



Le lexique fourni et intériorisé : un moyen efficace pour construire le genre ?

Kathy Similowski

► To cite this version:

Kathy Similowski. Le lexique fourni et intériorisé : un moyen efficace pour construire le genre ?. Da investigação às práticas, 2014, 4 (II), pp.31-45. 10.25757/invep.v4i2.21 . hal-03169116

HAL Id: hal-03169116

<https://hal.science/hal-03169116>

Submitted on 15 Mar 2021

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.

LE LEXIQUE FOURNI ET INTERIORISÉ UN MOYEN EFFICACE POUR CONSTRUIRE UN GENRE ?

Kathy Similowski

Ecole Élémentaire d'Application ;

Ecole doctorale « Concepts et langage », Paris Sorbonne, France

Ecole d'Accueil 4509 Sens Texte Informatique Histoire - Université Paris Sorbonne

kathy.similowski@orange.fr

RÉSUMÉ

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche s'intéressant à l'articulation entre imitation et invention dans l'écriture chez les jeunes scripteurs. L'étude s'attache à observer les modes de récupération de ressources textuelles fournies par les conditions de production. L'expérimentation a été conçue pour observer l'appropriation d'un genre. Des dispositifs didactiques ont été proposés à plusieurs classes de fin d'école primaire française, à partir de textes littéraires issus de la robinsonnade mis à disposition soit simultanément à l'acte d'écriture soit lors d'une seconde écriture. L'étude montre comment les élèves ont recours à deux procédés contrastés : le réinvestissement du lexique et la reformulation. Les données recueillies mettent en évidence la reprise attendue de mots caractéristiques du genre, et révèlent l'ingéniosité des scripteurs pour restructurer des matériaux langagiers. Certaines stratégies témoignent des difficultés rencontrées par les élèves qui ont eu à interpréter le lexique littéraire puis à le transférer dans leur propre récit. Des modes de reformulation différents coexistent dont on peut offrir une première catégorisation en fonction d'une appropriation plus ou moins réussie du genre considéré.

Mots – clés : Robinsonnade, école primaire, textes ressources, lexique, reformulation.



Similowski, K. (2014). Le lexique fourni et interiorisé, Un moyen efficace pour construire un genre ?. *Da Investigação às práticas*, 4(11), 31- 45.

Contacto : Ecole Élémentaire d'Application ; Ecole doctorale, Paris Sorbonne, Université Paris-Sorbonne, 1, rue Victor Cousin 75005 Paris, Paris, França / kathy.similowski@free.fr

(Recebido em janeiro de 2014, aprovado em maio 2014)

ABSTRACT

This article presents the first results of a research on the relationship between imitation and invention in the writing process amongst young writers. The study aims at observing the recovery modes of textual resources provided by the circumstances of production. The experiment was designed to observe the acquisition of a genre. Teaching tools have been proposed to several French classes of Primary school. They were literary texts derived from Robinson-type stories, that were available either immediately when writing, or during the time of a secondary writing. The research shows how students use two contrasting methods, the reinvestment of the lexicon as well as rephrasing. The data highlight the expected reuse of characteristic words of the genre, and reveal the ingenuity of writers in the restructuring of language materials. Some strategies reflect the difficulties faced by the pupils who have had to interpret the literary lexicon and then to transfer it into their own story production. Different rephrasing modes coexist that we can categorize according to a more or less successful appropriation of the genre considered.

Keywords: Robinson-type text, primary school, resources texts, lexicon, rephrasing.

Cette étude procède d'une recherche portant sur l'articulation entre imitation et invention dans l'écriture en fin d'école primaire et prenant comme axe problématique l'injonction paradoxale que constitue l'exercice de l'écriture d'invention, en tant qu'il sollicite simultanément deux démarches opposées, l'une orientée vers la reproduction des modèles, l'autre tournée au contraire vers la manifestation de l'originalité et de la créativité du jeune auteur. Cet article rend compte de l'observation des modes de récupération des ressources lexicales fournies par les conditions de production. L'étude repose sur la double hypothèse que la mise à disposition de textes sources sert de réservoir lexical dans lequel puise l'élève et que cet apport participe à la construction du genre. L'expérimentation a été conçue pour observer l'appropriation d'un genre à travers l'activité lexicale de reprise et de reformulation.

I. CADRE THEORIQUE

L'étude s'appuie sur les recherches linguistiques en cours portant sur la réutilisation et la réorganisation d'un substrat langagier *déjà-là*, et emprunte à la didactique en s'interrogeant sur les démarches qui cherchent à améliorer les productions notamment en se référant aux modèles que constituent les genres. Elle se réfère également aux travaux qui conjuguent ces deux perspectives, linguistique et didactique, et qui s'attachent à explorer les articulations entre lexique et production langagière.

I.1 Mobiliser un substrat langagier *déjà-là*

De nombreux travaux ont permis de révéler que la production écrite est une activité mettant en œuvre des matériaux issus de ressources textuelles déjà disponibles chez le scripteur. Ainsi, elle consiste pour partie à ré-agencer des matériaux langagiers issus de productions antérieures ou de souvenirs de productions antérieures, réalisées ou non par le scripteur lui-même, et à les transformer (François 1990 ; Paveau 2006 ; Crinon 2006). Elle se construit

également à partir de ceux fournis par les conditions de production. Dans les deux cas, l'activité consiste notamment à récupérer du *déjà-là* pour reprendre le concept développé par une équipe de recherche¹ qui s'intéresse à la manière dont les performances langagières s'ancrent dans ce qui est déjà disponible. Et l'on peut faire l'hypothèse de l'existence précoce de procédures de reprise-modification du discours de l'autre (François, 2004). Chez les jeunes scripteurs, que sont les élèves de fin d'école primaire, les modes de récupération varient en fonction des dispositifs didactiques, et aussi en fonction des individus.

