



HAL
open science

Emprunts et reformulations de textes littéraires chez des scripteurs français de fin d'école primaire : proposition de catégorisation

Kathy Similowski

► To cite this version:

Kathy Similowski. Emprunts et reformulations de textes littéraires chez des scripteurs français de fin d'école primaire : proposition de catégorisation. Repenser les outils de description de la langue et de son acquisition, Claire Martinot, May 2019, Paris, France. hal-03172644

HAL Id: hal-03172644

<https://hal.science/hal-03172644>

Submitted on 17 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.

Emprunts et reformulations de textes littéraires
chez des scripteurs français de fin d'école primaire : proposition de catégorisation
Kathy Similowski
Séminaire *Repenser les outils de description de la langue et de son acquisition*,
Claire Martinot
Faculté des Lettres - Sorbonne Université
Paris, le 18 mai 2019

Bonjour à tous,

Je remercie Claire Martinot de la confiance qu'elle me porte. Elle me donne ainsi l'occasion de présenter une partie de mes travaux de thèse. Je présenterai rapidement le contexte de ces travaux avant d'en venir à la question des reformulations écrites.

Mes travaux se sont centrés sur la problématique de l'imitation avec un questionnement sur la manière dont les élèves s'approprient des formes d'écriture issues des textes littéraires et apprennent leur langue maternelle à travers un jeu entre imitation et invention.

L'hypothèse de départ était que le genre est un vecteur transitionnel qui permet l'imitation et l'invention. Plus précisément, il s'agissait d'analyser comme un genre est construit par des élèves notamment parce qu'ils s'appuient sur des reformulations des textes littéraires qui leur sont soumis.

Le genre littéraire choisi est celui de la robinsonnade. Le terme provient probablement du nom allemand « *robinsonade* » issu de la préface d'une œuvre appelée l'île de Felsenbourg d'un auteur allemand, Schnabel écrite en 1731 et qui est l'une des nombreuses réécritures de l'œuvre de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, parue en 1719.

Dubois-Marcoïn (1997 : 5) l'a 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 retrouvée à l'issue de ce temps de retraite initiatique.*

Les textes littéraires fournis aux élèves appartenaient tous au genre de la robinsonnade, qui en raison de ses traits génériques marqués, est propice à l'observation. Ils sont issus de la littérature de jeunesse ou du patrimoine et ont été sélectionnés en fonction de critères didactiques comme la longueur et la difficulté lexicale.

144 textes de 96 élèves de CM1-CM2 âgés en moyenne de 11 ans ont été recueillis dans 4 classes de 4 écoles situées dans différents secteurs géographiques du département des Hauts-de-Seine.

Les textes ont fait l'objet d'une retranscription diplomatique, puis d'une analyse empirique qualitative selon les principes de la génétique textuelle. Certaines données ont aussi été analysées quantitativement grâce à des outils statistiques.

L'une des questions posées était donc de savoir si les scripteurs empruntaient et comment des matériaux lexicaux et syntaxiques aux textes littéraires. Je précise que les textes ont été donnés à lire aux élèves en dehors de tout étayage pédagogique. On a mis des textes à disposition des élèves

en leur précisant qu'ils pouvaient ou non s'en servir pour rédiger, sans leur enjoindre évidemment de reprendre des mots du texte ou de les reformuler.

En analysant les productions des élèves, j'ai d'abord été confrontée à une question de terminologie qui renvoyait au choix d'un cadre théorique.

J'ai considéré en premier lieu le terme « emprunt ». Le terme d'emprunt est associé, par paronymie mais pas seulement, aux « empreintes textuel(le)s » par Cautela et Marin qui en soulignent leurs « usages créatifs » (2013 : 40) et leurs rôles pour améliorer les compétences d'écriture d'élèves de fin de cycle 3.

J'ai défini l'emprunt comme désignant toute opération de réécriture à partir d'un texte déjà-là et j'en ai considéré deux sortes : celui portant sur le contenu diégétique (composantes narrativo-thématiques des textes littéraires) et celui concernant les matériaux linguistiques, sachant que ces les matériaux linguistiques sont toujours porteurs d'informations et donc reliés au contenu diégétique.

