



HAL
open science

L'écriture scolaire : langue, norme, "style" : quelques exemples dans le discours rapporté

Catherine Boré

► **To cite this version:**

Catherine Boré. L'écriture scolaire : langue, norme, "style" : quelques exemples dans le discours rapporté : Théories de l'écriture et pratiques scolaires. *Linx*, 2004, 51, pp.91-106. halshs-00114540

HAL Id: halshs-00114540

<https://shs.hal.science/halshs-00114540>

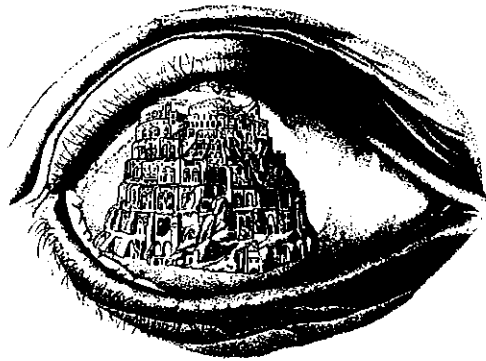
Submitted on 19 Jan 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L I N X

numéro 51 / 2004



**Théories de l'écriture
et pratiques scolaires**

sous la direction de
Jacques Anis et Catherine Boré

L'écriture scolaire : langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté

Catherine Boré

IUFM de Versailles - MoDyCo UMR 7114 CNRS, Paris X

Introduction

Il est d'usage de relever chez les enseignants une norme sévère de lecture des écrits scolaires. Si l'on en croit des recherches récentes (Fournier, dir., 2000), cette norme s'appuie sur un modèle implicite de l'écrit intériorisé construit marqué par le mythe de l'originalité et des modèles littéraires mais préconisant par ailleurs pour l'élève ce qu'on pourrait appeler un « style scolaire », à savoir une écriture « neutre et correcte »¹.

On constate pourtant depuis dix ans de lents changements dans les pratiques. C'est que le professeur est devenu lecteur de textes d'élèves. Et du même coup, sa désignation de l'erreur est aussi devenue plus complexe. Deux faits nouveaux pourraient l'expliquer :

– la prise en compte des brouillons comme constitutive de l'acte d'écrire : le statut de l'erreur apparaît alors provisoire, des erreurs disparaissent (ou apparaissent) au cours du processus, et même si cela n'est pas encore une pratique générale, on a accès à l'émergence d'une forme écrite dans le temps, on peut la suivre et peut-être expliquer son apparition. Ainsi les variantes procèdent-elles par approximations successives et peuvent découvrir pour un même brouillon un parcours qui va de « carrément déviant » à « quasi déviant »².

¹ Frédéric François a développé l'idée de l'existence d'une « surnorme » chez les enseignants (François : 1983, voir aussi *Présentation*) qui consiste à valoriser ce qui, dans le texte d'enfant, tend vers le langage adulte « correct », et même le « beau langage », sans tenir compte de « l'inattendu » des copies, qui déroge à la norme; mais on peut dire qu' inversement, elle stigmatise ce qui, à force d'être trop adéquat au modèle (« hypercorrect » au sens de Labov), devient conformisme scriptural.

² Terme provocant ! C'est tout l'enjeu des limites entre norme, variation, déviation (Gadet : 2003 pour l'oral).

– l'empathie dans la lecture, quand elle existe, provient généralement du fait que ce qui est pris en considération n'est plus la phrase isolée mais l'énoncé dans son contexte. On quitte dès lors le cadre de la phrase pour passer à une interprétation plus contextuelle de l'erreur.

Ces quelques remarques amènent à l'idée qu'il existe un gradient plutôt qu'un binarisme entre ce qui est juste ou erroné du point de vue de la langue.

Les réflexions qui suivent voudraient donc montrer comment la connaissance effective de l'écriture scolaire, telle qu'elle s'observe dans les variantes entre brouillons et copies, renouvelle la conception de la norme scolaire. Ainsi peut se justifier la nécessité d'étudier l'écriture scolaire dans son « dynamisme expressif », suivant en cela une voie ouverte par Charles Bally et Henri Frei pour le langage oral³. C'est ainsi que les « fautes » relevées sont doublement intéressantes : par leur caractère évolutif – ce dont rendent compte les analyses dans les brouillons- et par leur mise à l'épreuve du système de la langue.

Nous apporterons une contribution à cette réflexion en prenant l'exemple de formes de discours rapporté observées dans un corpus scolaire.

I. Pourquoi le discours rapporté ?

1. Un lieu très « travaillé »

Les discours rapportés constituent un lieu très travaillé dans les brouillons scolaires, bien que les recopies au propre suppriment parfois les traces existant dans les brouillons, ou les escamotent en les incorporant au discours narrativisé.

Bien plus, quand le discours rapporté (désormais DR) survit dans la copie finale, il est fréquemment assorti de modifications, qu'elles soient typographiques ou qu'elles touchent aux frontières du discours citant et du discours cité, pour prendre deux exemples simples.

Il y a dans le cas du DR plusieurs faits de langue caractéristiques qui peuvent être sentis comme des « fautes » vis à vis de la norme :

- a) démarcation syntaxique, typographique entre discours citant/ discours cité, problèmes de la subordination dans le DI ;
- b) temps verbaux et concordance des temps ;
- c) modifications des marques de personnes (pronoms personnels et déterminants possessifs par exemple).

Or les problèmes rencontrés par les élèves dans le fait de rapporter les paroles ou les pensées d'autrui sont démultipliés en raison de la relative liberté qu'offre la langue en ce domaine.

