

## RÉÉCRIRE DES TEXTES D'ENFANTS

### Les modèles du Galioupin

Notre objectif est ici de reprendre la question du lien entre norme(s) grammaticale(s) et enseignement de l'écrit à partir de l'expérience menée par des maîtres enseignant dans plusieurs écoles de la zone d'éducation prioritaire (ZEP) de Vitrolles qui éditent les textes d'élèves (presque uniquement des enfants qui ont quatre et cinq années d'école) dans un journal, *Le Galioupin*<sup>1</sup>. Nous nous demanderons quels sont les modèles discursifs valorisés et en quoi l'idée de "texte d'enfant à publier" pèse sur les interventions des maîtres.

#### 1. PRÉSENTATION DU GALIOUPIN

Depuis quelques années, le journal paraît au rythme de quatre à cinq numéros par an et circule ensuite dans le quartier. La valorisation liée à ce statut "public" a suffi pour susciter chez les élèves un grand désir d'écrire. Persuadés que la pratique de l'écrit est la meilleure façon d'améliorer l'écrit, on pourrait s'arrêter là et saluer une des initiatives (il y en a bien d'autres dans la région) qui favorisent l'expression écrite. Mais le projet est plus ambitieux.

Dans un *avertissement* répété à chaque numéro, les enseignants expliquent que les productions des écoliers sont réécrites avant

---

1. Mot valise forgé à partir du nom des trois quartiers qui participent à l'expérience, *Ga* comme la petite Garrigue, *liou* comme le Liourat, *pin* comme les Pins.

publication par un comité composé par ceux qui se sont lancés dans l'aventure du journal. Les retouches sont proposées dans *un souci de qualité littéraire, pour renforcer les idées des enfants et leur faire prendre conscience (par une exploitation en classe) qu'écrire est une technique qui s'acquiert petit à petit. Le comité de réécriture met d'ailleurs les textes initiaux des enfants à la disposition de tous les collègues qui souhaiteraient les exploiter dans leurs classes pour aborder les problèmes de correction comme des questions techniques susceptibles d'un apprentissage systématique*<sup>2</sup>. L'orthographe a été rétablie dans ce premier jet mais la ponctuation est celle des enfants.

A la place des traditionnels *mal dit, gauche, impropre*, non explicites et décourageants puisqu'ils laissent l'élève seul, sans moyen de corriger ce qui lui est reproché, le *Galioupin* propose des interventions positives qui amènent les textes à un état assez satisfaisant pour justifier la publication<sup>3</sup>. Il ne s'agit pas de produire des modèles, mais d'aboutir à un compromis entre le texte de départ, et une reformulation que l'enfant puisse reconnaître comme sienne, forme améliorée certes mais encore proche de sa production, et que le lecteur adulte visé par le journal puisse lui aussi accepter. La contrainte du lecteur impose en effet de ne pas être trop ennuyeux tout en restant conforme à un effet de vraisemblable enfantin.

En comparant les deux états des textes, nous pouvons donc dégager ce qu'est un "bon" texte d'enfant pour cette équipe de professeurs, ou du moins ce qu'est un texte suffisamment amélioré pour être montré. Nous avons dépouillé quatre numéros parus pendant l'année 1992. Notre description n'est ni une critique, ni une approbation inconditionnelle.

Les numéros sont thématiques. En 1992, les sujets proposés aux élèves correspondaient au monde de l'enfance (jeux, bêtises), des loisirs (vacances), ainsi qu'aux "mythologies" de notre temps (Martiens<sup>4</sup>). Les maîtres évitent semble-t-il tout ce qui pourrait paraître trop sérieux ou

2. Dans ses stages, l'AFL (*Association française pour la lecture*) propose ce dispositif d'amélioration des textes par des adultes experts.

3. Cf. Des réécritures de textes pratiquées par des professeurs de collège volontaires sur des copies de niveau 5<sup>e</sup> ont été étudiées par des chercheurs de l'Université de Provence (cf. Monte et al, 1992). Y. Touchard une des collaboratrices de ce groupe de recherches consacre une partie de sa thèse à l'examen des "retouches" proposées par des enseignants lorsqu'on leur demande d'améliorer la forme des textes tout en respectant le contenu. Toutefois cette activité de correction est en partie factice ; les enseignants volontaires corrigent quelques copies en situation expérimentale.

4. Les éditoriaux, rédigés par un adulte, attirent notre attention sur les enjeux moraux des sujets ; par exemple sous-jacent aux histoires de Martiens, un appel à la tolérance et à l'accueil des différences.

trop moralisateur. L'enfant joue, rêve... il a le temps de se préparer à devenir adulte.

