Document generated on 04/23/2024 2:13 p.m.

Québec français

La grammaire scolaire en France à l'aube du XXV^{e} siècle

Claude Vargas

Number 129, Spring 2003

Apprentissage de la grammaire

URI: https://id.erudit.org/iderudit/55756ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Vargas, C. (2003). La grammaire scolaire en France à l'aube du XXV^{e} siècle. *Québec français*, (129), 69–72.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2003

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

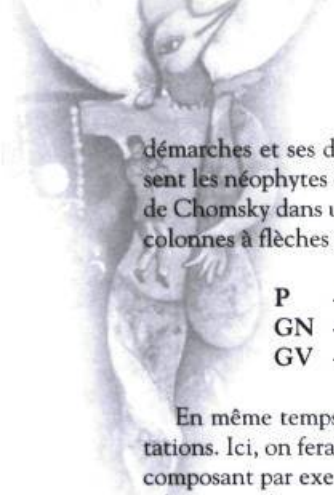
https://www.erudit.org/en/

LA GRAMMAIRE SCOLAIRE EN FRANCE À L'AUBE DU XXI^{e} SIÈCLE

PAR CLAUDE VARGAS*

On sait que A. Chervel[1] avait montré que la grammaire scolaire était née au XIX^{e} siècle, dans le cadre du développement de l'école primaire pour les enfants du peuple, amorcé dans les années 1830, sous la Monarchie de Juillet. École où les textes officiels accordaient à l'orthographe une importance majeure, sans commune mesure avec la place réduite qui lui était assignée jusqu'alors dans les classes élémentaires des collèges et lycées[2]. On sait également que A. Chervel distinguait deux étapes dans la création et le développement de la grammaire scolaire : ce qu'il a appelé la première grammaire scolaire, née en 1823, avec l'ouvrage de Noël et Chapsal, *Nouvelle grammaire du français*, profondément marquée par la *Logique de la Grammaire générale* héritée des grammairiens philosophes du siècle précédent, et qui connaîtra un succès fulgurant à partir du milieu du XIX^{e} siècle. Puis, la seconde grammaire scolaire, née de façon diffuse dans le dernier quart du XIX^{e} siècle, qui se construira progressivement au fil des décennies, pour acquérir sa forme achevée et s'imposer définitivement dans les années 1920, au lendemain de la Première Guerre mondiale. On sait qu'il s'agit d'une grammaire à dominante sémantique, qui a créé nombre de notions (concernant spécialement les fonctions) toujours en usage dans la grammaire scolaire, et au-delà (les compléments d'objet, directs et indirects, les compléments circonstanciels de toutes sortes, le complément d'agent, le complément d'attribution, l'attribut, et autre épithète ou apposition), et dont les démarches d'analyse consistent à poser (ou à chercher) les bonnes questions devant permettre de trouver les fonctions grammaticales (*qui ? quoi ? où ? quand ?* etc.), et à convoquer largement l'univers extralinguistique pour assigner une catégorie grammaticale à un mot (*élève* est un nom parce qu'il désigne une personne, *chat* aussi, parce qu'il désigne un animal, et *stylo* également, parce qu'il désigne une chose ; et *liberté* parce que… Et *courir* est un verbe parce qu'il désigne une action, de même que *entendre*, parce que…). Cette deuxième grammaire scolaire règnera sans partage jusqu'aux années 1970, aussi bien au niveau de l'enseignement élémentaire que de l'enseignement secondaire, même lorsque les finalités orthographiques de l'enseignement grammatical seront devenues inavouables officiellement.