Je vais m'intéresser ici aux emprunts linguistiques et notamment aux reformulations.

La reformulation fait l'objet d'une terminologie foisonnante issue de la diversification des points de vue disciplinaires. Pour certains auteurs, elle est proche de la paraphrase qui reste au plus près des mots, des locutions et des constructions, entendue par Grésillon comme un sous-type de réécriture qui a la propriété de relier un élément A à un élément B dans une grande proximité-sémantique (cité par Boré & Doquet-Lacoste, 2004 : 11 et aussi Fuchs, 1994 ; Daunay, 2004)

Pour d'autres auteurs, comme Le Goff, « la notion recouvre un large champ d'opérations métalinguistiques et métadiscursives, au point qu'elle ne peut être enfermée dans une définition univoque » (2006 : 138). On trouve selon les auteurs les termes de reformulation paraphrastique et non paraphrastique, activité « réitérative » ou « reformulante » (Kara, 2007) mais aussi reprise, réemploi, réappropriation, réagencement, modification, transformation...

Plusieurs auteurs ont défini la reformulation et insistent sur le changement de forme (notamment Dubois, 1973 et Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Comme vous le savez Claire Martinot (1994) utilise la notion dans un contexte acquisitionnel en introduisant l'idée d'un changement possible de sens.

Dans ma thèse, j'ai choisi d'utiliser le terme de reformulation avec un sens large en tenant compte qu'il s'agissait ici d'un contexte de production écrite alors que les élèves n'avaient pas reçu d'injonctions à rester au plus près des textes sources. J'ai donc repris une définition proposée par Catherine Boré (2000 : 28) qui définit la reformulation comme une « reproduction personnelle » d'un discours-source.

Toutefois, je me suis appuyée sur les travaux de Claire Martinot pour proposer une catégorisation en tenant compte de ce contexte particulier d'écriture puisque les élèves n'avaient pas reçu pour consigne de reproduire les textes sources.

J'ai donc proposé des catégorisations de cette « reproduction personnelle du discours d'autrui »¹ dans ce contexte particulier d'appropriation d'un « déjà-là » langagier et littéraire (pour reprendre un concept que j'ai développé dans la revue *Pratiques*)².

Dans le foisonnement des formulations individuelles rencontrées dans les productions, j'ai repéré deux grands modes de fonctionnement : d'une part une fidélité à la forme, aux « mots » des textes ; et d'autre part, une fidélité au sens, ou équivalence sémantique, allant d'une simple restitution à une réinterprétation des textes sources.

Bien évidemment, la plupart du temps la fidélité à la forme emporte reprise du sens.

J'ai distingué plusieurs catégories et je vous montrerai quelques exemples de copies d'élèves qui s'y rapportent. Bien évidemment, cette catégorisation peut être discutée et nous pourrions le faire dans le temps consacré à notre échange, et elle évoluera sans doute avec d'autres travaux.

Si on prend le cadre de la fidélité à la forme, on trouve plusieurs situations :

- Une répétition d'un même lexème, comme par exemple les mots fondateurs de la robinsonnade « ile » et « naufrage »
- Une reprise totale ou une reprise partielle d'un segment syntaxique.

Je vais m'intéresser ici aux reprises totales ou partielles d'un segment syntaxique.

1. Reprise totale

Les scripteurs peuvent extraire des segments entiers des textes littéraires. Ainsi, le segment cadratif « Au milieu de tous mes travaux » (texte C) est dupliqué en ouverture de phrase comme dans l'exemple 1. (ex 1)

Une légère modification du segment source peut intervenir. On a l'exemple de Juliette qui substitue « Cette argile durcissait » à « L'argile durcissait » (ex 2)

L'emploi du démonstratif signale que le mot « argile » a été employé et il l'a même été deux fois puisqu'il figure à la fois dans le texte de Juliette et dans la source qu'elle consulte. En quelque sorte, le déictique « cette » actualise le segment cité.

Le scripteur peut enrichir le segment d'une caractérisation. Arthur récupère le segment « allant tout droit » du texte C (ex 3)

Ici l'adjonction de « toujours » prolonge l'information sur la durée donnée en début de phrase « pendant très longtemps », qui renforce le contraste fourni par la fin de la phrase.