1.2 Imiter un genre

Traditionnellement, les élèves ont à gérer des contraintes explicites comme les instructions initiales données par les enseignants qui décrivent les caractéristiques attendues du texte à rédiger (Fradet 2006) et des manières de faire, auxquelles s'ajoutent des textes supports qui fournissent un substrat. Les caractéristiques génériques du texte à produire sont aussi des contraintes implicites dont ils doivent tenir compte. Comme l'ont montré Plane, Olive et Alamargot (2010), les élèves sont ainsi soumis à diverses contraintes qu'ils doivent gérer simultanément. Parallèlement, le rôle que joue la maîtrise de schémas textuels propres à telle ou telle catégorie de textes, et donc de l'identification des catégories textuelles dans l'expertise rédactionnelle a été établi. C'est pourquoi un certain nombre de didacticiens, tout en en cernant les limites, ont démontré l'efficacité de la notion de genre (Bakhtine/Volochinov discuté dans Bronckart & Bota 2011) dans la sphère scolaire (Schneuwly & Dolz 1997 ; Garcia-Debanc 1986 ; Garcia-Debanc & Fayol 2002). Plusieurs recherches ont été menées consistant à mettre à la disposition des élèves des textes ressources afin de favoriser la réécriture et l'amélioration des textes (Crinon & Pachet 1998 ; Crinon & Legros 2002 ; Crinon, Legros et Marin 2002-2003 ; Crinon 2006 ; Crinon 2010).

1.3 Lexique et production écrite

A l'école, l'amélioration des textes est souvent réfléchi en termes de mise à disposition et d'acquisition d'un stock lexical pouvant être mobilisé dans les tâches discursives. Selon Chabanne, J.-C., Cellier, M. Dreyfus, M., Soulé, Y. (2008, p 90), la littérature contribue à enseigner le lexique notamment par la construction d'un univers fictionnel riche et complexe qui informe les mots du texte, et les programmes scolaires français insistent sur la fréquentation des textes littéraires pour construire des compétences en écriture². Cependant, la réception des textes ne se traduit pas spontanément en des compétences de production. L'écrit exige un discours explicite, un vocabulaire précis (Bernardin 2011/3, Marin 2011a). Or, le lexique des élèves n'a pas la même étendue ni la même précision que le lexique des textes littéraires (Marin 2011b). Toutefois, il a été montré que les pratiques d'écriture ont des effets mesurables sur l'acquisition de formes et de structures langagières (Grossmann et Plane 2008 ; Legros, Crinon et Marin 2006). Comme l'a montré Plane (2006) l'écriture d'imitation, en engageant les élèves dans une démarche d'empathie avec l'univers fictionnel créé par le texte source et en les contraignant à s'approprier les traits rédactionnels de ce texte, favorise l'acquisition de formes linguistiques spécifiques à l'écrit et de comportements épilinguistiques

¹ EA STIH Equipe 4 « dynamique de la production discursive » Université Paris-Sorbonne

² Horaires et Programmes d'enseignement à l'école primaire, Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

qui, à leur tour, permettront de nouvelles acquisitions.

2. DISPOSITIF

C'est à partir d'un corpus de textes relevant du genre de la robinsonnade que nous nous sommes intéressés à la manière dont le lexique a été réinvesti par des élèves.

2.1 La robinsonnade, genre à imiter, histoire à inventer

La robinsonnade est née du détournement opéré par les pédagogues, au profit du nouveau lectorat que constituent les enfants, du célèbre texte de Defoë « Robinson Crusoé » (1719). A la suite de l'apparition de « l'Émile » de Rousseau (1762), ces pédagogues y ont vu un excellent moyen « d'approprier le sauvage en puissance chez tout enfant ». Le genre a été défini comme « un roman d'aventure et d'éducation au cours duquel un enfant est amené à faire naufrage, à être confronté aux problèmes de survie et d'isolement dans une île coupée de la civilisation d'origine et généralement retrouvé à l'issue de ce temps de retraite initiatique » (Dubois-Marcoin 1997 p 5). Particulièrement florissant au XIX^e siècle, il a été comparé par Leclaire-Halté (2004) à « un jeu éducatif », « une machine à diffuser des savoirs » et à générer des « valeurs » telles que l'autonomie et l'altérité. La robinsonnade est dotée d'un cadre fortement contraignant, qui pour autant favorise la production de récits inventés. Le genre se prête à l'**imitation** parce qu'il « décline inlassablement les mêmes motifs narratifs ». Leclaire-Halté met l'accent sur l'organisation narrative du texte, notamment sur le rôle que jouent certaines séquences textuelles considérées comme des foyers axiologiques forts. Ces séquences thématico-narratives plus ou moins développées forment le canevas événementiel type de la robinsonnade. Chaque séquence se décline en scènes aux composantes stéréotypées. Mais le genre est également propice à l'**invention** car il se « révèle d'une grande plasticité tant sur le plan des orientations idéologiques ou pédagogiques que sur celui des choix d'esthétique littéraire », comme en témoignent les nombreuses réécritures de l'aventure robinsonnienne.

2.2 Des programmes narratifs et lexique de l'insularité

Selon Leclaire-Halté (2004), le genre est construit autour de programmes narratifs de base liés aux « valeurs du robinson » et à l'objet ultime qu'il vise. Ainsi, pour attendre un sauveteur qui le ramènera dans le pays d'origine, le héros peut décider de s'installer sur l'île de la façon la plus fonctionnelle possible, donc de construire un abri. Ces « programmes d'usage » correspondent à une succession de séquences textuelles qui constituent autant de « relations d'actions », lesquelles permettent de mettre en valeur le travail, de mesurer les progrès du personnage et installent une forte redondance dans la narration « tant en ce qui concerne les objets valorisés par le robinson que l'évaluation de son faire » (Leclaire-Halté 2003). Ils s'expriment au moyen de champs lexicaux spécifiques. La maîtrise du feu permet de signer la victoire de l'homme sur les contraintes naturelles, « un passage obligé » (Dubois 1992 p 130). Les mises en culture et en élevage sont évoquées car elles sont des activités de l'homme civilisé capable de maîtriser les ressources naturelles. La construction de l'habitat permet d'ancrer l'installation sur l'île. La nature nourricière est omniprésente. Le lexique suscite l'exotisme insulaire (profusion de substantifs et d'adjectifs). Ce récit d'aventure offre, en effet, une part importante à la description réaliste d'un monde étranger.

