnons toujours de manière déductive, jamais de manière inductive» (Jacob, 1986, 70).

Cette conception - que nous avons cherché, depuis une quinzaine d'années, à introduire dans la didactique des langues, où elle se heurte aux habitudes juridiques et descriptives des enseignants (voir H. Besse et R. Porquier, 1984) - s'inscrit dans l'épistémologie des sciences telle qu'elle s'est développée à partir de G. Bachelard (*Le nouvel esprit scientifique* [1934]) ou de K. Popper (*La logique de la découverte scientifique* [1935]). Epistémologie qui a - ne serait-ce que pour tenir compte de l'émergence de mathématiques, de logiques et d'une physique atomique qui contestaient le caractère absolu des certitudes scientifiques antérieures - radicalement remis en cause la notion de «loi de la nature». C'est à cette épistémologie que renvoie cette remarque de F. Saussure : «Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet.» (1916) (1964, p. 23). Et c'est à elle que se réfère E. Benveniste quand il note : «Le grand changement survenu en linguistique tient précisément en ceci : on a reconnu [...] qu'en somme la réalité de l'objet n'était pas séparable de la méthode propre à le définir.» (1969, p. 119). Mais nombre de linguistes et, plus encore, de «linguistes appliqués», ont quelque réticence à l'admettre pleinement, parce qu'elle relativise leur savoir et remet en cause l'idée, encore répandue, d'une science «positiviste».

Ces trois conceptions ne sont pas de simples artefacts destinés à catégoriser les savoirs, mais des métaphysiques complexes qui se sont historiquement succédées essentiellement dans l'ère culturelle occidentale : la première jusqu'au XVII^e siècle, la deuxième jusqu'au début de ce siècle, la troisième depuis une cinquantaine d'années. Métaphysiques qui entretiennent entre elles, en dépit de leurs différences, de subtiles ressemblances, en particulier en ce qui concerne la notion de norme. Ainsi, la

conception juridique a toujours présenté sa norme comme plus ou moins descriptive : le grammairien traditionnel se prétend volontiers un simple «greffier de l'usage», ou plutôt du «bon usage», même quand ses prescriptions ne correspondent pas, ou plus, à des usages attestés. C'est qu'en rapportant au «bon usage» (ou à ses avatars que sont la «logique» de la langue ou son «génie») les règles qu'il édicte, il leur confère une autorité qui ne dépend pas que de lui. Les prêtres et les juristes n'ont-ils pas, de tout temps, rapporté leurs commandements ou leurs lois à la Nature, aux dieux ou à Dieu pour les rendre irrécusables ? La conception descriptiviste substituée à la notion de «bon usage» celle de langue standard ou de norme statistique : «La norme, écrivait J. Dubois, se définit par l'intercompréhension la plus étendue. [...] Elle est la moyenne des emplois actuels, une fois rejetés les écarts les plus grands.» (1965, 5). Mais, à notre connaissance, il n'existe pas d'études établissant rigoureusement «la moyenne des emplois actuels» (à supposer que ces études soient possibles pour le français ou pour d'autres langues), si bien que la langue standard des structuralistes n'a, dans les faits, que peu modifié le «bon usage». A. Berrendonner a ironiquement souligné, dans *L'Eternel grammairien*, cette pérennité du discours normatif (1982, p. 118), y compris chez les linguistes qui, au nom de la scientificité, le dénoncent. Quant à la conception constructiviste, elle entretient, elle aussi, des rapports avec la notion de norme. Elle soutient certes que la réalité, ou ce que l'on perçoit comme tel, ne peut nous imposer une manière de la représenter qui, par ce fait même, invaliderait toutes les autres représentations possibles ; et pose donc que les règles grammaticales ne sont que des sortes de conventions plus ou moins maniables, plus ou moins pratiques. Mais une fois qu'on a adopté, parmi d'autres possibles, une reconstruction hypothétique du réel, les règles qu'on en déduit s'imposent à nous avec la force d'une norme qui exclut ces autres possibles. Commentant ce qu'on appelle «le second Wittgenstein» - celui qui récuse le positivisme logique et qui contient les propositions antiréalistes les plus nettes -, J. Bouveresse note : «Si l'on prend à la lettre ce que dit à certains moments Wittgenstein, il semble résulter qu'une règle de grammaire (1) ne peut, en toute rigueur, rien dire, alors qu'en réalité elle dit bel et bien quelque chose, mais, précisément, sur le mode normatif» (1987, 86-87). Normativité liée à la nécessité déductive qui conduit à la règle, et non plus à un présumé réel absolu, mais normativité quand même, sans quoi il ne saurait y avoir ni règle ni loi.