Nous n'avons pas de trace du travail effectué en classe ; les maîtres ont certainement guidé les élèves dans leur rédaction, leur proposant par exemple des sous-thèmes dont on trouve la trace dans plusieurs historiettes. Le comportement des Martiens dans les grands magasins, les discussions entre Martiens et Vitrollais sur l'école idéale, les "poèmes" sur la formulette *Arrête de faire des bêtises*, les adresses qui débutent par *Martien, j'ai des choses à te dire* constituent des séries qui ne peuvent être dues au hasard...

Les enfants emploient (ou sont incités à employer) plusieurs genres, la description d'actions domine dans le numéro consacré aux jeux, la narration dans celui des Martiens et des bêtises ; les poèmes se retrouvent partout mais en quantité moindre.

Tous les textes sont retouchés et donc toujours considérés comme améliorables. Les correcteurs ont parfois modifié complètement la rédaction, ne conservant qu'un vague thème :

Il était une fois les martiens s'est fait attaquer. Ceux qui font soldats portent des habits de soldats. Ils portent des cheveux courts ou longs. les nuits tombaient et se coucha. et le matin ils se lèvent s'habillent et partent en route. Ils marchent de la même vitesse. On a tiré sur un des soldats et il tombe à terre [...] (Sym P.)

—> LA GUERRE EST DÉCLARÉE  
*De notre envoyée spéciale à Vitrolles, Sym Phy*  
*Jeudi 1<sup>er</sup> avril*

Hier à la tombée de la nuit, nous apprenions que les Terriens préparaient une attaque contre les Martiens basés à Vitrolles. Au lever du jour, alors que les Martiens marchaient au pas sur l'avenue des Salyens, les Terriens embusqués derrière les immeubles de la petite Garrigue ont tiré les premiers. Un Martien s'est écroulé.

Nous n'avons pas tenu compte de tels textes car les changements effectués sont si profonds qu'on ne peut plus parler de transformation. Nous analyserons les cas plus nombreux pour lesquels ont été préconisées des adaptations en nombre limité. L'objectif nous semble en un sens plus ambitieux puisque l'élève est invité à s'approprier un nombre limité de règles auxquelles obéissent les discours recevables.

## 2. LES INTERVENTIONS SUR LE CONTENU ET LES PROCÉDÉS DU FRANÇAIS GRAMMATICAL

Les interventions des adultes portent sur le contenu et sur la composition des textes.

### 2.1. MORALE ET SUSPENS

Quel que soit le genre, les correcteurs ajoutent une *évaluation* morale ou affective, soulignant ainsi ce qui rend l'histoire "intéressante". La "morale" apparaît souvent en conclusion et sert de chute au récit :

Elle sautait à un pied puis deux pieds. elle fait le contraire d'ici (Phy. S.) → C'est **drôle** elle faisait le contraire de nous ;

il tirait les billes et ça faisait mal aux doigts (Karima F) → **c'était bien mais** ça faisait mal aux doigts ;

il allait dans les vignes et prenait les grappes de raisin, les mangeait mais après [...] il avait toujours la courante, il essayait d'attraper les poules de son grand père (Aurélie. S.) → il avait toujours la courante. **Drôle de jeu** ;

La morale peut aussi servir d'introduction comme dans cet exemple où la mère d'une élève se moque d'un clochard :

Un jour ma mère et sa copine étaient dans la rue (Laetitia T.) → On sait bien qu'on n'a pas le droit de se moquer des gens dans la rue. Mais entre copines, on a parfois envie de faire des farces.

Les correcteurs proposent volontiers le "suspens" qui consiste à retarder l'identification des personnages ou des faits. Cette technique est employée plusieurs fois. Voici un début banal :

Je m'appelle Di Di Doun, je suis une petite chatte blanche (Jacqueline. S.).

Le texte, qui s'appelait *Les bêtises*, est renommé *Devinez*. L'ordre d'exposition est modifié. En ouverture, on s'en tient au nom propre, *Je m'appelle "Di Di Doun"* et c'est la conclusion (*Avez-vous trouvé ?*) qui révèle qu'il s'agit de *Di Di Doun, fille de Pitou et de Chloé, la minette adorée [...]*.

Dans une autre histoire *devinez* est utilisé comme moyen de transition :

Mon frère l'a ouverte [une valise]. Et il a appelé ma sœur et il lui a dit "Entre dans cette valise". Ma sœur est entrée dans la valise mon frère a fermé la valise (Djouar K.).

—> Devinez un peu qui s'est retrouvé coincé dedans ! Ma sœur bien entendu. Il paraît que c'est mon frère qui le lui avait suggéré.