³ On rappelle que pour ces précurseurs « les fautes » conservent quelque chose de ce que Bally a appelé le « dynamisme expressif » de la langue parlée. Il rejoint en ce sens les analyses de son élève H. Frei, qui considère les fautes comme fonctionnelles parce qu'elles satisfont différents besoins de la langue (assimilation, différenciation, brièveté, invariabilité, expressivité.)

2. Discours rapporté « spontané » : de l'oral à l'écrit

Depuis les travaux de J. Authier (1978, 1992), on sait que le discours « rapporté » ne rapporte pas des paroles, mais une énonciation ; bien plus, il est, la plupart du temps, même dans les discours non fictionnels, impossible de vérifier l'exactitude des paroles rapportées ; enfin, dans bien des cas, on peut mettre en doute l'existence antérieure de paroles prétendument rapportées, ce qui fait de ce rapport, le plus souvent, une « fiction » de rapport.

Une étude sur les formes spontanées de discours rapporté à l'oral, menée par les deux chercheuses québécoises Diane Vincent et Sylvie Dubois (1997), dans une perspective théorique différente –sociolinguistique quantitative– a montré également que le DR à l'oral ne rapporte justement pas toujours des paroles ou discours antérieurs, ni même des énoncés attribuables à des auteurs définis, mais souvent des propos de soi pour soi, rêvés ou simulés, ou même prêtés à des interlocuteurs imaginaires. Les discours rapportés de l'oral seraient donc tout autant les vecteurs d'une « mise en scène des discours », voire une stratégie de production de parole, que le rapport d'énonciations antérieures réellement arrivées. Pour étayer leur propos, Vincent et Dubois ont pris pour indice le verbe *dire*, en excluant tous les verbes de pensée. Elles constatent que *dire* est employé à l'oral selon cinq groupes d'acceptions différentes, dont le spectre sémantique peut être schématisé selon le continuum suivant :

1	2	3	4	5
reproduire	pseudo-reproduire	actualiser	inventer	// asserter
+				

A la source (1), il y a reproduction de paroles. Plus on s'éloigne de ce pôle (de 2 à 5), plus il est difficile de soutenir que les paroles citées appartiennent à une énonciation antérieure.

Par ailleurs, du fait des caractéristiques propres à l'oral, les formes syntaxiques sont assez difficiles à délimiter ; les intonations ont un rôle marquant dans les frontières syntaxiques entre discours, mais c'est souvent la discordance (marquée par le lexique ou l'insertion de particules énonciatives) qui distingue les limites du discours citant et du discours cité.

Ces caractéristiques ont quelques similitudes avec ce que nous trouvons dans les brouillons scolaires. Le discours rapporté qui y est attesté ne correspond pas dans ses formes syntaxiques aux variétés généralement recensées dans les grammaires scolaires : discours direct, indirect, indirect libre ; on constate aussi que le repérage et la délimitation de ces formes ne sont pas toujours claires.

Est-ce à dire que mettre en scène à l'écrit des paroles rapportées fictives, c'est la même chose que rapporter/raconter oralement « au quotidien », ce que nous faisons tous les jours et tout le temps ? En un sens, oui, dans la mesure où la recherche québécoise montre qu'il y a bien une fiction du discours rapporté quotidien. Sur le plan formel et syntaxique, en revanche, la recherche québécoise minimise la rupture syntaxique entre DD et DI à l'oral, en préférant parler d'un continuum entre les deux.

On peut douter *a priori* de l'existence d'une telle souplesse à l'écrit, parce que les paramètres situationnels doivent y être rigoureusement décrits pour permettre une interprétation correcte des énoncés. Pourtant, si l'on rencontrait une telle souplesse dans les énoncés au brouillon, il ne faudrait pas en conclure trop vite que les écoliers écrivent comme ils parlent ; mais plutôt se demander jusqu'à quel point la langue permet d'aller dans le « continuum », en s'avançant sur un terrain inconnu des grammaires scolaires.

3. Présentation du corpus

Le corpus analysé consiste en une production d'écrit narratif réalisée dans une classe de CM2, à la fin de l'année scolaire 1998. Les élèves de cette classe de CM2 ont été placés dans une situation inhabituelle pour eux ; alors qu'ils avaient l'habitude de travailler longuement au brouillon, on leur a demandé d'écrire un récit proposé dans le cadre de l'évaluation 6^{ème} de septembre 1997. Les conditions de passation - consigne et situation didactique dans son ensemble - étaient identiques à celles d'une 6^{ème} en début d'année. Les matériaux recueillis sont un brouillon et une copie pour chaque élève (24 x 2 écrits au total). On a comparé leurs performances à celles d'élèves d'une classe de 6^{ème} dite « normale » qui avait passé le même test d'évaluation (même sujet d'écriture) mais qui n'avait jamais spécialement travaillé la réécriture au brouillon (26x2 écrits au total).

On ne tentera pas de justifier le cadre didactique entourant cette production dans la mesure où l'objectif n'était pas de favoriser un apprentissage de l'écriture, mais de comparer les attitudes d'écriture d'une classe de CM2 très habituée à écrire et à réviser ses textes, mais de niveau très faible en syntaxe et morphologie, à celles d'une classe de 6^{ème} qui présentait les caractéristiques inverses. En particulier, il s'agissait de savoir si le DR était l'objet de remaniements de la part des élèves entre le brouillon et la recopie, et d'en collecter les formes.