Sous les trois conceptions évoquées, il y aurait ainsi une unité de l'activité scientifique, quelle que soit l'épistémologie dont on se réclame ; et si nous optons pour la conception constructiviste, c'est qu'elle permet d'interpréter les deux autres, contrairement à celles qui l'ont précédée.

Mais ces trois conceptions n'en déterminent pas moins, nous semble-t-il, des techniques différentes d'enseignement de la grammaire. La conception juridique, qui suppose que la règle soit promulguée par une autorité extérieure, sous-tend la plupart des démarches dites de «grammaire explicite», particulièrement celles réputées «déductives», qui vont de la règle aux exemples qui l'illustrent. On voit mal d'ailleurs comment pourraient être enseignées implicitement les règles caractéristiques de cette conception, puisqu'elles ne correspondent parfois ni aux usages spontanés ni au sentiment linguistique des natifs. La conception descriptiviste est à la base de toutes les démarches dites «inductives», qui vont des exemples à la règle ou à la structure,

(1) Règle de grammaire est entendue ici comme règle de la pensée rationnelle, y compris donc celle du grammairien ou du linguiste réfléchissant sur le fonctionnement d'une langue.

que celle-ci soit explicitée ou non (comme dans la pratique classique des exercices structuraux). La règle étant supposée exister dans la langue antérieurement au regard qu'on peut porter sur elle, on fait comme si les élèves pouvaient la découvrir ou l'«automatiser» par simple observation ou pratique intensive d'exemples l'illustrant. F. Brunot a bien décrit cette démarche en ce qui concerne la langue maternelle : «*Un fait est proposé à l'élève [...]. Ce fait est relevé et observé. On l'explique, on le rapproche d'autres faits, et alors il se généralise [...]. Peu à peu on interroge ; les élèves proposent d'autres phrases, les exemples se multiplient, jusqu'à ce que ce fait général se dégage avec son vrai caractère, qui est de se reproduire toujours dans les mêmes conditions [...]. Désormais, l'enfant sent qu'il en est en présence d'un phénomène constant comme une loi physique ou naturelle, telle que : c'est l'automne, les feuilles tombent. Il ne reste plus qu'à formuler la loi. La classe le fera d'elle-même ; il n'y aura guère qu'à en rectifier la forme extérieure. Cette loi, c'est la règle*» [soulignés dans le texte] (1919, 134-135). Il faudrait commenter mot à mot ce texte qui révèle bien ce qui est fondamental dans cette démarche : le geste par lequel le maître a dissimulé la règle dans les exemples qu'il donne à observer (effacement de sujets, indétermination du *on*), afin que les élèves aient l'impression que c'est la langue elle-même qui la manifeste (les pronominaux : *se généralise, se multiplient, se dégage, ...*) et qu'ils l'appréhendent pour ainsi dire physiquement, avant même qu'elle ne soit formulée. On comprend que, dans cette conception, les tenants de la méthode directe aient estimé qu'il n'était pas nécessaire de formuler la règle (ce que l'interdit de la langue maternelle rendait d'ailleurs impossible en début d'apprentissage), et que ceux de la méthode audio-orale aient prétendu que les structures pouvaient être apprises subconsciemment. La troisième conception sous-tend ce que nous avons appelé «exercices de conceptualisation», c'est-à-dire des activités durant lesquelles les étudiants essaient de construire - à l'aide des hypothèses et des concepts appris à propos de leur langue maternelle ou d'une première langue étrangère - des règles provisoires les rendant mieux à même de maîtriser réflexivement l'intuition de l'«interlangue» à laquelle ils sont parvenus.

Pour quelques précisions sur cette première partie, on pourra se reporter à H. Besse, R. Porquier (1984) et H. Besse (1988 et 1989).

LES REPRESENTATIONS GRAMMATICALES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE

Nous avons tenté de voir si les trois conceptions distinguées ci-dessus correspondaient à celles que se font, plus ou moins spontanément, les enseignants de français langue étrangère ou seconde, et quelle était celle qui l'emportait dans leurs représentations.

