



HAL
open science

L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire

Kathy Rebours-Similowski

► **To cite this version:**

Kathy Rebours-Similowski. L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Linguistique. Université Paris 4 Paris-Sorbonne, 2017. Français. NNT: . tel-01886846

HAL Id: tel-01886846

<https://hal.science/tel-01886846v1>

Submitted on 3 Oct 2018

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.



UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE Concepts et langages

EA 4509 - STIH

T H È S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE

Présentée et soutenue par :

Kathy REBOURS-SIMILOWSKI

le 30 novembre 2017

**L'écriture entre imitation et invention
à l'école primaire
Écrire des épisodes de robinsonnades au cycle 3**

Sous la direction de :

Mme Sylvie PLANE – Professeure émérite, Université Paris-Sorbonne

Membres du jury :

M. Jean-Louis DUFAYS – Professeur, Université Catholique de Louvain, examinateur
Mme Marie-Laure ELALOUF – Professeure, Université de Cergy-Pontoise, rapporteur
Mme Claudine GARCIA-DEBANC – Professeure, Université de Toulouse-Jean Jaurès, rapporteur
Mme Claire MARTINOT – Professeure, Université Paris-Sorbonne, examinatrice
Mme Sylvie PLANE – Professeure émérite, Université Paris-Sorbonne, directrice

Remerciements

Il est un secret mal gardé : beaucoup de personnes autour de son auteur participent à la création d'une thèse.

Mes remerciements très chaleureux sont d'abord adressés à Sylvie PLANE qui avec délicatesse, attention, bienveillance et rigueur m'a conduit sur le chemin de la recherche. Ses lectures critiques, sa disponibilité, ses conseils avisés, sa confiance, ont été autant d'encouragements à mener ce travail à bien. Ce fut un honneur de travailler sous sa direction.

Aux éminents membres du jury qui ont accepté de me faire l'honneur de participer à la lecture et à l'évaluation de ce mémoire pour la soutenance publique ; Jean-Louis DUFAYS dont les travaux ont nourri ma réflexion ; Marie-Laure ELALOUF qui pendant l'année de Master a su susciter chez moi un vif intérêt pour la recherche ; Claudine GARCIA-DEBANC rencontrée à l'occasion de colloques, pour la qualité de ses remarques et ses encouragements ; Claire MARTINOT qui m'a accueillie dans son séminaire et s'est immédiatement intéressée à mon travail.

À Jacques CRINON qui m'a montré le fonctionnement du logiciel « Écrire en lisant des récits de vie ».

Aux membres du Laboratoire S.T.I.H qui m'ont intégrée au sein de leur équipe et une pensée affectueuse pour Christine VENERIN-GUENEZ.

À Alain FRUGIERE, Professeur des Universités et directeur de l'ÉSPÉ de l'Académie de Paris, qui m'a convaincue de m'engager sur ce chemin long et tortueux et mis en contact avec Sylvie PLANE.

J'adresse toute ma reconnaissance aux étudiants de Master 1 à l'Agrocampus Ouest, Rodolphe LOUBATON, Guillaume RANNOU et Elsa SIMILOWSKI qui ont planché sur une étude statistique de mes données textuelles et bien sûr à leur professeur en statistique, Monsieur Sébastien LE qui les a guidés dans cette entreprise.

J'exprime également mes remerciements au petit groupe complice de doctorant-e-s et en particulier à Sonia CASTAGNET et Dominique PELLAN, pour nos travaux conjoints, leur soutien et leur amitié. Merci à vous deux, mes « compagnes de galère ». Merci à Jean-Paul VAUBOURG pour nos échanges réconfortants pendant les dernières semaines d'écriture.

Je pense aux élèves qui sont au commencement de ma réflexion et m'ont donné leur souffle, à ceux en particulier qui se sont prêtés à la production d'écrits. Derrière la rugosité de leurs récits s'est dressé peu à peu un monde d'aventures passionnant à lire et relire.

Je tiens également à remercier mes collègues qui ont donné de leur temps précieux pour prendre part au protocole, aux enseignants et amis pour leurs encouragements et leurs messages attentionnés.

Mes pensées les plus affectueuses à mon mari qui a immédiatement dit oui à ce projet ambitieux et qui sachant l'ampleur de la tâche a cru pouvoir me faire confiance. À mes quatre enfants complices qui m'ont nourrie de leur force, de leur joie et de leurs réflexions. S'ils ont le courage de lire ce pensum, ils découvriront quelques allusions à leur univers. Aux membres de ma famille pour leur patience et leur soutien indéfectible.

À Defoe et à son Robinson qui m'ont accompagnée pendant de longs mois dans cette solitude presque insulaire, avec la sensation d'un océan de connaissances à découvrir.

Cette thèse est dédiée à mon père, mon alpha.

Avertissement

Le texte qui suit applique les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française et publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990 (JO, 100, 6 décembre 1990). Le Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale hors-série, 3, du 19 juin 2008 précise que « l'orthographe révisée est la référence » pour l'enseignement.

L'expérimentation présentée et analysée dans cette thèse a eu lieu dans le contexte français. C'est pourquoi, nous recourons à des termes et des abréviations propres au système éducatif français :

BIP	Bulletin d'Instruction Primaire
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CE	Cours élémentaire (2ème et 3ème année de l'école élémentaire)
CP	Cours Préparatoire (1ère année de l'école élémentaire)
CEP	Certificat d'Études Primaires
CLIN	Classe d'Initiation accueillant des enfants non francophones
CM	Cours Moyen (4ème et 5ème année de l'école élémentaire)
CM1	Cours Moyen 1ère année (4ème année d'école élémentaire)
CM2	Cours Moyen 2ème année (5ème année d'école élémentaire)
DP	Dictionnaire de Pédagogie de F. Buisson (1887)
IGEN	Inspection Générale des Écoles Normales
IO	Instructions officielles
MEEF	Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MGIP	Manuel Général de l'Instruction Primaire
PE	Professeur des Écoles
PEMF	Professeur des Écoles Maître Formateur
RRS	zone Réseau Réussite Scolaire
T1	Titulaire 1 ^{ère} année (1 ^{ère} année d'enseignement en classe après la période de formation : Master 2 et stages)

Nous utiliserons par ailleurs les abréviations suivantes :

APLE	Articulateurs Privilégiés de la Lecture-Écriture
BIMS	Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires
CLID	Classement des Lieux d'Intervention Didactique (grille servant à la production écrite)
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
DD	Discours direct
DDL	Discours direct libre
DI	Discours indirect
DIL	Discours indirect libre
DN	Discours narrativisé
EVA	recherche de l'INRP sur une analyse, une classification des critères et une conceptualisation des stratégies d'évaluation
GMF	Grammaire méthodique du français
IFÉ	Institut Français d'Éducation
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique (1970-2010, devenu Institut Français de l'Éducation)
IPN	Institut Pédagogique National (1956-1970)
ITEM	Institut des Textes Et Manuscrits modernes – CNRS
MAD	Matrice Analytique Définitoire
MT	Mémoire de travail
MLT	Mémoire à long terme
PLD	Profil lexico-discursif
PN	Programme Narratif
PVE	Production verbale écrite
REV	recherche INRP « enseignement-apprentissage de la révision des écrits au cycle des approfondissements de l'école primaire »

Préambule

J'ai peut-être cinq ans. La main est crispée. Je trace fébrilement la lettre « a » sur mon petit cahier à l'aide de la plume gorgée d'encre violette. La queue du « a » me résiste, d'abord disciplinée, elle s'envole jusqu'à ressembler à la boucle qui termine le « o ». Pourtant le modèle est là près de la marge, correctement tracé.

J'ai peut-être dix ans. Mon institutrice m'a fait venir sur l'estrade en bois pour lire ma rédaction. Je suis fière. Pour ce concours de l'école primaire, j'ai lu quelques beaux textes et travesti certains passages pour les affadir, qu'ils fassent moi. Il n'empêche, le texte est bien de moi et raconte ma famille, mon intime, il est vrai.

Table des matières

Table des annexes	13
Introduction.....	22
PARTIE I IMITATION ET INVENTION UNE RELATION PROBLEMATIQUE	27
CHAPITRE 1 Ecrire, c'est toujours imiter d'autres écrits	36
1.1. En quoi peut-on dire que les textes empruntent leurs caractères à d'autres textes ?	36
1.2. En quoi peut-on dire que lorsqu'on écrit, on reprend ou imite des textes ou des discours déjà produits ?	42
1.2.1. L'acte d'écriture comporte plusieurs processus dont l'un consiste à mobiliser des savoirs sur les textes.....	42
1.2.2. Les scripteurs peuvent reprendre par différents procédés des textes ou fragments de textes créés auparavant par d'autres auteurs.....	43
1.2.3. Les mots, les formules que nous employons sont porteurs des significations qui leur ont été données à l'occasion d'emploi dans d'autres textes ou d'autres contextes	51
1.2.4. L'acte d'écriture consiste à mobiliser un substrat langagier déjà-là.....	53
1.3. En quoi peut-on dire que lorsqu'on écrit, on s'appuie sur les textes et discours qu'on a déjà soi-même produits ?	54
CHAPITRE 2 Écrire un texte, c'est toujours créer.....	58
2.1. En quoi la notion même de création est-elle problématique ?	58
2.1.1. La création, signe de l'activité langagière	58
2.1.2. La fiction, une tendance profondément humaine.....	59
2.1.3. Les capacités créatrices : des capacités langagières universelles que l'éducation peut développer.....	59
2.2. Dans quelle mesure une œuvre qui s'inspire d'une autre est-elle ou non, malgré tout, une œuvre originale ?.....	61
2.3. De la parenté entre le texte source et le texte second au plagiat.....	64
CHAPITRE 3 Le récit : une forme de discours qui combine imitatio.....	71
3.1. Mettre en ordre les évènements	71
3.2. Capter l'attention du lecteur.....	75
3.2.1. Mettre en intrigue, imposer une tension	75
3.2.2. Imposer un rythme	76
3.2.3. Décrire pour faire exister le réel	78
3.2.4. Donner la voix aux personnages	80
3.3. Construire une fiction	82
CHAPITRE 4 Apprendre à écrire des récits, entre imitation et invention.....	85
4.1. L'imitation-transformation du langage de l'autre.....	85
4.2. L'imitation, principe didactique vs le primat de l'imagination et de la liberté de parole..	87
4.2.1. Le rôle des « modèles » pour enseigner l'écriture	88
4.2.2. L'utilisation didactique des schémas et leur critique.....	89

4.2.3.	Le rôle des genres en situation scolaire	91
4.2.4.	Le rôle des stéréotypes dans l'apprentissage	94
4.2.5.	Le rôle des écrits de référence dans les dispositifs d'écriture.....	99
4.2.6.	Le rôle des contraintes textuelles dans le milieu scolaire	103
4.3.	Imitation et invention dans l'institution scolaire	105
4.3.1.	Choix de périodisation	105
4.3.2.	La rédaction à l'époque de la pure tradition (1882-1923)	109
4.3.3.	La rédaction à l'époque de la tradition « renouvelée » (1923-1970).....	113
4.3.4.	La rénovation (1972-1985)	122
4.3.5.	La didactisation de l'écriture scolaire (1985-2008).....	129
PARTIE II OBSERVER L'ARTICULATION ENTRE L'INVENTION ET L'IMITATION DANS L'ÉCRITURE SCOLAIRE.....		146
CHAPITRE 5 La constitution de l'objet d'études		148
5.1.	Organiser des campagnes d'écriture pour observer comment des élèves articulent imitation et invention	148
5.1.1.	Mettre en place un dispositif pour observer l'articulation entre imitation et invention et invention.....	148
5.1.2.	Le contrat sous-jacent au dispositif et la commande d'écriture.....	150
5.1.3.	Campagnes d'écriture et contexte scolaire	154
5.2.	La constitution de sous-corpus en vue de leur analyse	157
5.3.	Les outils d'analyse.....	160
5.3.1.	L'établissement des données et les règles de transcription.....	160
5.3.2.	Les outils d'analyse des productions écrites	163
5.4.	Le regard des acteurs sur l'écriture	167
CHAPITRE 6 Le rôle de la mémoire dans la production des textes		170
CHAPITRE 7 La robinsonnade : un genre à fonctions didactique et éducative pour imiter et inventer		184
7.1.	Choisir un genre	184
7.1.1.	Robinson : du réel à l'invention.....	184
7.1.2.	Robinson ou la naissance du roman	186
7.1.3.	Du Robinson à la robinsonnade	187
7.1.4.	Les robinsonnades au fil des siècles	190
7.2.	Traits génériques du genre	198
7.2.1.	Structure et « organisation formelle » des robinsonnades	199
7.2.2.	Un contenu défini.....	204
7.2.3.	Un mode énonciatif.....	208
7.2.4.	La question des valeurs.....	208
7.3.	Traits linguistiques du genre.....	209

7.4. Les textes littéraires du corpus.....	211
7.4.1. Le choix de la robinsonnade et du séjour sur l'île	211
7.4.2. Le choix des textes.....	212
PARTIE III S'APPROPRIER UN GENRE : TENDANCES ET SINGULARITES DANS LA MANIÈRE DONT DES ELEVES FONT APPEL AU DÉJÀ-LÀ ET INVENTENT	226
CHAPITRE 8 Les discours entremêlés de l'auteur, le narrateur et le héros : analyse des choix énonciatifs, entre fidélité et infidélité aux textes sources	231
8.1. Un système énonciatif complexe dans les textes sources	231
8.2. Le JE dans les textes des élèves.....	235
8.2.1. Le jeu entre le JE et le IL : choix initial.....	236
8.2.2. Le jeu entre le JE et le IL : rupture du choix	238
8.2.3. Le JE : précisions sur l'identité du héros	245
8.2.4. Les commentaires du JE-narrateur.....	249
8.2.5. Le discours rapporté du narrateur personnage.....	250
CHAPITRE 9 Le temps de l'insularité : le traitement de la temporalité dans les textes.....	254
9.1. Le temps dans les textes sources.....	254
9.1.1. Le temps de la narration : une narration ultérieure	254
9.1.2. Mesure du temps insulaire : temps et durée de l'histoire dans les textes sources	255
9.1.3. Ordre dans le récit des textes sources : des anachronies narratives.....	259
9.1.4. Vitesse du récit dans les textes sources : un récit lent pour installer le robinson	261
9.2. Le temps dans les textes produits.....	264
9.2.1. Le temps de la narration : un choix largement soumis à l'influence du genre	264
9.2.2. Mesure du temps insulaire : temps et durée de l'histoire dans les textes produits ...	267
9.2.3. Ordre dans le récit des textes produits	275
9.2.4. Vitesse du récit dans les textes produits	277
CHAPITRE 10 L'île ou le foisonnement créatif : des reprises de matériaux lexicaux	281
10.1. De l'île aux mots : emprunts et reformulations	283
10.1.1. Question de terminologie.....	284
10.1.2. Emprunts lexicaux et syntaxiques.....	285
10.2. Les emprunts et leurs effets	306
10.3. Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités.....	310
10.3.1. Variations chez un même scripteur.....	310
10.3.2. Fidélité à une tendance.....	311
10.3.3. Réemploi du déjà-là culturel de préférence aux matériaux fournis par les textes sources.....	312
10.3.4. Utilisation de la première version produite comme source de la réécriture au détriment du corpus fourni.....	315
10.3.5. Abandon de la première version et récupération des matériaux fournis par le corpus par le corpus.....	315

10.3.6. Recours cumulé à des déjà-là.....	317
CHAPITRE 11 Le dialogue entre l’auteur, son texte, et les sources : analyse génétique et repérage des tensions	319
11.1. Les opérations scripturales : des marques d’un dialogue réflexif.....	319
11.1.1. La place des remplacements	321
11.1.2. La place des suppressions	324
11.1.3. La place des ajouts	325
11.1.4. Les surcharges : pause rédactionnelle ou/et opération scripturale ?	325
11.2. L’espace scriptural : un lieu investi de dialogue avec le lecteur.....	326
11.3. Des tendances de profils liés aux interventions scripturales.....	327
CHAPITRE 12 Des constructions diversifiées du genre	330
12.1. Au commencement, écrire un récit	330
12.1.1. La question du titre et le rôle des textes sources.....	332
12.1.2. Incipit : continuité et imitation.....	336
12.2. Construire un monde fictif, s’inscrire dans un genre.....	348
12.2.1. Différents mondes de référence	348
12.2.2. Le genre de la robinsonnade : du naufrage à l’abordage	354
12.3. Décrire l’espace insulaire.....	360
12.3.1. L’espace insulaire dans les textes sources	360
12.3.2. L’espace insulaire dans les textes produits	366
12.4. Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématique-narratives de la robinsonnade « inventée » et « imitée »	377
12.4.1. Le PN de la séquence du naufrage	377
12.4.2. Les PN du séjour sur l’île.....	378
12.4.3. Le PN de la séquence de sauvetage	382
12.5. Clore le récit : la question de l’excipit	384
12.5.1. Le PN de la résolution : retour à la civilisation ou maintien sur l’île	385
12.5.2. Récits en abyme, récits inachevés et récits à épilogue.....	387
CHAPITRE 13 L’interprétation de la tâche d’écriture par les élèves : des manifestations d’intention.....	389
13.1. Traits syntaxiques	391
13.1.1. Phrases nominales	391
13.1.2. Juxtapositions.....	392
13.1.3. Une figure de construction : l’inversion	395
13.1.4. Une figure de mise en valeur : des circonstants en tête de phrase.....	396
13.2. Traits sémantiques et informationnels	397
13.2.1. Procédés de répétitions à effet esthétique	397
13.2.2. Articulations ou rapprochements inattendus.....	399

13.3. Traits stylistiques ou figures	400
13.3.1. Figures d'analogies	400
13.3.2. Questions rhétoriques.....	401
13.3.3. Adresses au lecteur	402
13.4. Des choix stylistiques : jeu sur la focalisation	403
13.4.1. La mise en attente	403
13.4.2. Le souci de la représentation imagée	403
CHAPITRE 14 Construire un personnage : Robinson, le maître de l'île	405
14.1. Le robinson dans les textes ressources.....	406
14.2. Le robinson dans les textes produits	407
14.2.1. Le robinson perçu	408
14.2.2. Le robinson percevant.....	409
14.2.3. Le Robinson ressentant	413
14.2.4. Le robinson réfléchissant	414
14.2.5. Le robinson agissant	416
14.3. Des figures de robinson	424
14.3.1. Le robinson besogneux	424
14.3.2. Épanouissement et hédonisme : le robinson installé.....	425
14.3.3. Éblouissement et romantisme : du côté des naufragées.....	426
14.3.4. Métamorphoses ou le robinson aventurier	428
14.3.5. Adversité et vaillance du robinson.....	429
14.3.6. Le robinson mélodramatique	430
Conclusion	432
Glossaire	440
Table des figures et tableaux.....	466
Bibliographie.....	469
Annexes.....	498

Table des annexes

ANNEXE A : CONSIGNES DE PASSATION

- A.1 Protocole pour G1V1
- A.2 Protocole pour G1V2
- A.3 Protocole pour G2V1
- A.4 Protocole pour G2V2
- A.5 Protocole pour G3
- A.6 Protocole pour G4
- A.7 Protocole pour phase de relecture des textes ressources

ANNEXE B : TEXTES LITTÉRAIRES

- B.1 Texte enclencheur : Le royaume de Kensuké, de Michael Morpugo
- B.2 Texte A : L'île d'Abel, de William Steig
- B.3 Texte B : Sa Majesté des Mouches, de William Golding
- B.4 Texte C : Robinson Crusoé, de Daniel Defoe
- B.5 Texte D : Vendredi ou la vie sauvage, de Michel Tournier

ANNEXE C : TEXTES PRODUITS ET LEUR RETRANSCRIPTION DIPLOMATIQUE

C1. Textes produits G1V1

- Texte produit par Adrien
- Texte produit par Alizée
- Texte produit par Basile
- Texte produit par Beatriz
- Texte produit par Chloé
- Texte produit par Coline
- Texte produit par Edouard
- Texte produit par Emma
- Texte produit par Ernestine
- Texte produit par Hugo
- Texte produit par Judith
- Texte produit par Margaux
- Texte produit par Marie-Aude
- Texte produit par Martin
- Texte produit par Maximin

Texte produit par Nasrine
Texte produit par Pauline
Texte produit par Pierre-Lou
Texte produit par Pierre-Yves
Texte produit par Raphaël
Texte produit par Sabrina
Texte produit par Stanislas
Texte produit par Thomas
Texte produit par Valentine

C.2 Textes produits G1V2

Texte produit par Adrien
Texte produit par Alizée
Texte produit par Basile
Texte produit par Beatriz
Texte produit par Chloé
Texte produit par Coline
Texte produit par Edouard
Texte produit par Emma
Texte produit par Ernestine
Texte produit par Hugo
Texte produit par Judith
Texte produit par Margaux
Texte produit par Marie-Aude
Texte produit par Martin
Texte produit par Maximin
Texte produit par Nasrine
Texte produit par Pauline
Texte produit par Pierre-Lou
Texte produit par Pierre-Yves
Texte produit par Raphaël
Texte produit par Sabrina
Texte produit par Stanislas
Texte produit par Thomas
Texte produit par Valentine

C.3 Textes produits G2V1

Texte produit par Alexandre

Texte produit par Alyssa
Texte produit par Arthur
Texte produit par Benjamin
Texte produit par Clément
Texte produit par Déborah
Texte produit par Eloi
Texte produit par Enzo
Texte produit par Esther
Texte produit par Geoffroy
Texte produit par Inès G.
Texte produit par Inès M.
Texte produit par Jules
Texte produit par Laetitia
Texte produit par Mahery
Texte produit par Mathilde
Texte produit par Maya
Texte produit par Morgane
Texte produit par Nina
Texte produit par Quentin
Texte produit par Samira
Texte produit par Sonia
Texte produit par Thaïs
Texte produit par Victor

C.4 Textes produits G2V2

Texte produit par Alexandre
Texte produit par Alyssa
Texte produit par Arthur
Texte produit par Benjamin
Texte produit par Clément
Texte produit par Déborah
Texte produit par Eloi
Texte produit par Enzo
Texte produit par Esther
Texte produit par Geoffroy
Texte produit par Inès G.
Texte produit par Inès M.