D'autres opérations énonciatives fréquentes concernent *les introducteurs* de narration. Les enfants invités à raconter des rencontres partent très souvent d'un récit individuel (ils étaient là, un jour précis et ont vu quelque chose) :

Le vendredi 8 janvier j'ai vu (Marie F.).  
Un soir je me promenais et j'ai vu (Julie F.).

Les enseignants peuvent accepter la référence au narrateur. Mais il leur arrive de supprimer le point de départ trop personnalisé, d'effacer sa trace :

Un jour, je suis allée à Carrefour et quand je suis arrivée j'ai vu un martien [...] (Djouhar. K.).

—> Ce jour-là, un Martien faisait ses courses.

La modification est plus profonde pour ce texte dans lequel le personnage n'est plus décrit comme l'objet du discours de l'élève mais comme l'origine fictive de la narration<sup>5</sup> :

Il était un jour un martien qui était venu sur terre et puis le martien rencontre un gentil garçon (Jérémy S.)

—> Un jour, lors d'un voyage galactique, j'atterris sur la planète Terre. En descendant de ma soucoupe, je rencontrais un gentil garçon.

Alors que le scripteur avait choisi une énonciation de type-récit, centrée sur le Martien, le correcteur reformule tout le texte à la première personne. Il se peut qu'en variant l'énonciation, les "éditeurs" cherchent à éviter la lassitude du lecteur adulte auquel le journal s'adresse.

Pour nous, les interventions les plus intéressantes sont les interventions grammaticales qui se donnent pour but de retoucher la syntaxe.

---

5. Je ne m'occupe pas ici des opérations d'expansion. Il est clair qu'un souci esthétique conduit à étoffer les phrases.

## 2.2. LE STYLE DES DESCRIPTIONS D'ACTIONS

Beaucoup de textes proposés ont la même allure. Ils reposent sur l'utilisation de constructions semblables et l'effet est encore accentué par la reprise au moins partielle du lexique. Nous avons utilisé la représentation en grille pour rendre visibles les effets de paradigme qui en résultent. Ainsi dans *La petite fille*, texte de Loubna N., on observe :

- Une série de constructions verbales constituées par l'entassement d'associés et d'éléments de rection à gauche du verbe, en particulier, la redondance du nom et du pronom (*ma mère, elle*).

- La répétition des sujets, *elle*, et des verbes, *prenait* :

ma mère pour faire une poupée, elle prenait un tronc coupé et elle coupe le tronc pour faire les cheveux elle prenait de la paille. Et pour faire les yeux elle prenait deux billes. Et pour faire les pieds elle prenait deux bâtons et les collait. Et pour le nez ma mère prenait un pot de yaourt. Tout ça se passe au maroc quand elle était petite.

ma mère	pour faire une poupée	elle	prenait un tronc coupé
et		elle	coupe le tronc
	pour faire les cheveux	elle	prenait de la paille
Et	pour faire les yeux	elle	prenait deux billes
Et	pour faire les pieds	elle	prenait deux bâtons
		et	les collait
Et	pour le nez	ma mère	prenait un pot de yaourt
		Tout ça se	passé au maroc quand elle était petite

Voici maintenant les corrections proposées :

*La petite fille* : texte édité

Elle faisait une poupée avec un tronc coupé. Un peu de paille, voilà pour les cheveux ; deux billes suffisaient pour le regard. Un pot de yaourt devenait le nez et deux bâtons en guise de jambes terminaient la poupée. Ceci se passait au Maroc et cette petite fille était ma mère.

	Elle	faisait une poupée	avec un tronc coupé.
	Un peu de paille,	voilà pour les cheveux ;	
	deux billes	suffisaient	pour le regard.
	Un pot de yaourt	devenait le nez	
et	deux bâtons en guise de jambes	terminaient la poupée	
	Ceci	se passait au Maroc	
et	cette petite fille	était ma mère	

- Du point de vue des catégories et du lexique, le schéma sujet-clitique, verbe *prendre*, valence nominale du premier texte donne lieu à deux modifications. Les clitiques sujets sont remplacés par des sujets nominaux et les nombreuses répétitions de *prendre* ont disparu ; à la place, on trouve *devenir*, *suffire*, *terminer*.

- Du point de vue des constructions, c'est peut-être également le souci de diversité qui amène à interrompre les constructions à verbe recteur par un énoncé sans verbe, *un peu de paille, voilà pour les cheveux*, et surtout à réintégrer dans la construction verbale les éléments régis en *pour* en faisant chaque fois varier le lexique verbal :

pour faire une poupée, elle prenait → elle faisait une poupée  
 pour faire les cheveux elle prenait → voilà pour les cheveux  
 pour faire les yeux elle prenait → suffisaient pour le regard  
 pour faire les pieds elles prenait → en guise de jambes

Les correcteurs réinsèrent les éléments compléments sous forme de sujets de façon à produire simultanément la simplicité de la phrase courte et le maximum de diversité lorsqu'on considère paradigmatiquement l'ensemble de la scénette.