2.3 Aspects méthodologiques

Quatre textes de littérature de jeunesse ont été sélectionnés en fonction de critères didactiques ; longueur (230 à 562 mots), richesse lexicale (registre soutenu mais adapté à l'âge des élèves), instant dans le récit (installation sur l'île), séquences textuelles considérées comme des foyers axiologiques forts (maîtrise du feu, quête de la nourriture, construction de l'habitat). Parce que nous souhaitons préserver une énonciation en « je » typique du récit autobiographique, et aussi pour éliminer des passages impliquant d'autres personnages (ce qui aurait créé un effet de parasitage par rapport à la consigne suggérant l'installation sur l'île d'un seul enfant), nous avons réécrit l'un des textes (B). Le texte A tiré de « L'île d'Abel »³ raconte l'histoire d'une souris transportée au fil de l'eau loin de chez elle. Le fait que le personnage soit un animal n'apparaît pas dans l'extrait choisi. Le texte d'origine a été conservé. Il évoque la maîtrise du feu : Abel retrouve les méthodes ancestrales, émet des signaux de fumée, cuit des graines et des légumes, confectionne de la vaisselle en argile et confie un message à un bol jeté au courant. Le texte B est extrait de « Sa Majesté les Mouches »⁴. Un avion s'écrase sur une île déserte. Seuls rescapés et livrés à eux-mêmes dans une nature sauvage et paradisiaque, des garçons tentent de s'organiser. L'extrait choisi dépeint une forêt luxuriante où la nature et ses fruits mûrs s'offrent à profusion. Le texte C émane d'une adaptation pour jeune public de « Robinson Crusoé »⁵. Il résulte de la combinaison de deux extraits sur la quête de la nourriture. Le texte D introduit le thème de la construction de l'habitat. Sous le titre « Vendredi ou la vie sauvage »⁶, M. Tournier offre une adaptation pour la jeunesse de son livre « Vendredi ou les Limbes du Pacifique ». Ces quatre textes ont donc constitué le substrat mis à la disposition des jeunes scripteurs. Le protocole s'est déroulé en situation écologique. Quatre groupes-classes de la région parisienne se sont prêtés à l'écriture d'invention. Les groupes 2 et 4 ont eu à écrire une suite de récit à partir d'un texte « amorce »⁷. Ils ont donc été confrontés, in fine, à la lecture de cinq textes littéraires. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi d'observer les phénomènes lexicaux dans les productions des groupes 1 et 3, celles des élèves (24 et 27 élèves âgés en moyenne de 11 ans) qui ont eu à imaginer un récit, en dehors de tout texte inducteur. Après avoir réfléchi un court instant « dans leur tête » à la signification du mot « naufrage », ils ont reçu instruction d'inventer une histoire à partir d'une consigne ouverte : « *Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte* ». Ces élèves ont lu les textes au cours d'une séance d'écriture spontanée, sans brouillon, sans étayage pédagogique, laissant les lecteurs seuls face à leurs problèmes de compréhension et d'interprétation. La consigne n'imposait pas d'utiliser les textes sources mais proposait aux jeunes scripteurs ces textes modèles. Les élèves du groupe 3 n'ont écrit qu'un seul récit. En revanche, les élèves du Groupe 1 ont été plongés dans un premier travail d'écriture sans corpus. Ce n'est qu'au cours d'une seconde séance, qu'ils l'ont lu. Pour cette nouvelle écriture, ils ont été dépossédés de leur premier jet de façon à éviter que les contraintes entraînées par le texte déjà produit entrent en conflit avec la mise à disposition des textes sources. Nous ne

³ « L'île d'Abel » de William Steig, (Folio Junior) p 56-58

⁴ « Sa Majesté les Mouches » de William Golding (Folio Junior) p 78-79

⁵ « Robinson Crusoé » de Daniel Defoë (Classiques abrégés de l'école des loisirs) p 36-38, p 42-43

⁶ « Vendredi ou la vie sauvage » de Michel Tournier (Flammarion Jeunesse) p 43-44

⁷ « Le royaume de Kensuké », de Michael Morpurgo, (Gallimard Jeunesse) p 43-44, 47-49, 50-51

traiterons pas ici de la comparaison des deux récits écrits par ce groupe sachant que Plane, Rondelli et Vénérin (2013) ont mis en évidence l'impact de la mémoire du texte initial produit. En effet, les élèves peuvent se souvenir de l'histoire qu'ils ont écrite et réinvestir en seconde écriture des matériaux déjà utilisés en première écriture, alors même qu'ils n'ont plus leur premier texte sous les yeux. Lors d'une séance ultérieure, les élèves ont souligné les passages des textes sources qu'ils pensaient avoir utilisés (Ils n'avaient plus à cet instant les récits produits). Quelques élèves, ayant eu une analyse divergente de la nôtre sur l'utilisation de ces textes, ont été conduits à se justifier, au cours d'un entretien portant sur les réinvestissements prétendus ou observés. Les données recueillies proviennent de 51 copies (nombre moyen de 254 mots pour le Groupe 1 Version 2 et de 218 pour le Groupe 3). Il a été procédé à un relevé manuel de ces données et à un traitement lexicométrique au moyen du logiciel Le Trameur. Nous avons choisi de nous intéresser aux substantifs, nombreux et spécifiques. Par ailleurs, puisque le corpus est caractérisé par les éléments lexicaux de l'installation, nous avons comptabilisé pour chaque champ lexical (feu/nourriture/habitat) le nombre de mots ou de tournures caractéristiques (grille par champ lexical : items et nombre d'occurrences). S'ajoutent des données qualitatives. Nous avons retenu deux mots (île, naufrage) à valeur sémantique et symbolique fortement marquée par le genre, présents à la fois dans la consigne d'écriture et dans les avant-textes et/ou textes du corpus, et identifié pour chaque texte les champs lexicaux et leurs composants. En miroir du travail effectué pour le corpus, nous avons relevé dans les productions les données relatives aux mots « île » et « naufrage » et aux champs lexicaux retenus : fréquence et nature, en prêtant une attention à leur localisation dans le texte cible (début/milieu/fin). Nous avons mis ainsi en dialogue les textes cibles avec les textes sources.