¹ pour reprendre une définition de la reformulation avec le sens large que lui donne Catherine Boré

² Le déjà-là dans l'écriture, *Pratiques*, 2017

La reprise peut aussi entraîner une modification de la position syntaxique : passage du sujet (« Des peaux de bique et des nattes de jonc [...] créèrent une atmosphère confortable et intime », texte D) au prédicat dans l'énoncé de Basile. (ex 4)

2. Reprise partielle de segment

Les scripteurs peuvent aussi reprendre un segment de façon partielle.

Claire Martinot (2007 : 184) a qualifié de *répétition lacunaire* la situation dans laquelle l'enfant répète à l'identique une partie seulement de l'énoncé source en produisant un énoncé reformulé qui peut être agrammatical et/ou lacunaire du point de vue des informations à restituer.

J'ai repris cette appellation pour qualifier cette reprise partielle de segment syntaxique dans le contexte particulier de production écrite que j'ai nommé où s'opère une reprise partielle spontanée de l'énoncé montrant des choix lexicaux des scripteurs.

Dans l'énoncé de Quentin, le segment « trois chevreaux, un mâle et deux femelles » est tronqué (ex 5). On observe que le scripteur n'a retenu qu'une partie des éléments, si bien qu'un pluriel s'est fossilisé sur le mot « femelle ».

De même, Valentine adapte à son propos le segment verbal « vient d'échouer » (ex 6). La rature introductrice montre qu'il y a eu ici un retour réflexif sur le segment saisi. Valentine a choisi un actant inanimé.

J'en viens maintenant au cadre de la fidélité au sens. L'élève reprend ici le sens des énoncés mais sous une forme différente. Claire Martinot a montré que c'est à 10 ans que les reformulations par équivalence sémantique sont les plus nombreuses et les restructurations les plus complexes (2007 : 201).

Parce qu'il s'agit ici non pas de reformulation dans un contexte dans lequel l'enfant cherche plus à reproduire qu'à transformer mais de production écrite laissant le scripteur libre de ses choix, j'ai interprété plus soupagement certaines des catégories proposées.

On trouve plusieurs situations :

- La restructuration,
- La paraphrase sémantique qui elle-même se subdivise en sous-catégories
- La substitution de lexème ou relexicalisation

1. La restructuration

Selon Claire Martinot (2016 : 150) : « les restructurations sont contraintes par le lexique et sont difficilement comparables d'une langue à l'autre alors que les transformations présentent un caractère relativement généralisable ».

Ici la structure de l'énoncé initial est modifiée, mais le sens est maintenu au sein d'une nouvelle construction.

C'est l'exemple 7 de Basile (ex 7). Ici Basile intervertit les données « argile » et « plat » mais conserve le sens de l'énoncé modèle. Il s'agit bien pour le personnage de transformer de l'argile rouge ou rougeâtre pour confectionner des plats.

2. La paraphrase sémantique avec des sous-catégories

Selon Claire Martinot, « la paraphrase sémantique n'impose aucune contrainte sur la structure ou le lexique » (Martinot, 2007 : 183). J'ai distingué plusieurs variantes :

- La paraphrase définitoire
- La paraphrase explicative
- La paraphrase contextualisante ou recontextualisante
- La reformulation interprétative
- La paraphrase résumptive ou résumante
- La paraphrase expansive

a. La paraphrase définitoire

Lorsque « les enfants décomposent le sens d'un mot » (Martinot, 2016 : 150) ils opèrent par paraphrases analytiques lexicales. Ces paraphrases définitoires ne sont pas « contraintes formellement » (Martinot, 2015 : 8). La paraphrase analytique peut également s'étendre à la syntaxe par analyse prédicative. J'ai utilisé l'appellation de paraphrase définitoire lorsque le scripteur substitue « sa » définition, son « équivalence sémantique », à un mot ou à un segment du texte source. C'est l'exemple 8. (ex 8)