Texte produit par Jules
Texte produit par Laetitia
Texte produit par Mahery
Texte produit par Mathilde
Texte produit par Maya
Texte produit par Morgane
Texte produit par Nina
Texte produit par Quentin
Texte produit par Samira
Texte produit par Sonia
Texte produit par Thaïs
Texte produit par Victor

C.5 Textes produits G3

Texte produit par Chemsaddine
Texte produit par Christina
Texte produit par Djénéba
Texte produit par Dylan
Texte produit par Ethan
Texte produit par Ezekielle
Texte produit par Fayçal
Texte produit par Faïz
Texte produit par Floriane
Texte produit par Julie
Texte produit par Julien
Texte produit par Juliette
Texte produit par Love-Eva
Texte produit par Naïma
Texte produit par Nélia
Texte produit par Noblesse
Texte produit par Nora
Texte produit par Rayan
Texte produit par Sami
Texte produit par Shanice
Texte produit par Sofian
Texte produit par Soumaya
Texte produit par Soundouss

Texte produit par Walid G.

Texte produit par Walid S.

Texte produit par Yanis

Texte produit par Younes

C.6 Textes produits G4

Texte produit par Alissa

Texte produit par Alyssia

Texte produit par Ambre

Texte produit par Andréa

Texte produit par Célia

Texte produit par Grave

Texte produit par Guillaume

Texte produit par Jade

Texte produit par Lola

Texte produit par Maélie

Texte produit par Marine

Texte produit par Mathis

Texte produit par Maxime

Texte produit par Mayelly

Texte produit par Rémy

Texte produit par Ruben

Texte produit par Sadegh

Texte produit par Taqiyya

Texte produit par Théo

Texte produit par Yasmine

Texte produit par Zelimkhan

ANNEXE D : RESUMES DES TEXTES DES SCRIPTEURS AYANT PRODUIT UN TITRE

Résumé du texte de Chemsaddine (G3)

Résumé du texte de Dylan (G3)

Résumé du texte de Floriane (G3)

Résumé du texte de Julien (G3)

Résumé du texte de Juliette (G3)

Résumé du texte de Naïma (G3)

Résumé du texte de Nélia (G3)

Résumé du texte de Noblesse (G3)
Résumé du texte de Nora (G3)
Résumé du texte de Rayan (G3)
Résumé du texte de Shanice (G3)
Résumé du texte de Soundouss (G3)
Résumé du texte de Walid. S. (G3)
Résumé du texte de Younes (G3)
Résumé du texte de Déborah (G2V1)
Résumé du texte de Christine (G3)
Résumé du texte de Soumaya (G3)

ANNEXE E : RELEVÉ D'ÉNONCÉS DES SCRIPTEURS

- E.1 Le je dans les textes d'élèves - les commentaires du je-narrateur
- E.2 Le je dans les textes d'élèves - le discours rapporté
- E.3 Le temps dans les textes produits - le temps de la narration : un choix largement soumis à l'influence du genre
- E.4 Le temps dans les textes produits - mesure du temps insulaire : temps et durée de l'histoire dans les textes produits
- E.5 Le temps dans les textes produits - ordre dans le récit dans les textes produits
- E.6 Le temps dans les textes produits - la vitesse du récit dans les textes produits
- E.7 De l'île aux mots : emprunts et reformulations - emprunts lexicaux et syntaxiques
- E.8 Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités - réemploi du déjà-là culturel de préférence aux matériaux fournis par les textes sources
- E.9 Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités - utilisation de la première version produite comme source de la réécriture au détriment du corpus fourni
- E.10 Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités - abandon de la première version et récupération des matériaux fournis par le corpus
- E.11 Au commencement, écrire un récit - incipit : continuité et imitation
- E.12 Construire un monde fictif, s'inscrire dans un genre - différents mondes de référence
- E.13 Construire un monde fictif, s'inscrire dans un genre - le genre de la robinsonnade : du naufrage à l'abordage
- E.14 Décrire l'espace insulaire - l'espace insulaire dans les textes produits
- E.15 Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématique-narratives de la robinsonnade « inventée » et « imitée » - le programme narratif de la séquence du naufrage
- E.16 Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématique-narratives de la robinsonnade inventée et imitée - Les programmes narratifs du séjour sur l'île

- E.17 Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématique-narratives de la robinsonnade inventée et imitée - Le programme narratif de la séquence de sauvetage
- E.18 Clore le récit : la question de l'excipit - le PN de la résolution : retour à la civilisation ou maintien sur l'île
- E.19 Clore le récit : la question de l'excipit - Récits en abyme, récits inachevés et récits à épilogue
- E.20 Traits syntaxiques - phrases nominales
- E.21 Traits syntaxiques - juxtapositions
- E.22 Traits syntaxiques - une figure de mise en valeur : des circonstants en tête de phrase
- E.23 Traits sémantiques et informationnels - procédés de répétition à effet esthétique
- E.24 Traits sémantiques et informationnels - articulations ou rapprochements inattendus
- E.25 Traits stylistiques ou figures - figures d'analogies
- E.26 Traits stylistiques ou figures - questions rhétoriques
- E.27 Traits stylistiques ou figures - adresses au lecteur
- E.28 Choix stylistiques : jeu sur la focalisation – la mise en attente
- E.29 Choix stylistiques : jeu sur la focalisation –le souci de la représentation imagée
- E.30 Le robinson dans les textes produits- le robinson perçu
- E.31 Le robinson dans les textes produits - le robinson percevant
- E.32 Le robinson dans les textes produits - le robinson ressentant
- E.33 Le robinson dans les textes produits - le robinson réfléchissant
- E.34 Le robinson dans les textes produits - le robinson agissant
- E.35 Des figures de robinson – le robinson besogneux
- E.36 Des figures de robinson – métamorphoses ou le robinson aventurier
- E.37 Des figures de robinson – adversité et vaillance du robinson
- E.38 Des figures de robinson – le robinson mélodramatique

ANNEXE F : TABLEAUX

- F.1 Tableau 1 : Contexte historique et institutionnel de l'avènement des modèles d'écriture à l'école primaire
- F.2 Tableau 2 : l'espace insulaire dans les textes littéraires
- F.3 Tableau 3 : précisions encyclopédiques dans les textes sources
- F.4 Tableau 4 : les savoirs procéduraux des robinsons dans les textes sources
- F.5 Tableau 5 : variations autour du lexème /fruit/ dans les textes G1V1, G1V2, G2V1 et G2V2
- F.6 Tableau 6 : une extension des champs sémantiques (G1V2, G2V2, G3, G4) : classement des lexèmes repris par ordre décroissant de fréquence dans les textes produits
- F.7 Tableau 7 : les marqueurs de premier rang du robinson percevant (la vue)
- F.8 Tableau 8 : les marqueurs de premier rang du robinson percevant (l'ouïe)
- F.9 Tableau 9 : les marqueurs de premier rang du robinson percevant (autres sens)

F.10 Tableau 10 : l'expression du pouvoir : opposants et adjuvants dans les textes produits

F.11 Tableau 11 : le robinson besogneux : reformulations de Basile (G1V2)

F.12 Tableau 12 : le robinson besogneux : reformulations d'Ambre (G4)

ANNEXE G : SCHÉMAS

G.1 Schéma 1 : Organisation temporelle du texte A

G.2 Schéma 2 : Organisation temporelle du texte B

G.3 Schéma 3 : Organisation temporelle du texte C

G.4 Schéma 4 : Organisation temporelle du texte D

ANNEXE H : ANALYSES STATISTIQUES

H.1 Analyse statistique sur la longueur des textes des groupes 1 et 2

H.2 Analyse Factorielle des Correspondances du groupe 1

H.3 Analyse Factorielle des Correspondances du groupe 3

Le travail de connaissance vise une vérité approximative, non une vérité absolue [...].
L'imperfection est, paradoxalement, une garantie de survie.

T. Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, 1970.

Introduction

Pour raconter des histoire, il faut déjà lire des histoire. Imaginer l'impossible et surtout ne jamais baissé les bras.

Martin (CM2)

S'il y aurait quelqu'un qui voudrait devenir écrivain, je lui conseillerais ; je lui conseillerais de mettre le début de son livre préférer et ensuite de faire passer son imagination.

Alissa (CM2)

Pour être écrivain, je conseil a quelqu'un de lire des livres, d'aller se promener pour se faire des idées, imaginer des choses, écrire, regarder des documents, faire des livres dont ce n'est pas réel, s'inventer des choses.

Rayan (CM2)

Rester soi-même, écrire de sa propre imagination et travailler dans le calme. Il faut aussi prendre du plaisir, lire des livres déjà écrits et s'amuser ; ne pas forcément écrire ce qui est vrai, se plonger dans son imagination et dans son histoire pour écrire quelque chose de bien, s'épanouir. Peut-être aussi s'inspirer de livres déjà écrits. Il faut se lâcher !

Floriane (CM2)¹

Problématique

Martin, Rayan, Alissa et Floriane expriment avec leurs mots ce que représente l'acte d'écrire lorsque, scripteurs apprenants, ils se projettent écrivains : l'imagination, l'invention, d'un côté, le recours aux livres et aux histoires comme terreau de l'écriture, de l'autre côté. Pour partie, cette conception des élèves relève de la « doxa romantique de l'inspiration et de l'expression de soi » (Marin et Crinon, 2017 : 3). À l'opposé, ces élèves ressentent que si la création suscite le plaisir, elle résulte du travail patient d'imitation des livres « déjà écrits ».

L'écriture scolaire est depuis ses origines soumise à une injonction contradictoire en ce qu'elle sollicite deux démarches opposées, l'une orientée vers la reproduction de modèles, l'autre tournée vers la manifestation de l'originalité et la créativité du jeune auteur qu'est l'élève. Depuis les premiers exercices de rédaction introduits par la loi Ferry en 1882, l'écriture est devenue une sous-discipline à part entière du français et pour l'institution scolaire une compétence fondamentale à développer. Inscrite dans une tradition rhétorique d'imitation de modèles, elle a traversé plusieurs modèles complémentaires ou concurrents, orientés vers le texte produit, les processus d'écriture ou le sujet-scripteur, valorisant tantôt l'expression de soi tantôt l'articulation entre le lire et l'écrire. Ces modèles sont le fruit des hésitations institutionnelles et des débats didactiques qui concernent l'enseignement de l'écriture, mais aussi ont évolué au gré des apports

¹ Propos recueillis par écrit d'élèves ayant participé à la présente expérimentation. L'orthographe a été conservée.

de la recherche. Depuis les années 1980, plusieurs études en linguistique et en psycholinguistique ont, en effet, permis d'appréhender les processus rédactionnels et subsidiairement ont mis au jour la complexité de la tâche pour un scripteur non-expert. Des conséquences didactiques en ont été tirées, sans toutefois se traduire toujours efficacement dans l'enceinte scolaire. Ainsi, des travaux ont montré que l'étude de la langue occupait une part importante de l'emploi du temps des classes au détriment des pratiques de lecture et d'écriture (Elalouf, Gourdet et Péret, 2013).

L'apprentissage de l'écriture à l'école est un acte qui fait appel à des compétences évaluables mais aussi à la singularité du scripteur laquelle se dévoile parmi d'autres discours. L'expression de cette singularité est souvent valorisée, et dans le même temps, l'écriture est soumise à des règles langagières et des normes discursives qui renvoient l'apprenant vers des modèles. La littérature a longtemps été pourvoyeuse de formes et d'idées avant que cet asservissement aux « beaux textes » ne soit questionné. Le modèle cognitif de production de Hayes (1996) qui insiste sur le rôle de la lecture de textes sources, et le retour dans les programmes de 2002 de la littérature à l'école primaire, ont permis de réinterroger l'intérêt de lire des textes littéraires pour écrire. Que le scripteur emprunte aux textes des mots, des formes linguistiques, des structures, des idées, du contenu, qu'il combine ce substrat avec son propre discours en se positionnant comme un auteur exprimant un point de vue, qu'il conjugue cet ensemble pour répondre à une contrainte extrinsèque, celle de la consigne, définition de la tâche qu'il faut comprendre pour répondre à une intention de communication, qu'il maintienne en mémoire toutes ces informations, les organise et les mette en ordre semble une opération lourde dont on cherche à comprendre comment en faciliter au mieux la réalisation. C'est ce jeu paradoxal entre imitation et invention dans l'écriture qui nous a interpellée.

Objectifs de la recherche

Le postulat de notre recherche est qu'écrire est toujours le fruit de cette tension entre imitation et invention. Son cadre d'expérimentation est l'école primaire française et particulièrement les élèves de la fin de cette scolarité (Cours Moyen 1^{ère} et 2^{ème} année) à travers l'exercice scolaire que nous nommerons toujours « rédaction » bien qu'il ait été diversement désigné par les textes règlementaires au cours de son histoire. Nous n'évoquerons pas « l'écriture d'invention » au sens de la réforme de 2000 emportant la refondation des programmes de lycée, réforme qui a été amplement commentée (Jarrety, 2000 ; Joste, 2002 ; Daunay, 2003a et b). Ce débat a révélé des oppositions didactiques concernant les interactions entre lecture et écriture, entre imitation et créativité. Comme le note Le Goff (2006 :12), « cet écrit hétérogène sert, en effet la réhabilitation d'une démarche rhétorique d'imitation de modèles et de reproduction de discours de genre. Les finalités toutefois sont autres et ont perdu leur intention édifianse et morale. À travers lui, ce sont aussi les pratiques expressives, ouvertes à la créativité qui sont rendues possibles ».

Notre hypothèse de recherche est double. Elle s'appuie sur le principe dialogique et la notion de genre réhabilitée par Bakhtine/Voloshinov (1984/2010). D'une part, nous testerons l'hypothèse selon laquelle le genre est un vecteur transitionnel qui permet l'imitation et l'invention. Le genre n'est pas, en tant que tel, notre objet d'étude, mais il est un espace de travail et d'observation de cette articulation. D'autre part, nous éprouverons l'hypothèse selon laquelle existent des différences dans la manière dont se jouent les rapports entre imitation et invention.

Ces différences tiennent d'abord à la prégnance du genre. Le récit est un macro-genre constitué en un tout bien organisé, en une « macrostructure » sémantique du discours qui assure la connexion entre les événements narrés et leur structure linguistique (Van Dijk, 1973) et un genre scolaire particulièrement investi dans sa dimension fictionnelle. Nous retiendrons donc le récit comme terrain d'investigation. Par ailleurs, nous sélectionnerons un genre littéraire, la robinsonnade, qui en raison de ses traits génériques marqués (Dubois-Marcoin, 2000 ; Leclaire-Halté, 2000) permet un guidage serré entre l'invention et à l'imitation.

Ces différences sont dues ensuite à la présence, au cours de l'écriture, de textes littéraires. Les textes sources ont une influence forte sur la production et modifient l'espace du jeu créatif. L'impact de ces textes peut varier selon qu'ils sont donnés à lire en première ou seconde version et selon qu'ils constituent un déclencheur d'écriture (suite de texte) ou qu'ils viennent en appui à l'écriture ou à la réécriture.

Ces différences dépendent enfin du profil des scripteurs. Chacun, en fonction de facteurs personnels déterminant son rapport à l'écriture et aux textes littéraires, mobilise prioritairement des connaissances antérieures ou s'approprie à sa manière le substrat littéraire et reste fidèle ou non à cette source.

L'analyse conjugue deux perspectives. La première est celle de la linguistique. Nous nous appuyerons sur les études portant sur la production verbale écrite et la réorganisation d'un substrat langagier *déjà-là* (Plane & Rondelli, 2017), et nous emprunterons à la génétique textuelle ses méthodes pour lire les productions des élèves comme des textes d'écrivains (Fenoglio & Boucheron-Petillon, 2002). La seconde perspective selon laquelle l'analyse est conduite est celle de la didactique. Nous interrogerons les démarches qui cherchent à améliorer les productions d'élèves à partir de l'utilisation de modèles que constituent des textes ressources.

Plan de la thèse

La présente thèse comprend trois parties. Dans une première partie, nous considérerons la relation problématique entre imitation et invention. La notion d'imitation sera interrogée, confrontée à ses origines étymologiques et son emploi dans l'art et dans le processus de création qu'est l'écriture. Si écrire, c'est toujours imiter d'autres écrits, en quoi peut-on dire que tous les textes imitent ou reprennent des textes, des discours déjà-écrits ou dits ? En quoi peut-on dire que lorsqu'on écrit, on imite ou reprend des textes, des discours déjà-écrits ou dits par d'autres ? En

quoi peut-on dire que lorsqu'on écrit, on s'appuie sur les textes qu'on a déjà écrits soi-même ? Parce que l'imitation suppose toujours une distance, une dissemblance entre la source et la copie, nous convoquerons les travaux relatifs aux rapports qui unissent les textes (Bakhtine/Volochinov, 1984 ; Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Adam, 1992 ; Genette, 1982) et qui structurent les écrits. Nous examinerons les processus consistant à mobiliser les savoirs sur les textes, les procédés de reprise des discours, formules, mots, substrat langagier déjà-là, ce qui constitue le discours des autres mais aussi son propre discours passé qui irriguent les textes écrits. Si écrire c'est toujours créer, dans quelle mesure une œuvre qui s'inspire d'une autre est ou non, malgré tout, une œuvre originale ? Quels sont les signes de parenté entre un texte source et second ? Nous évoquerons le concept de mimésis marqué par la pensée aristotélicienne qui envisage les rapports entre une œuvre d'art et l'objet représenté, et le concept d'invention tiré de l'*inventio* dans la rhétorique classique en le distinguant des concepts de création (Elalouf, 2013) et d'imagination. Parce qu'il a été mis en évidence des filiations avouées ou non entre des objets textuels, des problèmes d'identité et d'originalité, nous traiterons également de la question du plagiat dans le champ de la littérature, et de la contrefaçon intellectuelle dans le champ du droit. Nous montrerons que le récit est une forme de discours qui combine imitation et invention. Enfin, la réflexion se portera sur le rôle de l'imitation dans l'acquisition de la langue. Nous proposerons de retracer historiquement l'émergence de la rédaction et de son développement en les mettant en perspective avec l'apport de la didactique quant à la notion de genre (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 2000, Crinon 2006a), à l'utilisation des modèles issus des travaux en psycholinguistique (Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002), et quant aux phénomènes de stéréotypies (Dufays, 1997, Kervyn et Dufays, 2003).

Dans une seconde partie, nous présenterons le protocole qui permet d'observer l'articulation entre invention et imitation dans l'écriture scolaire, et les outils d'analyses. La nature de la problématique justifie l'absence d'uniformité de l'objet étudié. Le dispositif retenu met en effet à l'épreuve nos hypothèses, en cherchant à observer ce qui dans l'écriture est modifié ou non par la présence de textes littéraires, en fonction de variables qui tiennent à l'existence ou non d'un texte à poursuivre et la mise en place ou non d'une phase de réécriture. Il joue donc sur l'espace de liberté laissé aux scripteurs. Les particularités de chaque corpus seront spécifiées en délimitant précisément le genre littéraire sur lequel porte notre étude et en accordant une attention particulière au rôle de la mémoire. Les textes littéraires du corpus seront présentés pour mettre au jour leurs traits génériques et leurs spécificités. Ces différents développements auront pour but de définir le cadre de la recherche conduite et d'assurer la lisibilité des analyses de données.

La troisième partie dévoilera les résultats permettant d'évaluer comment les scripteurs s'approprient ou non un genre grâce aux emprunts textuels. Les textes produits seront analysés sous différents prismes pour répondre à des questions qui seront annoncées avec leurs réponses avant toute démonstration. Nous explorerons tout d'abord les choix énonciatifs des scripteurs et

la façon dont ils traitent la temporalité. Nous observerons surtout comment s'effectue la reprise des matériaux linguistiques en envisageant la reprise comme un terme générique « afin d'appréhender le phénomène dans sa généralité allant de la pure et simple répétition d'un segment textuel aux différents degrés de ses reformulations » (Vion, 2006 : 11) et en convoquant notamment les travaux sur la reformulation de Martinot (2015) qui envisage une modification des énoncés voire un changement de sens du discours repris. Ces reprises seront étudiées dans les différents lieux textuels et au sein des déploiements des programmes narratifs qui caractérisent le genre, et nous en proposerons une catégorisation. Elles seront mises en perspective avec des énoncés qui sont la marque de fonctionnements idiosyncrasiques. Nous écouterons le dialogue qui se noue entre les auteurs et les textes produits à l'aide des moyens offerts par l'analyse génétique, en veillant à repérer les lieux où se révèle la tension entre imitation et invention. Enfin, nous concentrerons notre attention sur quelques récits qui montrent une appropriation du genre, et au-delà manifestent une intention esthétique.