- Mais ces modifications ont demandé une transformation de l'organisation d'ensemble du texte ; la nouvelle version ne dit pas la même chose que l'ancienne. L'élève avait adopté comme point de départ des objectifs en *pour*, et pris comme sujet, un agent, *ma mère*. Le professeur décrit des résultats d'action. Ce sont les matériaux, *paille*, *billes* ou *yaourt*, qui occupent la position sujet, et les verbes sont tous statifs. Le récit est devenu description d'objet.

Il est impossible de savoir si le refus de la construction d'origine (détachement à gauche, répétitions lexicales) est à l'origine des modifications de la problématique, ou s'il en découle. Toutefois la

fréquence des corrections syntaxiques fait pencher pour la première hypothèse. Voilà un deuxième exemple qui montre la superposition des niveaux en jeu dans les corrections :

*Les vacances* (Aurélié S.)

Maman, elle pour les vacances, c'est les maillots qu'elle va s'acheter  
Papa a tenue de plongée, Élodie ma petite sœur les seaux, les pelles, les  
râteaux... Et moi, les lunettes, les tee-shirts, et, la plage.

Maman, elle pour les vacances	c'est	les maillots qu'elle va s'acheter
Papa		la tenue de plongée
Élodie ma petite sœur		les seaux
		les pelles
		les râteaux...
Et moi		les lunettes
		les tee-shirts
et		la plage

Dans la première partie de son énoncé, l'enfant isole un membre de sa famille ; dans la seconde, le dispositif d'extraction encadre les achats. Par la suite, il utilise le même ordre, à gauche, l'agent humain ; à droite, les courses.

les vacances sont l'occasion de nombreux achats. Pour maman, ce sont les maillots. Papa, la tenue de plongée et pour Élodie, ma petite sœur, ce sont les seaux, les pelles, les râteaux.

	les vacances sont	l'occasion de nombreux achats
Pour maman	ce sont	les maillots
papa		la tenue de plongée
et pour Élodie	ma petite sœur, ce sont	les seaux
		les pelles
		les râteaux

Le reformulateur a éprouvé le besoin de situer d'abord ce récit qui s'appuie sur une expérience personnelle dans un ensemble non narratif et non individuel. *Pour les vacances* est recatégorisé en sujet nominal ; le verbe *acheter* devient *les achats*. Du même coup, la "monotonie" de la structure est corrigée puisque sujet nominal et sujet clitique alternent. Enfin, la longue séquence d'éléments à gauche est allégée.



2.3. LES INCISES DES TEXTES NARRATIFS

Lorsque les enfants produisent des textes narratifs, le traitement du discours rapporté est remarquable. La structure à incise est pratiquement absente des textes de départ.

Ma grand mère elle devait crier aïe ! (Fatma B.)

C'est peut-être pour cette raison que les correcteurs la proposent systématiquement :

Aïe ! Aïe ! Aïe, criait ma grand-mère.

Jérémy S., un des rares élèves de ce groupe à utiliser l'incise, la fait alterner avec d'autres modes d'introduction des paroles rapportées :

Et la mère dit qu'est ce que c'est que ça. mon copain, on peut le garder ? Où t'habites, dit la mère ? j'habite sur une autre planète [...] bon, c'est d'accord. Le garçon dit super viens je vais te faire visiter ma chambre. Ça, c'est mon lit, et ça c'est mes posters d'élève et de garçon. C'est bien.

Et la mère dit	mon copain	qu'est ce que c'est que ça ? on peut le garder ? Où t'habites j'habite sur une autre planète [...]	dit la mère ?
	bon	c'est d'accord	
le garçon dit		super viens je vais te faire visiter ma chambre [...] ça c'est mon lit et ça c'est mes posters d'élève et de garçon c'est bien	

Le retoucheur a traité tous les verbes de parole de façon identique, après le discours, sur le modèle verbe-sujet (enrichi éventuellement d'un gérondif ou d'un adjectif détaché). Il renonce étrangement à varier les formulations. S'agit-il de faire travailler le vocabulaire : *dire* —> *demander, implorer, s'inquiéter, décider, s'écrier* et de montrer qu'on évite ainsi la répétition pure et simple du verbe *dire* trop ordinaire ?

qu'est ce que c'est que ça ?	lui demanda sa mère	en m'observant
Ça, c'est mon copain		
On peut le garder	implora le gentil garçon	
D'où vient-il	s'inquiéta sa mère	
Maman, il vient de la planète M.		
Bon, d'accord on le garde	décida-t-elle	
Super ! Viens je vais te faire [...]	s'écria mon nouvel ami [...]	
Ce sont mes posters	d'élève	
	et de garçon	
C'est bien, hein ?	me répondit-il	enthousiasmé

Le plus souvent, les enfants composent leur discours en deux constructions à verbe tensé, coordonnées (une pour l'action, une pour le dire). Les correcteurs conservent parfois les formulations de départ mais ils transforment souvent le verbe d'action en gérondif :

Il me regarda et me dit : Où suis-je (Naéma B.) —> Où suis-je, dit-il en me regardant.  
 Il vit un arbre et me demanda : Qu'est-ce que c'est (Naéma B.) —> Qu'est ce que c'est ? demanda-t-il en montrant un arbre.