Beatriz traduit ainsi « confier au courant » un message, par le « mettre à la mer » : elle a parfaitement compris le sens de « courant » comme fluide (c'est-à-dire l'eau) et le projet du personnage qui utilise le courant comme moyen de communication. Elle convoque donc l'expression « jeter (une bouteille) à la mer » expression qui renvoie à l'inscription d'un message sur un morceau de papier inséré dans un récipient jeté dans la mer sans destinataire précis. La paraphrase de Beatriz peut être qualifiée de complète dans la mesure où le sens est intégralement conservé.

b. La paraphrase explicative

La paraphrase explicative ajoute une information destinée à rendre plus compréhensibles ou explicites les éléments repris d'un énoncé source, du point de vue du scripteur. Selon Claire Martinot, elle « correspond à l'explication que donne l'enfant de l'information source » (2015 : 8). Elle est généralement tardive et fréquente à 10 ans.

J'ai distingué la paraphrase explicative stricto sensu qui permet au scripteur d'expliquer à lui-même ou à son lecteur ce qu'il comprend de l'énoncé source, des paraphrases contextualisantes ou recontextualisantes et interprétatives que nous verrons après.

C'est l'exemple 9 (ex 9). Dans cet exemple, Samira recourt à une paraphrase explicative, en présence de ce qui lui paraît être une ellipse narrative. On peut dire qu'elle retire de l'implicite.

c. La paraphrase **contextualisante ou recontextualisante**

J'ai introduit les termes de paraphrase est contextualisante ou recontextualisante. La paraphrase est contextualisante ou recontextualisante, lorsque l'élève prend ses distances avec le texte source et propose une cause ou une autre cause, un but ou un autre but, des conséquences ou d'autres conséquences pour expliquer les actions du récit. Je vais vous montrer ce que j'entends par là en prenant un exemple tiré de la copie de Victor (ex 10).

Le texte littéraire utilise le procédé littéraire *in medias res* qui consiste à placer le lecteur au milieu de l'action, ici l'allumage du feu. Victor justifie la scène par les conditions météorologiques dans lesquelles se trouve le robinson. On peut donc dire qu'il contextualise le contenu sémantique de l'énoncé source.

Voyons maintenant l'exemple de Pauline (ex 11)

Pauline explique ici l'objectif de la fabrication des pièges dont l'utilisation est repensée. Il ne s'agit plus de traquer des animaux terrestres mais de pêcher. On peut dire que Pauline recontextualise le contenu sémantique de l'énoncé source.

d. La **reformulation interprétative**

J'ai proposé l'appellation de reformulation interprétative lorsque le scripteur s'empare d'un énoncé source et y apporte un jugement, un ressenti personnel comme le montre les exemples 12 et 13 qui portent sur l'univers insulaire.

Je lis l'exemple 12 (ex 12). Dans le texte source, le feu est utilisé pour appeler au secours et assimilé à la présence d'un être civilisé qui pourrait venir en aide au robinson. Il a donc une valeur positive. Pour Eloi aussi les feux allumés s'accordent avec un univers insulaire plutôt bienfaiteur.

Je lis l'exemple 13 (ex 13).

On sait que le terme « jungle » n'a pas de signification biogéographique précise. Le succès *du livre de la jungle*, de Kipling mis à l'écran par W. Disney, a popularisé le terme qui renvoie à la forêt tropicale humide et à son monde sauvage.

Le terme « jungle » suscite chez Thaïs un sentiment partagé ; celui d'un milieu potentiellement dangereux, mais également attirant³. On peut dire qu'il suscite une reformulation interprétative.

e. La paraphrase **résomptive ou résumante**

³ Le texte B décrit une jungle à la fois agréable par la présence d'une clairière, de nombreux végétaux colorés et de « senteur aromatique », et menaçante (le robinson se cogne aux lianes, l'obscurité y règne...).