Cette expérience de lecture et écriture scolaires vise à montrer l'effet de l'imitation inventive de scripteurs apprenants de la fin d'école primaire, sa participation à la construction d'un genre et à la construction d'une posture d'auteur, en mettant au jour les stratégies mises en œuvre, pour, *in fine*, en dégager des exploitations didactiques.

PARTIE I

IMITATION ET INVENTION UNE RELATION PROBLEMATIQUE

Nothing can come of Nothing
Shakespeare, *King Lear*, I, 1, 92

INTRODUCTION

L'imitation, une notion chargée de valeurs contrastées

La notion d'imitation n'aura jamais été de soi.
Cohen-Cheminet, 2012 : 5

Le mot « imitation¹ » est un emprunt du latin *imitatio*, qui signifiait à la fois *l'imitation*, *la copie*, et la *faculté d'imiter*. Ce terme a été introduit dans la langue française au XIII^e siècle à partir du latin chrétien par le biais d'ouvrages religieux dans lesquels il s'agit toujours de l'imitation d'exemples de vertu. *Imiter* signifie alors prendre quelqu'un pour modèle dans l'ordre moral et chercher à reproduire son action. C'est en ce sens qu'il faut entendre le titre de l'œuvre *l'imitation de Jésus-Christ*² qui, pendant des siècles, fut l'un des livres les plus lus. Par la suite, la connotation religieuse du verbe « imiter » et du substantif « imitation » s'est amoindrie, mais la valeur positive est demeurée et ces deux termes ont été employés dans le domaine des arts et de la littérature avec le sens de « prendre une œuvre pour modèle ». Ainsi Du Bellay, dans *Défense et Illustration de la langue française* (1549), évoque à maintes reprises l'imitation et la recommande fortement. Il emploie notamment les mots *imiter* ou *imitation* pour reprocher aux générations précédentes de n'avoir pas pris modèle sur les Anciens qui avaient enrichi leur langue par l'invention de mots ; il rappelle que les grands auteurs latins ont imité leurs prédécesseurs grecs ; il conseille enfin « d'amplifier la langue française par l'imitation des anciens auteurs grecs et romains ». Dans ce texte fondateur, Du Bellay relie donc invention et imitation, tout en situant l'invention du côté de la langue et l'imitation du côté de la littérature.

Au XVII^e siècle, le mot *imitation* apparaît fréquemment dans les écrits théoriques consacrés au théâtre pour traduire le terme grec *mimèsis*, sur lequel nous reviendrons, et qui renvoie, selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, à « la production par l'art d'effets analogues à ceux de la réalité ». Le terme, tout en continuant à désigner l'acte consistant à prendre quelqu'un pour modèle, convoque donc en outre un concept aristotélicien qui constitue l'un des fondements de l'esthétique classique, à savoir la capacité qu'a une création artistique de provoquer des émotions comparables à celles que suscite le réel. Ces deux valeurs de l'imitation se retrouvent notamment dans l'emploi que fait Boileau du verbe « imiter » dans l'*Art poétique* : au Chant I, le poète incite son lecteur à *imiter* l'élégant badinage de Marot et la clarté de Malherbe ; au Chant III, il est question du « monstre odieux [...] par l'art *imité*. ». Grâce à la diversité de ses emplois

¹ Nous nous référons principalement au *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Le Robert, 1998.

² *L'imitation de Jésus-Christ* est une œuvre anonyme de piété chrétienne de la fin du XIV^e début XV^e qui a fait l'objet de nombreuses traductions dont l'une par Pierre Corneille.

dans les traités littéraires, le sens du mot *imitation* ne cesse de s'enrichir : il sert à désigner à la fois les propriétés d'une œuvre artistique envisagée dans ses rapports avec le réel, le processus de production, et par métonymie, l'œuvre qui en est le produit. Cependant, par un glissement sémantique, le terme acquiert une connotation négative et désigne, péjorativement, l'œuvre sans originalité. L'imitation renvoie donc dès cette époque à la fois à l'invention – en désignant le processus d'élaboration d'une œuvre – et à la reproduction servile dénuée d'imagination. D'ailleurs chez Boileau, aux deux sens du verbe « imiter » que nous avons évoqués plus haut, à savoir « agir comme quelqu'un » et « produire le même effet que quelque chose », s'ajoute une troisième signification, celle de « contrefaire ».

Au XVIII^e siècle, l'imitation est associée positivement à la reproduction du réel, notamment avec Rousseau qui, dans ses écrits sur « L'imitation théâtrale », dit du peintre qu'il « n'imité que les images des choses ; savoir, les productions sensibles de la nature, & les ouvrages des artistes. » Mais elle continue de porter en elle cette part trouble de la contrefaçon ou du plagiat. Le XIX^e à son tour insiste de nouveau sur la notion de « contrefaçon, reproduction » d'un objet, d'une matière : on parle notamment de « matière imitée », avec une connotation péjorative.

De ce rapide tour étymologique, nous pouvons retenir que l'imitation est plurielle : le terme signifie tour à tour au fil du temps et cumulativement : copie, reproduction d'un exemple (vertueux) ou d'un modèle, d'une action, de la réalité ou de la Nature, ou encore contrefaçon. Sont visés, parallèlement, le processus de création mais aussi l'objet qui en est issu et qui est à l'origine d'une autre suite d'oppositions entre la créature, le modèle, la réalité, la nature. S'ajoute enfin une troisième opposition, d'ordre axiologique, entre la reproduction valorisée d'un exemple positif et le mensonge qu'est la contrefaçon. Cette polysémie a constamment nourri la réflexion sur l'art et en particulier sur la littérature.

• **Imitation vs originalité : une tension constitutive de la démarche artistique**

Le génie n'a pu produire les arts que par l'imitation
Abbé Batteux, *Les Beaux-Arts réduits à un même principe*, publié en 1746.

Dans le domaine des arts et en particulier de la littérature, une tension opposant imitation et originalité s'exerce sur l'acte de production et est même constitutive de cet acte. En effet, on peut considérer que toute œuvre est singulière et que tout artiste recherche l'originalité, en tant que celle-ci révèle son talent. C'est là le point de vue que défendent bien des mouvements artistiques qu'opposent par ailleurs leurs choix esthétiques. Selon qu'on se reconnaît comme romantique, surréaliste ou adepte de l'art conceptuel, on valorisera la singularité personnelle, l'anticonformisme ou la capacité de détournement des codes. Dans ce cadre, l'imitation est une entrave. Le créateur doit s'en affranchir, il lui faut échapper à l'emprise du passé et résister à toute tentation de mimétisme y compris envers lui-même car il se doit de surprendre, d'être

constamment nouveau. Mais, à ce mouvement projectif qui conduit l'artiste à tenter d'échapper à tout archétype, à se dégager de tout ce qui est fourni par le passé, s'oppose un mouvement de force contraire, qui ramène l'artiste vers ses modèles et son patrimoine artistique. On postule alors que c'est en se tournant vers ses prédécesseurs que l'artiste apprend à créer. On considère également que chaque œuvre intègre, que l'auteur le veuille ou non, des œuvres antérieures et est donc le produit indirect d'une multitude d'auteurs. Selon cette dernière conception, l'originalité, en littérature comme dans les autres arts, est une illusion.

Pour résoudre cette tension, il est possible de voir dans l'imitation non pas un obstacle à la production mais au contraire la possibilité voire la condition de la libération d'une force créatrice. En empruntant des techniques, des pensées, des paroles, des mots qui ne sont pas les siens, l'artiste, dont l'écrivain, augmente son capital artistique et ce faisant accède à la création par l'intégration de ce capital, qu'il peut alors dépasser. En se tournant vers le passé, il peut reprendre, imiter, pour se projeter vers l'avenir. L'imitation n'est pas à rejeter car elle permet un dépassement de soi et des autres. L'artiste utilise son pouvoir d'assimilation pour créer. L'appropriation est la condition même de l'invention. Avec de nombreux auteurs comme Emerson, on peut alors soutenir la thèse qu'il n'y a de génie que dans l'imitation : « Genius borrows nobly... Only an inventor knows how to borrow and every man is or should be an inventor » (2001 : 325-330). Chacun peut inventer en « empruntant noblement », en imitant : invention et imitation ne seraient donc pas antinomiques, elles seraient les deux faces d'une même pièce. Reste à savoir ce que l'on entend par « emprunter noblement ». Le problème est déjà posé par Pétrarque : « Le véritable imitateur devrait veiller à ce qu'il écrit ressemble à l'original sans le reproduire » (Pétrarque, *Lettre à Boccace*, cité par Greene, 1982 : 95). Mais si cette formule définit bien la relation paradoxale qui unit imitation et originalité, elle ne donne pas les clés pour déjouer les pièges de cette alliance antagoniste et confie au seul talent de l'artiste la capacité de faire le partage entre ressemblance et reproduction.

• **Imitation vs représentation : la *mimèsis*, un concept problématique**

Dès l'enfance, les hommes ont, inscrite dans leur nature, à la fois une tendance à représenter – et l'homme se différencie des autres animaux parce qu'il est particulièrement enclin à représenter et qu'il a recours à la représentation dans ses premiers apprentissages – et une tendance à trouver du plaisir aux représentations.

Aristote, *Poétique* 4, 1448 b 4-27

La rhétorique classique a examiné la question de l'imitation non seulement à travers le problème que pose le lien entre une œuvre source et celles qui lui succèdent mais également à travers le prisme de la *mimèsis*³, concept qui renvoie aux rapports entre l'œuvre d'art et l'objet représenté. La notion de *mimèsis* apparaît chez les Pythagoriciens pour traiter d'une activité artistique qui recourt à la musique et à la danse et donne lieu à des mimes ou des saynètes inspirés de la vie quotidienne. Platon et Aristote reprennent ce concept mais sans aboutir aux mêmes conclusions : alors que chez Platon, la ressemblance induit l'esprit en erreur, elle est chez Aristote le principe même de la création poétique.

Pour Platon, le monde sensible n'est que la représentation du monde idéal, celui du vrai, du beau, du bien. La représentation artistique introduit un degré supplémentaire de distance. Platon se méfie donc de la *mimèsis*, présentée comme un simulacre, « une image d'une image », ou encore « comme la copie dégradée du monde sensible, déjà lui-même éloigné de la vérité » (Magnien, 2015 : 26). Platon prend l'exemple de la peinture : le lit peint par l'artiste, incomplet et dans lequel personne ne peut s'allonger, est un simulacre du lit fabriqué par l'artisan, lui-même déjà copie de l'idée du lit. Il distingue à cette occasion deux formes de représentations, la copie (*eikon*) qui reproduit l'image, et le simulacre (*eidolon*) (*La République*, livre X, 595a-c ; 597-601b ; 602a-b). L'imitation n'est donc qu'un leurre puisque l'œuvre artistique ne donne pas existence à l'objet représenté. L'art poétique est soumis à cette même analyse, d'autant que la fiction est fortement dépréciée car elle flatte les passions, l'amour ou la colère, et détourne de la raison. Platon introduit à cette occasion des distinctions supplémentaires en se fondant sur les caractéristiques des genres : il différencie en effet le récit simple (le dithyrambe), le récit fait à travers l'imitation (la tragédie, la comédie) et le récit qui mêle ces deux modes de narration (l'épopée, et les autres genres). Le mode de représentation qu'est le théâtre est particulièrement attaqué car dans ce type d'œuvre le poète ne parle pas en son nom propre mais délègue la parole à ses personnages, y parle comme s'il était autre ; il se cache : « Si le poète ne se cachait jamais, l'imitation serait absente de toute sa composition et de tous ses récits » (*La République*, Livre III, 392d-394e et 396b-398b). Le théâtre est donc le lieu d'une situation d'énonciation illusoire qui cherche à doubler le réel tout en se donnant pour vraie. Et de façon plus générale, l'art n'est qu'illusion, apparence de l'apparence de vérité. Pour Platon, la *mimèsis* renvoie donc à l'absence de connaissance et elle s'oppose au vrai. Cette méfiance vis-à-vis de la puissance trompeuse de l'art trouvera un écho chez Pascal qui s'interroge ainsi sur le pouvoir d'imitation de la peinture : « Quelle vanité que la

³ Le mot *mimèsis* que nous employons dans ce passage est la transcription du grec μίμησις. Il n'a pas d'équivalent exact en français comme le remarque Ricœur dans le propos que nous avons placé plus loin en exergue, d'où le fait que nous ne le rendrons par « imitation » que lorsqu'il nous semble qu'il a cette acception précise.

peinture qui attire l'admiration par la ressemblance des choses dont on n'admire point les originaux. » (*Pensées*, II, 134 édition Brunschvicg 1887).

À l'inverse, la *mimèsis* joue un rôle positif dans *La Poétique* d'Aristote, dont elle est une notion centrale, même si elle n'y est pas définie explicitement. Elle désigne un principe de création, « ce mouvement même qui, partant d'objets préexistants, aboutit à un artefact poétique » (Dupont-Roc et Lallot, 1980 : 20). Cette notion prend place dans un cadre structuré par des oppositions et des hiérarchies. Aristote oppose en effet la *praxis*, qui renvoie à l'agir, et la *poiesis* qui est la « disposition à produire accompagnée de règle vraie ». *Praxis* et *poiesis* s'exercent l'une et l'autre dans un univers où *techné* désigne indifféremment des formes de production que nous distinguons aujourd'hui en les dénommant « art » ou « technique ». La *techné* qualifie en effet tout procédé de fabrication obéissant à des règles et aboutissant à la production d'objets beaux ou utiles, matériels ou intellectuels. Mais, plus un art (une *techné*) est intellectuel, moins il implique, le corps, plus son statut est élevé. Ainsi, la logique, la rhétorique, la poésie sont des arts nobles, qui s'opposent à des arts plus serviles, comme la peinture, la sculpture, l'architecture. Aristote privilégie en effet la vie contemplative et philosophique qui renferme toute la perfection dont l'homme est capable. Au premier plan vient donc le philosophe, puis l'homme politique, ensuite le producteur de choses utiles et belles. La capacité qu'ont les hommes de produire est également comparée à celle de la Nature (*physis*), qui est puissante et parfaite. L'art est marqué par son infériorité vis-à-vis de la Nature : l'objet créé par l'art est inférieur à l'objet créé par la Nature parce que la Nature par essence se développe par elle-même, est apte au changement et à l'adaptation. L'objet d'art quant à lui est donc moins complet : il dépend d'un autre être que lui-même, il est dépourvu des qualités naturelles d'évolution. Et parce que la Nature est plus parfaite que l'art, l'art va donc rechercher sa perfection : « L'art ou bien exécute ce que la nature est impuissante à effectuer, ou bien il l'imité. » (*Physique* II, 199a 21).

Pour Aristote, l'art est donc d'abord imitation de la Nature ou complémentation de la Nature. Mais cette imitation n'est pas de l'ordre de la copie, d'une part parce que la chose serait impossible, d'autre part parce que la Nature et l'art diffèrent par leur finalité : la Nature agit spontanément tandis que l'homme, lorsqu'il produit un objet, le fait à la suite d'une délibération et en poursuivant une finalité. La *mimèsis* est cette propension à imiter qui pousse l'homme à réaliser des objets, à produire des œuvres effectives, elle est donc de l'ordre de l'action. La *mimèsis* joue aussi un rôle du côté de la réception des œuvres, puisqu'elle est à la source du plaisir esthétique que l'on ressent lorsqu'on contemple ou écoute une œuvre. L'imitation, qui était blâmée par Platon, est donc au contraire idéalisée par Aristote et est même associée à l'intelligence du monde puisque c'est elle qui permet au poète d'aller au-delà de ce qui est permis à l'historien : l'histoire ne fait que relater les événements alors que le récit poétique va plus loin en faisant davantage intervenir la pensée. En effet, il réorganise les actions en fonction d'un ordre logique, établit entre les faits des rapports de causalité, et peut donc dire ce à quoi on peut

s'attendre. L'imitation est alors en lien avec les notions de vraisemblance (fondée sur les rapports de causalité) et de nécessité (aucune séquence ne peut être ajoutée ou retranchée sous peine de nuire à la logique) qui seront au cœur de l'esthétique théâtrale classique. Cette conception conduit à ce jugement comparatif : « la poésie est une chose plus philosophique et plus noble que l'histoire : la poésie dit plutôt le général, l'histoire le particulier » (*Poétique*, 9, 1451b).

• **Imitation vs fiction : un questionnement sémiotique à l'origine du récit**

Qu'on dise imitation ou représentation (avec les derniers traducteurs français) ce qu'il faut entendre, c'est l'activité mimétique, le processus actif d'imiter ou de représenter. Il faut donc entendre imitation ou représentation dans son sens dynamique de mise en représentation, de transposition dans des œuvres représentatives.

Ricœur, 1983, t.1 : 69.

La notion de *mimèsis* telle que la conçoit Aristote peut s'appliquer à tous les arts, mais elle a été tout particulièrement développée et retravaillée pour traiter des arts qui utilisent la parole. Cela a notamment permis de mettre l'accent sur deux points qui suscitent des discussions : la relation du langage à la réalité et la possibilité qu'a le langage de produire une illusion.

Ces questionnements prennent tous comme point de départ le fait que le langage et le monde ne sont pas des entités de même nature, le langage étant immatériel même s'il emploie des canaux physiques pour se réaliser. Il faut donc revenir sur la notion de *mimèsis* pour résoudre le paradoxe que constitue la représentation du monde par le langage. Reprenant la notion de *mimèsis* telle qu'elle est formulée par Aristote, Ricœur note en premier lieu que toute la *Poétique* se réfère à ce concept englobant mais que lorsque Aristote explicite la notion de *mimèsis* ou de représentation, il le fait surtout à travers la tragédie : « c'est l'imitation ou la représentation de l'action propre à la tragédie, à la comédie et à l'épopée qui est seule prise en compte » (1983 : 70). Autrement dit, la *mimèsis* d'Aristote englobe la composition diégétique (le poète raconte ce que font les personnages) et la composition dramatique (le poète donne la parole aux personnages). *Mimèsis* s'entend alors spécifiquement comme le fait de montrer des actions, des événements, et diégèse comme le fait de raconter des événements. Prenant ses distances avec le modèle aristotélicien, Schaeffer, de son côté, réexamine la notion de *mimèsis* avec l'éclairage qu'apporte la sémiotique. Il aboutit alors à une distinction entre trois types de relations mimétiques (1999 : 80) :

- la *mimèsis* en tant qu'imitation « technique » : la copie pure et simple ;
- la *mimèsis* comme représentation : « c'est-à-dire la production d'un modèle mental ou symbolique fondé sur une cartographie isomorphe de la réalité à connaître », ou selon Boré (2010) « une modélisation » de la chose imitée. C'est une schématisation, une représentation, une simulation de situations et d'actions reposant sur un principe de ressemblance : « la production d'une relation de ressemblance qui n'existait pas dans le mode avant l'acte mimétique et dont l'existence est causée par cet acte » (Schaeffer, 1999 : 90) ;

- la *mimèsis* comme feintise : « produire une chose qui est prise pour la chose qu'elle imite » (Boré, 2010 : 65). C'est une *mimèsis* non de la vie, mais du langage qui reconfigure par le moyen du langage des événements et des paroles.

Le fait qu'il n'y ait pas homologie entre la chose représentée et le langage conduit donc à poser la question de l'interprétation par le sujet parlant et de la transformation par le langage. Dès le XVIII^e siècle, des traités littéraires ont mis l'accent sur les liens complexes entre représentation et transformation ou invention. C'est le cas, par exemple de l'Abbé Batteux qui, dans son traité *Les Beaux-arts réduits à un même principe*, pose l'imitation comme principe unifiant des différentes formes d'art, mais considère que l'invention, qui procède de l'observation, consiste à assembler des traits. C'est ainsi qu'un personnage n'est pas le portrait fidèle d'une personne réelle que l'on pourrait rencontrer mais un composé de « traits » choisis qui permet à chacun de le reconnaître. C'est le paradoxe de la fiction, expression d'un mensonge, qui saisit le vrai. L'objet représenté n'est pas un être réel mais le personnage créé imite un être possible dans une action représentée. Sont donc exclus toute copie, décalque ou réplique à l'identique. C'est en cela que le récit ouvre sur la fiction, et il le fait doublement : fiction peut s'entendre ici comme désignant le fait de fabriquer, de créer mais aussi comme celui de feindre⁴.

Le fait que la *mimèsis* soit un processus aboutissant à la production d'un objet artistique que le lecteur reconnaît alors que cet objet n'existe pas dans la réalité, nous conduit à nous interroger sur la façon dont l'objet littéraire, cette fiction, s'organise pour nous donner l'impression de vérité et faire en sorte qu'une histoire nous parait réelle ou vraisemblable. Pour Schaeffer (1999), le récit de fiction repose sur deux procédés qui permettent de créer cette illusion et d'y faire adhérer : la représentation-modélisation et la feintise.