On a constaté que si les élèves de cette 6^{ème} utilisent quantitativement plus de DR dans leurs copies, les occurrences sont moins variées (80% de verbes locutoires + DD) que celles de la classe de CM2. En contrepartie, les occurrences de DR utilisées dans la classe de CM2 sont moins nombreuses (30% de moins) mais deux fois plus remaniées que celles de la classe de 6^{ème}. Elles sont aussi beaucoup plus fautives au regard de la norme écrite.

Ce sont quelques-unes de ces fautes que l'on examinera ici. Elles sont intéressantes à double titre :

a) par la variété des formes attestées, elles invitent à poser les limites de la norme en matière de DR.

b) dans la mesure où elles tentent de représenter les paroles d'autrui, elles nous renseignent sur les difficultés cognitives, syntaxiques, sémantiques et stylistiques d'un telle tentative.

Parmi les nombreux choix possibles, on a retenu les problèmes suivants :

- les modifications copie/brouillon dans l'emploi du verbe *dire* comme introducteur de DR : les changements sémantiques dans l'emploi de *dire* révèlent un syncrétisme entre pensées et paroles, rapportées ou énoncées, qui a des conséquences syntaxiques dans l'introduction du DR qui suit le verbe.

– les problèmes posés par la coréférence des pronoms personnels dans le discours citant et le discours cité, ce qui nous ramènera à certains aspects du point précédent.

– on considérera pour finir quelques exemples de formes intermédiaires de DR que nous qualifions de « créatives », et qui relèvent d'un « style » propre des élèves.

II. Les « fautes » : du syncrétisme *dire* / *se dire*

1. Le verbe « *dire* » introducteur : sémantique et syntaxe

Le verbe *dire* est vraiment le verbe locutoire par excellence, dans les textes scolaires en particulier, c'est ce qui explique que nous l'ayons choisi comme indice de verbe introducteur. Du point de vue méthodologique, nous avons cherché avec quel(s) autre(s) verbe(s) il commutait, dans la passage du brouillon à la copie, en tenant compte du fait que, bien sûr, il peut disparaître entre brouillon et copie, ou apparaître à la recopie alors qu'il était absent du brouillon. L'investigation menée dans le corpus montre que le verbe *dire*, qu'il apparaisse au brouillon ou dans la copie finale, peut, quand il ne se maintient pas tel quel dans les deux versions, commuter avec les verbes de pensée *se dire* et *penser*. Comment interpréter ces changements de verbes introducteurs ? Sont-ils dus à des difficultés d'ordre syntaxique, sémantique, voire morphologique, que ces changements permettraient de résoudre ?

On rappellera, à la suite de S. Marnette (2002), la différence sémantique entre *verba dicendi* (ex : *dire*) et *verba sentiendi* (ex : *se dire*, *penser*) mais aussi leur polysémie intrinsèque, influencée par plusieurs variables :

– la personne : *dire* ou *se dire* à la 3^{ème} personne est plus facilement du domaine des paroles rapportées, que de celui des attitudes à propos d'un contenu mental particulier, ou des pensées (= chercher à comprendre, avoir l'impression, etc.).

– le tiroir verbal et /ou les aspects verbaux : *penser* itératif ou perfectif est plus facilement dirigé vers le pôle des paroles intérieures que lorsqu'il est imperfectif et duratif

– la construction syntaxique (proposition conjonctive ou infinitive, ou groupe nominal) : la construction avec la proposition conjonctive oppose nettement *dire que* (verbe locutoire) et *penser que* (verbe d'opinion) ; ce n'est plus le cas quand un DD s'enclenche directement à leur suite.

– il faut ajouter une variable morphologique pour les verbes *dire* / *se dire* dont les formes sont semblables aux trois premières personnes du présent et du passé simple. Ce point constitue d'ailleurs un « classique des fautes ». Le fait que les formes du présent et du passé simple soient morphologiquement identiques dans le verbe *dire* ou *se dire* est une source de difficulté double : d'une part les scripteurs en se relisant ne font pas toujours la distinction et cela les conduit à des ambiguïté du type : « elle dit qu'elle s'appelait Camille et qu'elle *l'aidera/ l'aiderait (?) à retrouver ses parents ».

D'autre part, quand ils voient la différence, cela les amène à produire des « monstres morphologiques », comme dans l'exemple⁴ ci-dessous :

MIC Br 67 LM 98	MIC Co 68 LM 98
6 ... <i>mais elle camille dit ses</i>	7 ... <i>et même Camille dit ses..[= disait]</i>

Dans le corpus, le verbe *dire* correspond à une variété d'emplois que l'on a regroupés en cinq acceptions différentes.

1.1. *dire* comme v. de dialogue + DD ou DI

A ce titre, il alterne avec « répondre ». Il peut alterner aussi avec « demander » +DD utilisé pour poser une question.

L'utilisation de *dire* comme verbe de dialogue suivi du DD ou de DI est la plus répandue dans les copies (on retrouve cette acception dominante dans le corpus 6^{ème}). Dans l'exemple ci-dessous, l'étude des différences entre brouillon et copie montre que « répondre » peut être reformulé en « dire » :

JEN Br 59 LM 98	JEN Co 60 LM 98
14 <i>La mère de Camille lui dit (...)</i>	19 <i>la mère de</i>
15 <i>elle réponda qu'il avait</i>	20 <i>Camille lui dit : (...)</i>
16 <i>perdu ses parents</i>	21 <i>Camille lui dit qu'il avait perdu</i>
	22 <i>ses parents</i>

1.2. *dire* + DD = citation autonome

Le DD est remémoré avec les mots exacts de l'énonciateur, rapportés par le locuteur du discours principal. L'emploi du plus-que-parfait souligne l'antériorité du discours cité- et donc l'existence postulée de celui-ci. L'attention est attirée sur les mots du discours.