La paraphrase résumptive ou résumante, synthétise l'information d'un texte source. Ce type de paraphrase est courant chez les scripteurs débutants. La paraphrase résumante peut être analysée comme un procédé de simplification de l'énoncé source, le rendant ainsi plus proche de la formulation « naturelle » de l'apprenant. Cependant, elle peut témoigner aussi d'une maîtrise rédactionnelle. (ex 14)

Si on analyse l'énoncé de Mahery, on s'aperçoit que cet énoncé respecte le déroulement syntaxique et le contenu sémantique du texte modèle : le robinson allume le feu, puis envoie des signaux de fumée en utilisant des feuilles humides destinées à provoquer une fumée. Les éléments les plus signifiants du texte source figurent bien dans le texte produit et dans le même ordre d'énonciation : le feu, les signaux, les feuilles, la fumée. Sur le plan scolaire, cette capacité à « résumer » doit être explicitement travaillée en fin de cycle 3 et en cycle 4, ce qui correspond à la fin de l'école primaire et au collège.

f) La **paraphrase expansive**

La paraphrase peut être qualifiée d'expansive lorsque, à l'inverse, le scripteur procède à une extension à partir d'un élément du texte source. Ainsi dans l'exemple 15 (ex 15)

Ici Raphaël s'empare du sac à grains pour en faire un sac « fourre-tout ». Il développe donc une idée issue du texte source. On peut penser que les termes « graines de maïs » et « poule » sont induits par « grains » et « volaille » repris des textes sources.

3. La substitution de lexème ou relexicalisation

J'en terminerai par la substitution de lexème ou relexicalisation.

Le scripteur effectue des opérations de substitutions lorsqu'il propose d'autres termes que ceux figurant dans les textes sources.

Lorsqu'il substitue ainsi un terme à un autre, je propose le terme de relexicalisation que j'emprunte aux travaux de Christine Vénérier-Guénez (2012) à propos d'un travail sur la mémoire narrative et les performances lexicales. Je l'entends donc comme la proposition d'une unité lexicale de substitution.

Ce jeu de substitution d'un lexème à un autre utilise une large palette de mécanismes linguistiques comme l'hyponymie qui permet d'apporter plus de précisions au lecteur, ou l'hyperonymie qui exerce à l'inverse une fonction résumante. Ce sont les exemples 16 et 17.

(ex 16) Dans la copie de Pierre-Yves, la fabrication d'une « chaise en osier » est évoquée par préférence aux « meubles en osier ». Il choisit donc un hyponyme.

(ex 17) Nasrine substitue ici « vaisselle » à « plats ». Elle choisit donc un hyperonyme.

Le procédé de relexicalisation a été très employé s'agissant du mot « fruit ». Les textes littéraires comportent six occurrences du lexème /fruit/ et contiennent un hyperonyme (la nourriture), trois termes spécifiques (melons, cédrats, raisins) et des caractérisations comme « melons en abondance », « cédrats verts » « cédrats sains » et « grappes mûres » pour évoquer le raisin.

Dans les copies des élèves, on trouve un hyperonyme (provision) plusieurs hyponymes du mot fruit comme l : ananas, citron, fraise, mangue, noix, noix de coco, orange, pastèque, poire, et pomme.

Par ailleurs les élèves étendent les caractérisations avec fruits du paradis, fruits tropicaux et fruits exotiques.

L'analyse des productions des élèves montre donc une variation qualitative autour du lexème /fruit/.

Cette relexicalisation montre que les scripteurs opèrent des choix qui vont parfois contre la lettre des textes littéraires.

Tout donne en effet à penser que la relexicalisation procède d'un choix lexical réfléchi. Ainsi certains élèves s'interrogent sur la pertinence des termes présents dans les textes littéraires. Je montrerai l'exemple de la relexicalisation du mot « maison » avec l'exemple 18. (ex 18)

deux occurrences du mot « maison » figurent Dans le texte D. Plusieurs élèves vont lui substituer un synonyme approximatif, le terme « cabane », qui leur paraît plus adapté à l'univers insulaire de par le caractère rustique et provisoire de la construction. Inès utilise le terme « cabane » et affirme son choix par une rature finale qui élimine le mot « maison ». Judith retient d'abord le mot « maisonnette », puis le rature.

Nous avons pu recueillir les avis des élèves lors d'entretiens.