Ce questionnement sur le rapport au réel a nourri une grande partie de la réflexion littéraire et a été – et continue d'être – à l'origine de clivages théoriques et esthétiques. Ainsi le mouvement artistique et littéraire du réalisme s'est construit contre le sentimentalisme romantique avec la *Comédie humaine* dans laquelle Balzac s'attache à décrire la réalité jusqu'alors ignorée avec une certaine acuité. Et le naturalisme que Zola définit dans son *Roman expérimental* paru en 1880 comme une « méthode expérimentale à l'étude de la nature et de l'homme », vise à faire du roman une représentation exacte de la réalité. Le narrateur s'efface derrière son personnage, dont le point de vue devient prédominant et les lieux, les personnages et les objets sont décrits précisément avec un luxe de détails quasi-scientifiques. La représentation est ainsi directement subordonnée à

⁴ « Si nous continuons à traduire *mimèsis* par imitation, il faut entendre tout le contraire du décalque d'un réel préexistant et parler d'imitation créatrice. Et si nous traduisons *mimèsis* par représentation, il ne faut pas entendre par ce mot quelque redoublement de présence, comme on pourrait encore l'attendre de la *mimèsis* platonicienne, mais la coupure qui ouvre l'espace de fiction. L'artisan des mots ne produit pas des choses, mais seulement des quasi-choses, il invente du comme-si » (Ricœur, 1983 : 93).

l'objet représenté et l'on apprécie la conformité du signe au réel signifié : « (la) nature artistique de l'objet dépend de l'habileté de l'artiste à figurer un objet du monde de façon identifiable » (Heinich, 1996 : 34). Pour Joseph Roth (1930) également, l'œuvre en gardant des liens avec le réel devient elle-même réelle.

• Le vertige de l'imitation

Dans le processus de création, imitation et invention sont donc intimement mêlées. Toute imitation comprend une part de transformation (Montalbetti, 2001 : 235), et en retour, comme le dit Boré (2010 : 65), « la fiction comporte toujours une part d'imitation » inhérente à son processus d'invention.

Ce rapport circulaire entre invention et imitation a été problématisé tout particulièrement par ceux qui se sont interrogés sur la manière dont le langage pourrait rendre compte du monde, comme nous venons de le voir. Mais ce rapport entre invention et imitation est tout aussi délicat et complexe lorsqu'il s'agit d'objets langagiers : écrire, c'est toujours imiter d'autres écrits ; écrire c'est toujours créer. Les relations entre la source et le texte qui en dérive sont de natures très diverses. Elles peuvent être revendiquées ou niées, explicites ou cachées ; les sources peuvent être multiples ou uniques ; les transformations peuvent être infimes voire invisibles, en se manifestant par exemple uniquement par le biais du changement d'instance assumant le propos lorsqu'il s'agit du plagiat ; elles peuvent au contraire produire des bouleversements fondamentaux à un point tel qu'il n'est plus possible de reconnaître la source. Mais ce que nous savons aujourd'hui de la polyphonie grâce à Bakhtine, et ce que nous avons appris de Genette sur la diversité des formes de rapport entre les textes nous montrent que toute production langagière est traversée par d'autres productions qui l'ont précédées et que c'est là une source de richesse. Mais c'est aussi une source de questions, et ce mémoire est précisément consacré à l'examen de ces questions.

CHAPITRE 1

Écrire, c'est toujours *imiter* d'autres écrits

J'étais le seul professeur. J'étais constamment obligé, par honnêteté, de situer ce que j'écrivais ou ce qu'écrivaient les autres par rapport à ce qui avait eu lieu auparavant et à la situation générale où nous apparaissions. J'espère avoir apporté quelques nouveautés. Mais je crois avoir apporté beaucoup plus de nouveauté après ma période romanesque que pendant cette même période. Si j'ai apporté quelque chose de nouveau, c'est que j'ai été entraîné par l'élan de nouveautés qui vient du fond des siècles.

Michel Butor. *Le Monde*, 24.08.2016.

Depuis très longtemps, les écrivains ont conscience que leurs ouvrages se nourrissent des écrits d'autrui qu'ils « pillent, butinent, absorbent et transforment » comme le dit Houdart-Merot (2006) en se référant aux images qu'ils utilisent : l'écrivain-abeille qui butine et transforme en miel le pollen pillé (Montaigne), l'écriture-digestion ou dévoration (Du Bellay), le feu que l'on prend chez son voisin et qui appartient à tous (Voltaire), la « fusion de quelques redites comptées » (Mallarmé) ou encore le livre qui pousse sur l'« épais terreau de la littérature qui l'a précédé » (Gracq, 1961). L'imitation est non seulement présente mais revendiquée par Voltaire dans ses *Lettres philosophiques* qui met en perspective imitation et originalité, ou Aragon qui défend l'universalité du procédé dans *Les Yeux d'Elsa*. Pourtant, toujours selon Houdart-Merot, l'imitation suscite des jugements ambivalents, dus à la doxa romantique qui a opposé l'imitation – qui était acceptée par les classiques – à l'originalité ou à l'inventivité.

Toutefois, revendiquée ou niée, acceptée ou condamnée, l'imitation est toujours présente, car comme le note Cohen-Cheminet (2002 : 1-13) : « Nous héritons de l'imitation avec les œuvres, et chaque artiste qui relit, reprend, s'approprie ce que les générations précédentes ont tenté, va réinvestir l'imitation, la reconfigurer pour son temps ». L'imitation est donc présente d'emblée dans l'écriture, ne serait-ce que parce qu'en produisant du langage écrit nous ne faisons que réitérer des gestes intellectuels réalisés par d'autres mais dont les produits ont configuré notre manière de penser et de traiter le langage.

1.1. En quoi peut-on dire que les textes empruntent leurs caractères à d'autres textes ?

• Des caractères partagés par tous les textes

Les textes et les discours, même les plus banals et les plus répétitifs, sont toujours le résultat d'un acte singulier de production accompli par un locuteur particulier, dans une situation particulière elle aussi, qui, même renouvelée, demeure toujours unique. Cependant, d'une part malgré leurs

singularités, ils partagent les traits qui font d'eux des textes, et d'autre part, ils présentent entre eux des similitudes qui permettent de les regrouper en de grandes catégories.

Intuitivement, nous savons ce qu'est un texte, parce que nous en avons rencontrés et que nous avons été confrontés aux problèmes qu'ils posent au lecteur lorsqu'ils ne respectent pas les caractères attendus. En effet, ce qui donne à un énoncé son statut de texte, c'est sa clôture et son autonomie qui font de lui «un système connotatif [mis] en relation avec le système linguistique» (Ducrot et Todorov, 1972). Le texte se définit, selon la formule de Rastier citée par Adam (2011 : 128) comme étant « une suite linguistique autonome, orale ou écrite, produite par un énonciateur dans le cadre d'une pratique sociale spécifique, et constituant un objet empirique, cohésif et cohérent ». Plane (2006a) note également à ce sujet que le texte est caractérisé non seulement par des propriétés intrinsèques mais aussi par des propriétés extrinsèques ou transitoires qui dépendent donc de celui qui actualise le texte, et qui sont notamment la signifiante ou l'informativité. De ce fait, le texte entretient avec le discours une relation ambiguë qu'Adam résout par une formule qui a le mérite de la clarté : « Texte = Discours – Conditions de production » (1997 : 678). Pour notre étude, nous considérerons le texte comme étant la forme prise par un discours écrit, car les conditions de production font partie des données qui nous intéressent pour comprendre les phénomènes de reprises-transformations d'autres écrits ou discours antérieurs.

• **Des spécificités propres à certains textes qui permettent de les catégoriser**

Le constat que les textes, tout en étant des objets singuliers, présentent des similitudes entre eux a conduit à les regrouper en de grandes catégories. Les spécialistes se sont donc attachés à établir des catégorisations en fonction de différents principes. Et à côté de ces catégorisations conscientes et maîtrisées, il existe des catégorisations spontanées. Ainsi très tôt, les enfants discernent les textes ou fragments de textes narratifs des autres textes sans doute en raison de leur fréquentation précoce de textes entendus puis lus, mais aussi parce que cette capacité à catégoriser les textes fait partie des compétences de tous les sujets parlants (Van Dijk, 1972). La catégorisation est en effet une activité intellectuelle la plus souvent inconsciente qui organise notre expérience (Dispaux, 1984 ; Kleiber, 1990).

• **Des propriétés partagées en fonction de types de textes ou de types de discours**

Identifier la catégorie à laquelle appartient un texte non seulement permet d'adopter le régime de lecture qui convient, mais dote les scripteurs de « stratégies de résolution de problèmes » (Adam, 2011 : 24). À l'école on enseigne donc aux jeunes élèves à reconnaître des *types d'écrits* caractérisés par des traits formels et fonctionnels. Mais de leur côté, linguistes et psycholinguistes se sont attachés à définir des *types de textes* en fonction notamment de leur visée et des traits linguistiques qui contribuent à orienter le lecteur vers une forme de lecture particulière. Ces

catégories ont été déterminées non pas a priori mais à partir de l'observation de textes et du repérage de similitudes entre eux. Toutefois, dans le détail, ces catégories ne font pas l'objet d'un accord entre théoriciens. À côté des quatre grands types de texte classiquement retenus (description, narration, exposition/explicatif et argumentation), des linguistes ont ajouté d'autres formes de textes dans leur classement : l'instruction ou la prescription (Werlich, 1975), le poétique et le dialogal (Adam, 1984) et l'optatif (Mortara-Garavelli, 1988). Certains ont retenu une typologie réduite à trois catégories : description, narration et argumentation (De Beaugrande et Dressler, 1981). Si ces catégorisations diffèrent entre elles, c'est parce que les linguistes ou psycholinguistes ne s'attachent pas tous aux mêmes traits des textes, d'où des remises en question et des révisions de ces catégorisations.

Ainsi Bronckart (1997) a ajouté d'autres dimensions qui lui ont permis d'élaborer non plus une typologie des textes, mais une typologie des discours fondée sur l'observation de trois composantes : les mécanismes de prise en charge énonciative (foyer énonciatif, voix et point de vue, attributions modales), les mécanismes de textualisation (connexion, cohésion), et l'infrastructure (organisation thématique et discursive). D'un point de vue acquisitionnel, Bronckart identifie trois axes de développement langagier qui éclairent la manière dont les élèves s'approprient des modèles en écriture : la capacité à maîtriser l'organisation des types de discours, celle de produire des genres de textes adaptés aux situations d'activité et de communication, et celle de s'approprier des traces de l'activité langagière, de les intérioriser et de les organiser dans sa langue interne.

De son côté Adam, constatant l'hétérogénéité des textes, est revenu sur la typologie qu'il avait construite en 1984 et s'est intéressé à une unité plus petite, la séquence textuelle (Adam, 1992 et 2011).

Mais Bronckart et Adam ont l'un et l'autre considéré par la suite que les typologies ne rendaient pas compte de la subtilité des caractères définitoires des textes et qu'il fallait mobiliser la notion de genre pour rendre compte des différentes catégories :

*Dès qu'il y a texte, c'est-à-dire reconnaissance du fait qu'une suite verbale ou verbo-iconique forme une unité de communication, il y a effet de généralité, c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. En d'autres termes, il n'y a pas de textes sans genre (s) et c'est par le système de genre d'une formation sociohistorique donnée que la textualité rejoint la discursivité.
(Adam, 2011 : 33)*

• Des propriétés partagées en fonction de genres

La notion de genre est hétérogène, qu'on l'aborde d'un point de vue diachronique ou synchronique, et elle varie dans sa définition selon les disciplines et selon les auteurs. Le genre renvoie en premier lieu à la tradition aristotélicienne qui distinguait un certain nombre de catégories poétiques ou rhétoriques en fonction du type de mimésis, des objets représentés et des modes de représentation. Ces catégories ne concernaient pas uniquement des productions

langagières, puisqu'on y trouve des productions musicales ou picturales. Parmi les productions langagières catégorisées, certaines demeurent bien identifiables pour nous comme la tragédie, tandis que d'autres comme l'épopée ou le dithyrambe, renvoient à des formes qui ne sont plus guère pratiquées de nos jours. Cette catégorisation s'intéressait également à des productions langagières non littéraires puisqu'elle incluait le genre judiciaire. La tradition classique s'est inspirée de la catégorisation aristotélicienne mais l'a reconstruite et en a retenu uniquement les éléments concernant le champ du littéraire. Puis, à son tour, la tradition scolaire s'en est emparée pour définir les grandes classes d'objets textuels dignes d'être étudiés dans l'enseignement secondaire. Dans ce cadre, ces genres, roman, poésie, théâtre et essai ont fait chacun l'objet de théorisations séparées, la notion de genre en elle-même étant alors considérée comme allant de soi.

La notion de genre s'est trouvée par la suite revisitée aussi bien par les spécialistes de critique littéraire que par les linguistes qui l'ont confrontée à la notion de discours et l'ont examinée à la lumière de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours. Les catégories ont donc été réorganisées. Ainsi Hamburger (1986) a opéré une classification des genres en fonction de leur rapport à la réalité et à la fiction, et donc du régime de croyance qu'ils exigent du lecteur. Plus généralement, c'est la définition même du genre qui a été revue. Dans le champ du littéraire, le genre est désormais perçu comme un pont entre la singularité d'un texte et l'ensemble-littérature, ainsi qu'un filtre cognitif, et un instrument de compréhension (Raboni et Macé, 2007) puisqu'il génère un horizon d'attente. La littérature est donc faite de genres, conventions discursives qui définissent l'attente de fiction ou une « pré-compréhension » de l'œuvre (Compagnon¹). Dans le champ de la linguistique, la notion de genre s'est trouvée renouvelée grâce aux travaux de Bakhtine/Volochinov (1984/2010) qui l'a défigée².

Pour Bakhtine/Volochinov, la variété des genres du discours est inépuisable car elle est en relation directe avec la variété des domaines de l'activité humaine qui est toujours en développement. Les genres varient donc selon les fonctions (par exemple scientifique) et les conditions déterminées par la sphère d'échange. Toutefois, Bakhtine/Volochinov ramasse ces différents genres du discours dans une sorte de cadre dans lequel nos discours écrits ou oraux s'inscrivent. Il distingue les genres du discours premiers (simples) – formés au cours d'un échange verbal spontané souvent oral – et les genres du discours seconds (complexes) qui en dérivent et apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (les genres littéraires participent des genres seconds). Les

¹ <http://www.fabula.org/compagnon/genrel.php>

² Dans un article de 2007, Bota et Bronckart contestent la paternité des travaux de Bakhtine qui aurait repris-détourné ceux de Volochinov. Bakhtine est cependant à l'origine de la distinction entre « genres premiers » et « genres seconds » et impose son propre point de vue sur les genres du discours (1984). L'article de Bota et Bronckart propose une analyse fine de l'approche respective des deux auteurs.

énoncés ne sont donc pas une combinaison absolument libre, mais sont soumis aux genres du discours établis qui exercent pour l'individu une valeur normative. Ces types relativement stables d'énoncés sont caractérisés par trois éléments : un contenu thématique, un style et une construction compositionnelle :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue [...] mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. (Bakhtine, 1984 : 265)

Les genres se distinguent par des traits linguistiques et extralinguistiques communs que les théoriciens ont tenté d'identifier, mais de nombreux auteurs ont souligné l'impossibilité d'un classement stable et définitif et la difficulté à identifier les traits génériques, les genres étant finalement « des entités discursives à géométrie variable » (Beacco, 2004 : 115). La classification en genre n'est donc jamais finie. Comme le notent Charaudeau et Maingueneau (2002) la profusion lexicale dont ils font l'objet révèle que leur définition ne fait pas unanimité. Ils sont, pour Adam, des catégories prototypes définissables en termes tendanciels ou des gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des phénomènes de dominante, plutôt que par des critères stricts. L'auteur considère qu'ils s'inscrivent dès lors dans des « airs de famille » (Adam, 1997 : 678). Rastier (2001) introduit même la notion plus large de « champs génériques », qui désigne un groupe de genres.

Par ailleurs, il existe une perméabilité saine des genres qui est « comme un phénomène courant et sans doute l'un des moyens privilégiés de construction du sens en discours » (François 2004 : 30). Les genres se mélangent, et les sous-genres du genre narratif (conte, roman etc.) reconfigurent parfois le genre de manière complexe. Les sous-genres peuvent se « mimétiser entre eux » (ibid.). Peuvent coexister des exemples typiques, des transgressions et des mélanges. Nous le verrons à propos des récits d'enfants qui associent récit de rêve, conte, roman d'aventure, et d'autres mondes mêlés. Les écrivains les plus prestigieux s'appuient d'ailleurs sur les genres, objets dynamiques, pour les dépasser. Crinon (2006a) souligne également ce caractère mobile et inter-pénétrable des genres.

Les critères de définition des genres sont hétérogènes : critères formels parfois (présence d'une superstructure textuelle particulière, présence de certaines formules, comme dans le conte merveilleux), critères thématiques souvent (l'univers de l'épopée), cadre pragmatique (à quoi vise le texte : à créer une émotion, moraliser, critiquer... ?). Les genres sont des catégories mobiles, propres à une époque (les genres pratiqués aujourd'hui ne sont pas ceux d'hier). Les conventions propres à la tradition d'un genre sont perpétuellement remises en cause par les œuvres nouvelles qui s'insèrent dans ce genre tout en le renouvelant. (Crinon, 2006a : 17)

Les genres, tout en étant capables d'évoluer, déterminent donc des macro-régularités textuelles. Ils configurent non seulement les plans du texte (Adam, 1997 : 691) mais règlent globalement les différents plans de la structure de la « fable ». Ce sont donc des catégories « pratiques-empiriques indispensables à la production écrite » (Adam, 1997 : 678). En allant plus loin, on peut même dire avec Genette que les genres incitent à la production par une sorte d'hypertextualité mimétique :

Un genre ne répond pas seulement à une situation et à un « horizon d'attente » historiquement situés ; il procède également par contagion, imitation, désir d'exploiter ou détourner un courant de succès et, selon la locution vulgaire, de « prendre un train en marche ». (Genette, 1982 :287)

Cette propriété du genre, qui est en quelque sorte capable de stimuler la production et d'inciter ainsi à sa propre reproduction, amène Bronckart à définir à partir du cadre configuratif qu'est le genre, un mécanisme d'adoption et d'adaptation. En effet, selon lui, le processus de production se déroule ainsi :

- L'agent ayant à produire un texte se trouve dans une situation d'action langagière, caractérisée par ses représentations du contenu thématique à sémiotiser et les propriétés matérielles et socio-subjectives du contexte de son action.
- Il dispose aussi d'une connaissance personnelle (et partielle) de l'architexte de sa communauté verbale et des modèles de genres qui y sont disponibles.
- Sur cette base, il va adopter un modèle de genre qui lui paraît pertinent eu égard aux propriétés globales de la situation d'action, et il va adapter ce modèle aux propriétés particulières de cette même situation, et produire ainsi un nouveau texte qui portera, et les traces du genre choisi, et celles du processus d'adaptation aux particularités de la situation. (Bronckart, 2004 : 105).

Les genres constituent donc un « lieu d'apprentissage social » (ibid.) entre imitation (adoption du modèle) et invention (adaptation du modèle). Ils constituent des modèles qui organisent la production verbale, orale et écrite.

De ce qui précède, on peut conclure que chaque énoncé possède un certain statut générique, et c'est sur la base de ce statut que nous le traitons. Cette compétence générique varie selon les sujets, d'autant que les genres sont multiples et hétérogènes. Le genre doit être appris car il détermine notre capacité de compréhension et de production des textes, même si les genres sont

poreux et que la création fait parfois éclater ces cadres préexistants. Si le genre a une fonction « exemplifiante » (Schaeffer, 1989), il peut ouvrir à la création. Il s'agit de penser en termes de potentialité générique. Ainsi, les genres sont définissables en catégories « régulatrices des énoncés » avec un double principe de clôture « tourné vers le passé (principe centripète), la répétition, la reproduction et gouverné par des règles (noyau normatif) et un principe d'ouverture (principe centrifuge), tourné, lui, vers le futur et l'innovation et déplaçant les règles (variation) » (Adam, 1997 : 678). Les genres permettent donc une certaine articulation entre imitation et invention.