C'est à l'aube des années 1970 que naît donc la troisième grammaire scolaire, dans le cadre du *Projet Rouchette* (appelé aussi *Plan de Rénovation*), commandé par le ministère dans les années 1960 pour tenter de mettre fin à l'échec scolaire important des élèves en français, échec révélé par l'arrivée de tous les élèves en 6^{e} à l'issue du CM2, à la suite de la suppression des classes de fin d'étude en 1959. Cette troisième grammaire scolaire porte l'empreinte profonde des courants dominants de la linguistique structurale de l'époque : le distributionnalisme européen, les analyses en constituants immédiats de Harris, la Grammaire générative de Chomsky. Courants qui, tous, rejetaient la sémantique aux limites de leur espace épistémologique. Cette grammaire fait son apparition dans les textes officiels en décembre 1972, en même temps que dans les manuels scolaires avec l'ouvrage fondateur de E. Genouvrier et C. Gruwez, *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire* chez Larousse. Cette nouvelle grammaire scolaire, qui très vite va gagner les collèges, se marque par son choix du formalisme dans ses



démarches et ses définitions. Les premiers temps, où fleurissent les néophytes enthousiastes, verront fleurir les « arbres » de Chomsky dans un certain nombre de classes, et s'étaler les colonnes à flèches :

P ——> GN + GV
GN ——> D + N
GV ——> etc.

En même temps que se manifestent certaines valses-hésitations. Ici, on fera du pseudo-Chomsky sans le savoir, en décomposant par exemple une phrase complexe contenant une relative en deux « phrases de base » P1 et P2, puis en « enchâssant » P2 dans P1. Là, on empruntera à Harris, sans le savoir non plus, en coupant la même phrase en deux pour montrer que la relative est un constituant de GN. Ailleurs, ou au même endroit, on jouera avec l'axe paradigmatique pour montrer que la relative est l'équivalent d'un adjectif qualificatif. Ce type de grammaire devait présenter deux vertus liées : en offrant à l'élève la possibilité de manipuler (tu coupes, tu déplaces, tu substitues, tu effaces, tu es actif, tu te régales), elle devait lui permettre de se réconcilier avec elle, alors qu'il avait toujours manifesté à son égard une certaine retenue. Cette réconciliation devait permettre par là même à l'élève de profiter au maximum des savoirs ainsi construits pour améliorer sa maîtrise de la langue, et singulièrement la langue dans ses manifestations écrites. Mais aucune évaluation n'a pu montrer que des progrès en production écrite ou en lecture pouvaient être corrélés à ces nouvelles façons d'aborder l'étude de la langue. Et sur l'arbre chomskien, aucun élève n'a jamais gravé un GN et un GV dans un cœur transpercé d'une flèche…

Les concepteurs de la grammaire scolaire des années 1970 avaient simplement oublié (ou voulu ignorer ?) que les enfants de l'école élémentaire, voire les pré-adolescents du collège, ont un rapport sémantique et pragmatique à la langue, outil quotidien de leurs relations familiales et sociales, et qu'on ne peut pas *ex abrupto* la leur présenter sous la forme inouïe d'un objet formel à décortiquer. On peut voir le signe de l'échec de cette troisième grammaire scolaire dans le fait qu'au milieu des années 1980 se multiplient, aussi bien dans le premier que dans le second degré, des manuels grammaticalement mixtes, qui conjuguent la deuxième et la troisième grammaire scolaire[3]. Ainsi le complément circonstanciel reste déplaçable et effaçable, mais il répond aussi aux questions *où, quand, comment, pourquoi ?* et exprime donc le lieu, le temps, etc. Et désormais, l'élève a le choix de ses outils : si ceux que lui offre l'approche morpho-syntaxique de la langue ne lui conviennent pas, il pourra se rabattre sur ceux que lui offre l'approche sémantique, et inversement. Et si les deux lui conviennent, ce sera tout bénéfice. A ne marchant pas, et B ne marchant pas non plus, en l'absence de C, et dans l'impossibilité de céder au néant, il ne restait plus qu'à tenter A + B[4].

La grammaire scolaire aujourd'hui

La troisième grammaire scolaire n'aura eu somme toute qu'une existence relativement éphémère : dans la dernière décennie du XX[e] siècle va naître la quatrième grammaire scolaire. Celle-ci est annoncée pour la première fois en 1992 dans un fascicule édité par le ministère de l'Éducation nationale, *La maîtrise de la langue à l'école* (Paris, CNDP, Savoir Livre), qui n'a pas statut de texte officiel. Les textes officiels consacreront cette nouvelle naissance à partir de 1995 pour le collège (*Programmes de la classe de 6[e]*, suivis des programmes pour les autres niveaux les années suivantes)[5], et en 2002 pour l'école élémentaire (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, XO Éditions).