Une autre intervention consiste, quand il y a échange de répliques, à remplacer la succession verbe de dire, parole rapportée, par du discours non introduit. Seule la première intervention est introduite ; la distribution des locuteurs est ensuite indiquée par le passage à la ligne et le tiret<sup>6</sup> :

Et après je lui ai demandé d'où il venait il m'a dit de Mars. Je lui ai dit moi je m'appelle Julie ici c'est la Terre. Je lui ai demandé s'il avait faim il m'a répondu oui E.T. a faim [...] (Julie F).

—> Je me suis approchée et je lui ai demandé son nom. Il m'a répondu  
 "Je m'appelle ET  
 — D'où viens-tu ET ?  
 — Je viens de Mars  
 — Moi je m'appelle Julie. Ici c'est la terre. As-tu faim ET" ?

Le travail de style passe par l'introduction de la ponctuation qui permet même de remplacer une réplique (selon les jeux bien connus des bandes dessinées), permettant du même coup à la notation narrative de fonctionner à la place de l'incise.

6. Ces structures existent aussi à l'oral ; à l'écrit, elles supposent un travail sur la ponctuation.

Le martien crie : amalafatima. Personne ne comprend le martien  
(Nassim T.)

—> — Amala fatimata crie le Martien.  
— ?” (personne ne comprend).

### 3. LE STYLE “PETIT NICOLAS”

Dans un deuxième modèle, les correcteurs pratiquent plutôt la reproduction du parlé (ou plutôt sa production fictive) en visant des effets littéraires à la fois enfantins et “branchés”

#### 3.1. LE PARLER ENFANTIN

texte de l'élève (1) :

Maman

Maman faisait du patin à roulettes.

	Les patins [...] étaient faits	avec une planche avec des roues de chariot
et pour mettre les roues	elle prenait des vis	
	elle les plantait	avec une grosse pierre
et avec les patins	elle allait au parc	avec ses copines
et	elle prenait de la lavande	
et	elle la mettait dans une bouteille	
et	l'offrait à ma grand-mère	

texte retouché.(2)

Moi ma maman, c'est la plus forte du monde. Même que quand elle était petite, ses patins à roulettes, elle les faisait toute seule. Avec une planche et des roues de chariot. Et, elle plantait les vis dans les roues avec une grosse pierre. Avec les patins, elle allait au parc faire des courses avec ses copines.

Pour suggérer une liberté enfantine supposée, le retoucheur introduit une ou deux “fautes”, la locution *même que*, considérée comme populaire<sup>7</sup>, et le détachement :

7. Grevisse §1003 ; Hanse.

	Moi ma maman		c'est la plus forte du monde
Même que [...]	petite	ses patins à roulettes	elle les faisait [...] seule
			Avec une planche et des roues [...]
Et	avec les patins	elle plantait les vis dans les roues	avec une grosse pierre
		elle allait au parc faire des courses	avec ses copines

Le début d'un récit qui suit un ordre S -V- O classique sera en partie réécrit selon un ordre "expressif" :

texte de l'élève (1)

un jour	ma mère	a acheté une valise rouge
	elle	l'a mise dans le débarras sur une chaise
	mon frère	l'a ouverte
Et	il	a appelé ma sœur
et	il	lui a dit : <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Entre dans cette valise</span>
	ma sœur	est entrée dans la valise
	mon frère	a fermé la valise
	ma sœur	a commencé à crier
		<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">maman maman</span>
	ma mère	est venue en courant

texte retouché (2)

	Rouge	elle était	la valise qu'avait achetée ma mère
	Dans le débarras	elle l'avait mise <sup>8</sup>	
Et	devinez un peu	qui s'est retrouvé coincé dedans	
	ma sœur bien entendu		

La position détachée de l'attribut à gauche du verbe, qui est en réalité peu attestée à l'oral, a été couplée avec un double marquage du sujet pour introduire un effet stylistique.