HOR Br 47 LM 98	<i>Camille</i>
2 <i>Pendant plus d'une semaine elle se rappellat</i>	
3 <i>qu'avait dit sa sée « Quand le soleil sera</i>	
<i>derrière</i>	
4 <i>devant des nuage alors tu pourras</i>	

⁴ Dans les exemples qui vont être présentés sous forme de tableaux, on comparera, chaque fois que ce sera nécessaire, le brouillon (Br) à la copie (Co). Le code utilisé comporte 3 lettres pour le prénom de l'élève ex : MIC ; suivies de la mention Br (brouillon) ou Co (copie), avec le numéro d'occurrence dans le sous-corpus (ex : 67) ; puis 2 lettres pour l'enseignant (LM) et 2 chiffres pour l'année du corpus (98).

Les ratures ont été soigneusement reproduites. Il n'est pas utile d'entrer ici dans le détail des transcriptions. On signale seulement que les soufflets < > en corps plus petit correspondent à des ajouts dans le texte, qu'ils soient en marge, linéaires ou interlinéaires.

*< Il ne faut jamais qu'il y ait du soleil
époustouflant quand tu >
5 l'utiliser, mais attention ne tente jamais
< tu m'as bien compris >>
6 de l'utiliser < a > ... »*

Une variante de ce cas se manifeste quand la suite du verbe *dire* correspond à une formule dont la prononciation entraîne des effets (type « abracadabra »). Cependant, le verbe *dire* ne peut avoir de valeur performative qu'employé à la 1^{ère} personne ; à la 3^{ème} personne, il constitue une simple description d'acte performatif.

1.3. ambivalence : dire + pronom + DD(L?)

EUG Br 24 LM 98

62 *Une petite avait volé ces boîtes, elle⁵ le*
63 *dît aux grandes personnes, il faut*
64 *faire vite ! dans 5 minutes ces*
 < n' >
65 *boîtes aurons plus de pouvoirs*
66 *sur Camille. Ces boîtes, normale-*
67 *ment ne sont que détruite que*
68 *par de la magie. « Il faut*
69 *l'attraper vers ces boîtes. »*

C'est la construction -atypique- qui pose la question sémantico-syntaxique : le verbe *dire* est-il construit avec « le » anaphorique ou cataphorique ? Dans le second cas, il introduit un DD. En revanche, si le pronom « le » est anaphorique du contexte antérieur (gauche) « avait volé ces boîtes », *dire* au sens de « raconter » ne peut plus introduire de DD. Quel est alors le statut du fragment qui suit : « il faut faire vite... » ? La rupture temporelle du présent, opposé au plus que parfait et au passé simple (présumé) du verbe *dire*, montre qu'on n'est plus dans le cours principal de la narration, mais plutôt dans du DD(L), assumé par « elle » (= « une petite »), et induit par la proximité de *dire*, qui retrouve ainsi son rôle de verbe introducteur. Plus bas, lignes 68-69, la scriptrice utilisera un DD sans *dire*, mais typographiquement marqué.

Comment interpréter cette construction ambivalente qu'on trouve dans de nombreuses copies⁶ sous diverses formes ? L'emploi de *dire* + pronom semble être une tentative pour « mettre de l'ordre » dans le passage du narrateur au personnage, qui alternent sans crier gare (cf. le commentaire du narrateur ligne 66-68). Syntactiquement, on pourrait faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une protoforme de DI, dont on verra plus bas (III) qu'il constitue, en raison de la subordination et de ses conséquences, une source d'innombrables difficultés pour les élèves.

⁵ Dans ce texte, Camille est une héroïne négative que chacun essaie de neutraliser : « elle », i.e. « la petite [qui] avait volé ces boîtes » se charge ici de mettre fin à la folie destructrice de Camille.

⁶ Faute de place, nous ne pouvons étendre les exemples du corpus.

1.4 *dire /se dire + DD= paroles intérieures*

STE Br 35 LM 98	STE Co 36 LM 98
30 <i>Mais elle se</i> 31 <i>demande si elle devé le dir a c'es parent.</i>	28 ... <i>Mais comment va-t-elle fair personne ne</i> 29 <i>va la croire. Alors elle dit « Je ne le dit a</i> <i>personne</i> 30 <i>est je vais réquetifié mon anniversaire ».</i>

Dire introducteur de DD est le résultat d'une délibération intérieure. L'exemple de la copie correspond à un contenu de paroles précis, puisqu'il aboutit à une décision « je vais rectifier mon anniversaire »

On retrouve un cas de même type dans l'exemple suivant :

MIC 71 Br LM 98	MIC 72 Co LM 98
15 <i>mais un mafesans docteur a</i> 16 [en marge] <vu> <i>le clowne volet, et se dit</i> 17 - <i>Je vais quinapait sete petit vi fille<s></i>	14 <i>mais un mafesans docteur a vus</i> 15 <i>le clowne volet, et il dit.</i> 16 - <i>Je vais quinapait sete petit fille....</i>

Le contenu du verbe *se dire* est plutôt l'expression d'une intention, qui est formulée *a posteriori* comme des paroles réellement prononcées (voir les marques typographiques du tiret et de l'alinéa) sans que le lecteur puisse croire qu'elles aient été vraiment dites. C'est tout le problème des verbes de pensée, dont on relève la présence dans les copies.