Ces nouveaux programmes marquent une double rupture, épistémologique et didactique, et une évolution axiologique sensible par rapport à la situation précédente.

• **Rupture épistémologique** : la phrase n'est plus le cadre maximal de l'étude de la langue. Le texte et le discours sont devenus les nouveaux cadres de l'analyse grammaticale et lexicale. Ainsi, par exemple, en 6[e], les deux grandes entrées concernant l'analyse grammaticale sont « Le discours » et « La morphosyntaxe » (Programmes de 6[e], 1996, p. 21) ; au cycle moyen (5[e]-4[e]) et en 3[e], on trouve trois domaines : le discours, le texte, la phrase[6]. De la même façon, le lexique, dès le cycle moyen, s'étudie aux différents niveaux (la structuration lexicale ; les relations lexicales ; les champs lexicaux ; les champs sémantiques ; le lexique et l'énonciation ; le lexique et les figures de rhétorique (*Programmes de 5[e] et 4[e]*, p. 18), ce que confirme *L'accompagnement des programmes* pour la classe de 3[e] qui intitule un paragraphe « Le lexique dans le texte : champs lexical et sémantique », et le suivant, « Le lexique et le discours » (p. 33). Mais dès le troisième cycle de l'école élémentaire, sont mis au programme « Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » (*op. cit.*, p. 198), c'est-à-dire les substituts d'un nom, les connecteurs, la diversité des temps verbaux dans un texte.

Les points de vue sémantique et/ou morphosyntaxique ne sont plus les seuls points de vue convoqués : le point de vue énonciatif est développé dès le cycle moyen (situation d'énonciation et ses indices ; énoncé ancré/coupé de la situation d'énonciation, etc.), et la pragmatique dès la 3[e] avec la « grammaire du discours », où l'on peut relever en particulier, l'étude des actes de parole, directs et indirects (mais également un travail sur la modalisation et l'implicite). Cette nouvelle grammaire est d'ailleurs vécue par ses utilisateurs comme « la grammaire du discours ». On est ainsi passé de la linguistique structurale dominante des années 1960 à la pragmatique des années 1970-80.

• **Rupture didactique** : il est fortement affirmé et répété que l'apprentissage (ou l'étude) de la grammaire (ou de la langue) « ne peut être considérée comme une fin en soi » (*La maîtrise de la langue à l'école*, p. 74 ; *Documents d'accompagnement pour la 6[e]* ; pour le cycle central des collèges). On peut remarquer que de fait, historiquement, et depuis ses origines, la grammaire a toujours été une discipline instrumentale, depuis la maîtrise de certains types de discours chez Platon et Aristote à l'art de parler chez Arnault et Lancelot ; de l'étude des textes anciens sous les Alexandrins à la maîtrise de l'orthographe au XIX[e] siècle en France, etc. Et d'ailleurs, tous les programmes de français depuis au moins le XIX[e] siècle ont considéré la grammaire comme une discipline instrumentale,

lui assignant des missions souvent précises quant à la maîtrise d'une langue ou de l'étude littéraire. La grammaire considérée comme une fin en soi est peut-être une représentation fautive développée chez des praticiens abusés par le foisonnement de manuels *ad hoc*, dont l'existence semblait suffisamment justifiée comme concrétisation d'un domaine de savoir désigné par l'institution. Mais dont l'existence peut paraître également justifiée par le fait que l'objectif proclamé par les textes officiels de mettre la grammaire au service de la maîtrise de la production écrite, de la lecture, voire de l'oral, pouvait ne paraître que peu cohérent avec l'outil proposé, c'est-à-dire une grammaire limitée au cadre de la phrase, et privilégiant souvent des démarches formelles, totalement déconnectées de la dimension sémantique des phénomènes analysés. La nouvelle grammaire, dans son architecture ternaire, semble *a priori* plus à même de réaliser les objectifs proclamés.