8. Le reste du texte présente d'autres constructions.

### 3.2. ÉCRIRE COMME ON CHANTE

Un dernier modèle bien installé est la pratique de la comptine qui associe une formule grammaticale et du vocabulaire qui rime ou qui assone. La contrainte de la rime entraîne une fragmentation maximum du texte (succession de propositions closes sur elles-mêmes, le lien se faisant par la répétition, ou par le contraste). Les interventions consistent à retranscrire les textes en adoptant une disposition rompue et à accentuer les effets de rythme comme dans ce fragment de *Terriens et Martiens* où *un humain* (trois syllabes) remplace *un être humain* (quatre syllabes) et satisfait aux exigences métriques de l'ensemble :

Un martien c'est coquin un être humain c'est vilain (Safir R.).

—> Un Martien, c'est coquin (3-3)  
Un humain, c'est vilain (3-3)

Nous reviendrons sur les conséquences grammaticales de ces jeux sur les rythmes.

## 4. LES PRINCIPALES INTERVENTIONS

### 4.1. DANS LES CONSTRUCTIONS SYNTAXIQUES

Des structures non normatives, sont tantôt supprimées, tantôt tolérées, tantôt mêmes ajoutées. Voici un relevé des points principaux où peuvent alternativement s'exercer la correction grammaticale et la "liberté" enfantine.

#### 4.1.1. Des interventions normatives : les transitions temporelles

La seule correction systématique concerne les changements de temps. Les textes de type description d'actions sont par exemple unifiés à l'imparfait :

elle prenait un tronc coupé et elle coupe (Loubna N.)  
—> Elle faisait [...], suffisaient [...], devenait [...], terminaient.

Elle jouait à la corde, [...] Elle fait le contraire d'ici (Sim P.)  
—> Ma mère jouait à la corde [...] Elle faisait le contraire d'ici.

Les enchaînements imparfaits/passé simples sont normalisés :

Quand on lui achetait plein de jouets elle lui arracha les cheveux à sa petite poupée (Myriam A.)

—> Un jour pour Noël, on lui acheta plein d'autres jouets. Alors elle arracha les cheveux de sa petite poupée.

Toutefois, on peut conserver une rupture de temps en conclusion, un passé composé après une description au présent :

Il me dit de me dépêcher de prendre la laisse pour aller le promener. Un jour il m'a dit je t'aime (Maëva)

—> Et même un jour, il m'a dit "je t'aime".

#### 4.1.2. "Il y a" et "c'est"

Le correcteur supprime fréquemment *il y a* et *c'est* ou du moins accorde *c'est* avec le nom au pluriel :

il n'y avait personne chez moi jusqu'au soir (Hamed Z.)  
—> personne n'était à la maison.

je me demande ça parce que dans l'avion il y a beaucoup de gens qui ont peur (Fanny P.)  
—> je dis ça parce que beaucoup de gens ont peur.

il y avait un garçon qui s'appelait Jérôme et il m'embêtait alors j'ai pris des ciseaux et j'ai coupé un peu de ses cheveux (Hamed Z.)  
—> Avec mes ciseaux, j'avais coupé un peu des cheveux de Jérôme qui m'embêtait.

C'est les vacances (Julie F.) —> Les vacances sont là

Il ne faut pas rêver quand ce n'est pas les vacances (Émilie A.)  
—> Il ne faut pas rêver. Il faut attendre les vacances

c'est les maillots qu'elle va s'acheter (Aurélié S.)  
—> ce sont les maillots [...].

#### 4.1.3. Double marquage

Le pronom peut être supprimé en ne gardant que le SN :

moi, ma mère elle jouait à la corde (Phy S.)  
—>ma mère jouait à la corde.

moi ma grand-mère quand elle était petite, elle jouait [...]  
(Myriam H.).

—> ma grand-mère quand elle était petite, jouait aux voitures.

Ma grand-mère quand elle était toute petite elle jouait aux billes  
fabriquées en crottes de mouton (Fatma B.).

—> Ma grand mère quand elle était toute petite jouait aux billes ; des  
billes, fabriquées en crottes de mouton !

ça c'est mes posters d'élève (Jérémy S.).

—> ce sont mes posters d'élève.

Mais, essentiellement dans les “poèmes”, le pronom peut être maintenu,  
surtout lorsqu'il s'agit de *moi je* ou de *nous on*.

Moi je joue avec mes copains au ballon  
On joue à dix  
Moi je joue aux jeux clipos avec mes frères  
Moi je joue au jeu de métiers avec mes cousins (Jean-Antoine S.)

Et nous ?  
on fait ci  
on fait ça (Frédéric I.)