3. RESULTATS

Nous décrivons quelques stratégies lexicales à partir des catégories retenues par Vénérin-Guenez (2012) et Plane, Rondelli, & Vénérin (2013) : les reprises lexicales et les reformulations. Puis, nous nous attacherons à proposer une catégorisation des modes de récupération en tant qu'ils renseignent sur l'appropriation d'un genre.

3.1. Reprises lexicales et reformulations

3.1.1 Conservation des mots clés et de mots pivots caractéristiques des champs lexicaux structurant les séquences thématico-narratives du genre

Dans toutes les copies, on trouve la trace de reprises de lexique, avec bien sûr une variation de nature et de fréquence. Les « **mots clés** » (île, naufrage/naufagé) préalablement identifiés, fortement représentatifs du genre, sont particulièrement réinvestis. Le mot « **île** » est présent dans **90% des textes cibles**. Il est utilisé seul (71 occurrences) ou inclus dans un segment opérant une caractérisation (16 occurrences : « île déserte », « sud de l'île », « île d'Abel »). La collocation « île déserte » citée à deux reprises dans le corpus (avant-textes A et D), reprise par 10 élèves, est la plus fréquente. Le mot est également mis en exergue lorsqu'il s'agit du titre. Si aucun élève du Groupe 1 n'a intitulé son écrit, la quasi-totalité des élèves du Groupe 3 (96%) ont donné un titre à leurs récits. Ce choix correspond aux habitudes de classe puisque dans les grilles de relecture utilisées tout au long de l'année, l'enseignante a retenu ce critère d'évaluation. Or, **une grande majorité des titres (68%) reprend les termes « île »,**

« **nauffrage** » ou « **naufragé** ». Noblesse utilise une combinaison de ces termes avec « Les naufragés de l'île », tandis que Chemsaddine reprend le nom du héros du texte A pour baptiser son écrit, « L'île d'Abel », titre qui est aussi celui de l'oeuvre dont est issu ce texte source. Younes préfère « Le naufrage d'Abel ». La présence de ce terme dans les textes sources (7 occurrences si on considère « île » et « l'île » comme une même entité et qu'on intègre les avant-textes et les titres des oeuvres) et dans la consigne d'écriture (« Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage ») a sans doute influencé les scripteurs. Mais on peut émettre l'hypothèse que la fréquence du mot est également due au sens et aux valeurs qui y sont attachés ; l'île est le lieu de l'action et aussi la problématique à laquelle le héros est confronté, à partir de laquelle l'intrigue va s'écrire.

De même le lemme « naufrage/naufagé(s) », une seule fois évoqué (texte B) et présent dans la consigne d'écriture, est fortement lié au destin du personnage. Ces mots sont présents dans les textes sources mais les reprises peuvent aussi être imputées aux instructions d'écriture, ou à leurs valeurs sémantiques et symboliques. Ils évoquent directement l'univers référentiel qui scelle le sort du personnage. On peut considérer qu'il s'agit de mots clés du genre de la robinsonnade et constater qu'ils sont particulièrement repris.

L'une des scènes stéréotypées de l'installation est la maîtrise du feu. Les mots les plus fréquents du texte A correspondent au **champ lexical du « feu »**. Les termes « feu », « fumée », « allumer » (9 occurrences) sont présents dans **72% des textes cibles**. Ces termes sont majoritairement récupérés. Certaines copies sont très proches du texte original⁸.

Texte A Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs (...) Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire.(...) J'utilisai d'abord mes feux pour envoyer des signaux de fumée...	Dylan Quelques jours plus tard, il réussit à allumer un feu. Il a utilisé la méthode qu'il a apprise à l'école, chez les primitifs, et ces feux connaissaient la même magie qu'à la préhistoire. Il avait pris la fumée pour envoyer des signaux...
--	---

Dans le champ lexical de la nourriture, le mot « **fruits** » (6 occurrences, textes B et C) est le plus fréquent. Il est repris dans 25% des textes cibles (17 occurrences). Si on prend en considération des hyponymes tels « melon » « raisins » et « cédrats » (1 occurrence chacun, texte C) et des termes associés en réseau tels grappes, vignes, cacaoyers, orangers, limoniers, citronniers (1 occurrence chacun, texte C), on trouve la trace de ce sous champ lexical dans **33 % des productions**. Le texte D présente le thème de l'habitat lorsque Robinson décide de construire sa « maison » (2 fois cité) et d'abandonner sa grotte (1 fois cité). Les termes **maison et/ou grotte** sont récupérés dans **29% des productions**. Dans ces trois champs lexicaux, nous avons choisi de pister certains mots parce qu'ils étaient les plus fréquents du corpus et parce qu'ils en constituent aussi le pivot. De façon attendue, ces termes sont relativement bien récupérés, mais **aucun item n'est partagé par l'ensemble des élèves**.

⁸ Nous citons les écrits des élèves corrections orthographiques effectuées et ponctuation rétablie.