En effet, le verbe *dire* alterne très fréquemment dans les copies avec le verbe *se dire*, que ce soit dans le sens brouillon/ copie ou dans le sens copie/ brouillon.

Dans l'exemple qui suit, il semble que ce soit encore le sens du verbe *dire* qui motive le changement. Les paroles intérieures sont plutôt de l'ordre de la liste mémorielle et correspondent à un contenu verbal pourvu d'un référent comptable, même s'il diffère entre le brouillon et la copie :

STE Br 33 LM 98	STE Co 34 LM 98
24 <i>Alors elle pensa a se quelle a</i> 25 <i>mangé elle se dit du roti des aricos verts</i> <i>du gateau</i> 26 <i>des bonbon</i>	23 <i>Alors elle pensat a</i> 24 <i>se quelle a mangé elle dit « du choux fleurs</i> <i>du</i> 25 <i>stéque, des bonbon</i>

Le passage d'un verbe de pensée (*penser à /se dire*) à un verbe de parole (*dire + guillemets*) peut alors s'expliquer par le trajet délibératif du personnage, le contenu du verbe *dire* est la récapitulation d'une suite d'aliments présentée comme une citation entre guillemets dans la copie, alors qu'au brouillon le flux réflexif n'est pas

interrompu par une démarcation entre discours citant et discours cité et suit l'ordre : penser/ se dire/ absence de guillemets.

1.5 penser / se dire + DI = pensées intérieures

Beaucoup plus rarement, et ce serait la limite de notre étude, sont envisagées les pensées intérieures. Elles constituent le centre de conscience d'un personnage et les verbes utilisés (*penser, croire*) sont des verbes exprimant une pensée intérieure (et non un jugement ou une opinion). Ils sont suivis d'un DR et la présence de ce DR au brouillon entraîne à la recopie le changement avec un verbe « se dire » :

STE Br 31 LM 98	STE Co 32 LM 98
22 <i>Au début elle croit quelle</i>	21..... <i>elle se dit qu'elle</i>
23 <i>est une enfants surnaturel mais elle pense qu'elle sen serai</i>	22 <i>est une enfant sur mnaturel mais elle se dit qu'elle</i>
24 <i>aperçu avant</i>	23 <i>sent serré appércue avant.</i>

2. Synchrétisme et valeurs de dire/se dire

Si l'on veut résumer la valeur du DR exprimé au moyen de *dire* et de ses concurrents dans le travail du brouillon, trois acceptions semblent se dessiner (voir schéma *infra*).

– les deux premières sont en continuité l'une avec l'autre et sont suivies de DD en majorité : les différences semblent porter sur l'insistance à rapporter tantôt des mots, tantôt un contenu de parole. Du fait de sa morphologie, l'emploi de *dire* ne permet pas de savoir s'il s'agit d'une énonciation antérieure rapportée au cours de la narration, ou de la présentation d'un dialogue en cours d'énonciation.

– la rupture se situe au niveau des paroles ou pensées intérieures, où *dire* est en concurrence avec *se dire* et constitue une tentative pour éclairer le comportement d'un personnage (prise de décision, par exemple).

– quand la valeur prise par *dire* tend vraiment vers le contenu de pensée, il semble que la construction indirecte soit choisie de préférence.

1. rapporter citer/énoncer 2. prononcer // 3. penser

→

←

III. Des « vraies » fautes aux frontières du système

1. Pronoms personnels et « sujet de conscience »

Soit un premier exemple :

TIP Br 27 LM 98	
8	<i>elle avait pus la formule pour transforme le directeur</i>
9	<i>en plante sinon le directeur aurrai appeler la</i>
10	<i>police et il maurai fait aller en prison pour tous sa</i>
11	<i>enffin j'ai trouver la formule a bra...qua ...da</i>
12	<i>bra retatouille...forme...plant et le directeur</i>
13	<i>a eu le temps d'appeler la police arrive et camil</i>
14	<i>te se sauve</i>

On remarque ici le phénomène courant chez les scripteurs de l'école élémentaire, qui consiste à passer sans transition de la 3^{ème} personne de narration (délocuté) à la 1^{ère} personne de discours où « je » assume les paroles du personnage. Le fait que les phrases n'aient pas de frontière repérable ici, semble entraîner une sorte de DDL raté qui se brancherait sur la narration en 3^{ème} personne. On peut postuler qu'il y a chez le jeune scripteur une triple confusion d'où émerge difficilement le DR :

– confusion entre histoire et discours- les deux plans se déformant et s'interpénétrant constamment – ce qui entraîne :

– une confusion discours citant / discours cité. L'absence de bornes entre les deux est matérialisée par l'absence de la notion de phrase graphique, et d'une démarcation typographique quelconque.

– confusion entre DD intérieur à propos du personnage, et discours extériorisé du personnage, le pronom de 1^{ère} personne désignant, selon nous, le personnage (« elle ») dont les pensées intérieures sont formulées à la 1^{ère} personne et non transposées : tout se passe comme s'il y avait un DD de base à la 1^{ère} personne d'où pourrait dériver tout discours cité. Sans se rallier aux théories transformationnelles qui font dériver le DR d'une base DD, on constate qu'il y a prégnance dans beaucoup de copies de la forme 1^{ère} personne du pronom personnel référant à l'énonciateur du discours cité sans passer au DI, alors que le contexte le nécessiterait.