Le retoucheur peut même ajouter le pronom :

Je prends des sous  
tu prends des coups [...]  
J'aime bien le foot (Sabi M.)  
—> Moi, je gagne des sous  
Toi, tu prends des coups [...]  
Le foot, c'est à notre goût

#### 4.1.4. suppression ou emploi de “ça”

- *Ça* devient *ceci* ou *ce* :

Tout ça se passe (Loubana N.) —> ceci se passait

Ho ! ça brille dans le ciel ho une soucoupe volante, ça s'ouvre, un  
martien (Christophe D.)

—> Oh regarde quelque chose brille dans le ciel

— C'est une soucoupe volante"  
Elle s'ouvre.

- *Ça* reste *ça* ou est même introduit quelquefois dans des passages  
narratifs :

Ça faisait mal aux doigts (Karima F.) —> C'était bien mais ça faisait mal aux doigts.

plus souvent dans des comptines ou des dialogues :

Les bébés jouent à ça  
Les bébés jouent à ci (Frédéric I.)  
—> les bébés jouent à ci  
les bébés jouent à ça

Qu'est-ce que c'est dit le martien (Jérémy S.)  
—> Qu'est-ce que c'est que ça, le questionnai-je.

#### 4.1.5. Alternance entre réalisation et omission du “ne”

Les maîtres rétablissent parfois le *ne* dans la forme négative :

Mon petit frère fait que des bêtises (Brahim M.)  
—> Mon petit frère ne fait que des bêtises

Mais ils peuvent au contraire supprimer *ne* dans les paroles rapportées :

Mes parents ont crié : "Enlève ça, ce n'est pas bon, c'est dégueulasse ! (Jonathan R.) —> Crache ça, c'est pas bon à manger

Ils peuvent également l'éliminer lorsqu'ils réécrivent selon le modèle de la comptine rap :

Avant les vacances, je ne sais pas ce que je vais faire [...] Je vérifie que ma chambre est bien rangée (A. Trovato<sup>9</sup>)  
—> Qu'est-ce que je peux faire  
J'sais pas quoi faire [...]  
J'vérifie ma chambre  
Si elle est bien rangée

#### 4.1.6. Emploi de “on” pour “nous”

*On* est corrigé en *nous*

on jouera plus jamais ensemble  
—> C'est la dernière fois que nous jouons ensemble.

*Nous* apparaît en particulier quand le retoucheur une chute à la fin des textes :

---

9. Le texte comporte aussi une forme en *si phrase* en place de *qu + P*.



Nous sommes désormais copains (ajout au texte de Kadem H.).

Ensemble Martien, nous découvririons la vie.  
Avec ta soucoupe volante, nous visiterions le monde, nous  
partagerions les mêmes jeux, les enfants de tous les pays seraient nos  
amis (ajout au texte d'Aurélië P.).

Occasionnellement, *on* est toléré et même *nous*, *on*

et on cherchera mon chien (Winnis. A.)  
Nous on aime les bonbons [...] nous on va à l'école (Nadège M.)  
Nous on a des mars, des malabars, [...] (Hayette R.)

#### 4.2. LE VOCABULAIRE

L'attitude face au vocabulaire se caractérise par la même diversité.  
Tantôt les mots familiers sont corrigés :

Fais gaffe (C. Dossetto)  
—> Fais attention

Paul tombe dans les pommes (Nourelhouda B.)  
—> Paul est étendu sans connaissance sur le sol

Je me régale d'essayer (J. Scherrer)  
—> Rien n'est plus palpitant que d'essayer.

Tantôt, des abréviations familières sont acceptées ou proposées, en  
particulier dans les textes qui recherchent le rythme :

Tu es gentille,  
Tu es sympa  
Tu es ma Vanessa (Nadège M.)

Les enfants jouent au football  
Les adolescents à faire des courses de mobylettes  
et surtout et surtout au football (Frédéric I)  
—> Les enfants jouent au foot  
Les ados en moto  
pensent au foot, rien qu'au foot.

La disposition en vers libre notamment, va de pair avec le modèle  
"familier" ; c'est ainsi que *Arrête*, texte de Julia M., devient *Ras-le-bol*  
après correction.

J'ai fait du VTT en famille et des rollers sur le plateau de Vitrolles  
(Priscilla C.)

—> JE<sup>10</sup>      faisais du VTT  
                  m'éclatais en rollers sur le plateau de Vitrolles

Le style de chanson visé par le correcteur a entraîné le choix d'un vocabulaire jugé peut-être plus moderne, plus "vivant" ou adolescent. Bien sûr, ces formes apparaissent préférentiellement dans ce genre bien circonscrit et l'on peut penser que les élèves et les maîtres le vivent comme un contrepoint à la langue standard. Mais les frontières sont brouillées dès lors que les récits à la première personne donnent aussi à entendre une voix enfantine (la voix de l'adulte mimant l'enfant).