Les reformulations auxquelles se livrent les élèves témoignent de leur ingéniosité mais aussi de leurs difficultés dans la captation des matériaux qui serviront à reconstruire le genre.

3.1.2 Reformulations : ingéniosité et difficultés dans la captation des matériaux

Les élèves puisent dans le vivier que constitue le corpus, divers matériaux langagiers qu'ils transposent dans leurs écrits. Dans le foisonnement des formulations individuelles rencontrées dans les productions, nous retenons trois procédés que nous proposons de nommer : tissage, substitutions, déformation du substrat. Bien évidemment, ces procédés peuvent être simultanément présents chez un même scripteur. Nous les illustrerons par quelques exemples. Nous appelons **tissage** les transferts de matériaux langagiers et leur réagencement avec d'autres matériaux. Ici, le lexique source sert directement à bâtir l'énoncé et l'imitation est apparente. Lorsqu'on observe l'incipit des textes cibles, on peut penser que la récupération de matériaux lexicaux est même un fort point d'appui à l'écriture. Sans doute cette phrase-seuil joue-t-elle son rôle puisqu'elle informe pleinement le lecteur sur le lieu, le personnage, la temporalité du récit et le laisse en haleine sur l'intrigue. Ainsi, 47 % des élèves vont puiser dans le substrat des textes sources ; ils reprennent des éléments d'une première phrase d'un texte source (ou avant-texte), combinent des premières phrases de textes source différents (ou partie de ces éléments), ou prennent des morceaux d'autres phrases de ces textes qu'ils réagencent comme ouverture de leurs récits.

Texte A (avant-texte) Abel vient d'échouer sur une île déserte....	Valentine GIV2 Le bateau de Camille vient d'échouer sur une île sauvage...
--	--

Pierre-Lou utilise l'ossature de la première phrase du texte D (avant-texte) en changeant les variables (temps, personnages, lieux).

Texte D (avant-texte) A la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759, Robinson laisse à York sa femme et ses deux enfants, pour explorer l'Amérique du Sud. Le navire à voile hollandais...	Pierre-Lou A la fin de la matinée du 11 février 2002, Eric laisse à Athènes sa femme et son chien pour explorer les îles du Pacifique. Le navire à voile anglaise...
--	--

Les ratures montrent des choix d'organisation des informations sémantiques des matériaux récupérés.

Texte C Au milieu de tous mes travaux il m'arriva de trouver, en visitant mes bagages, un petit sac qui avait été empli de grains pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau.	Sabrine Au milieu de tous mes travaux, il m'arriva de trouver des ba de-visitant l'île de trouver en des bagages et un sac. Je pris le sac en premier puis le et l'ouvrit...
---	--

La reprise de segments est fréquente, par assemblage (Nora) ou réagencements (Pierre-Yves).

Texte B Je marchais comme un <u>habitué</u>... Texte D. Je pris même l'<u>habitude</u>... D'après « Vendredi ou <u>la vie sauvage</u> »...	Nora je commence à m'<u>habituer</u> à la <u>vie</u> <u>sauvage</u>
Texte D. Je <u>creusai</u> d'abord un <u>fossé rectangulaire</u> que je meublai d'un lit de <u>galets</u> recouverts eux- mêmes d'une couche de <u>sable</u> blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des <u>troncs de palmiers</u>. La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des <u>feuilles de figuier-</u> <u>caoutchouc</u>...	Pierre Yves Je rassemblai tout ce qui pouvait me servir : <u>tronc de palmiers</u>, <u>galets</u>, <u>sable</u>, <u>feuilles de figuiers-caoutchouc</u>... Je commençai par <u>creuser</u> une <u>fosse</u> <u>rectangulaire</u>.

Le jeune scripteur effectue des opérations de **substitutions** lorsqu'il propose d'autres termes par retranchement ou ajout aux termes sources, ou étend le champ lexical initial à un champ lexical connexe. Certains procèdent à une re-lexicalisation réfléchie allant jusqu'à débattre des mots présents dans les textes littéraires. Ainsi, sur le thème de l'habitat, 18 % des élèves substituent au mot « maison » (2 occurrences dans le texte D), le mot « cabane » qui leur paraît plus adapté à l'univers insulaire. Lors d'un entretien, Judith s'en expliquera : « *Le rajout sur la maison de bambou, c'est parce que j'ai essayé de reprendre le dernier texte (D). J'ai mis maisonnette et j'ai raturé parce que ce n'est pas vraiment une maisonnette. C'est fait avec des choses que la personne a trouvées sur l'île. Alors j'ai mis cabane* ». » Cette réflexion nous apparaît pertinente au regard de la définition académique.⁹ Outre l'usage de **synonymes**, les élèves se livrent à une véritable recherche lexicale à partir des matériaux fournis par les textes sources. Lorsqu'il s'agit de relater la quête de la nourriture, on observe ainsi que 5% des élèves **caractérisent** le mot « fruits » pour évoquer l'exotisme insulaire en utilisant par exemple le syntagme prépositionnel « fruits du paradis », ou en les qualifiant de « sauvages » ou de « tropicaux ». Dans le champ lexical de la nourriture, particulièrement propice aux variations induites sans doute par la richesse et la densité lexicales du corpus, les élèves nous livrent une riche variété de substitutions en insérant des **hyponymes** de fruits (ananas, noix de coco, bananes, pastèques, mangues, noix, pommes, poires) que l'on retrouve dans 23.5% des copies, auxquels on peut ajouter les termes « citrons » et « oranges » induits par l'emploi des noms « citronniers » ou « orangers » dans le texte C, ce qui porte le nombre à 27%. D'autres constats donnent lieu à des hypothèses plus aléatoires sur l'existence de récupérations.