1.2. En quoi peut-on dire que lorsqu'on écrit, on reprend ou imite des textes ou des discours déjà produits ?

1.2.1. L'acte d'écriture comporte plusieurs processus dont l'un consiste à mobiliser des savoirs sur les textes

Dès l'antiquité on a cherché à comprendre comment s'effectuait la production de texte, et ce à des fins d'enseignement. Le modèle rhétorique développé alors par Aristote décrit la production de texte sous forme de cinq phases : l'*inventio*, soit la recherche des moyens de persuasion ou d'arguments, la *dispositio* soit le choix d'un ordre permettant de les présenter et de structurer le texte, l'*elocutio* soit la rédaction du discours consistant à « revêtir les arguments des ornements du style », l'*actio* soit les mises en voix et geste du discours, et la *memoria* l'art de retenir son discours (phase ajoutée aux quatre figurant dans la *Rhétorique* d'Aristote). Ce modèle rhétorique proposait une méthode de travail aux apprentis orateurs et avait donc un objectif prescriptif (Plane, 2004b). Il montrait à plat, dans une suite linéaire, les étapes de la production verbale, mais ne s'intéressait pas encore aux processus sous-jacents de l'écriture. Il supposait cependant que les rhéteurs disposassent au préalable de connaissances sur les différents types de plans susceptibles d'organiser un discours afin de le rendre conforme aux règles du genre et capable de convaincre. Ce modèle a longtemps perduré, mais a été réinterrogé par des travaux en psychologie cognitive qui ont cherché à comprendre comment s'organisaient les processus rédactionnels. À partir d'expérimentations, des psycholinguistes ont élaboré des modélisations qui se sont complexifiées au fur et à mesure de l'avancée de leurs travaux et qui ont eu une influence sur l'enseignement de la rédaction comme nous le verrons plus précisément dans le chapitre 4. Ces différents modèles dont nous présenterons quelques éléments dans le chapitre 6, établissent qu'au stade de la planification, le scripteur récupère dans la mémoire à long terme des connaissances portant non seulement sur le thème mais aussi sur les catégories de textes et leurs caractéristiques. Certains travaux, et notamment le second modèle de Hayes (1996) se sont intéressés plus précisément à la manière dont s'opère la sélection de ce que le scripteur récupère en mémoire à long terme en fonction de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il prévoit d'utiliser (ou du moins d'interroger) pour répondre

à la demande d'écriture, mettant ainsi en évidence la mobilisation de connaissances portant sur le genre. Sur la même thématique, Kellogg (1996) a montré à des niveaux plus fins comment la mémoire de travail sollicite la mémoire à long terme pour récupérer des connaissances tout en assurant le traitement de schémas de phrases, de paragraphes et de documents. La question a également été traitée par Baddeley (1990, 2000) qui s'est intéressé quant à lui à la récupération et à la gestion en temps réel des informations mobilisées.

Ces modélisations successives s'accordent donc sur le fait que le scripteur mobilise et traite différents types de connaissances portant sur les textes (schémas, plans, types, genres...), constituées au fil de ses lectures, et stockées en « de vastes configurations d'informations » dans la mémoire à long terme. (Piolat, 2004 : 56). Ces modèles à finalité heuristique, par essence perfectibles, ont été mis à profit par la didactique (Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

1.2.2. Les scripteurs peuvent reprendre par différents procédés des textes ou fragments de textes créés auparavant par d'autres auteurs

Nous nous référons ici aux travaux de Genette qui, en établissant une typologie fondée sur les liens entre l'hypotexte et l'hypertexte, clarifie les relations entre les différents textes, et montre comment transformations et imitation sont à la source de la création. Dans une perspective structuraliste, Genette remet en cause la tradition générique occidentale et son système unifié qui depuis l'antiquité cherche à recouvrir l'ensemble du champ littéraire. Il déconstruit la triade générique indument attribuée à Aristote (lyrique, épique, dramatique) pour étudier et catégoriser tous les types de rapports qui unissent les textes. Il met ainsi en évidence des filiations avouées ou non entre des objets textuels, ainsi que tous les problèmes d'identité, et d'originalité qui s'y rattachent. *Introduction à l'architexte* (1979) montre que l'objet de la poétique n'est pas le texte, mais l'architexte. L'auteur dégage ainsi cinq relations transtextuelles dont la première et la plus importante est l'intertextualité.

• L'intertextualité, marque de la présence d'un texte dans un autre, et de la littérarité

La notion d'intertextualité a été introduite en France sous la plume de Kristeva dans *Séméiotikè* (1969). Kristeva présente cette notion comme étant issue des réflexions de Bakhtine sur le dialogisme et la polyphonie : l'auteur n'est pas « sous influence », copiste ou héritier d'une tradition, mais il entre en dialogue avec ses lectures, qu'il interprète à sa façon, le texte nouveau amenant même à relire différemment ses sources que sont les hypotextes (Houdart-Merot 2006). Genette reprend cette notion qu'il définit comme « une relation de coprésence entre deux ou

plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement³ et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, 1982 : 8). *Palimpsestes* (1982) cherche, en effet, à fonder en théorie les différentes formes de la relation par laquelle l'œuvre littéraire peut se construire en se référant à d'autres œuvres. Bronckart reprend les concepts d'architextualité et d'intertextualité et les distingue, voyant dans cette dernière des processus plus maîtrisés :

Nous pourrions accepter la notion d'architextualité (Genette, 1979), qui marque qu'il s'agit là d'une organisation – aussi floue soit-elle – de textes préexistants, et réserver dès lors la notion d'intertextualité à la désignation des divers processus d'interaction, implicite ou explicite, entre textes (citations, renvois, pastiches, etc.) (Bronckart, 2004 : 105).

Cette notion d'intertextualité, relative aux liens qu'entretient un texte avec d'autres est même considérée par Riffaterre comme la marque de la littérarité :

L'intertexte [...] est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie [...] L'intertextualité est [...] le mécanisme propre à la lecture littéraire. Elle seule, en effet, produit la signifiante, alors que la lecture linéaire, commune aux textes littéraire et non littéraire, ne produit que le sens. (dans Genette 1982 : 9).

Pour Genette, la littérature est toujours, au « second degré ». Elle s'écrit en lisant d'autres textes. On peut y lire l'ancien sous le nouveau. Le texte se prête en effet à une double lecture où se superpose au moins un hypertexte et un hypotexte. Cette relation d'hypertextualité qui relie ainsi plusieurs textes fait que la littérature est à l'image d'un palimpseste, parchemin sur lequel, au Moyen-Âge, des textes avait été écrits, puis effacés, pour laisser la place à un nouveau texte qui gardait toujours un peu la trace des précédents.

• **L'hypertextualité et sa réalisation à travers les relations de transformation et d'imitation qui unissent les textes**

Genette définit plus finement l'hypertextualité en distinguant deux types de relations : le texte B (hypertexte) est uni au texte A (hypotexte) sur lequel il se greffe à la suite d'une opération soit de « transformation » (stricto sensu) soit « d'imitation ». L'imitation est bien de l'ordre de la transformation mais résulte d'un procédé à la fois plus complexe et plus médiat qui impose « la constitution préalable d'un modèle de compétence générique » « capable d'engendrer un nombre indéfini de performances mimétiques ».

Ce modèle constitue donc, entre le texte imité et le texte imitatif, une étape et une médiation indispensable, que l'on ne retrouve pas dans la transformation simple ou directe. Pour

³ En psychologie, l'image eidétique est « l'image visuelle d'une chose imaginaire ou d'un souvenir récent, caractérisée par une projection fidèle pouvant être évoquée ou supprimée à volonté » <http://www.cnrtl.fr/definition/eidétique>

transformer un texte, il peut suffire d'un geste simple et mécanique (à la limite, en arracher simplement quelques pages : c'est une transformation réductrice) ; en revanche, pour l'imiter, il faut nécessairement en acquérir une maîtrise au moins partielle : la maîtrise de tel de ses caractères que l'on a choisi d'imiter. (Genette, 1982 :14-15) Cette distinction conduit Genette à établir une typologie des pratiques hypertextuelles organisée en fonction de deux axes, le régime, qui peut être ludique, satirique ou sérieux, et la relation qui procède de la transformation ou de l'imitation. Toutefois, ces catégories ne sont pas étanches et des œuvres peuvent parfois être analysées comme relevant d'un type de rapport hypertextuel ou d'un autre, notamment parce qu'elles ne sont pas elles-mêmes totalement homogènes.

Nous reproduisons ci-après un tableau reprenant celui dans lequel Genette présente sa typologie des pratiques hypertextuelles en illustrant ses catégories par des exemples pris à des œuvres entretenant un rapport d'hypertextualité avec *Robinson Crusoé*.

Régime / Relation	Ludique	Satirique	Sérieux
Transformation	Parodie Lt Robin Crusoe (B. Ford 1966)	Travestissement La vie sexuelle de Robinson Crusoé (M. Gall 1977)	Transposition Vendredi ou les limbes du Pacifique (M. Tournier 1967) Vendredi ou la Vie Sauvage (M. Tournier 1971)
Imitation	Pastiche L'île mystérieuse (J. Verne 1874-1875)	Charge Robinson Crusoe's money (D. Wells 1876)	Forgerie La fin de Robinson Crusoé (M. Tournier 1978) The return of Robinson Crusoe (H. Treece 1958)

Tableau 1. Tableau général des pratiques hypertextuelles d'après Genette (1982 : 37)
Illustré par des exemples relatifs à Robinson Crusoé

• **La transposition ou transformation sérieuse : l'exemple de *Robinson Crusoé* et de quelques robinsonnades**

Parmi les transformations, la transposition ou transformation sérieuse, est la manifestation la plus importante de toutes les pratiques hypertextuelles. Nous l'illustrerons en prenant pour exemple des œuvres du genre de la robinsonnade, lequel concerne notre recherche. Plusieurs procédés peuvent être à l'œuvre lors de la transposition, qui portent sur différents aspects de l'hypotexte.

Ainsi *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Tournier (1967) ainsi que son adaptation pour enfants *Vendredi ou la vie sauvage* (1971) procèdent d'une transformation complexe par rapport à *Robinson Crusoé*. Les œuvres de Tournier se démarquent tout d'abord de l'œuvre source par

une transformation du sens initial, ou « transvalorisation », dans la mesure où il y a un « double mouvement de dévalorisation et de (contre-)valorisation portant sur les mêmes personnages » (Genette, 1982 : 514-523). En effet, dans *Robinson Crusoé*, Defoe choisit d'intégrer Vendredi dans un processus d'apprentissage et d'adhésion aux valeurs de Robinson, inversement, dans *Vendredi*, Tournier substitue une éducation symétrique de Robinson par Vendredi. Le titre de l'œuvre signale même cette transformation en mettant en vedette Vendredi. La transposition se manifeste aussi par des choix narratifs, puisque, toujours selon Genette, même si la narration reste pour l'essentiel focalisée sur Robinson, « Tournier en une ou deux occasions [...] transfocalise [...] le récit sur Vendredi. L'œuvre de Tournier est aussi un exemple de « transdiégétisation » (Genette 1982 : 420) dans laquelle le cadre spatiotemporel est revisité (de l'Atlantique au Pacifique), mais dans cette œuvre, une fidélité diégétique s'observe par le maintien du nom des personnages, ce qui n'est pas le cas d'autres robinsonnades. Enfin ces œuvres opèrent par « transvocalisation » par le passage de la première personne à la troisième personne (Genette, 1982 : 292).

La transformation peut également passer par la suppression d'éléments du texte source. Cette amputation est souvent utilisée pour adapter des œuvres au public de jeunesse : ainsi, les nombreuses éditions pour enfants de *Robinson Crusoé* sont en général centrées sur la suite du naufrage et l'installation. Cette réduction qui fait disparaître les passages qui pourraient indisposer permet de conférer à l'œuvre transposée une fonction édifiante. Un exemple de cette « expurgation » ou plus encore ici d'auto-expurgation est encore l'œuvre de Tournier qui transpose *Vendredi ou les limbes du Pacifique* en une version censurée, *Vendredi ou la Vie Sauvage* : des scènes sont réécrites pour s'adapter à un nouveau public. Parce que ces transformations peuvent être perçues par un lecteur adulte connaissant *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Genette voit dans cette double « réception » du texte un « palimpseste de lecture » où *Vendredi ou la vie sauvage* serait l'image de l'image, plus proche de *Robinson* que du *Vendredi*⁴. Cette transformation opérée par Tournier est à distinguer de celles qui président aux versions abrégées de *Robinson Crusoé*, dans lesquelles ce qui est visé c'est la concision, laquelle « se donne pour règle d'abrégé un texte sans en supprimer aucune partie thématiquement significative, mais en récrivant dans un style plus concis » (Genette, 1982 : 332).

Genette examine un autre cas de transposition diégétique : la féminisation du thème. Il faut signaler le cas particulier de *Suzanne et le Pacifique* de Giraudoux (1921) qui opère un revirement axiologique de *Robinson Crusoé* le changement de sexe suffisant, selon Genette, à renverser toute la thématique de l'hypotexte. Suzanne qui découvre les traces d'un prédécesseur,

⁴ « *Vendredi ou la vie sauvage*, transposition de transposition, est typiquement un hyper-hypertexte, à certains égards plus proche de son hypo-hypotexte *Robinson Crusoé* que ne l'était son hypotexte *Vendredi ou les limbes du Pacifique* » (Genette, 1982 : 523)

constate l'inutilité de son travail et de toute production. L'œuvre porte ainsi une réfutation indirecte de Robinson : « *Suzanne* est un *Anti-Robinson* » (Genette, 1982 : 430). Cette transposition par « transexuation » (Genette, 1982 : 424) conduit l'hypertexte à imiter tout en réfutant le récit de l'hypotexte. *Suzanne et le Pacifique* et les *Vendredi* de Tournier ont en commun d'effectuer des transpositions homodiégétiques « insistant sur la liberté d'interprétation thématique » (Genette, 1982 : 440) alors que d'autres robinsonnades sont des transpositions hétérodiégétiques « insistant sur l'analogie thématique entre son action et celle de l'hypotexte » (Genette, 1982 : 440).

Le changement de nationalité est un autre axe de transposition diégétique : le « *Crusoé* d'origine était anglais, chaque nation voulut donc avoir son Robinson national » (Genette, 1982 : 431). Ceci est vrai des œuvres comme *Die Insel Felsenburg* de J. G. Schnabel (1731) ou du très connu *Robinson suisse* de Wyss (paru en français en 1813) qui servira de modèle aux naufrages familiaux recentrant le thème majeur non sur la solitude mais sur l'adaptation à l'espace insulaire.

Ces transpositions diégétiques sont « proximisantes » dans le sens où « l'hypertexte transpose la diégèse de son hypotexte pour la rapprocher et l'actualiser aux yeux de son propre public ». Les transpositions de *Robinson Crusoé* dans un cadre contemporain pourraient s'analyser en une « modernisation diégétique » laquelle consiste « à transférer en bloc une action ancienne dans un cadre moderne » (Genette, 1982 : 440) : ainsi le film « *Seul sur Mars*⁵ » sorti en 2015. La robinsonnade est donc un champ d'invention par transposition.

• **Parodie et pastiche : deux types de relation hypertextuelles ludiques proches**

On rapproche souvent pastiche et parodie, et il arrive que les définitions qu'on leur donne soient interchangeables. Genette propose donc une clarification et assigne à la parodie la définition restrictive de détournement de texte à transformation minimale, non satirique. Ce recentrage terminologique qui met la parodie du côté de la transformation ludique (Genette, 1982 : 45) ne correspond pas à l'acception la plus générale du terme, la parodie étant envisagée le plus souvent comme relevant non pas de la transformation mais de l'imitation.

Il est vrai que le terme de parodie a été diversement défini avant d'être ainsi clarifié par Genette. Pour Aristote, la *parôdia*, dont le nom signifie étymologiquement le fait de chanter (*ôdè*) à côté de (*para*), désigne le genre consistant à déformer, transposer, modifier, railler (Genette 1982 :19-23). L'imitation plaisante est donc née : la parodie imite le texte source de façon amusante, pour faire rire. À l'âge classique, le genre subsiste, bien qu'on ne le nomme pas ainsi. On « reprend littéralement un texte connu pour lui donner une signification nouvelle, en jouant au besoin et si

⁵ *Seul sur Mars (The Martian)* est un film de science-fiction américain réalisé par Ridley Scott, sorti en 2015 qui s'apparente à une robinsonnade dans la mesure où le héros doit survivre dans un univers hostile, seul sur la planète Mars, avant de trouver les moyens de retourner à la civilisation.

possible sur les mots » (Genette, 1982 : 31-36) comme on le fera avec l'œuvre *le Chapelain décoiffé*, adaptation sous la forme d'une querelle littéraire, des quatre scènes du premier acte du *Cid*, par Boileau, Racine et Furetière en 1664. Le terme recouvre plusieurs réalités stylistiques ou littéraires⁶. Après le pastiche importé d'Italie au XVIII^e, le XIX^e fait entrer le burlesque (qui joue sur le comique de « l'antithèse entre le rang et les paroles » des personnages) dans la parodie (Genette, 1982 : 31-36). Plusieurs théoriciens voient dans ce procédé une pure imitation car celui qui parodie doit déceler les singularités de son modèle pour l'imiter. Structurellement, une parodie peut viser une œuvre ou un genre, comme le cas de *Don Quichotte* qui détourne tous les romans de chevalerie : l'hypotexte est en fait un « hypoggenre » (Genette, 1982 : 209). On peut voir dans la parodie une simple transformation structurelle, de niveau de langue ou de registre, du genre, mais la parodie conduit plus généralement à changer de cadre. Une transformation s'effectue qui dépasse l'aspect formel. L'imitation part d'un modèle, détourne des conventions ou des normes littéraires pour créer autre chose :

Quand on évoque « modèle », dans certaines théories, on tombe vite dans le piège qui consiste à dire que la parodie ne touche que la forme ou la structure de l'œuvre parodiée. Une telle conception de l'œuvre littéraire (forme/contenu) nous paraît bien démodée étant donné toute la recherche en sémiotique littéraire qui propose une image plus subtile de ce que c'est qu'un texte. Ce qui plus est, la parodie est un de ces phénomènes textuels qui remet en question la vieille dichotomie (forme/contenu) et en montre l'impossibilité même, puisque le texte entier du texte parodié est touché et transformé par la parodisation. (Thomson, 1986 : 16).

Aujourd'hui, la parodie est entendue comme l'imitation burlesque d'une œuvre sérieuse. Elle est définie dans le Littré comme « un ouvrage, en prose ou en vers, où l'on tourne en raillerie d'autres ouvrages, en se servant de leurs expressions et de leurs idées dans un sens ridicule ou malin ». Pour Maingueneau (1991), la parodie constitue une « stratégie de réinvestissement d'un texte ou d'un genre de discours dans d'autres » : il s'agit d'une stratégie de « subversion », visant à disqualifier l'auteur du texte ou le genre source, l'hypotexte, à l'aide de moyens textuels ciblés. Le rapport du texte parodique au texte parodié peut finalement être négatif car polémique, ou positif envisagé comme un simple dialogue ludique avec l'original. La parodie crée dans tous les cas une complicité avec le lecteur puisqu'elle renvoie à l'œuvre d'origine qu'il est censé connaître.

⁶ Dans son « Discours sur la parodie », l'abbé Sallier distingue cinq sources de parodie : changer un seul mot dans un vers, changer une lettre dans un mot, détourner sans aucune modification textuelle une citation de son sens, composer un ouvrage entier « sur une pièce entière ou sur une partie considérable d'une pièce de poésie connue, que l'on détourne à un autre sujet et à un autre sens par le changement de quelques expressions », et enfin imiter le style à visée critique ou ridiculisante soit le pastiche satirique. (Genette, 1982 : 31)

S'il s'agit pour la parodie de faire rire le lecteur en imitant le texte, il s'agit pour le pastiche et la charge de rendre hommage à l'auteur – directement ou non – ou au contraire de le moquer, par imitation de son style.

Le terme « pastiche » apparaît à la fin du XVIII^e en France dans le vocabulaire de la peinture puis dans celui de la littérature. Le pastiche consiste à imiter le style d'un écrivain sur un sujet libre, en insistant sur les caractéristiques de ce style et en amplifiant leurs effets. Alors que la parodie détourne la lettre d'un texte, le pastiche se donne pour contrainte fondatrice d'imiter la lettre. Pour Genette, imitation et pastiche sont deux concepts liés. L'imitateur s'intéresse au style (plan formel) et aux motifs (plan thématique) qu'il comporte, et accessoirement au texte. Là encore, le corpus imité peut être un texte singulier, une œuvre, un genre voire un courant littéraire. Dans tous les cas, il y aura imitation d'un genre au sens de modèle, car imiter suppose d'identifier les traits stylistiques et thématiques et de les généraliser, ce que Genette appelle une matrice d'imitation. Le passage par ce filtre du modèle n'est rendu nécessaire que parce que l'œuvre littéraire se distingue des arts plastiques où l'imitation directe existe sous la forme de la copie. À cet égard, il faut noter le cas remarquable de la nouvelle de Borges dans *Fictions* (1956) « Pierre Ménard, auteur du Quichotte ». L'auteur imagine Pierre Ménard réécrivant une nouvelle version du Quichotte, rigoureusement identique dans sa lettre à celle de Cervantès mais le fait même de la réécrire lui donne un tout autre sens, par le biais d'une sorte de « monstrueuse extension du principe de la parodie minimale » (Genette, 1982 : 449). En quelque sorte, il parvient en créant un hypertexte à modifier le sens d'un hypotexte sans en affecter la lettre.

De Platon dans le *Ménexène* aux *Pastiches et Postiches* (1988) de Umberto Eco ou aux publications extraites de l'émission de France culture *les papous dans la tête* (dictionnaire paru chez Gallimard, 2007), en passant par Proust qui dans son recueil *Pastiches et Mélanges* paru en 1919 souhaite se libérer du style d'écrivains qu'il admire pour parvenir à trouver le sien propre, la littérature regorge de pastiches. Queneau avouera que c'est en se souvenant de Bach qui édifie son œuvre au moyen de variations, qu'il a écrit *Exercices de styles* paru en 1947. Proust se livre même à l'exercice de l'autopastiche dans *La Prisonnière* (Genette, 1982 : 166-167).