Quand il s'agit de DI, les brouillons attestent en tout cas des hésitations des scripteurs :

JOA Br 5 LM 98	JOA Co 6 LM 98
<i>Camille-meng- mangeait</i>	10... alors elle allo
16 <i>pour la premier fois avec Ryan puisque c'était le plus beau garçon</i>	11 <i>mangeait [avec] Ryan puisque c'était le plus beau garçon de l'école,</i>
17 <i>de l'école et elle eu le coup de foudre, elle c'est dit qu'elle avait</i>	12 <i>et Ryan accepta et finalement Ryan il était tombé</i>

<p>18 aucune chance qu'il tombe < d'elle > < de > amoureux d'elle -moi.</p>	<p>13 amoureux de Camille tellement qu'il la regardé</p>
---	--

Le brouillon est remarquablement intéressant : il montre la difficulté de constitution du personnage comme une conscience susceptible d'utiliser le je, un « je » distinct de celui du scripteur ; l'hésitation *moi/elle* pour désigner le locuteur des paroles intérieures fait état d'une difficulté bien réelle qui consiste à différencier le DD du DI ; on ne peut manquer en outre de saisir ici la difficulté du scripteur à dissocier le moi intérieur du personnage d'avec les mots qu'utilise le personnage pour se désigner lui-même : de ce point de vue, le discours indirect est plus troublant que le DD, puisqu'il oblige à utiliser un pronom de 3^{ème} personne coréférant au sujet du verbe introducteur. Ce problème est éliminé à la recopie avec la suppression du DR. A quelle condition s'effectue le renversement, le passage à la coréférence de « je » du DD au « il » du DI ?

Dans la phrase :

d'elle
<de>

«elle s'est dit qu'elle avait aucune chance qu'il tombe amoureux d'elle moi»

il y a bien enchâssement et coréférence (« elle s'est dit qu'elle n'avait... », se substituant à « elle s'est dit : je n'ai ... ») mais c'est sans doute l'enchâssement qui suit (« qu'il tombe amoureux... ») qui perturbe la transformation de l'indexical « moi » en quasi-indicateur « elle »⁷.

2. Frontières démarcatives : typographie, syntaxe, interprétation

Parfois, l'apparition d'une frontière démarcative, qui peut être typographique, entre discours citant et discours cité, suffit à régler une mixité DI/DD : l'introduction des guillemets à la recopie permet au texte ci-dessous de retrouver la norme :

<p>JEN Br 59 LM 98</p> <p>14 La mère de Camille lui dit c'est 15 qui sont nouveau ami</p>	<p>JENCo 60 LM 98</p> <p>19 la mère de 20 Camille lui dit : « c'est qui ton 21 nouveau ami »</p>
---	--

⁷ Faute de place, je ne peux que renvoyer à l'article de Reboul (2000) qui se réfère aux définitions de Castaneda, H.N. (1989, *Thinking, language and Experience*, Minneapolis, U. of Minnesota Press), selon lequel « pour pouvoir penser aux autres comme capables d'avoir des expériences qui sont liées aux nôtres, nous devons pouvoir leur attribuer des références indexicales » (p.13). Les quasi-indicateurs contrairement aux *indexicaux* qui expriment la référence du locuteur, expriment la référence d'autrui : c'est ce qui se passe lorsque « je » indexical est remplacé par un « il » quasi-indicateur au DI. Mais l'opération n'est possible qu'à certaines conditions qui sont discutées dans l'article.

Voici un dernier exemple qui constitue à nos yeux une tentative pour lever l'équivoque de lecture possible de la dernière phrase.

ALI 37 Br LM98	ALI Co 38 LM98
4 <i>mais au bout d'un moment</i>	3 <i>..., mais au bout d'un moment elle</i>
5 <i>elle nariva pa a remettre ee a son eta</i>	4 <i>n'arrivat pas a se remettre en eta normal.</i>
6 <i>normal le dernier animal ce fut un</i>	5 <i>la dernier transformacion fut un chiot « quelle</i>
7 <i>chiot. quel bonheur et quelle maleur</i>	6 <i>bonheur et quelle maleur » disa la petite</i>
8 <i>dit la petite Camille elle ne pourat</i>	7 <i>Camille. elle ne pourrat petr peut être</i>
9 <i>peu être plus jamais être une petite</i>	8 <i>plus</i>
<i>filles</i>	8 <i>jamais être une petite fille.</i>

Au brouillon, l'emploi du pronom de 3^{ème} personne aux lignes 8/9 peut être lu de deux façons : comme du DIL assumé par le personnage, mais sans la transposition temporelle attendue (?) : « elle ne **pourrait** peut-être plus jamais... » ; ou encore comme du DDL attribuable au narrateur. A la recopie, l'élève cite entre guillemets le discours direct de Camille « quel bonheur et quel malheur », utilise une forme signalant le passé simple (« disait ») et met un point après l'incise « *disa la petite Camille. ». Elle isole la dernière phrase et rend plus difficile, nous semble-t-il, une lecture de celle-ci comme du DIL attribuable au personnage : le futur ne peut plus en principe venir du personnage, mais du discours du narrateur, donnant une explication du paradoxe « quel bonheur et quel malheur ». Cette interprétation reste de toute façon fragile ; elle montre un questionnement aux frontières permises par le système car, après tout, comment décider de ce qui serait ici la forme préférable ?

*Plus DDL
pas DDL*

IV. Les fautes : norme, style, créativité

On ne peut manquer en effet d'être frappé par la créativité des formes qui s'expriment au brouillon. En voici de brefs exemples.

1. existence de formes atypiques

DD + QUE : créations ou re-crétations d'idiolectes ?