⁹ Dictionnaire de l'Académie Française, neuvième édition : « s. f. Petite maison grossièrement construite et ordinairement couverte de chaume. Construire une cabane. Il habite une cabane. Nous entrâmes dans la cabane du bûcheron. La cabane du pauvre. Se dit aussi de certains retranchements ou réduits le plus souvent formés de planches, et qui sont destinés à différents usages. Cabane de berger. Il occupait une cabane sur le coche d'eau. Les officiers du bâtiment étaient dans leurs cabanes. Une cabane à lapins. »

Ainsi, on peut se demander s'il y a eu transformation et liens d'**homonymie** à la suite d'opérations mentales (associations d'idées) lorsque Pauline fait fabriquer une « canne à pêche » à son personnage ou que Basile voit une « cane » s'envoler, alors que le texte D décrit des « cannes à sucre sauvages ». Enfin, les élèves n'hésitent pas à étendre le répertoire en procédant par ajouts de termes relevant de **champs lexicaux connexes** comme celui de la chasse, de la pêche ou de l'élevage présents dans 18% des productions (cochon sauvage, gibier, biche, bouc, tortue, volatile, poisson, saumons, brochet, huitres, écrevisses, canne, poule, œufs), même si on peut subodorer que la traque de chèvres sauvages dans le texte C a servi de déclencheur à cet accroissement lexical. Les jeunes scripteurs s'exercent donc à des procédés de reprises qui vont du plus simple (reprises termes à termes) au plus complexe en passant par une palette de combinaisons (tissage, substitutions) comme s'ils devenaient les maîtres d'un nouveau puzzle composé de pièces récupérées et de pièces créées. Mais, certains transferts témoignent de difficultés de compréhension et d'interprétation du lexique source. La recherche langagière peut, en effet, conduire à une **déformation du substrat fourni**. Ainsi, Pierre-Lou préfère au terme obsolète « haut-de-chausse »¹⁰ une synonymie erronée, en habillant son personnage de « chaussettes ». Basile ne comprend pas qu'un « lit de galets » sert aux fondations de la maison du naufragé (texte D), si bien qu'il fait dormir son personnage sur un « lit de galets » !

Texte D Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc.	Basile De retour à la cabane, il creusa un fossé en forme de rectangle. Pour son lit, il fit un lit de galets recouvert de sable blanc.
---	---

Les élèves opèrent des choix en capturant, adaptant, transformant. Mais ils peuvent aussi délaisser voire refuser le lexique offert. Nous avons observé que certains mots significatifs de l'installation n'ont été repris dans aucune copie. Il s'agit du vocabulaire dont la définition était donnée en note de bas de page (frondaisons, gréements, ramilles, la balle, des claies). De même, des substantifs (limonier, cédrat, cacaoyer) appartenant au champ lexical de la nourriture pourtant largement exploré, sont ignorés ou écartés. Ainsi Beatriz¹¹ est la seule à récupérer le terme « limonier », mais le rature pour lui substituer le terme « citronnier ».

Texte C J'y vis une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de <u>limoniers</u> et de <u>citronniers</u> , tous sauvages, portant peu de fruits.	Beatriz citronnier Jean ne trouva rien sauf un limonier
--	---

Ces mots ont en commun un usage peu courant de la langue ; ils n'apparaissent pas dans la liste des 1500 mots les plus fréquents établie par le lexicologue Etienne Brunet¹². Notre hypothèse est que les jeunes scripteurs établissent des **stratégies de contournement** pour éviter la récupération de matériaux lorsqu'ils n'en comprennent pas le sens ou lorsque

¹⁰ Pantalon apparu aux alentours du XVIIIe siècle

¹¹ Beatriz, dont la langue maternelle est le portugais, récupère d'abord le terme « limonier » proche du mot portugais « *limão* » signifiant « citron », puis l'abandonne.

¹² <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>. Cette liste rend compte de la langue que lisent les élèves francophones. Ces mots ont été ramenés à leur base lexicale.

d'autres, mieux maîtrisés et s'éloignant du lexique littéraire, sont disponibles. Bien sûr les textes sources ne constituent pas la seule « corne d'abondance ». On trouve aussi les traces d'une influence de la culture scolaire dans des expressions telles que « *l'île d'Elbe* » (Napoléon est au programme de la fin d'école primaire française) ou relevant de leurs connaissances personnelles comme « *l'île d'Andros en Grèce* ». On ne peut exclure les effets de l'intertextualité. Basile indique qu'il s'est inspiré de l'histoire d'une cabane avec des feuilles de palmier lue dans *l'île de Virginie*¹³. Il écrit : « *Soudain, il eut une idée lumineuse, il creusa des trous, les recouvrit de branches de bois mort et de feuilles de palmier...* ». Il s'agit aussi de matériaux disponibles « *déjà-là* » mais « *extérieurs* ». Ainsi, les élèves opèrent des choix pour capturer ou non des fragments plus ou moins importants des textes sources avec lesquels ils ont été en contact, et pour les ré-agencer. Ils pétrissent ce substrat initial, se l'approprient ou le transforment. Cette récupération peut conduire ou non à la construction du genre attendu.

3.2. Modes de récupération et appropriation du genre : du naufrage à l'accostage.

Les travaux de Plane et Rondelli et Vénérin (2013) portant sur la textualisation après mémorisation d'un texte entendu, et s'intéressant au discours rapporté par de jeunes scripteurs, ont permis d'observer des « variations, fidélité, infidélité » par rapport au texte source. Notre expérimentation a été conçue pour observer l'appropriation d'un genre. Certains scripteurs récupèrent des matériaux du corpus de textes, mais les réinterprètent de sorte que d'autres idées sont activées qui s'éloignent du genre de la robinsonnade. D'autres scripteurs capturent des matériaux et cette « re-construction » permet de conserver le genre. Empruntant les termes de ces travaux antérieurs et une dénomination tirée de l'univers de la robinsonnade, nous proposons une catégorisation selon qu'il y a ou non « fidélité » à ce genre. Pour simplifier, nous avons considéré qu'il y avait conformité au genre lorsqu'il y avait respect de l'organisation thématique-narrative des textes sources ; présence d'une séquence d'actions caractéristiques de l'installation inscrites dans une temporalité et un registre de langue adaptés, la mise en intrigue étant développée au sein d'une cohésion textuelle.