Le pastiche, est donc l'imitation en régime ludique dont la fonction dominante est le pur divertissement, de même que « la charge » est l'imitation en régime satirique, dont la fonction dominante est la dérision. À condition que l'auteur ait un style imitable « c'est-à-dire qu'il ait des caractéristiques franches, des tics, des spécialités » (Paul Reboux, préface du recueil de G. A. Masson, *à la façon de...*, in Genette, 1982 : 127) le pastiche est utilisé dans les exercices scolaires « à la manière de »⁷ par lesquels on demande aux élèves de faire « comme si » ils étaient l'auteur.

⁷ Paul Reboux (1877-1963) et Charles Müller (1877-1914) publient « à la manière de... », (1908-1913), formule qui a donné son nom au genre.

C'est même ainsi que Borges (1980) déclara voir appris à écrire⁸, ce qui montre bien les liens qui unissent imitation et invention.

• **La forgerie, imitation pour poursuivre une œuvre**

L'imitation peut consister à poursuivre une œuvre. La « forgerie » est la liaison d'un texte à ce qui le précède consistant en une « suite » (autographe) ou en une « continuation » de l'ouvrage d'un autre (allographe).

La suite (ou prolongation) n'impose pas que le texte premier soit achevé. Elle ne continue pas une œuvre pour la mener à son terme mais pour la relancer. L'auteur d'une suite souhaite exploiter le succès d'une œuvre précédente souvent achevée, en créant de nouveaux rebondissements. Ainsi, la seconde partie de *Robinson Crusoé* est une suite (Genette, 1982 : 222-223). Les textes se renvoient les uns aux autres dans une « autotextualité » ou « intratextualité » (Genette, 1982 : 284), et donc s'imitent.

La continuation (ou achèvement) impose a contrario que le texte premier soit resté inachevé. Elle imite le texte principal avec plus de contraintes : « l'hypertexte doit rester constamment dans le prolongement de son hypotexte » puisqu'il faut continuer un texte interrompu et parfois respecter les intentions de l'auteur. Il se peut aussi qu'une œuvre soit prolongée car jugée incomplète : le *Pantagruel* de Rabelais continue l'œuvre d'un anonyme (*Grandes et inestimables chroniques du grand et énorme géant Gargantua*, parues en 1532.). Ces extensions peuvent être *proleptiques* (après), mais d'autres formes de déploiement hypertextuel existent : continuation *analeptique* (avant), *elliptique* (« qui comble une lacune ou une ellipse médiane »), voire *paraleptique* (« chargée de combler d'éventuelles paralipses, ou ellipses latérales » sous la forme « que faisait X pendant que Y... »). Parmi les variantes de la continuation peut figurer *l'épilogue allographe*. La *Fin de Robinson Crusoé* de Tournier⁹ est un épilogue allographe à l'aventure insulaire de Robinson ou plutôt un anti-épilogue :

⁸ « J'ai commencé à écrire à six ou sept ans. J'ai essayé d'imiter les auteurs classiques de langue espagnole — Miguel de Cervantes par exemple. J'avais composé en très mauvais anglais une sorte de manuel sur la mythologie classique, sans aucun doute un plagiat de Lemprière. Ce fut, je crois, ma première entreprise littéraire. Mon premier conte était une histoire assez farfelue, écrite à la manière de Cervantes — un roman de chevalerie démodé, intitulé *La Visera Fatal*. [...] J'écrivais avec application ces choses sur des cahiers. Mon père ne s'en mêlait pas. Il me laissait le soin de commettre mes propres fautes et il dit un fois : « Ce sont les enfants qui font l'éducation de leurs parents et non pas le contraire. » Dans *Essai d'autobiographie*, Paris, Gallimard, 1980, p. 278.

⁹ Nouvelle publiée dans le recueil *Le Coq de bruyère*, Gallimard, 1978.

Ce bref récit commence à peu près là où se termine la première partie de Defoe : Robinson revient en Angleterre au bout de vingt-deux ans et se marie. Après avoir commis divers forfaits dans le voisinage Vendredi disparaît, sans doute retourné, suppose Robinson, dans leur île. La femme de Robinson meurt. Crusoé part pour la mer des Caraïbes, d'où il revient après plusieurs années – sans avoir retrouvé son île, dont il connaissait pourtant fort bien l'emplacement géographique. À qui veut l'entendre, il se plaint et s'étonne de cette stupéfiante disparition. Un vieux timonier lui donne enfin la clé du mystère : son île n'a nullement disparu et il a bien dû passer vingt fois devant sans la reconnaître ; elle a tout simplement changé, comme lui, qu'on n'a sans doute pas reconnu non plus. (Genette, 1982 : 285)

Ainsi, ces différents cas d'hypertextualité qui emportent la reprise-transformation et donc l'imitation des textes de soi ou des autres sont-elles constitutives de l'acte d'écriture et participent à l'invention. Le texte produit s'inscrit inéluctablement dans une toile textuelle, comme les mots et les formules qui le composent.

1.2.3. Les mots, les formules que nous employons sont porteurs des significations qui leur ont été données à l'occasion d'emploi dans d'autres textes ou d'autres contextes

Les paroles sont toutes faites et s'expriment : elles ne m'expriment point.
Là encore j'étouffe.

Francis Ponge, « Rhétorique », *Proèmes*, (1929-1930)

Lorsqu'il s'exprime, tout locuteur, tout scripteur reprend un matériel discursif *déjà-là*, qui s'impose à lui, qu'il ne peut que reprendre. On doit à Bakhtine d'avoir posé que le locuteur reçoit « les formes prescriptives de la langue commune » (1984 : 287). Nul n'est propriétaire de cette langue qui nous est autre : nous la recevons, l'apprenons, utilisons un matériel disponible préfabriqué, faits de morceaux que nous agençons. Les mots viennent de l'extérieur et de l'avant. Nous ne les créons pas (à de rarissimes exceptions près), nous ne les approchons qu'avec difficulté, au mieux nous les utilisons correctement. Si nous prétendons reformuler « avec nos mots à nous », c'est que nous nous trompons. Il n'y a rien d'original dans la langue. Nous ne sommes ni propriétaires ni possesseurs des mots, nous sommes à peine les détenteurs précaires. Les mots entrent et sortent ; ils sont de passage. Ils repartent, s'attardent parfois « sur le bout de la langue ». Parfois au contraire, ils nous « échappent ». Ils nous traversent. Michel Schneider (1985) dans son ouvrage *Voleurs de mots* démasque cette illusion de la possession : le propre des mots est d'être impropres. C'est un code établi, composé de signes *déjà-là* : le « symbole est à tous » (1985 : 318) donc à personne. Le locuteur/scripteur, est un emprunteur.

Nous recevons les mots en héritage déjà chargés de sens. C'est le dialogisme constitutif du langage de Bakhtine : « le mot lui-même qui est 'habité' de discours autres » (cité par Moirand, 2004 : 49). Les mots ne sont pas neutres linguistiquement parlant. Ils sont « chargés » des

contextes dans lesquels ils ont « vécu leur vie de mot »¹⁰. En effet, un mot entretient sémantiquement une relation avec une classe d'objets du monde (dénotation). Mais le référent peut évoluer. Notre ordinateur n'a plus rien à voir avec l'ordinateur d'Alan Turing. Les objets eux-mêmes ont un marquage historique. Surtout les mots portent en eux un contexte, une mémoire interdiscursive. C'est un dialogisme « rétroactif », un dialogue entretenu avec des discours tenus antérieurement par d'autres énonciateurs sur un même objet. Le dialogisme est donc « la capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une ou plusieurs autres voix qui le feuilletent énonciativement » (Bres, 2001 : 83). Les mots « bruissent d'autres voix » (ibid.) et diffusent l'écho d'autres emplois. Ils sont « lestés des sens » car ils conservent « l'empreinte de ceux qui, en les utilisant, y ont inscrit la posture qu'ils prenaient à l'égard de l'objet » (Siblot, 1998 : 27).

Ce concept de dialogisme est à rapprocher de la connotation qui est une extension de sens recouvrant l'ensemble des valeurs affectives d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, valeurs ajoutées par les locuteurs pour produire une signification seconde¹¹. (Kerbrat-Orecchioni dans Maingueneau et Charaudeau, 2002). Barthes parle d'un double sens, un « bruit » volontaire, qui altère la communication (Barthes, 1970 : 15). Le contexte régional, historique, idéologique et sociologique fournit ainsi des informations qui s'ajoutent au sens dénotatif et qui s'imposent à nous. Il y a donc une « image associée » au mot (Kerbrat-Orecchioni, 1977 : 70) parce que le mot « n'oublie jamais son trajet » (Moirand, 2007 : 4). En utilisant des mots, nous chaussons tous ses sens et veillons à nous ajuster à eux ou jouer avec eux. Ainsi un mot peut être remplacé par un autre en fonction de l'évolution de l'environnement (conditions sociales, politiques etc.) ou de la position du locuteur : le mot « travailleur » par exemple peut ou non être remplacé par le mot « salarié »¹². Bakhtine avait déjà souligné que « lorsque nous choisissons un mot, au cours du processus d'élaboration d'un énoncé, nous ne le prenons pas toujours, tant s'en faut, dans le système de la langue, dans la neutralité lexicographique » (1984 : 294). Nos mots, nos énoncés sont gorgés de sens.

La langue et les discours nous offrent de nombreuses opportunités d'emprunter les mots des autres : discours rapportés, détournement dans les titres de presse (Bres et al. 2005) opérations

¹⁰ « Chaque mot, nous le savons, se présente comme une arène en réduction où s'entrecroisent et luttent les accents sociaux à orientation contradictoire. Le mot s'avère, dans la bouche de l'individu, le produit de l'interaction vivante des forces sociales » (1929/1977 : 76).

¹¹ Ainsi, le mot « collaborateur » signifie littéralement « personne qui travaille avec une ou plusieurs autres à une œuvre commune » et est utilisé dans ce sens par le Président Nicolas Sarkozy à propos de son premier ministre, mais il renvoie aussi à une définition péjorative sur « la personne qui sous l'occupation allemande, entre 1940 et 1944 a choisi de collaborer avec les occupants ».

¹² A. Salem, « De travailleurs à salariés. Repères pour une étude de l'évolution du vocabulaire syndical (1971-1990) » *Mots*, vol. 36 (p. 74-83) http://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1993_num_36_1_1848

de figement et de défigement, l'assertion par le biais du proverbe¹³ et son détournement par exemple dans le cadre publicitaire. Gautier et Siouffi (2016) ont ainsi étudié « la diffusion de segments langagiers figés et défigés » à la lumière de la notion de même en montrant dans le cadre de la communication médiée électronique, comment les objets langagiers circulent : lexèmes, syntagmes, séquences plus longues.

Il y a donc emprunt de mots, de constructions, d'énoncés et de sens dans le discours. La production verbale naît en partie du réagencement et de la transformation de matériaux linguistiques préexistants (Bakhtine, 1984 ; Bronckart & Bota, 2011). Le locuteur-scripteur s'appuie sur le souvenir de discours qu'il a lui-même entendus, lus, écrits ou dits. Meschonnic conclut que « le langage est le premier palimpseste » (Gromer, 1996).

1.2.4. L'acte d'écriture consiste à mobiliser un substrat langagier déjà-là

L'écrivain se nourrit de lectures antérieures pour construire son texte. L'auteur, du latin *auctor* (autorité), est celui qui par définition, augmente, enrichit un patrimoine littéraire déjà existant (Maurel-Indart, 2014). Lorsqu'il n'est pas condamné sous l'angle juridique du plagiat, le phénomène est revendiqué par d'illustres auteurs et théorisé comme relevant de l'innutrition consistant à assimiler des modèles anciens et à s'en ressouvenir (Plane 2004a, 2006b), du stéréotype, notion réhabilitée par Dufays (1997), ou comme nous l'avons vu de l'intertextualité (Genette, 1982). Tout texte s'inscrit dans le déjà-dit ou le déjà-écrit et il serait illusoire de croire qu'on puisse s'affranchir du passé et innover. Depuis longtemps les textes sont examinés dans le champ littéraire sous l'angle de cette tension entre imitation et invention et le *déjà-là* est invoqué comme relevant à la fois de l'une et l'autre de ces notions. Pour Daunay (2004 : 29) la notion même d'invention, empruntée à la rhétorique, doit être conçue comme inhérente à la reprise d'un texte source¹⁴. Petitjean (2000) nous rappelle que l'imitation au sens classique est définie comme un processus d'oscillation spiralé entre répétition et nouveauté et qu'il faut chercher dans cet écart un aspect inventif et créatif, puisque la réécriture assimile l'ancien tout en l'adaptant et le dépassant. La production écrite met en œuvre des matériaux issus de ressources textuelles déjà disponibles chez le scripteur lequel ré-agence des matériaux langagiers issus de productions antérieures ou de souvenirs de productions antérieures, qu'il a ou non lui-même réalisées et qu'il transforme (François 1990 ; Paveau 2006 ; Crinon 2006a et b).

¹³ Grésillon et Maingueneau considèrent le proverbe comme une « 'énonciation-écho' dans la mesure où l'énonciateur du proverbe donne son assertion comme une imitation, l'écho, la reprise d'un nombre illimité d'énonciations antérieures de ce même proverbe. » (Grésillon et Maingueneau, 1984 : 113)

¹⁴ L'auteur évoque Barthes (1970 : 198) : « l'invention renvoie moins à une invention (des arguments) qu'à une découverte : tout existe *déjà*, il faut seulement le retrouver : c'est une notion plus "extractive" que "créative" » et conclut : « Le travail d'invention est le repérage et la manipulation d'un matériau *déjà-là*. ».

La notion de *déjà-là* dans l'écriture a ainsi été développée par Plane et Rondelli dans un numéro de *Pratiques* (2017) qui d'une part s'intéresse à la transformation opérée par le scripteur lorsqu'il mobilise un substrat langagier pour produire son propre discours, d'autre part s'interroge sur la manière dont ce substrat est mis à disposition du scripteur. Cette (ré)-appropriation s'observe tant chez les scripteurs experts que chez les apprenants. Pour les didacticiens, écrire une fiction appelle à se souvenir de « sédiments (stéréotypes, scripts, scènes, motifs, personnages, bribes de phrases) laissés par des histoires entendues, lues, *déjà* imaginées » (Tauveron & Sève, 2005). Il s'agit donc d'encourager les élèves à intégrer leurs expériences et leur mémoire de lecture à la pâte de leurs textes, à réemployer telle formule rencontrée. Dufays et Kervyn (2004) en tirent les conséquences : il faut « dire clairement que ce qu'on attend (des élèves), c'est moins un travail d'invention au sens moderne du terme qu'un travail d'*inventio*, c'est-à-dire d'exploitation et de modalisation de ressources langagières *déjà-là*, qui relèvent largement de la stéréotypie ». Ces points de vue bouleversent en partie les conceptions scolaires classiques de la production. En effet, Dormoy fait remarquer que si toute écriture est un réarrangement, alors toute invitation scolaire à l'écriture devrait s'accompagner de la mise à disposition d'un corpus textuel dans lequel les élèves vont pouvoir se nourrir. C'est d'ailleurs un « travail de *cut-up* et de réassemblage » plus difficile qu'il n'y paraît, car il conduit « à se poser des questions sur la succession des éléments et surtout sur l'essentiel travail de choix parmi de nombreux possibles » (Dormoy, 2004 : 58).

C'est cette activité de réécriture-réorganisation de textes *déjà-là* qui nous intéresse, *déjà-là* que nous définirons en substrat présent lors de l'activité d'écriture dans ses aspects linguistiques et diégétiques qui se glissent dans la plume de l'élève lorsqu'il écrit ou réécrit.

1.3. En quoi peut-on dire que lorsqu'on écrit, on s'appuie sur les textes et discours qu'on a déjà soi-même produits ?

En cours d'écriture, le scripteur mobilise non seulement des savoirs sur les textes, des souvenirs de textes lus, des formules, des fragments, des mots issus d'un substrat langagier *déjà-là*, mais également des éléments qui proviennent de ses propres productions. En quelque sorte, il emprunte aussi à lui-même.

Ce retour sur soi peut prendre plusieurs formes. D'abord, certains auteurs réécrivent, complètent, modifient des textes considérés comme terminés. Ensuite, des auteurs se découvrent sous d'autres identités et d'autres formes d'écrits. Enfin, le processus même d'écriture comporte un retour permanent sur ce qui a déjà été écrit par soi-même.

Toute écriture porte la marque d'une histoire et d'une culture personnelles. Dans *L'envers et l'endroit*, publié en 1937, Camus affirme qu'« une œuvre n'est rien d'autre qu'un long cheminement pour retrouver par les détours de l'art les deux ou trois images simples et grandes

sur lesquelles le cœur une première fois s'est ouvert ». L'œuvre ne serait qu'une réécriture de soi-même. On peut voir dans *Rousseau juge de Jean-Jacques* une réécriture des *Confessions*, dont les lectures publiques qui venaient de s'achever avaient été mal accueillies, et dans *Candide* de Voltaire publié en 1759 celle des *Voyages de Scarmentado* qu'il avait écrit six ans plus tôt. Parfois, l'œuvre se répète sous une autre forme : Baudelaire écrit deux poèmes sur un même thème, l'un en vers, *La Chevelure*, l'autre en prose, *Un hémisphère dans une chevelure*. L'écriture peut tendre à parfaire un texte ou procéder à des retouches imposées par le temps. Ainsi, Hergé a modifié, pour diverses raisons qui tiennent à l'évolution des mœurs et des mentalités, certains détails textuels (et de dessin) dans quelques albums de Tintin.¹⁵

De nombreux écrivains projettent une part d'eux-mêmes sous un (autre) pseudonyme, pour révéler grâce à ce masque une autre part de leurs pensées. Faire œuvre originale s'entend alors comme se projeter dans un autre soi, comme ce fut le cas de Romain Gary qui se dédoublait notamment en Émile Ajar. Ici « le génie, c'est l'imitation de soi-même comme un autre » (Constantinesco, 2012). L'écrivain s'appuie ainsi sur lui-même et sur les textes qu'il a déjà écrits pour se représenter le monde et se découvrir.

L'appui sur les textes déjà écrits s'opère également directement en cours d'écriture. Cette coopération entre le texte et son auteur s'opère selon deux modalités, la révision et la resémantisation, auxquelles s'ajoute a posteriori la réécriture. S'agissant de la révision, les psycholinguistes et les spécialistes de critique génétique ont montré que les scripteurs opéraient par retours constants sur leur texte en cours de production. Ces recherches ont permis de remettre en cause l'idée classique d'une pensée qui parviendrait directement à la formulation sans passer par des essais de production¹⁶. Plusieurs procédures ou stratégies sont mobilisées par les scripteurs dans leur dialogue avec le texte qu'ils sont en train de produire. Certaines révèlent une volonté de laisser subsister le matériau langagier initial qui va continuer à travailler leur auteur. Ainsi, « Sartre a tendance à écrire puis à raturer proprement le passage qu'il veut supprimer de façon à le laisser lisible ; de la sorte le texte condamné continue de nourrir le texte à venir » (Plane, 2004a : 61). Les travaux des psycholinguistes décrivent un processus récursif dans lequel la révision intervient comme un contrôle permanent pouvant s'accompagner ou pas d'une modification du texte. Ce phénomène a par ailleurs été mis en évidence par l'observation en temps réel de l'écriture. Les auteurs ont identifié le phénomène de la pause (Matsuhashi, 1981) puis ont pointé des aller-retour de l'œil pendant la scription montrant que la pause n'est pas un indicateur stable et univoque de révision, les contrôles sur le contenu existant pendant toute la linéarisation

¹⁵ Ainsi *L'île noire* comporte désormais deux versions celle de 1947 et celle de 1966.

¹⁶ « D'un cheminement univoque qui fait de l'écriture la réalisation d'un déjà-là, on passe à une conception qui fait de l'écriture la condition et le moment d'organisation, voire de surgissement de la pensée (ou de l'intention) » (Baptiste, 2005 : 114).

(Alamargot et al. 2010 ; Alamargot 2016). Ces contributions croisées concernant le retour du scripteur sur son texte en cours de production convergent vers l'idée d'une activité langagière en quelque sorte « autoalimentée » : le scripteur revient sur son texte au cours de la scription pour le réécrire à partir des matériaux langagiers déjà-là.