Les éditeurs ne s'y sont d'ailleurs pas trompés, qui renoncent ces dernières années à publier de nouveaux manuels de grammaire, au profit du livre unique de français, à l'instar de ce qui se pratique depuis longtemps dans de nombreux pays européens (Angleterre, Italie, Espagne, etc.). Le livre unique de français existait déjà depuis un certain nombre d'années maintenant. La nouveauté radicale découle de la mise en œuvre de la notion de *décloisonnement*, préconisée par les textes officiels : la grammaire, domaine de savoir totalement instrumentalisé, doit être mise au service des activités de lecture et de production écrite, c'est-à-dire fonctionner largement comme activité de remédiation. Les livres uniques de français de la période antérieure contenaient des textes divers (extraits de contes, de romans pour enfants ou adolescents, poèmes, articles de presse, B.D., etc.), des activités grammaticales et lexicales, des propositions d'activités de production écrite. Mais le lien entre ces différents domaines était parfois extrêmement lâche, voire difficile à établir (exemple : leçon de grammaire sur la phrase complexe à la suite d'un texte dans lequel dominent des phrases verbales simples et des phrases nominales). Désormais les liens deviennent explicites entre le texte de lecture et l'activité grammaticale, destinée à résoudre certains problèmes posés effectivement par le texte.

• **Évolution axiologique :** l'objectif de maîtrise de la langue comme production de textes et de discours est posé avec force. Ceci n'est pas une nouveauté. La nouveauté réside dans la force de la proclamation d'une volonté farouche de lutte contre l'échec scolaire, avec focalisation sur le rôle fondamental que joue la maîtrise de la langue dans la réussite scolaire. Et ce, dans toutes les activités, dans toutes les disciplines de l'école et du collège. Dans l'idée que la maîtrise de la langue passe aussi par la fréquentation assidue de textes littéraires (littérature de jeunesse pour le primaire). De sorte que la grammaire, outil perfectionné par l'élargissement, le renouvellement de ses contenus et de son champ d'étude, outil fonctionnalisé par ses modalités d'emploi, doit contribuer de façon beaucoup plus efficace à la conquête de la maîtrise de la langue, et par là même la grammaire devient outil de lutte contre l'échec scolaire.

Remarques et critiques

Entre 1996 et 2002, les textes officiels définissent donc une nouvelle grammaire scolaire, au sujet de laquelle nous formulerons deux remarques positives et deux critiques.

Les remarques positives concernent la visée axiologique et la dimension didactique :

— D'un point de vue axiologique, c'est certainement la première fois qu'une grammaire scolaire se dote d'outils susceptibles de contribuer à la réalisation de l'objectif proclamé de maîtrise de la langue (ou, plus raisonnablement, du développement de cette maîtrise). La seconde grammaire scolaire était un relativement bon outil pour faire acquérir la maîtrise de l'orthographe grammaticale, mais, malgré sa dimension sémantique, on ne voit pas toujours très clairement comment elle pouvait contribuer efficacement au développement de la maîtrise de la production écrite, comme le postulaient, par exemple, les instructions de 1923 (dont la validité s'étendra, rappelons-le, jusqu'en 1972). Simplement parce qu'elle était limitée au cadre de la phrase, que les unités d'analyse étaient le mot et la proposition, et qu'un texte n'est pas qu'une simple suite de phrases articulées en propositions. Parce qu'elle privilégiait les fonctions grammaticales du mot, indispensables pour l'orthographe, et que l'efficacité discursive implique d'autres compétences que la maîtrise des relations entre les unités constitutives de la proposition et/ou de la phrase. Certes, les élèves produisaient des textes et progressaient dans la qualité de ces productions, mais rien n'indique que ces progrès étaient imputables aux activités grammaticales. D'autres activités telles que la lecture de textes littéraires ou les remarques et corrections magistrales étaient certainement beaucoup plus efficaces. Malgré le changement de ses contenus et de ses démarches, la troisième grammaire scolaire n'était certainement pas plus susceptible de jouer le rôle d'outil pour la maîtrise de l'écrit qu'on lui assignait : en quoi, par exemple, l'idée qu'un complément circonstanciel (ou de phrase) peut être effacé ou déplacé, peut-elle aider à mieux écrire ? Allons plus loin : dire que dans la phrase (a) *Le facteur apporte le courrier tous les matins*, « tous les matins » est complément circonstanciel (ou de phrase), parce qu'on peut parfaitement dire (b) *Tous les matins, le facteur apporte le courrier*, et s'en tenir là, comme le font les manuels, c'est développer le sentiment que (a) et (b) sont équivalents, voire synonymes, en tenant comme non pertinent le fait que ces deux phrases n'ont pas le même thème, donc ne parlent pas de la même chose, ne disent pas la même chose (l'une dit *quand* le facteur apporte le courrier, l'autre, *ce qui se passe* chaque matin). Loin d'aider l'élève à progresser, en lui faisant percevoir les liens entre structures syntaxiques et contenu informationnel, ce type d'opération peut produire l'effet inverse. Ce genre de défaut n'est pas éliminé de la nouvelle grammaire, et on ne peut que le regretter. Mais grâce à l'intégration d'un certain nombre d'apports des théories de l'énonciation et de la pragmatique, de la grammaire textuelle, vont pouvoir se développer de nouvelles compétences réflexives, réellement pertinentes pour les constructions textuelles et les conduites discursives.