Le questionnaire élaboré à cet effet comprend quatre rubriques (reprises ici entre guillemets) :

1. - «*lieu*», «*date*», éventuellement «*la langue maternelle*» du questionné qui reste anonyme.
2. - «*Citez ou formulez une règle de grammaire (relative ou non à la langue française)*».
3. - «*Voici quelques définitions de ce qu'est une règle de grammaire. Cochez celle ou celles (pas plus de deux) qui correspond(ent) le mieux à la conception que vous vous en faites.*

a. *C'est un précepte pour bien parler ou bien écrire.*

b. *C'est une hypothèse proposée par les grammairiens au sujet d'un mécanisme de la langue.*

c. *Ce sont des faits observés et généralisés.*

d. *C'est une formule qui prescrit comment on doit orthographier la langue.*

e. *C'est une description des régularités internes de la langue.*

f. *C'est une représentation explicitée de la manière dont peut fonctionner la langue.*

g. *C'est ce qui gouverne nos comportements langagiers.*

4. - «*Remarques*».

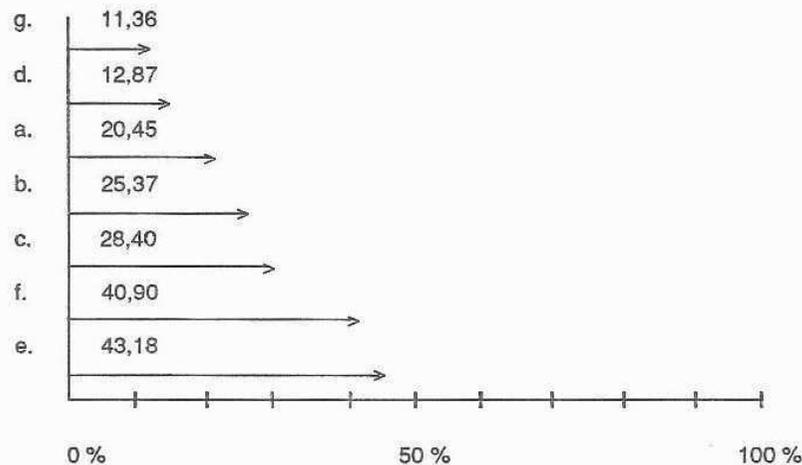
Quelques commentaires sur ces rubriques. La deuxième, qui peut paraître évidente, n'a pas été toujours bien interprétée : quelques réponses proposent, comme règle de grammaire, «la pronominalisation», «c'est une description des régularités internes de la langue», ou encore des définitions du sujet, du complément d'objet direct, etc. Les «définitions» proposées en 3. nous avaient paru renvoyer clairement aux trois conceptions retenues : a. et d. pour la conception juridique, c. et e. pour la conception descriptiviste, b. et f. pour la conception constructiviste. Certaines, à l'usage, se sont révélées susceptibles d'interprétations qui n'avaient pas été envisagées. Le renvoi de e. à la conception descriptiviste aurait été mieux souligné par l'emploi de l'article défini en place de l'indéfini, qui peut laisser entendre qu'il s'agit d'une description parmi d'autres, et partant évoquer la conception constructiviste. La caractérisation f. semble avoir été souvent interprétée comme descriptiviste, en dépit de l'indéfini (*une*) et de l'auxiliaire hypothétique (*pouvoir*) : certaines réponses précisent d'ailleurs leur interprétation en disant que f. est analogue à c. ou en mettant entre parenthèses l'auxiliaire («la manière dont (peut) fonctionne(r) la langue») ; quant à g., elle avait été ajoutée par référence à la notion de *rule-governed behavior* («un comportement régi par des règles») de la théorie des actes de langage. Notion qui nous semble renvoyer à une conception descriptiviste, mais qui a été très généralement interprétée juridiquement : les règles gouverneraient nos manières de dire et d'écrire du dehors, à la manière d'une loi ou d'un règlement. Quant à la rubrique 4., elle était destinée à permettre de proposer d'autres caractérisations ou des commentaires.

D'avril à juillet 1988, ce questionnaire a été rempli par près de 264 enseignants de français (langue étrangère ou seconde), la moitié d'entre eux, environ, étant des natifs de cette langue. Ils participaient à des stages de formation dont j'étais l'un des animateurs : stage annuel du CREDIF (17 enseignants ayant rendu le questionnaire), stage d'été du même centre (159), stages à Luxembourg (17), Dublin (21), Radès en Tunisie (34), Ecole Normale de Paris (16). La plupart des interviewés sont des formateurs : attachés linguistiques, conseillers pédagogiques, inspecteurs, ...