Allant plus loin, on considère désormais le texte déjà produit comme une composante de la tâche d'écriture en ce qu'il détermine la suite du texte en cours d'écriture. Les travaux des psycholinguistes ont posé le texte déjà produit comme une des composantes de l'environnement de la tâche. La modélisation de De Beaugrande (1984), *parallel stage interaction model of production*, montre que l'évolution de ce texte au cours de sa génération est un paramètre déterminant de l'activité de production, et sa représentation et celle du texte à venir sont des « inputs » symétriques (Plane, 2006a). Dans sa tâche d'écriture, le scripteur rencontre de nombreux obstacles cognitifs dont la gestion de ce déjà-écrit : il doit se faire une sorte de résumé de ce qu'il a écrit et ajuster ce qu'il va écrire à ce qu'il a déjà écrit (Plane, 2015). Or, l'objet est mouvant puisque le texte se modifie et s'amplifie jusqu'à sa clôture. Le texte déjà produit opère comme une consigne implicite d'écriture constamment réactualisée. Mais ce texte inachevé n'est pas mémorisé tel quel. Il existe une distorsion entre le texte écrit et le texte mémorisé. Plane qualifie de resémantisation le fait pour le scripteur de pouvoir élaborer et enregistrer « une image du contenu sémantique et des propriétés linguistiques du texte », laquelle image, reconstruite, va servir à poursuivre le texte en cours de scription (Plane, 2017). Le texte déjà produit a donc une fonction dynamique : il est un partenaire de l'acte de production (Plane, 2003). Ces résurgence et reconstruction textuelles se manifestent également lors d'une réécriture. Plane, Rondelli et Vénérian (2013) et Plane (2017), à propos d'un protocole impliquant de jeunes scripteurs devant réécrire le plus fidèlement possible un conte entendu, ont confronté les textes produits en rappel immédiat et en rappel différé. Les résultats permettent de penser que le texte déjà produit en première version opère concurremment au texte source et imprègne le texte produit en seconde version.

Tous ces travaux autorisent à conclure que lors de la production écrite, certains éléments de ce que le scripteur a déjà lui-même écrit sont sélectionnés pour nourrir le texte à venir. Autrement dit, lorsqu'on écrit, on s'appuie d'une façon ou d'une autre sur les textes qu'on a déjà écrits soi-même. Les performances langagières s'ancrent dans ce qui est le déjà disponible de soi. C'est un auto-dialogisme à la base de la création verbale.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Écrire, c'est toujours imiter et reprendre d'autres écrits, d'autres discours, calquer des manières de faire travailler le langage, d'une façon qui peut être plus ou moins consciente, plus ou moins volontaire, plus ou moins fidèle. Les psycholinguistes en modélisant les processus rédactionnels ont montré que pour écrire les scripteurs mobilisaient les savoirs qu'ils possèdent sur les textes

qu'ils avaient lus et sur ce qui les caractérisent. Genette a clarifié les relations existantes entre les textes et mis en évidence l'imitation comme une forme inhérente à l'hypertextualité, laquelle est constitutive de la production de texte. Celle-ci peut être mise en œuvre par un auteur à l'endroit de sa propre œuvre qu'il reprend et redéploie. L'écriture n'est donc jamais autonome, elle tire toujours sa forme et sa substance d'un déjà-là, fourni par les mots eux-mêmes qui portent les traces de leur emploi, voire par les textes et les discours déjà produits par le scripteur et qui guident ce qu'il tâche d'écrire.

Pourtant, l'imitation ne comprime pas tous les espaces et écrire un texte, c'est toujours faire acte d'invention.

CHAPITRE 2

Écrire un texte, c'est toujours créer

Sur des pensers nouveaux, faisons des vers antiques.
Chénier, *L'Invention*, 1787.

L'écriture renvoie à la question de la création. En effet, si écrire c'est s'inscrire dans un *déjà-là* langagier, linguistique, culturel et littéraire, chaque écrit est néanmoins unique et procède d'un acte singulier. Postuler qu'écrire c'est toujours faire acte de création, conduit à s'interroger sur le concept de création. Nous envisagerons ses différentes acceptions, en montrant ses rapports avec d'autres concepts tels que l'invention et la fiction, et dans le champ de la production verbale, l'imagination et la créativité.

2.1. En quoi la notion même de création est-elle problématique¹ ?

2.1.1. La création, signe de l'activité langagière

Le verbe « créer » emprunté au latin *creare* est à l'origine un terme de langue rustique qui signifie « faire pousser, faire grandir, produire ». Il passe dans le langage courant au sens de « naître », avec des utilisations juridique (« nommer ») et religieuse (« tirer du néant »). D'abord utilisé à propos de la création divine et donc du monde, le mot « création » emprunté au dérivé latin *creatio* au sens de « procréation » se laïcise pour signifier l'« action d'établir une chose pour la première fois ». Puis, il s'étend par métonymie à la « chose créée ». Il passe ensuite dans l'art pour désigner « l'action de créer » ou « l'œuvre créée ». Le créateur est artistiquement « auteur d'une chose nouvelle », alors que le substantif est adjectivé dans l'expression « génie créateur ». Le terme est donc dès l'origine associé au processus de naissance, et à « l'objet créé » par opposition à l'imitation. Il est aussi relié au divin et au génie, ce qui place la création d'emblée dans une sphère qui surplombe celle de l'homme ordinaire. Si aujourd'hui la création renvoie toujours au domaine artistique et au processus ou à son objet, le terme n'est pas univoque parce qu'il est associé à d'autres notions entretenant avec lui « des rapports de proximité ou d'inclusion » (Plane, 2013) comme la créativité, l'imaginaire et l'imagination et, lorsqu'il est utilisé pour caractériser l'écriture, l'invention et la fiction. Ainsi, Hamburger (1977) l'envisage comme la traduction-transposition de la mimésis aristotélicienne : « la 'création' désigne en ce cas un contenu référentiel proposé dans une œuvre langagière qui l'invente en procurant l'illusion du vrai » (Boré, 2010 : 20). Mais la création peut aussi désigner « la position du sujet qui traite cette matière

¹ Nous nous référons pour les définitions et évolutions sémantiques présentées dans ce chapitre au *Dictionnaire historique de la langue française* sous la direction de Alain Rey (Le Robert, édition 1998).

verbale » (ibid.). Deux sens différents, fusionnels, se dégagent : celui qui désigne l'activité langagière laquelle s'observe grâce à la génétique textuelle, et celui qui vise une activité de production spécifique « touchant la représentation » (Boré, 2010 : 20). Reuter réserve quant à lui la notion de création « à l'imagination et à la créativité référées au champ esthétique, à ses modes de fonctionnement et à ses valeurs » (Reuter, 1996 : 26).

2.1.2. La fiction, une tendance profondément humaine

Pour de nombreux auteurs, la fiction est une « capacité à imaginer » (Boré, 2010). La fiction ne s'apprendrait pas et l'imagination aurait une triple explication d'ordre culturel, phylogénétique et anthropologique. Schaeffer (1999), attaché au terme de « fiction » par référence à la mimésis aristotélicienne, « fonde l'intentionnalité du sujet producteur de fiction sur des bases phylogénétiques de conduites d'imitation » (Boré, 2010 : 63 note 69). De son côté, Harris (2000, (2007)) explique l'imagination comme une capacité à voir et considérer autre chose que le réel. L'imagination permettrait d'entrer dans un monde fictif tout en conservant les principes causaux, de comparer le réel et l'irréel, d'explorer ce qui est impossible ou magique, de ressentir des émotions et même d'accéder au langage. La capacité d'imaginer est très précoce et Harris invalide « l'idée d'une 'compétence fictionnelle' que l'enfant devrait acquérir avant d'imaginer » (Boré, 2010 : 85). Ces deux auteurs se rejoignent sur l'idée que la fiction relève d'une conduite « pour partie progressivement acquise dans la phylogenèse et pour partie renforcée par la culture » et que, non réservées à l'enfance, « des conduites anthropologiques comme 'faire semblant', ou 'imaginer des alternatives à la réalité actuelle' sont à la base du processus d'imagination » (Boré, 2010 : 64).

2.1.3. Les capacités créatrices : des capacités langagières universelles que l'éducation peut développer

Quant au concept de créativité, mis en avant par des poètes, philosophes et psychologues, il « caractérise toutes les formes de la culture » (Coseriu, 2001) parmi lesquelles figure le langage. Ainsi, Chomsky défend l'idée d'une aptitude de tout sujet parlant à une créativité linguistique, c'est-à-dire à exprimer un nombre illimité de « pensées nouvelles, adaptées à des situations nouvelles » (Mounin, 1974 : 91). La notion de créativité a donc investi le champ de la philosophie du langage et de la linguistique pour désigner cette singulière capacité qu'ont les humains de pouvoir comprendre et produire des énoncés nouveaux, avec une distinction intéressante entre la *rule-governed creativity*, soit la créativité dominée par les règles préexistantes, et la *rule-changing creativity* qui « relèverait de la performance, où de nombreux écarts individuels conditionnent à la longue, l'évolution des règles du système » (ibid.).

Les didacticiens qui, comme Tauveron et Sève (2005) postulent la compétence auctoriale des scripteurs-apprenants s'appuient sur le concept de créativité, considéré comme étant une propriété définitoire du langage, pour envisager la capacité créatrice des élèves, considérant leurs productions « comme des rencontres faites par des sujets avec la puissance créatrice du langage, c'est-à-dire avec la possibilité de penser » (Boré & Calil, 2013 : 56). Cette question de la capacité créatrice a bien sûr d'abord été posée dans le champ littéraire, où l'on a longtemps postulé que la création relevait de l'inspiration ou du don. Mais cette position a été combattue par les écrivains eux-mêmes. Ainsi, avec l'apparition à la fin du XIX^e dans le milieu universitaire américain des *creative writing workshop*, l'idée qu'il est possible de développer chez l'adulte des compétences d'écriture créative s'est imposée, ce qui a d'ailleurs inspiré les cercles d'écriture et les « ateliers d'écriture ». Par ailleurs, les recherches des psycholinguistes ont montré que l'écriture résultait d'un ensemble d'opérations complexes, ce qui a permis d'attribuer à l'acte d'écriture une certaine rationalité. De leur côté, les didacticiens postulent la possibilité d'accroître les habiletés rédactionnelles des scripteurs apprenants, par l'apprentissage.

Le sens de création, utilisé pour caractériser l'écriture, recouvre finalement plusieurs acceptions. D'une part, dans la rhétorique classique, la création désigne l'*inventio*, « ce qui focalise l'étude sur le contenu du matériau langagier et sa transformation » (Boré et Calil, 2013 : 21). D'autre part, comme l'explique Elalouf, le terme désigne à la fois le processus et le texte, considéré à la fois sous l'angle de sa réception en tant qu'elle requiert une coopération interprétative et sous celui de sa singularité :

Le vocable création sera donc pris dans une triple acception : au sens processuel de texte en élaboration ; au sens dialogique de texte adressé, qui engage les lecteurs dans un processus interprétatif comme autant de re-créations ; au sens résultatif de texte singulier, caractérisé par un style. (Elalouf, 2013 : 120.)

• De la création à l'invention

Nous évoquerons ici la question de la création sous l'angle de la transformation du matériau langagier et du processus de production, pour nous interroger sur les origines des textes, leur « invention ». Les formes premières du nom, *invenciun*, *invencion*, *evention*, constituent un emprunt ancien au latin classique *inventio* « action de trouver, de découvrir » « découverte » ou « faculté d'invention ». Mais le mot apparaît en français avec la signification péjorative d'« expédient, ruse » à côté de l'emprunt. Il est intéressant de constater qu'ainsi, invention et emprunt sont mis à côté l'un de l'autre dans une même balance sémantique. À partir de ce premier emploi, le terme désigne « l'action d'imaginer une chose que l'on donne pour vraie, un mensonge ». Le sens général d'« action de trouver une idée » et de « découverte » se substitue par la suite au sens originel, d'où l'expression « trouvaille littéraire ». Le sens rhétorique « recherche des idées et art de les développer » repris au latin *inventio* se maintient donc à notre époque.

Mais alors en quoi écrire un texte, est-ce « trouver » c'est-à-dire inventer, ou « emprunter » c'est-à-dire imiter ? Et s'il y a emprunt ou imitation, comment considérer une œuvre originale ?

2.2. Dans quelle mesure une œuvre qui s'inspire d'une autre est-elle ou non, malgré tout, une œuvre originale ?

L'écriture s'invente et se nourrit de savoirs issus de lectures. Si des auteurs manifestent leur volonté de rupture, il n'en demeure pas moins que l'imitation est un point d'appui à la création littéraire et qu'elle n'empêche ni à l'œuvre d'être singulière ni à l'auteur de forger son style. La question de l'originalité est toujours sous-jacente à l'écriture.

• La reprise de ce qui a déjà été dit est inévitable

« Tout est dit, et l'on vient trop tard, depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent », écrit La Bruyère au début des *Caractères* (1688). Trois siècles plus tard, Quignard reprend l'idée d'une quête d'un *déjà-là* qui se dissipe². Parce qu'il n'y a pas de renouvellement de la nature humaine, il n'y aurait qu'un nombre limité de thèmes ou d'histoires littéraires possibles. Les préoccupations de l'humanité sont en effet constamment ré-évoquées : vie, mort, croyance, amour, trahison, solitude, rencontre... Les arts peignent indéfiniment ces sujets. Les thèmes, les types de personnages, les situations se succèdent mais ne sont que reprises. Ainsi, les écrivains du XX^e siècle réécrivent les mythes antiques. Sartre reprend dans *Les Mouches* créé en 1943 la tragédie d'Oreste. Thomas Corneille propose en 1683 propose une version versifiée et édulcorée de la comédie en prose de Molière *Dom Juan ou le festin de Pierre* (1665), figure qui lui préexistait, et le personnage libertin est réexploité par Mozart dans son opéra *Don Juan* (1787), puis par Baudelaire dans son poème *Don Juan aux enfers* (1857). Les formes littéraires sont elles-mêmes limitées. Il y a toujours des prédécesseurs et des imitateurs. Même si Rousseau affirme « forme[r] une entreprise qui n'eut jamais d'exemple », certains trouvent dans ses *Confessions* (1770) des analogies avec l'œuvre de Saint Augustin ; et bien qu'il ajoute que « [son] exécution n'aura point d'imitateur », Chateaubriand (*Mémoires d'outre-tombe*, 1841), Musset (*La confession d'un enfant du siècle*, 1836) s'en inspirent. Écrire, c'est puiser, volontairement ou non, dans le passé : « Inventer c'est se ressouvenir » dira encore Nerval dans *Les Filles du Feu* (1854). Cependant, même si la création ne peut se détacher complètement d'un héritage culturel et langagier, écrire constitue une projection vers l'avant et crée ainsi nécessairement de la nouveauté.

² « Écrire c'est entendre la voix perdue. C'est avoir le temps de trouver le mot de l'énigme, de préparer sa réponse. C'est rechercher le langage dans le langage perdu » (Quignard, 1993-2002 dans Plane, 2006a : 35)

• L'imitation et la reprise n'empêchent pas l'originalité

Il convient d'abord de clarifier la notion d'originalité en s'interrogeant sur la signification même du mot qui la désigne. Comme tous les autres termes dont nous avons exploré la signification, le mot *originalité* porte une part d'ambivalence, même s'il est plus généralement employé avec une acception positive, en particulier dans le domaine de la production artistique.

L'adjectif « original » est tout d'abord un emprunt du latin impérial *originalis*, « qui existe dès l'origine, primitif », et il figure avec cette forme et ce sens dans la locution « péché original », avant d'y être remplacé par l'épithète « originel ». Ce premier emploi signifiant « d'origine » en parlant d'une chose qui émane directement de son auteur (XIV^e) s'impose notamment dans le domaine de l'écrit d'où les locutions « copie originale » et « édition originale ». L'« original » est employé ainsi depuis l'ancien français comme nom pour désigner un manuscrit primitif par opposition, selon le contexte, à « copie », « traduction », et « reproduction ». Le nom « originalité » s'inscrit d'abord dans ce premier sens de « lignage, extraction » (XIV^e). Un autre sens de l'adjectif est développé (XVII^e) qui est aujourd'hui conservé : « qui a sa marque propre, unique » et pour l'auteur « qui s'exprime d'une manière qui lui appartient en propre ». Cette valorisation du terme se retrouve dans l'évolution du substantif « originalité » avec la définition « de qualité d'être original ». Un troisième sens moins connu mais qui est particulièrement intéressant pour notre problématique est celui qui rattache le substantif « original » au modèle, par référence à la mimésis³ et qui ultérieurement, en parlant de personnes ou de choses, a pris le sens qualitatif de « modèle d'excellence, digne d'être imité ». Enfin, une valeur péjorative a été attribuée à l'adjectif au sens de « bizarre, excentrique », valeur avec laquelle il est substantivé (XVII^e) et qui s'est étendue au nom « originalité » qui a acquis le sens ironique de « singularité, bizarrerie » (XVIII^e). Ainsi, les termes original/originalité renvoient-ils à la fois aux origines de la création (au sens de « primitif » et d'objet servant de « modèle ») et à sa valeur à la fois positive (au sens « propre ») et négative (« péché originel » puis au sens « bizarre »). Nous constatons également que pour au moins l'une de ses acceptions, certes tombée en désuétude, le terme « original » est relié à l'imitation.

Si écrire, c'est composer avec du *déjà-là*, c'est aussi produire un texte qui appartient à son auteur de façon singulière, qui lui est propre, et qui de ce fait est original. L'originalité procède a minima de la capacité d'un auteur à s'approprier les œuvres du passé ; il les refaçonne pour les adapter à son temps, au message qu'il veut produire. Chaque auteur ajoute, retranche, transforme. En changeant de contexte, de personnages, de genre, de registre, de public, l'auteur fait preuve

³ « Dans une conception de l'art comme imitation du réel (mimésis), il a désigné aux XVI^e et XVII^e siècles, un objet ayant servi ou susceptible de servir comme modèle à un peintre, à un sculpteur (1563), emploi supplanté par modèle » *Dict. Historique de la langue française*.

d'originalité. Ainsi Giraudoux prétend écrire la 38^{ème} version d'Amphitryon dans *Amphitryon 38* (1929) en y ajoutant le comique et la modernité. L'*Antigone* d'Anouilh représentée pour la première fois au théâtre à Paris en 1944 est marquée par le contexte de la seconde guerre mondiale. Camus se réapproprie *Le Mythe de Sisyphe*, publié en 1942, pour nous interroger sur le sens de l'existence et imaginer un Sisyphe heureux d'accomplir son devoir d'homme, capable de dépasser l'absurdité de sa condition. Voltaire passe de l'ironie de l'article « Torture » (*Dictionnaire philosophique*) à l'indignation révoltée de sa *Lettre au Comte d'Argental*, datée de 1762, sur l'affaire Calas, plaidoyer contre l'intolérance et l'injustice. L'auto-imitation permet l'écriture de séries de romans (reprise de personnages, de scénarios...). Enfin même l'imitation la plus servile peut être revalorisée par l'interprétation. Ainsi, l'acteur qui se souvient du texte nous livre une version personnelle de l'œuvre et fait aussi acte de création. Écrire conduit toujours à réactualiser du *déjà-là*.

• **L'imitation et la reprise offrent l'occasion d'exercer son style ou de le trouver**

La matière à travailler est toujours fournie par avance à l'auteur : le langage met à sa disposition des mots et des tournures, sa rencontre avec les textes lui offre des modèles, des exemples et même des manières de dire et de mettre en intrigue. Mais cette offre ne le dispense pas du travail d'appropriation qu'il doit faire pour que ces mots, ces organisations discursives et ces textes – issus d'autres locuteurs ou scripteurs – deviennent les siens. Et une fois qu'il les aura intériorisés, qu'il en aura fait sa propriété, ils deviendront une partie de lui-même. Ils auront un sens nouveau, marqué par l'histoire et la personnalité de celui qui en devient le nouveau possesseur. Et ils deviendront le terreau sur lequel se développera son style. En effet, employer les mots et les formules des autres, mais après les avoir investis et revêtus d'un sens personnel, c'est déjà les marquer de son style.

On sait que la notion de style est très complexe, parce qu'elle a deux acceptions principales, l'une renvoyant à des propriétés partagées par un ensemble d'œuvre (c'est en ce sens qu'on parle de « style précieux » ou de « style simple »), l'autre désignant les caractéristiques idiosyncrasiques qui font qu'en voyant une œuvre on reconnaît à travers elle son créateur. C'est avec cette seconde acception que nous parlons ici de style.

L'auteur en produisant du texte à partir d'emprunts et d'imitations imprime donc des marques personnelles à ce matériau, et ce à différents niveaux. Au niveau le plus profond, mais aussi le moins visible, il s'agit des interprétations et significations qu'il affecte à ce matériau. À un niveau plus visible, moins souterrain, c'est la manière dont il agence ce matériau ou dont il réajuste entre eux des matériaux issus de différentes sources qui marque le style de l'auteur, ce qui amène Pascal à se justifier ainsi de l'emprunt qu'il fait à Montaigne :

Qu'on ne dise pas que je n'ai rien dit de nouveau : la disposition des matières est nouvelle ; quand on joue à la paume, c'est une même balle dont joue l'un et l'autre, mais l'un la place mieux. (Pensées, 22).

Mais les marques stylistiques les plus visibles, les plus fortes, celles qui amènent Buffon à dire « le style est l'homme même » et qui permettent donc d'identifier un auteur à la lecture d'une simple page de son œuvre procèdent d'un fonctionnement différent : elles ont pour particularité de masquer les sources – emprunts, imitation, tout ce qui a nourri la pensée et le langage de l'auteur – tout en laissant place à des indices qui permettent à un lecteur affuté de les retrouver et d'apprécier la manière dont l'auteur s'en est emparé et les a accommodées à sa manière. En effet, c'est en permettant au lecteur de reconnaître à travers ses Fables les emprunts à Esope que La Fontaine signale son propre style qui se démarque de la simplicité enfantine de son modèle. Et c'est en tâchant d'écrire comme Flaubert ou Balzac que Proust découvre et prouve qu'il est lui-même et non Flaubert ou Balzac.