3.2.1 Dans une première catégorie d'écrits, les élèves récupèrent des matériaux, mais les données informationnelles sont amalgamées sans congruence avec l'univers référentiel. Les jeunes scripteurs adoptent une procédure d'agrégation qui pose de véritables problèmes de cohérence. Ernestine a bien récupéré des éléments du texte source mais elle s'égare et ne parvient pas à reconstruire le genre. Il y a « **naufrage** ». Son propos n'appartient pas à « l'intelligibilité » de l'histoire attendue.

Texte A Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs, mais ne m'y étais moi-même jamais essayé... Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire.	Ernestine Quelques jours plus tard, il arriva à allumer un feu. Depuis qu'il était tout petit, il avait pris l'habitude de voir comment ça se passait à la préhistoire. Il était devenu un singe. Alors il tua une grosse bête pour la faire griller au feu. Car le feu a de la magie.
--	---

¹³ « *L'île de Virginie* » de James Mayhew, éditions Mijade, 1996.

3.2.2 Une seconde série d'écrits concerne des scripteurs qui récupèrent des matériaux mais n'entrent pas dans le genre ou, au cours de la narration, finissent par s'en éloigner totalement. Il y a « **évasion** ». L'incipit du texte d'Emma ne laisse pas de doute au lecteur. Son texte commence par la formule du conte « *Il était une fois...* ». Son personnage, Mat, échoue sur l'île, cherche de la nourriture, tente d'allumer un feu et construit un abri. Mais au cours du récit, il rencontre un oiseau magique et s'envole sur son dos. Raphaël engage lui aussi plusieurs actions pour domestiquer l'île, avant qu'une lune violette absorbe son âme. Les élèves optent ainsi pour le conte et en particulier le merveilleux, sachant que ces genres sont souvent abordés dans le monde scolaire que ce soit en lecture ou en écriture. Ces genres font partie du *déjà-là* disponible récupéré par les jeunes scripteurs. D'autres contournent le genre de la robinsonnade en y apportant un dénouement inattendu. Ainsi, le héros de Sofian parvient-il à s'enfuir à l'aide d'un bateau qui s'échoue à nouveau. Mais le récit est construit en abîme puisque l'élève ne clôture pas l'intrigue : « *Et l'histoire continua sans fin* ». Chloé choisit l'échappatoire du rêve : l'héroïne se réveille et raconte son périple à sa mère. Ces écrits témoignent d'une sorte d'évanouissement. Les reprises de matériaux ne conduisent pas le scripteur à bon port. Il en est différemment des deux autres catégories de modes de récupération. Ces textes sont fidèles au genre, mais tous ne s'embarquent pas de la même façon dans l'aventure robinsonnienne.

3.2.3 Dans une première catégorie (« **abordage** »), les scripteurs récupèrent des matériaux des textes sources, mais ne facilitent pas au lecteur son entrée dans le genre. Sans qu'il soit possible de les développer, nous avons repéré au moins deux sortes d'écueils. D'une part, ceux qui concernent la place de l'énonciateur et sa position temporelle. Les textes sources sont inscrits dans une temporalité particulière, la plupart avec des éléments de datation relative. Le texte A relate une succession d'événements situés les uns par rapport aux autres sur une ligne temporelle. Le contexte de l'action du texte B est atemporel. L'empan temporel du texte C est large. Et le texte D offre un regard rétrospectif du héros sur ses actions. Certains élèves ne parviennent pas à installer ce temps long du récit du naufragé qui subit les affres de la solitude. Les actions sont énumérées rapidement, inscrites dans un empan temporel étroit, parfois avec des éléments naïfs de datation. D'autre part, le registre langagier n'est pas toujours adapté aux confidences soignées auxquelles se livrent traditionnellement les Robinson.

3.2.4 Les scripteurs parviennent à « **l'accostage** » lorsque le genre est construit et que sont donnés au lecteur tous les éléments pour lui permettre de pénétrer cet univers. Dans cette dernière catégorie d'écrits, les élèves récupèrent des matériaux, imitent, inventent un itinéraire narratif souvent débordant du patron originel, avec une variété de péripéties malmenant le héros et de rebondissements salvateurs, utilisent un registre de langue adapté et une temporalité pertinente, l'intrigue étant livrée au sein d'une cohésion textuelle.

Nous avons présenté les premiers résultats d'une expérimentation qui a pour objet d'étudier la manière dont s'opère en cours de production scripturale le réinvestissement d'éléments constituant un « *déjà-là* » de l'écriture, en particulier lorsqu'il est fourni par la lecture d'un corpus de textes. Les résultats que nous avons présentés sont partiels. Ils sont centrés sur certains substantifs fréquents dans le corpus, caractéristiques du genre car rattachés aux