— D'un point de vue didactique, c'est un nouvel espoir qui naît avec la notion de décloisonnement : celui de voir les en-

seignants pratiquer une grammaire ancrée sur des difficultés éprouvées par leurs élèves, en lecture ou en production écrite. Les élèves devraient ainsi pouvoir vivre les activités grammaticales non plus comme des activités formelles, c'est-à-dire auxquelles ils ne peuvent donner de sens, mais comme des activités fonctionnelles, c'est-à-dire qui jouent un rôle concret dans la réussite de certaines tâches ou projets, et auxquelles ils peuvent donner du sens. On sait depuis fort longtemps que l'apprenant ne construit des savoirs assurés que s'il est en mesure de donner du sens à l'activité qui y conduit. Allons plus loin. S'il est vrai que l'une des causes déterminantes de l'échec scolaire réside dans un rapport de type instrumental au savoir, et que c'est dans les milieux populaires que domine ce type de rapport au savoir[7], alors on peut espérer que nombre d'élèves, issus essentiellement de milieux défavorisés, qui entretenaient avec la grammaire des rapports négatifs, vont pouvoir établir des liens positifs nouveaux avec ce domaine de savoir explicitement au service de la conquête de l'écrit. À condition également que les activités de lecture ou de production écrite qui déclenchent la nécessité de faire appel à des savoirs grammaticaux fassent elles aussi sens pour l'élève[8]. La nouvelle grammaire n'éradiquera pas l'échec scolaire, mais elle pourra apporter sa très modeste contribution au combat.

Les critiques concernent certains aspects des contenus et les limites de l'objet d'étude :

— La transposition didactique des savoirs savants est toujours sujette à caution. Dans le cas présent, les problèmes se posent avec d'autant plus d'acuité que l'on a affaire en linguistique à des domaines relativement récents, où nombre de savoirs sont encore largement en débats. Prenons un seul exemple (mais il en est de nombreux autres). En linguistique, les distinctions énoncé/texte/discours ne sont pas toujours clairement établies à l'heure actuelle. Pour Harris[9], l'énoncé est une partie de discours, et un discours une succession de phrases. Pour Benveniste[10], l'énoncé est le produit d'un acte d'énonciation, et la notion de discours est proche de celle d'énonciation. Pour Guespin[11], un énoncé est un texte appréhendé du point de vue de sa structuration en langue ; un discours est un texte appréhendé du point de vue de ses conditions de production. Mais pour Ducrot[12], un énoncé est le produit de la combinaison d'une phrase (entité abstraite) avec sa situation de production. Pour d'autres, le discours est la combinaison d'un texte (unité abstraite) avec ses conditions de production[13]. Et l'on pourrait multiplier les exemples. Les textes officiels tranchent : pour le *Glossaire*, un *discours* est « Toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale » ; l'*énonciation*, un « acte de mise en œuvre du langage » (quelle différence entre « mise en œuvre » et « mise en pratique » ?) ; l'*énoncé*, le résultat de l'énonciation, « indépendamment de sa dimension (phrase ou texte) » ; le *texte*, la « Forme concrète sous laquelle se présente un discours ou un segment de discours » (alors que nombre de linguistes, et non des moindres, considèrent que le texte est une unité abstraite, l'unité concrète étant le discours) ; la *phrase*, la « Structure grammaticale de l'énoncé minimal (il n'est pas de plus court énoncé que la phrase) » (alors que tout le monde admet que « Oh ! », par exemple, est un énoncé : est-ce une phrase ?). Le glossaire a tranché, mais l'on a toujours du mal à démêler les différentes notions telles qu'elles sont définies. Et le linguiste ne peut que garder ses distances par rapport aux choix opérés.