EUG Br 18 LM 98	EUG Co 19 LM 98
34 <i>Ses parents disent : « que'avant</i>	38 <i>Ses parents disent :</i>
35 <i>elle n'était pas comme ça de</i>	39 <i>- Qu'avant elle n'était pas comme</i>
36 <i>toute sa vie, mais maintenant,</i>	40 <i>ça de toute sa vie, mais mainte-</i>
37 <i>nous savons pourquoi...</i>	41 <i>-nant, nous savons pourquoi..</i>

Ces formes mixtes sont attestées depuis longtemps dans les textes médiévaux jusqu'au XV^e siècle et d'une manière générale dans les textes anciens, moins sensibles que les modernes aux frontières entre les formes de DR (Rosier, 1999).

Ce qui relève de la créativité propre à l'élève, ici, serait les moyens utilisés (guillemets changés en alinéa et tiret) pour signifier que l'on a affaire à du DD en dépit de la construction avec « que ». Il faut noter que ce qui rend possible la mixité, c'est le fait qu'il n'y a pas de transposition à faire au niveau du pronom du DD (délocuté au DD comme au DI).

2. continuité du passage d'une forme à l'autre

2.1. utilisation d'un DDL intercalé dans la narration

(copie, lignes 29-31)

SAK Br 107 LM 98	SAK Co 108 LM 98
53 <i>ensuite elle chercha</i>	26 <i>Elle réfléchit comment sortir</i>
54 <i>comment faire pour les déloger</i>	27 <i>de la prison où elle est</i>
55 <i>de derrière la vitre-</i>	28 <i>emprisonner. Elle trouva une</i>
	29 <i>idée comme les barreaux son</i>
	30 <i>en bois, ce bois n'est pas</i>
	31 <i>solide, elle décida de taper</i>
	32 <i>dessus avec ses pieds pour</i>
	33 <i>que sa se casses.</i>

Le DDL n'est formellement repérable que par la rupture temporelle (présent : « sont », « n'est pas », après le passé simple « trouva »), et il est vraisemblablement amené par la phrase précédente « elle trouva une idée », qui fait du segment suivant l'expression libre d'une pensée assumée par le personnage. Par la comparaison avec le brouillon, on constate qu'il s'agit d'une tentative pour restituer les pensées du personnage pendant le temps de sa réflexion, et donc d'un aménagement de la temporalité dans le récit.

2.2 liberté des enchaînements

Le texte qui suit est très riche dans les diverses formes prises par les enchaînements.

Dans le brouillon, on passe du DD sans guillemets (l.25) au DI (l.26/27). Le segment qui suit « mais elle la mangé pour ne pas la vécé », en revanche, fait-il partie du DI (sans reprise de « que ») ou bien s'agit-il d'un fragment du discours citant assumé par le narrateur ?

Dans la copie, l'élève enchaîne du DD et du DIL (à partir de « à propos »), qui articule souplement les pensées errantes du personnage, et entraîne le lecteur dans leur raisonnement esquissé.

<p>STE Br33 LM 98</p> <p>24 Alors elle pensa a se quelle a 25 mangé elle se dît du roti des aricos verts du gateau 26 des bonbon en pensant au bonbon elle se dît que 27 le bonbon de la dame était très mauvais mais elle 28 la mangé pour me pas la vescé.</p>	<p>STE Co34 LM 98</p> <p>23Alors elle pensat a 24 se quelle a mangé elle dît « du choux fleurs du 25 stéque, des bonbon apropos des bonbon selui que la 26 dames lui a donné était dégoutant (...)</p>
--	--

3. découverte du DIL : démarcation idiolectale par la couleur

Dans l'exemple ci-dessous, la découverte du fonctionnement du DIL est matérialisée par l'utilisation de la couleur rouge. Cette découverte s'effectue en deux temps.

Dans un premier temps, au brouillon, l'élève hésite entre construire son texte avec un verbe de pensée suivi d'une conjonctive, ou avec un discours direct (les deux points). Elle rature le « que », qui était placé après les deux points et utilise alors une double démarcation : les deux points et l'encre rouge, pour présenter ce qui suit. Or, ce qui suit n'est pas un DD mais un DIL, comme l'attestent les formes verbales au passé et la 3^{ème} personne. On note au passage l'association, chère à K. Hambürger⁸ et selon elle, critère de fiction : *maintenant* (déictique) + aoriste. La copie confirme ce choix. Le plus-que-parfait associé à « maintenant », témoigne d'une grande maîtrise dans le déploiement de l'effet : il s'agit bien là du résultat d'une pensée intérieure, que marque l'accompli.

<p>LAE Br 103 LM 98</p> <p>31 Elle claqua des doigts mais <Camille> 32 rien n'apparut. Elle recommença mais rien toujours 33 rien. Maintenant Camille comprit : que[en rouge se son gateau 34 lui avait donner ce soudain pouvoir, et comme, a 35 l'anniversaire de sa mère, elle n'avait pas manger de 35 gateau, son pouvoir s'était envolé !]</p>	<p>LAE Co 104 LM 98</p> <p>43 «Alors, elle claqua des doigts 44 mais n'apparut. Elle recommença mais toujours rien. 45 Maintenant Camille avait compris : [en rouge se son gateau 46 lui avait donner se soudain pouvoir, et comme 47 la l'anniversaire de sa mère, elle n'avait pas manger 48 de gateau, son pouvoir s'était envolé !]</p>
--	--

⁸ Hambürger, K. ([1957], 1986) : *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil.