motifs narratifs habituellement déployés. Leclaire-Halté a montré que les valeurs des robinsonnades se manifestaient par différentes formes linguistiques¹⁴ qu'il nous faudrait explorer, tels le répertoire verbal (verbes de déplacement, d'état, de perception, périphrases verbales et verbes de modalités) et les balisages temporels, puisque « *Le marquage du temps est un acte fondateur dans les robinsonnades* » (Dubois 1992 p 127). Par ailleurs, une indication précise de la richesse lexicale du corpus pourrait être recherchée, comme l'ont fait Demagny, A.-M. & Paprocka-Piotrowska, U. (2004/3).¹⁵ Nous avons tenté de proposer une catégorisation des modes de récupération : d'une compilation plus ou moins contrôlée de ce substrat initial à une gestion maîtrisée des informations sémantiques qui sont réorganisées pour construire un récit conforme au genre. L'apport lexical ne suffit pas à construire le genre. Il peut même provoquer des « nœuds » rédactionnels qui tiennent à des micro phénomènes d'agrégation entraînant une rupture énonciative. Ainsi, dans certaines productions, la reprise de matériaux issus des textes sources coïncide avec un changement de choix de l'énonciateur : il y a un décrochage du « je » au « il » ou inversement. L'étude menée à son terme pourra contribuer à la réflexion didactique, car il nous semble important que des dispositifs permettent aux élèves de travailler spécifiquement ces récupérations de matériaux, de façon à ce qu'ils reconnaissent les informations sémantiques spécifiques au genre, les comprennent, et aient un regard réflexif sur leurs reformulations afin d'éviter ces phénomènes d'agrégation. L'enfant est un être avide de tentatives et d'aventures que la robinsonnade devrait satisfaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernardin, J. (2011/3). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, 174, pp. 27-36.
- Bronckart, J.-P. &. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz.
- Chabanne, J.-C., & Cellier, M. D. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans F. Grossmann, & S. Plane, *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. (p. 273). Presses universitaires Septentrion.
- Crinon, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, 33 nouvelle série, pp. 61-79.
- Crinon, J. (2006/2). L'écriture littéraire et les genres. (<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd'hui-2006-2-page-17.htm>, Éd.) *Le Français aujourd'hui*, n° 153, pp. 17-24.
- Crinon, J. L. (2002). The Semantic Effectsof Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, n° 12 (6), pp. 605-626.
- Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effectsof Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, n° 12 (6), pp. 605-626.
- Crinon, J., & Marin, B. (2010). Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française. *Congrès Mondial de Linguistique Française*.

¹⁴ Leclaire-Halté relève différents procédés qui permettent par exemple de repérer les manifestations évaluatives du narrateur et des personnages (marques de délibération, de comparaison, de discours moral, usage de verbes de modalités, subjectivèmes)

¹⁵ Demagny, A.-M. & Paprocka-Piotrowska, U., 2004/3 emploient l'indice de richesse de Guiraud

- Crinon, J., & Pachet, S. (1998). Et pourtant elles n'avaient que sept ans ! *Cahiers Pédagogiques*, n° 363, pp. 48-50.
- Crinon, J., Legros, D., & Marin, B. (2002-2003). Ecrire et réécrire au cycle 3: l'effet des mots clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique. *Repères*, n° 26/27, pp. 187-202.
- Defoe, D. (1719). *Robinson Crusoé*.
- Defoë, D. (s.d.). *Robinson Crusoé*. Classiques abrégés de l'école de loisirs.
- Dubois, D. (1992-1). La robinsonnade, un détournement de texte. 225, pp. 117-136.
- Dubois-Marcoïn, D. (1997). Egarements, évanouissements, dans les robinsonnades enfantines du XIXème siècle. *Voyages d'enfants : contre la ligne*, 1.
- Fradet, M.-F. (2006). Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans les écrits de 6e. *Repères*, 33, pp. 123-150.
- François, F. (1990). Plaisir et structure. L'enfant "créateur" : le texte des adultes, sa reformulation par l'enfant. *Enfances* 43, 177-186.
- François, F. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Garcia Debanc, C., & Fayol, M. (2002, Décembre). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, n° 115/116, pp. 37-50.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49.
- Golding, W. (s.d.). *Sa Majesté les Mouches*. Gallimard Jeunesse, Folio Junior.
- Grossmann, F., & Plane, S. (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Leclaire-Halté, A. (2003). Textes d'action et valeurs dans les robinsonnades : étude et pistes didactiques. *Pratiques*, 117-118, pp. 77-115.
- Leclaire-Halté, A. (2004). La robinsonnade en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeur. *Skholé, hors série*, 1, 21-29.
- Legros, D. C., & Marin, B. (2006). Le rôle d'une base de données textuelles sur l'apprentissage de l'écriture et de la réécriture chez les enfants de 8 à 12 ans. *Langages*, 164, pp. 98-112.
- Marin, B. (2011). *De la place des verbes génériques dans l'écriture scolaire de textes de fiction : de la mise en mots à l'usage de mots précis*.
- Marin, B. (2011). *Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets d'un triptyque*. Récupéré sur [eduscol.education.fr/vocabulaire.:](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/9/Brigitte_Marin_111202_C_201569.pdf)
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/9/Brigitte_Marin_111202_C_201569.pdf
- Morpugo, M. (s.d.). *Le royaume de Kensuké*. Gallimard Jeunesse.
- Paprocka-Piotrowska, A.-C. D. (2004/3). L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2. *Langages*, 155, pp. 52-75.
- Paveau, M.-A. (2006). Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition. *Presses de la Sorbonne Nouvelle*.
- Plane, S. (2006). L'écriture de fiction existe-t-elle ? *Repères*, 33, pp. 7-19.
- Plane, S., Alamargot, D., & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28.
- Plane, S., Olive, T., & Alamargot, D. (2010). Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques. *Langages*, 177.
- Plane, S., Rondelli, F., & Vénérin, C. (2013 (sous presse)). Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. Dans C. & DESOUTER, Le

- Discours Rapporté et ses marques: perspectives théoriques et didactiques.* Berne: Peter Lang
Coll Linguistic insights.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, n° 15, pp. 27-40.
- Steig, W. (s.d.). *L'île d'Abel*. Gallimard Jeunesse, Folio Junior.
- Tournier, M. (s.d.). *Vendredi ou la vie sauvage*. Flammarion Jeunesse.
- Vénérin-Guenez, C. (2012). Mémoire narrative et performances lexicales. *Pratiques*, 155-156.
- Virginie, L. d. (1996). *Mayhew, James*. Mijade.