— Les limites de l'objet d'étude font problème dans la mesure où seules les formes normées écrites sont prises en considération. Le projet de lutte contre l'échec scolaire socioculturellement déterminé, impliquerait que l'on prenne également comme objet d'étude les formes parlées par les élèves, à l'instar des expériences qui ont été menées positivement en collège défavorisé sur le lexique[14]. Ce serait là un moyen supplémentaire de réconcilier les enfants de milieux défavorisés avec le travail sur la langue.

En guise de conclusion, on ne peut que saluer l'avènement de cette nouvelle grammaire dans le cadre des objectifs fixés à l'enseignement du français. Mais on regrettera les zones de flou conceptuel et sa réticence historique à traiter la langue dans la réalité de sa diversité.

* *IUFM d'Aix-Marseille, Université de Provence.*

Notes

1 A. Chervel, ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.

2 On notera d'ailleurs que vers le milieu du XIX^e^, les élèves du secondaire devront eux aussi se (sou)mettre à l'orthographe, selon la prescription du ministre de l'époque, Salvandy, parce que « [...] il serait affligeant de voir les enfants d'un esprit cultivé demeurer inférieurs, à cet égard, aux élèves de nos écoles de village » (Circulaire du 10 décembre 1847, dans C. Vargas, *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*, Thèse d'État, ronéotée, Université de Provence, 1987, p. 465).

3 C. Vargas, « Terminologie grammaticale et contrôle social terminologique dans le cadre de l'institution scolaire », dans D. Baggioni et P. Larcher (dir.), *Le contrôle social du sens*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1997, p. 25-37.

4 C'est d'ailleurs la formule à laquelle on est arrivé aussi pour l'apprentissage de la lecture. Lorsqu'on étudiait la langue avec des outils sémantiques, on réalisait les apprentissages premiers en lecture par des approches formelles (le « déchiffrement » : méthodes synthétique ou analytique, et même « mixte»). Lorsque l'approche de la langue s'est réalisée par des démarches formelles excluant la sémantique, c'est l'approche sémantique qui a été mise en avant pour l'apprentissage de la lecture, à l'exclusion même du « déchiffrement », c'est-à-dire du travail sur le code (voir J. Foucambert, 1976). Aujourd'hui, il est recommandé de conduire de front la double approche de l'apprentissage de la lecture : travail sur le code et construction du sens.

5 Il convient de noter également la publication en 1997, sous la responsabilité du MEN, d'un autre fascicule, faisant un peu pendant à celui de 1992 pour le primaire, *La maîtrise de la langue au collège* (Paris, CNDP, Savoir Livre).

6 Voir à ce sujet l'article de I. Delcambre, « L'amour des trois grammaires », *Recherches*, 26 (1997) « Langue », p. 221-238.

7 Voir B. Charlot, É. Bautier et J.-Y. Rocheix, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

8 Ce que nous avons appelé une fonctionnalité doublement exogène (C. Vargas, « Manuels et activités fonctionnelles de grammaire », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP de Basse Normandie, 1999, p. 171-181).

9 Z. S. Harris, « Analyse du discours », *Langages*, 13 (1969), p. 8-45.

10 É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.

11 L. Guespin, « Problématique des travaux sur le discours politique », *Langages*, 23 (1971), p. 3-24.

12 O. Ducrot, *Les mots du discours*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 7-56.

13 J.-M. Adam, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, 1999.

14 B. Seguin et F. Teillard, *Les Céfrans parlent aux Français*, Paris, Calmann-Lévy, 1996. Voir également C. Vargas, « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, 14 (1996), p. 83-103.