Je vous lis un extrait de l'entretien avec Inès :

| | |
|-----------|--|
| Enquêteur | Comment t'y prends-tu pour modifier les textes ? |
| Inès | Au lieu de « construire une vraie maison » dans le texte D, j'ai décidé que c'était une vraie cabane. Le lit était fait de galets et de sable. J'ai pas utilisé le sable. J'ai pas utilisé les troncs. |
| Enquêteur | Qu'est-ce qui fait que tu changes ? |
| Inès | C'est plus réaliste la cabane. |

De son côté, Judith explique :

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 c'est pas

vraiment une maisonnette. C'est fait avec des choses que la personne a trouvées sur l'île. Alors j'ai mis cabane.

Ce sont donc des réflexions tout à fait pertinentes au regard de la définition académique du mot « cabane » qui conduisent ces élèves à proposer ce terme.

À l'inverse, on observe certaines stratégies de contournement. Certains mots n'ont été repris dans aucun des textes produits. Il s'agit d'abord du vocabulaire dont la définition était donnée en note de bas de page (frondaisons, gréments, ramilles, la balle, des claies). De même, des substantifs appartenant au champ lexical de la nourriture ont été ignorés ou écartés (limonier, cédrat, cacaoyer). Beatriz, dont la langue maternelle est le portugais, est la seule à récupérer le terme « limonier » proche du mot portugais « limão » signifiant « citron ». Pourtant, elle le rature pour l'abandonner et lui substitue le terme « citronnier ». C'est l'exemple 19 (ex 19)

Tous ces mots ont en commun un usage peu courant dans la langue ; ils n'apparaissent pas dans la liste des 1500 mots les plus fréquents établie par le linguiste Etienne Brunet. On peut donc penser que les élèves adoptent des stratégies de contournement pour éviter la récupération de matériaux lorsqu'ils n'en comprennent pas le sens ou lorsque d'autres, s'éloignant du lexique littéraire mais mieux maîtrisés, sont disponibles.

À contrario, les scripteurs peuvent étendre le champ sémantique à partir d'un mot fourni par le texte littéraire. C'est le cas de Nasrine. Son personnage utilise les pièges non pas pour attraper des chevreaux mais des tortues, des chèvres, des boucs. (ex 20)

En conclusion, on peut donc dire que dans un contexte particulier où il n'est pas demandé aux enfants d'écrire un texte au plus près des textes qui leur sont fournis, les élèves s'exercent à différents procédés d'emprunts et de reformulation, des plus simples au plus complexes. Dans ce jeu de déconstruction /reconstruction textuelle, on observe des procédés spontanés de réécriture des textes sources qui s'apparentent à ceux présents dans d'autres dispositifs où il est demandé de redire ou réécrire un texte source.

Exemples :

| | Textes sources ⁴ | Textes produits |
|----|--|--|
| 1 | Au milieu de tous mes travaux il m'arriva de trouver, en visitant mes bagages, un petit sac qui avait été rempli de grains pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau. (texte C) | <i>Au milieu de tous mes travaux</i> il m'arrivai de trouver des ## # visitant l'île de trouver des bagages et un sac. (Sabrine, G1V2) |
| 2 | L'argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense. (texte A) | <i>Cette argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense.</i> (Juliette, G3). |
| 3 | Allant tout droit au nord, je trouvai un pays découvert. (texte C) | Je marchai pendant très longtemps en <i>allant toujours tout droit</i> et tout d'un coup, j'ai aperçu au loin un village. (Arthur, G2V2) |
| 4 | Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier [...] créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. (texte D) | Il mit <i>des peaux de biques et des nattes de jonc</i> (Basile, G1V2) |
| 5 | Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles. (Texte C) | Alors j'ai pris les <i>trois chevreaux et une femelles</i> que j'ai relâché pour qu'ils se reproduisent [...] (Quentin, G2V2) |
| 6 | Abel vient d'échouer sur une île déserte [...] (Avant-texte A) | Camille vient Le bateau de Camille <i>vient d'échouer</i> sur une île sauvage. (Incipit) (Valentine G1V2) |
| 7 | Plus tard, je fis cuire divers légumes [...] dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. (Texte A) | En fin d'après midi dans le sud de l'île, <i>il trouva de l'argile rouge puis il en fit des plats.</i> (Basile G1V2) |
| 8 | Je fabriquaï également à partir de cette argile des bols minces [...] <i>j'en confiais un au courant</i> avec un message à l'intérieur. (Texte A) | Et il trouva une bouteille [...] Le lendemain matin <i>il l'envoya sur la mère.</i> [mer] (Beatriz G1V2) |
| 9 | Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A) | Quelques jours plus tard, j'ai essayé de faire du feu et j'ai réussi. (Samira, G2V2) |
| 10 | 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. (Texte A) | <i>Au bout d'un moi l'hiver surgit</i> et Michael se rapela de son cour d'histoire sur les hommes de la préhistoire pour faire du feu pour se réchauffer et pour faire cuire des aliments. (Victor G2V2) |