Conclusion

Comment les moyens découverts sont-ils susceptibles d'être décrits ?

Comme des idiolectes irréductibles non généralisables ? comme des processus à didactiser et de quelle façon ?

1. La grande labilité morphosyntaxique constatée entre brouillon et recopie est sans doute liée à la question elle-même du DR. On pourrait, toutes proportions gardées, trouver une souplesse analogue dans les textes anciens ou –au contraire- dans le discours de presse contemporain, ou encore dans la littérature narrative d'aujourd'hui. Alors il faut sans doute encourager à comparer formes et frontières du DR qu'explorent avec créativité les brouillons plutôt que les figer dans une norme d'écriture trop étroite.

2. On constate pourtant dans les copies que les formes du DD, DDL, DIL sont plus usitées que celles du DI. L'obligation d'une préface locutionnaire attribuant un référent au(x) déictique(s) du discours cité enchâssé rend l'emploi du DI difficile : la transposition de pronoms, nécessaire pour qu'il y ait coréférence, est la source de nombreuses erreurs.

3. De façon générale, à la manière dont l'écriture scolaire appréhende les paroles ou les pensées, on peut se dire qu'un profond travail didactique reste à accomplir : il semble en effet que les jeunes scripteurs aient tendance à utiliser le verbe « dire » comme verbe à tout faire, confondant ensemble paroles prononcées, pensées intériorisées et attitudes ou croyances. Cela semble aller de pair avec l'idée d'une conscience encore informée de ce que le personnage –pour exister- devrait d'abord extérioriser un « dire ».

Le fait que les paroles rapportées à la 1^{ère} ou à la 3^{ème} personne soient fictives n'est pas ce qui pose le plus de problèmes, puisque finalement, dans l'oral du discours ordinaire, eux tout comme nous, fictionnalisent volontiers des discours à dire, entendus, fantasmés ou reconstruits.

La principale difficulté réside dans les marques d'apparition de l'altérité à l'écrit, quand le scripteur découvre dans et par la trace écrite la possibilité de création d'un centre de conscience autre. Les formes linguistiques à sa disposition se révèlent alors redoutablement piégeantes. Comme elle en a été le révélateur, la réécriture peut alors en être le remède.

Copie
 à
 l'écrit
 à l'écrit
 ou
 Cas
 ou
 Naive
 ou
 Parler
 fait

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTHIER, J. (1978) « Les formes du discours rapporté », *DRLAV*, n° 17, pp. 1-88.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992, 1993) « Repères dans le champ du discours rapporté » (I), in *L'information grammaticale*, n° 55, oct. 92, pp. 38-42, et : « Repères dans le champ du discours rapporté » (II), in *L'information grammaticale*, n° 56, janv. 93, pp. 10-15.
- BALLY, Ch. ([1913],[1952], 1965, 3^{ème} éd.) *Le langage et la vie*, Genève, Droz.
- BALLY, Ch. ([1932], 1965, 4^{ème} éd.) *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke.

- CALAME-GIPPET, F. et Penloup, M.C. (2003) « Normes et variations dans les écritures privées, à l'école et au lycée », in *Le Français Aujourd'hui* n° 143, pp. 57-67.
- DRLAV n° 17 (1978) « Autour du discours rapporté », Authier, J., Grésillon, A., Meunier, A., Paris, Université de Paris VIII.
- FABRE, Cl. (1983) « De quelques usages non-standard dans des écrits d'écoliers » in François, F. (éd.) *J'cause français, non ?* Paris, Maspéro, coll. « Les cahiers libres ».
- FABRE, Cl. (1992) « Variantes de réécriture, citations, discours rapporté à l'école élémentaire », in *Réécriture et interactivité en situation scolaire*, CALAP n° 9, Université René-Descartes, pp. 9-19.
- FABRE-COLS, Cl. (dir.) (2000) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FOURNIER, J.M., (dir.) (2000) *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP.
- FRANÇOIS, F. (1983) « Bien parler, bien écrire, qu'est-ce que c'est ? », in *J'cause français, non ?* Paris, Maspéro, coll. « Les cahiers libres », pp. 11-36.
- FREI, H. ([1929], rééd.1993) *La grammaire des fautes*, Paris-Genève, Slatkine-reprints.
- GADET, F. (2003) *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- LABOV, W. (1976) *Sociolinguistique*, Paris, Minuit « Le sens commun ».
- LAMOTHE-BORÉ, C. (1998) « Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction, le cas des brouillons scolaires », Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble III.
- Langue Française* (2001) (G. Bergounioux éd.) « La parole intérieure », n°132, Paris, Larousse.
- Le Français Aujourd'hui* (Gadet, Lureau, eds) (1993) « Normes et pratiques de l'oral », n° 101, Paris, AFEF.
- Le Français Aujourd'hui* (Boré, Huynh, eds) (2004) « Réécritures », n° 144, Paris, AFEF.
- MARNETTE, S. (2002) « Etudier les pensées rapportées en français parlé, mission impossible ? » in *Faits de langue* n° 19, Ophrys, pp. 211-220.
- REBOUL, A. (2000) « Communication, fiction et expression de la subjectivité » in *Langue française* n° 128, Paris, Larousse, pp. 9-29.
- ROSIER, L. (1999) *Le discours rapporté, histoires, théories, pratiques*, Bruxelles, Duculot, coll. « Champs linguistiques ».
- VINCENT, D. et DUBOIS, S. (1997) *Le discours rapporté au quotidien*, Québec (Canada), Nuit Blanche éditeur.