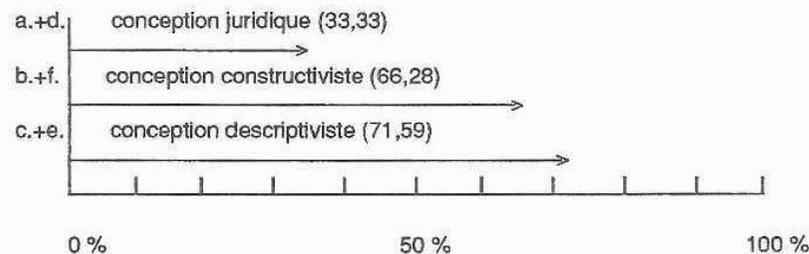
Les règles de grammaire les plus citées ou formulées sont, de loin, des règles qui ne sont régulièrement suivies qu'à l'écrit : l'accord du participe passé avec *avoir* (dans 65 réponses, soit 24,6 %) ; l'accord de l'adjectif et du nom ou du pronom (40 réponses, soit 15,15 %) ; l'accord du participe passé avec *être* (27 réponses, soit 10,22 %) ; l'accord du verbe avec son sujet (19 réponses, soit 7,19 %) ; enfin, «quand deux verbes se suivent, le second est à l'infinitif» (15 réponses, soit 5,68 %). Toutes les autres règles apparaissent moins de cinq fois : «le subjonctif après les verbes de souhait ou de doute», «les noms prennent un s au pluriel», «la concordance des temps», ... (soit un pourcentage inférieur à 2). Les accords orthographiques de genre et de nombre apparaissent donc comme la préoccupation première (en ce sens qu'elle leur vient en premier à l'esprit) des enseignants de français langue étrangère ou seconde.

La «définition» la plus fréquemment cochée est e. («une description des régularités

internes de la langue») : elle l'est dans 114 réponses, soit 43,18 %. Vient ensuite f., peut-être en raison de sa double interprétation possible (constructiviste et descriptiviste) : 108 réponses, soit 40,9 %. En troisième position, c. («des faits observés et généralisés») avec 75 réponses, soit 28,4 %. En quatrième, b. («hypothèse») avec 67 réponses, soit 25,37 % ; en cinquième, a. («précepte pour bien parler ou bien écrire») avec 54 réponses, soit 20,45 %, suivie de d. («une formule qui prescrit comment orthographier») avec 34 réponses, soit 12,87 %, et de g., avec 30 réponses ou 11,36 %. Si on «couple» les réponses selon notre hypothèse de départ, c. + e., qui correspond à la conception descriptiviste, l'emporte (189 réponses, soit 71,59 %) ; suivie de b. + f., qui correspond à la conception constructiviste (175, soit 66,28 %, mais il faut tenir compte que f. a pu être interprétée comme descriptiviste) ; la conception juridique (a. + d.), enfin, n'apparaît que dans 88 réponses (33,33 %). La caractérisation g., quelle que soit la manière dont elle a été «lue», ne modifie pas ce classement qu'on peut schématiser ainsi :



Et par «couplage» selon les trois conceptions :



Classement que corroborent les «couplages» réellement effectués par les enseignants. Si on élimine les réponses où une seule caractéristique a été cochée et celles où plus de deux l'ont été, on obtient les chiffres suivants (le chiffre entre parenthèses indique le nombre de réponses ayant coché les deux caractéristiques qui le précèdent : par exemple a. + b. n'apparaît que dans 3 réponses) :

a + b (3) a + c (7) a + d (8) a + e (11) a + f (12) a + g (6)
 b + c (5) b + d (4) b + e (23) b + f (19) b + g (2)
 c + d (6) c + e (24) c + f (20) c + g (4)
 d + e (5) d + f (7) d + g (2)
 e + f (25) e + g (8)
 f + g (6)