## CONCLUSION

Que signifient ces jeux sur le vocabulaire adolescent et la place faite aux marqueurs non normatifs ? Certains enseignants auraient-ils évolué sur les paramètres à prendre en compte dans une correction, allant jusqu'à considérer, qu'aujourd'hui, on doit faire une place au double marquage, à l'emploi de *ça*, ou à l'omission de *ne...* dans le français écrit ? De même qu'à l'oral, l'écart entre le français "populaire" et le français simplement "familier" semble s'être restreint, on assisterait dans ces textes scolaires à l'amorce d'une évolution concernant l'écrit : des traits encore récemment considérés comme des marqueurs du mauvais usage seraient en voie de légitimation et la variabilité nous renseignerait donc sur le devenir de la norme scolaire et plus largement sur les déplacements de la ligne de démarcation entre français normatif et français illégitime annonçant peut-être à terme une large diffusion du français familier à l'écrit.

Ou bien les enseignants ont-ils défini des priorités. Peut-être que ceux qui travaillent dans une ZEP ont renoncé à sanctionner des traits qu'ils jugeraient relativement périphériques pour se concentrer sur l'essentiel. Ils se seraient libérés de l'obsession des variables morpho-syntaxiques au bénéfice de l'apprentissage technique de la grammaire de textes, de la

---

10. Le dispositif graphique qui met le pronom en facteur commun a été proposé par le correcteur.

cohérence des idées, de la cohésion linguistique, et de "l'enrichissement des phrases".

Toutefois ces "explications" rendent mal compte des retouches qui ajoutent des incorrections ou du vocabulaire familier. Les maîtres ne sont pas *résignés* à des "fautes de français". Ils sont parfois intervenus *dans le sens* de l'écart.

Selon une autre hypothèse, qui rend mieux compte des effets de pittoresque des poèmes et dialogue, les enseignants considèrent bien que les traits relevés sont significatifs de l'oral, selon les cas, familier (*J vérifie ma chambre, Si elle est bien rangée*), adolescent (*Ras-le-bol*), ou enfantin (*Moi, ma maman c'est la plus forte*). Mais ils auraient recours à ces indices justement parce qu'ils produisent un effet littéraire intéressant. Les textes sont alors le reflet d'une école où "l'écrit correct" ne saurait constituer un objectif suffisant, suffisamment séduisant. La référence à "la" norme disparaîtrait au profit de la recherche de la diversité des styles.

Deux faits ont pu accentuer cette tendance. Le journal est destiné à un lecteur adulte étranger à l'école. L'image de ce lecteur idéal pousse à se méfier d'un français trop "neutre" qui risquerait de paraître trop fade. On recherche les stéréotypes bien diffusés par la publicité, par la télévision, par les interviews des magazines féminins afin d'afficher conventionnellement la méfiance devant les exercices trop formels accusés d'être inhibants ou oppressifs et devant un usage de la parole accusé d'être froid, desséché et ennuyeux. Les médias imposent les stéréotypes du "langage copain" comme norme de style, la fantaisie et l'affectivité comme figures de l'authenticité.

L'écriture est par ailleurs conçue comme un exercice de "subjectivité" et l'investissement subjectif est plus facile à obtenir pour le jeu verbal que pour le travail rationnel. Avec les poèmes, avec le style transgressif, les enfants sont autorisés (et peut-être même invités), à se soustraire à la rationalité, à adopter un comportement "ludique" et enfantin. Cette volonté d'auto-représentation dans des rôles de jeu pousse elle aussi vers une représentation du français qui s'écarte de la langue correcte et promeut comme "valeur" ce qui était "faute".

Une question se pose alors : peut-on espérer que n'importe quelle pratique de l'écrit stimule suffisamment l'envie d'écrire pour produire l'habitude du retravail des textes ? Qu'importent alors les genres travaillés ; les élèves-auteurs sauront bien mettre en place d'autres habitudes rhétoriques pour d'autres types de textes. Ou bien (c'est notre position) les modèles du rap et de la publicité ne sont-ils pas trop distants

pour que leurs stéréotypes puissent constituer des habitudes de structuration et de mise en forme réinvestissables dans de nouvelles situations de production ?

Sonia BRANCA-ROSOFF  
Université de Provence

#### BIBLIOGRAPHIE

- GREVISSE, Maurice (1987), *Le Bon Usage, Grammaire française*, 12<sup>e</sup> édition refondue par M. Goose, Gembloux, Duculot.
- JEANJEAN, Colette (1977), "Norme linguistique et institution scolaire", *Recherches sur le français parlé*, n° 1, UP.
- MONTE Michèle, TOUCHARD Yvonne, SANTACROCE Michel, VERONIQUE Daniel, VION Robert (mars 1993) ; "Quand des enseignants réécrivent des textes d'élèves", *Pratiques n°73*.