⁴ Texte A : d'après « L'île d'Abel », William Steig, Neuf de l'école des loisirs. Texte B : d'après « Sa Majesté des Mouches », William Golding, Folio Junior. Texte C : d'après « Robinson Crusoé », Daniel Defoe, Classiques abrégés, École des Loisirs. Texte D : d'après « Vendredi ou la vie sauvage », Michel Tournier, Flammarion jeunesse.

| | | |
|----|---|--|
| 11 | Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles. (Texte C) | [...] il fabriqua une canne à pêche et <i>des pièges pour mettre dans l'eau</i> et il pêcha : des huitres des écrevisses et du poisson. (Pauline G1V2) |
| 12 | J'utilisai d'abord mes feux pour envoyer des signaux de fumée, destinés à attirer l'attention de quelque créature civilisée, éventuellement présente, au-delà du cours d'eau. (Texte A) | Je trouvai ensuite l'île familière grâce aux feu. (Eloi, G2V2) |
| 13 | Je me trouvai bientôt en pleine jungle. (Texte B) | Dans la jungle il y avait peut-être des serpents venimeux, des tigres, des lions, mais aussi pleins de merveille si je sortais de cette jungle par exemple des éléphants, la vallée de Tembo. (J'avais lu ça dans un livre) Oui elle était magnifique cet vallée. (Thaïs G2V2) |
| 14 | J'utilisai d'abord mes feux pour envoyer des signaux de fumée, destinés à attirer l'attention de quelque créature civilisée, éventuellement présente, au-delà du cours d'eau. Mon feu allumé, je le recouvrais en partie de feuilles humides et bientôt s'en élevait une épaisse fumée blanche. (Texte A) | Quand je ressayer il s'allumais de mieux en mieux alors je commença à envoyer des signaux et je mis des feuilles humides pour faire de la fumer. (Mahery G2V2) |
| 15 | [...] il m'arriva de trouver [...] un petit sac qui avait été empli de grains pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau. (Texte C) | Il y trouve un sac rempli de graines de maïs, un peu de clous, un marteau et une poule enfermée dans une cage. (Raphaël G1V2) |
| 16 | Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier, [...] créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. | Je me construis <i>une chaise en osiers</i> que je remboura avec de la peau de chèvre [...] (Pierre-Yves, G1V2) |
| 17 | Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans <i>des plats</i> faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. (Texte A) | Il fit de meubles et <i>de la vaisail</i> en argil [...] (Nasrine, G1V2) |
| 18 | La présence de ce compagnon me décida à mettre à exécution un projet que j'avais depuis longtemps : me construire une vraie maison, et ne plus continuer à dormir dans un coin de la grotte ou au pied d'un arbre. Je situai ma maison près d'un grand cèdre au centre de l'île. (Texte D) | Après une ou deux heures j'avais finis ma maison -cabane (Inès G., G2V2) Je me trouvait déjà sur l'île depuis longtemps mais je n'avais jamais remarqué cette petite maisonette -cabane, au sud de l'île. (Judith, G1V2) |

| | | |
|----|--|--|
| 19 | J'y vis une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. (Texte C) | Jean ne trouva rien sauf un limonier -citronnier (Beatriz, G1V2) |
| 20 | Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles. (Texte C) | Il construit des pièges pour <i>les tortues, les chèvre, les bouc...</i> (Nasrine, G1V2) |