La conception descriptiviste (c. + e.) est la plus cochée (24 fois), suivie de la conception constructiviste (b. + f., cochée 19 fois) et de la conception juridique (a. + d., cochée 8 fois). Mais ce qui frappe dans ce tableau, c'est le nombre de réponses se référant à une conception «mixte» (d'après nos distinctions) : descriptivo-constructiviste, avec dominance sans doute du descriptivisme compte tenu de l'ambiguïté de f. (e. + f., cochée 25 fois ; b. + e., cochée 23 fois ; c. + f., cochée 20 fois ; soit au total près d'un tiers) ; plus rares sont les réponses renvoyant à une conception juridico-descriptiviste (a. + e. n'est cochée que 11 fois ; a. + c., 7 fois ; c. + d., 6 fois ; d. + e., 5 fois ; soit environ un dixième), et surtout celles renvoyant à une conception juridico-constructiviste (a. + f., cochée 12 fois ; d. + f., 7 fois ; mais a. + b. ne l'est que 3 fois, et b. + d., 4 fois, ce qui, une fois de plus, incite à penser que f. a dû être souvent interprétée comme descriptiviste). Le total des réponses renvoyant à ces conceptions «mixtes», quelle que soit la combinaison, est de 156 sur 207 réponses (soit 75,36 %).

Peu d'enseignants ont rempli la quatrième rubrique (une vingtaine). La plupart soulignent leur scepticisme quant à l'enseignement des règles : «*La grammaire française est trop compliquée pour nos élèves. Il faut la dédramatiser*», écrit un Malgache ; «*Les règles servent-elles vraiment ?* » ; «*Les règles de grammaire prêtent à de multiples confusions* » ; «*Pour moi, beaucoup de règles de grammaire sont plutôt arbitraires, voire gratuites* », note un enseignant qui a coché b. + g. ; «*La règle de grammaire n'est pas un but en soi* » ; «*Les élèves qui demandent des règles à tout prix sont heureusement de moins en moins nombreux* » ; etc. Les autres réponses soulignent que les «définitions» proposées ne sont pas incompatibles : «*J'ai très envie de cocher d'autres cases* », écrit un enseignant nettement «descriptiviste» (c. + e.) ; «*Ces définitions ne sont pas exclusives les unes des autres, elles sont même parfois complémentaires* » ; etc.

Trop de «biais» entachent ce que nous considérons comme une *pré-enquête* - nombre réduit des réponses ; échantillon non représentatif ; ambiguïté d'au moins deux définitions ; questionnaire délivré par son auteur, lequel est connu d'une partie des questionnés pour être «constructiviste» ; ... - pour que nous puissions en faire une interprétation statistiquement rigoureuse. Les résultats obtenus suggèrent cependant deux réflexions d'ordre didactique.

La première est relative à la contradiction qu'il y a entre les réponses à la première rubrique et celles à la seconde : sont majoritairement citées ou formulées des règles de l'orthographe «grammaticale», règles qui relèvent de la conception juridique (visant à régulariser, surtout à l'écrit, certains accords et distinctions), alors que cette conception n'apparaît qu'en dernier dans les «définitions» pour lesquelles ont opté les enseignants : a. + d. n'obtient que la moitié des réponses obtenues par b. + f. ou c. + e., et le «couple» lui-même n'est coché que 8 fois. Il y a sans doute là un effet des multiples critiques auxquelles a donné lieu la grammaire réputée «traditionnelle» et stigmatisée comme «normative», critiques qui ont développé chez les enseignants de

français - plus probablement que chez ceux d'autres langues - cette attitude paradoxale qui nous paraît liée à une double contrainte. D'une part, ils sont préoccupés par la norme orthographique et plus largement par la norme du bien écrire et du bien dire, norme qui n'a peut-être jamais été aussi prégnante et répandue dans la société française (et francophone) que de nos jours. Certaines moeurs du temps apparaissent sur ce point révélatrices : lecteurs et auditeurs dénoncent volontiers nommément les auteurs d'infractions à cette norme, alors qu'il est en France tabou de le faire, autrement qu'en général, pour les infractions au code de la route, pourtant plus dangereuses ; un concours national et international d'orthographe tend à rendre ses règles, mêmes absconses, plus intangibles que celles du football ou du rugby ; on reparle certes d'une réforme de l'orthographe, mais personne ne propose qu'elle soit fondée sur la norme statistique des usages graphiques spontanés du plus grand nombre (que deviendrait la règle du participe passé avec *avoir* ?) ; enseignants et correcteurs persistent à ignorer les «tolérances», mot symptomatique, autorisées parfois depuis un siècle ; et chacun «classe» ou «est classé», au moins dans l'énorme masse moyenne, selon qu'on dit ou non *baser sur* (à la place de *fonder sur*) ou *aller au coiffeur* (à la place de *chez le coiffeur*). D'autre part, les enseignants de français entretiennent une sorte de révérence à l'endroit de la «scientificité» - celle de la conception descriptiviste, encore largement dominante dans le secondaire et parfois le supérieur - qui frappe d'interdit les préoccupations normatives. Il nous semble qu'ils pourraient se libérer de cette double sujétion si le retour à la grammaire traditionnelle qui se dessine était vécu vers le mode folklorique (au sens premier du terme), c'est-à-dire comme la réappropriation de ce «mélange de règle logique et d'usage arbitraire» dans lequel les francophones, même non grammairiens et peu cultivés, se reconnaissent où se distinguent ; comme un fait culturel où se retrouvent des modes de penser et de raisonner la langue propre à une société ; et si la conception constructiviste - surévaluée probablement dans nos résultats par la connaissance qu'une partie des enquêtés avaient de l'option de l'enquêteur - était mieux admise et explicitée dans la formation initiale et continue des enseignants de langue.

La seconde réflexion nous est suggérée par l'importance des conceptions «mixtes» dans ces résultats : plus de 75 % des réponses (sans compter la dizaine de questionnaires où sont cochées plus de deux «définitions»), dont une majorité relative descriptivo-constructiviste et une minorité juridico-constructiviste. Ce qui renvoie à la question de l'éclectisme (si on y répond positivement) ou du syncrétisme (si on y répond négativement) en didactique des langues. Renouant avec ce qui est une tradition dans ce domaine, des articles récents réhabilitent l'éclectisme : J.-C. Chevalier défend «*la thèse [...] que le développement considérable des analyses linguistiques permet une très grande diversification des approches en sorte qu'on peut envisager l'utilisation de grammaires différentes spécifiques des domaines retenus par le pédagogue en fonction des besoins supposés de l'apprenant*» (1987, 34). J.-C. Beacco, constatant qu'en didactique des langues «*l'éclectisme est la règle*» (1987, 65), conclut qu'*«il est permis de concevoir que, dans l'éventail des descriptions linguistiques disponibles, certaines sont préférables à d'autres, non en elles-mêmes, mais en fonction de leur insertion dans les processus d'enseignement*» (ibid., 70).

Trois conditions au «bon usage» de l'éclectisme en didactique, de ce qu'on enseigne et de la manière d'enseigner. La (pré)conception, «mixte» ou non, que se fait l'enseignant de ce qu'est une règle grammaticale n'est pas toujours conciliable avec celle(s) que s'en font les apprenants, particulièrement en langue étrangère parce que

liée(s) à des traditions culturelles et scientifiques différentes. J. Needham, spécialiste de la «pensée chinoise», considère comme «*plus ou moins établi maintenant que la philosophie chinoise n'a jamais donné naissance à une telle conception [celle des «lois de la nature»] qui a prévalu en Europe*» (1978, 2) ; il est donc probable que les apprenants chinois ont une (pré)conception de la règle grammaticale peu descriptiviste. Sur les 60 enquêtés qui ont précisé avoir pour langue maternelle l'arabe, un arabe dialectal ou le berbère, près d'un tiers ont coché a. (31,60 %, contre 20,45 % pour l'ensemble), ce qui indique que chez ces enseignants, de tradition arabo-musulmane, la (pré)conception juridique est forte ; comme elle l'est sans doute chez les apprenants s'inscrivant dans cette tradition. Il est clair qu'une divergence, entre (pré)conceptions de l'enseignant et des enseignés, peut créer des malentendus et des frustrations, et que le premier doit tenir compte de celle(s) des seconds, d'une manière ou d'une autre. Les règles de conception juridique ne peuvent, à notre avis, être enseignées autrement que dans un esprit juridique : comment les induire de l'observation quand elles ne sont pas régulièrement observées par les natifs, et comment les «reconstruire» alors qu'elles s'inscrivent dans «*un bricolage de formes logiques (issues de la logique classique) et de divisions multipliées*» (Chevalier, 1987, 41), elles-mêmes venues de théories différentes ? Enfin, en raison de la congruence qui existe entre une conception et certaines techniques d'enseignement grammatical, on ne peut opter pour une technique qu'en tenant compte de la conception qu'elle présuppose : un enseignant «descriptiviste» qui tente de mettre en oeuvre dans sa classe des exercices de conceptualisation aboutit presque toujours à les transformer en exercices de grammaire inductive.*

Henri Besse

* Cette enquête sera poursuivie auprès de nouveaux publics avec un questionnaire aux «définitions» remaniées, afin d'en lever les ambiguïtés autant que faire se peut, et les résultats en seront publiés.