• **L'imitation et la reprise procurent l'espoir de l'innovation et de la rupture**

Certes, la question de l'innovation et celle de la qualité de la production sont distinctes, mais dans le champ de la littérature et des arts, l'œuvre n'est souvent considérée comme œuvre que si elle manifeste une singularité, une originalité. C'est ce qui amène Victor Hugo à proclamer fièrement dans *Les Contemplations*, avec le style imagé et flamboyant et l'absence de modestie qui le caractérisent : « Je fis une tempête au fond de l'encrier ». Son souci de singularité l'amène également à s'insurger contre l'imitation « N'imitiez rien ni personne. Un lion qui imite un lion devient un singe ». Pourtant, comme le dit Meschonnic (2000 : 27) « Écrire après sans écrire comme » est possible car « la modernité est le toujours *je-ici-maintenant* ». En fait, c'est parce que l'écrivain hérite d'une tradition qu'il peut manifester son originalité et sa liberté en empruntant des chemins de traverse, en faisant taire le bruit des autres. Que ce soit vrai ou faux, il a besoin d'avoir l'impression d'être unique pour s'accomplir. C'est ce qu'exprime Marguerite Duras dans *Écrire*, lorsqu'elle évoque, « cette illusion qu'on a – et qui est juste – d'être le seul à avoir écrit ce qu'on a écrit, que ce soit nul ou merveilleux » (1993 : 25). Elle poursuit : « L'écriture a toujours été sans référence aucune ou bien elle est... Elle est encore comme au premier jour. Sauvage. Différente. » (1993 : 31). L'écriture, même si elle prend racine dans la reprise et l'imitation est donc toujours inventée.

2.3. De la parenté entre le texte source et le texte second au plagiat

Poser la question de l'articulation entre imitation et création amène à se demander comment se manifestent les signes de parenté entre les œuvres, et à quelles conditions la proximité entre les œuvres permet encore de parler de création.

Les textes entretiennent entre eux des relations d'intertextualité, comme nous l'avons dit plus haut. Ces rapports peuvent se manifester de façon avouée, par exemple par le biais de la citation, que signalent guillemets et italiques. Ils peuvent être plus ou moins assumés, il s'agit alors d'allusion ; ils peuvent être parfois même inconscients comme l'a montré Authier-Revuz (2000).

Mais s'il est ainsi des procédés bien identifiés de reprises du discours de l'autre comme l'allusion ou la citation, la question de l'originalité se pose lorsque les éléments repris sont plus diffus dans l'œuvre. Les textes peuvent alors entretenir entre eux des liens de filiation qui ne vont pas sans générer de questions quant à leur identité et à leur paternité. À côté de la *copie* au sens de reproduction matérielle, se situe la « copie » au sens de l'imitation non avouée, condamnée ou non par la littérature et le droit. On oppose donc l'œuvre en tant qu'elle est porteuse d'une certaine originalité et le plagiat qui est réputé en être dépourvu. Mais observer ce qui fait qu'un texte est un plagiat renseigne en retour sur ce qui fait la singularité du texte original :

La réflexion sur le plagiat conduit inévitablement à s'interroger sur ce qu'est l'originalité en littérature. Or, cette notion, quasiment insondable, gagne, pour être un peu mieux approchée, à être analysée par son extrême inverse, le plagiat. (Maurel-Indart, 2008)

S'il est difficile de trouver dans le champ du littéraire une définition décisive du plagiat, le droit appréhende la contrefaçon intellectuelle qu'il sanctionne.

• Le plagiat jugé dans le champ littéraire : un processus d'imitation longtemps accepté

La notion de *plagiat* est définie tantôt comme le résultat d'un processus d'imitation considéré comme inhérent à l'acte d'écriture tantôt comme une usurpation flatteuse ou répréhensible de l'œuvre d'autrui. La fameuse déclaration de Giraudoux « Le plagiat est la base de toutes les littératures, excepté la première, qui d'ailleurs nous est inconnue » (Siegfried, acte I, scène 2) peut paraître à la fois amusante et outrancière, mais « il n'est guère probable que l'*Illiade*, la *Chanson de Roland* ou le *Chevalier à la charrette* n'aient eu aucun modèle ou antécédent » (Genette, 1982 : 532). De ces hypertextes, les hypotextes sont inconnus. « Plagiant » Genette, nous pourrions dire que les œuvres naissent « à la manière des perles qui ne peuvent se former qu'autour d'un corps étranger ».⁴

L'histoire de la littérature est émaillée de nombreux plaidoyers en faveur d'une liberté d'emprunt. Chez les Grecs « écrire, c'était récrire : le plagiat était universel » (Darrieussecq, 2010 : 20). Dans son livre *Apologie pour le plagiat* (2013 (1891)), Anatole France rappelle que la littérature s'est longtemps accommodée du plagiat selon le postulat qu'une idée ne peut appartenir en propre à personne. Philosophie et littérature s'appuient sur la tradition. Même les écrivains les plus illustres copient. Shakespeare emprunte à ses prédécesseurs en omettant de

⁴ Genette emploie cette formule à propos de *Lucien Leuwen* de Stendhal dont le personnage aurait sa source dans le manuscrit d'un roman intitulé *Le lieutenant* qui lui a été confié par Mme Jules Gauthier avant d'être perdu : « Reste sans aucun doute que (...) Leuwen est né, comparaison inévitable, à la manière des perles qui ne peuvent se former qu'autour d'un corps étranger. » (1982 : 533-534)

reconnaitre ses dettes⁵. Les *Pensées* de Pascal font écho aux *Essais* de Montaigne, de sorte que Nodier (non sans une certaine mauvaise foi) constate : « Aucun auteur n'approche de Pascal dans l'audace de ce larcin. » (Nodier, 1812 : 44 cité par Schneider, 1985 : 42).

Au XVII^e siècle, on retrouve dans quelques ouvrages les traces de cette question également débattue dans les chaires de philosophie et de littérature. La recherche des sources conduit celui qui s'y attèle à des investigations toujours plus profondes et l'on découvre que la victime de l'usurpation est elle-même usurpatrice. C'est ce que rappelle Anatole France lorsqu'il retrouve chez Molière de multiples empreintes⁶. De cet ensemble de poupées russes, on ne s'émeut pas. Le grand Molière emprunte « aux modernes, comme aux anciens, aux Latins, aux Espagnols, aux Italiens et mêmes aux Français » (A. France, 2013 : 15 (1891-1892)) même si pour l'un de ses personnages, Trissotin dans *Les Femmes savantes*, « plagiaire » est une insulte. Depuis le commencement, les écrivains plagient. La raison de cette autorisation tacite est qu'il existe une infinie possibilité de combinaisons de mots et d'idées et que chacun ajoute judicieusement ou non à ce trésor commun. C'est pourquoi le plagiat n'est pas sérieusement envisagé comme répréhensible, au moins jusqu'au milieu du XIX^e siècle.

Bien plus, certains écrivains défendent l'avantage d'être plagié comme une reconnaissance implicite de la valeur littéraire de leur œuvre. Dans son livre *Rapport de police*, Marie Darrieussecq avance ainsi l'idée de *plagiomanie* pour décrire « ce désir fou d'être plagié », tout en concédant que l'accusation de plagiat peut être une arme redoutable pour discréditer l'œuvre d'un rival (2010 : 9). Bioy Casares et Borges dans leurs *Chroniques de Butos Domecq* publiées en 1967 proposent un portrait presque allégorique du plagiaire de la littérature universelle à partir du personnage de César Paladion, écrivain imaginaire dont l'œuvre n'est constituée que de plagiats. Le plagiat est non seulement montré dans sa nudité mais aussi fait œuvre de création, ainsi que l'expriment Duchesne et Leguay (1990) à propos de l'œuvre de Borges⁷. Il semble donc que le plagiat soit sinon recherché, du moins considéré comme un procédé « naturel » car un texte ressemble nécessairement à un autre texte : « le degré zéro de l'écriture n'existe pas et n'a peut-être jamais existé » (Schneider, 1985 : 51). Un dictionnaire comme le *Flammarion* parlait encore en 1956 de « s'appropriier les écrits, les inventions d'autrui » pour définir le plagiat, sans introduire aucune connotation morale (Schneider, 1985 : 47).

⁵ Le critique anglais Malone montre par exemple que seuls 1 899 vers sur les 6 043 vers que comporte *Richard III* appartiennent en propre à Shakespeare. Le « talent de plagiaire valut à Shakespeare le surnom de *John Factotum* » (Schneider, 1985 : 40-41)

⁶ On lit dans *Tartuffe*, *Les Hypocrites* de Paul Scarron (1655) et dans cette dernière œuvre, *La Fille de Célestine* (1612) d'un certain Alonson Jeronimo de Sals Barbadillo (A. France, 2013 : 33 (1891-1892)).

⁷ « À recopier ainsi fidèlement l'œuvre originale, P. Ménard propose finalement un autre texte, puisque les trois siècles qui séparent les deux écrivains ont transformé la lettre même de l'œuvre et notre lecture : ce qui était l'expression de l'époque chez Cervantès devient anachronisme et presque préciosité chez P. Ménard » (Duchesne et Leguay, 1990 : 14)

En définitive, ces emprunts d'un autre des idées, pensées ou expressions sont analysés selon trois orientations :

- Soit le plagiat est considéré comme appartenant à un processus constitutif de l'écriture (hypertextualité, parodie, pastiche etc.) dans ses aspects littéraires ou documentaires. Ainsi, Maurel-Indart qualifie, selon une formule bienveillante, de « petit plagiat » l'emprunt documentaire qui permet à l'écrivain de référencer son œuvre dans le réel (2011 : 194-196). Il y a donc une forme de normalité à puiser ses sources dans le *déjà-là* : « le plagiat est nécessaire » (Lautréamont, cité par Duchesne et Leguay, 1990 : 13)
- Soit, le plagiat est associé à une fatalité flatteuse. Il est une : « souillure inévitable et terrible qui guette les livres heureux » (De Gourmont, dans Schneider 1985 : 48).
- Soit enfin, il constitue une usurpation honteuse qui ne reçoit son caractère infamant que par la condamnation judiciaire, laquelle n'interviendra que tardivement dans l'histoire littéraire⁸, et sous condition de l'existence des éléments constitutifs d'une infraction.

La crispation sur l'authenticité demeure vive si on se réfère aux ouvrages précités de Schneider (1985) craignant de plagier et d'être plagié, et de Darrieussecq (2010) se défendant du plagiat. Le plagiat alimente même l'imaginaire d'auteurs comme Myriam Thibault laquelle, dans son roman *Plagiat* (2012), met en scène un écrivain en manque d'inspiration qui utilise la correspondance entretenue avec sa femme. La question du plagiat est d'autant plus présente que le numérique a fait son entrée dans l'écriture facilitant les procédures d'emprunt et d'intégration. Ainsi, dans le premier numéro de la *Revue de littérature générale*, Cadiot et Alferit (1995) rappellent que la littérature est d'abord le fruit d'une pratique employant des techniques et des matériaux et produisant des *ovnis* « objets verbaux non identifiés », et envisagent la technique de *cut-up* ou de *sampling*⁹, le travail de l'écrivain contemporain concernant désormais davantage « la capture que la création » (Farah, 2011 : 41-52).

• Le plagiat, un vol littéraire peu circonscrit

Si les mots « écrivain » et « plagiaire » continuent de s'opposer, il est difficile de qualifier le plagiat. Selon les dictionnaires « plagiat » dérive de « plagiaire », lui-même emprunté au latin *plagiarius* qui désignait celui qui vole les esclaves d'autrui ou, au figuré, l'auteur qui en pille un autre (Petit Robert, Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française). Le concept de plagiat apparaît pour la première fois chez Martial¹⁰ dans un sens métaphorique comme vol de poèmes. Le verbe « plagier » est lui-même défini comme : « copier (un auteur) en s'attribuant

⁸ Schneider cite le jugement de Washington Irving dans *The Grant Prior of Malta*, au milieu du XIX^e siècle, qui « fut l'un des premiers à donner au plagiat son caractère infamant » (Schneider : 1985 : 47)

⁹ Terme musical désignant un extrait sonore récupéré, sorti de son contexte et utilisé ou « remixé ».

¹⁰ Poète latin (vers 40-vers 104) (livre I, *épigramme*, 53).

indument des passages de son œuvre » et par extension « imiter ». Mais le terme conserve une connotation négative (emprunt illicite ou pillage), contrairement à l'imitation qui, elle, a ses vertus. Le plagiat est assimilable à un vol littéraire (Petit Robert, 2005) ou à un « larcin de la pensée et du style » (de Chaudenay, 2001). Mais quel est exactement l'objet de ce vol ? Pour simplifier, on peut dire que deux tendances s'affrontent.

D'un côté, on se focalise sur l'emprunt des idées d'autrui. Ainsi, Voltaire avait considéré que le plagiat constituait un « larcin » « quand un auteur vend les pensées d'un autre pour les siennes » (Schneider, 1985 : 52). Plus tard, Nodier (1812) qualifie de plagiat le fait de : « tirer d'un auteur le fond d'un ouvrage d'invention, le développement d'une notion nouvelle ou encore mal connue, le tour d'une ou plusieurs pensées ». Mais l'argument du vol de la pensée d'un autre renvoie à d'autres questions : quelle est la source d'une idée ? Depuis quand date cette pensée ? N'y-a-t-il pas un déjà-pensé permanent ? Cette position se heurte à la réalité : les idées n'appartiennent à personne ou, selon un raisonnement symétrique, à tout le monde, parce qu'elles circulent et sont dès lors susceptibles d'appropriation. Comme le souligne Anatole France « la vérité est que les situations sont à tout le monde [...] une situation appartient non pas à qui l'a trouvée le premier, mais bien à qui l'a fixée fortement dans la mémoire des hommes » (2013 : 10-11).

D'un autre côté, sont visés les éléments linguistiques de l'énoncé. Ainsi, la copie mot pour mot sans citation d'auteur (Fénelon) et la copie de phrases (Voltaire) sont qualifiées de plagiat (Schneider, *ibid.*). Mais les mots comme nous l'avons vu sont impersonnels. L'écrivain est un *Buveur d'encre*¹¹. Par ailleurs, la définition peut apparaître restrictive, et permet d'exonérer beaucoup d'auteurs de la contrefaçon. Et même débusqué, le plagiat est-il encore excusé¹². Il faut donc conclure avec Derrida¹³ (1967 cité par Hauzeur, 1999) que la parole est toujours volée.

Mais si l'écriture est soufflée, elle n'est pas qu'emprunt et empreinte. C'est une rencontre entre du *déjà-là* et du « là », la main d'un auteur qui avec son histoire, dans un temps et un espace donnés, crée :

Les meilleurs esprits pouvaient penser qu'écrire c'est emprunter de-ci de-là : une simple affaire de 'cuisine', où on peut choisir et changer les mots et donc les prendre où ils se trouvent, pour leur faire dire ce qu'on aurait à dire en 'bricolant' une forme sur un message. Mais les mots ne se trouvent pas quelque part, dans une sorte de réservoir préexistant à l'écriture. C'est ce mot là à ce moment-là, dans une 'poussée' (mot de Bonnefoy, et de Barthes). Cette poussée, comme d'un arbre ou d'un animal qui grandit, vient du temps et du lieu, du corps et de l'enfance, et

¹¹ Nous empruntons au titre de l'album de jeunesse d'Eric Sanvoisin et Martin Matje *Buveur d'encre* curieux voleur qui avale les mots des livres. (Nathan, 2011)

¹² « Lorsque, dans *Les Faux-Monnayeurs*, Gide évoque l'aurore en ces termes : 'la paupière de l'horizon rougissant déjà se soulève', c'est mot pour mot, une phrase prise à Mauriac ; cependant on expliquera cette absence de guillemets, non par la tricherie, mais par un défi taquin au lecteur » (Schneider, 1985 : 55)

¹³ « entendons, *dérobée* (...) ; entendons du même coup *inspirée* depuis une autre voix (...) » (Derrida, 1967 : 261-262)

du battement, de la cadence : inscrit en soi comme le rythme aux temps, ou la forme unique de cette main qui écrit. (Darrieussecq, 2010 : 72-73).

Finalement, soit le plagiat n'existe pas parce que la littérature toute entière n'est qu'imitation, soit il existe et il doit être appréhendé en dehors du champ littéraire, à travers les problèmes que pose le droit. En conférant un droit d'auteur aux écrivains, le droit enferme la contrefaçon dans des conditions strictes de poursuite pénale. De nombreux écrivains ont ainsi subi l'accusation, y compris des auteurs nobélisés, mais le plus souvent sans que ces poursuites n'aboutissent à une condamnation.

• **La définition de la contrefaçon intellectuelle, une protection de l'auteur**

Le droit (art. L. 111-1 et suivants du Code de Propriété Intellectuelle) a posé le principe de la protection de l'œuvre et de son auteur¹⁴. Il nous donne à réfléchir sur ces deux notions et nous apporte son éclairage sur le rôle de l'imitation dans l'écriture.

Il n'existe pas de définition légale de « l'œuvre de l'esprit », mais la jurisprudence a dégagé un critère essentiel, celui d'une « création » soit « un fait juridique résultant d'une activité humaine consciente, entraînant une modification de la réalité »¹⁵. Ainsi l'acte de création est-il analysé comme un acte de modification de la réalité qui s'éloigne de la mimésis au sens de reproduction. L'acte créatif est l'expression d'un effort personnel concourant à l'originalité, « marque d'un apport intellectuel de l'auteur »¹⁶. En ce sens, nous pourrions conclure que l'œuvre littéraire est, pour les juristes, de la pure invention. Cependant, « l'œuvre composite », à laquelle est incorporée une œuvre préexistante sans la collaboration de l'auteur de cette dernière, est appréhendée : le droit examine donc l'hypothèse d'une hypertextualité. Bien plus, il reconnaît à travers différents mécanismes que l'écrivain puisse être « copié » ou « imité » : il admet ainsi « les œuvres dérivées originales » par la seule expression (la traduction), par la seule composition (anthologie, recueil d'œuvres existantes, banques de données) ou par leur composition et leur expression (révisions, mises à jour, adaptations). Surtout, l'objet de la propriété littéraire est restreint à la forme, les

¹⁴ La loi du 11 mars 1957 réserve une double prérogative à l'auteur : d'une part, un droit moral, inaliénable et imprescriptible qui lui permet, lui et ses ayants droits, d'exercer un contrôle sur l'exploitation de son œuvre et d'autre part, un droit patrimonial ou pécuniaire limité dans le temps et cessible à un tiers, qui lui permet de percevoir une rémunération sur l'exploitation de l'œuvre. Le dispositif a été complété par diverses lois notamment la loi du 29 octobre 2007 contre la contrefaçon et la loi 1er Mars 2012 relative à l'exploitation numérique des livres indisponibles du XX^e siècle, mais ces lois ne remettent pas fondamentalement en cause les bases jetées en 1957.

¹⁵ Nous empruntons la définition à C. Caron, Professeur à la Faculté de droit de Paris XII (Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne).

¹⁶ Cour de Cassation, Assemblée Plénière, arrêt Pachot du 7 mars 1986.

idées étant et demeurant « de libre parcours »¹⁷. L'imitation des idées est donc libre. Les idées étant de « libre parcours » et les mots faisant partie du domaine public, l'établissement du délit se révèle, en pratique, assez délicat.

Le Droit a donc défini un droit d'auteur contre l'imitation abusive, tout en reconnaissant que certains mécanismes d'hypertextualité puissent entrer dans le champ de la protection de l'auteur. Il traque la copie déloyale de l'œuvre, œuvre qui se définit comme une création intellectuelle originale dans ses deux composantes : « une composition » (agencements des idées) et une expression personnelle (style).

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Chaque texte se nourrit d'une façon ou d'une autre des textes qui le précèdent et la question de la parenté entre un texte source et un texte second se pose chaque fois que l'on s'interroge sur l'originalité d'une œuvre. Le droit a forgé lentement des principes répondant à cette question en considérant l'œuvre comme une création originale au sens de sa composition et de son expression, et non des idées qui y sont développées.

Il nous faut désormais envisager le récit comme l'espace particulier où s'opère cette tension entre imitation et invention.

¹⁷ « Quelle que soit l'ingéniosité et même si elles sont marquées au coin du génie, la propagation et l'exploitation des idées exprimées par autrui ne peut être contrariée par les servitudes inhérentes aux droits d'auteur : elles sont par essence et par destination de libre parcours. » H. Desbois, *Le droit d'auteur en France*, 2^e édition, n°17, Dalloz.

CHAPITRE 3

Le récit : une forme de discours qui combine imitation et invention

Le récit n'est pas le réel, il est langagier.
François, 2004 : 32

Le récit peut se définir comme la représentation d'une suite d'éléments réels ou fictifs par le moyen du langage (Genette, 1969), bien que cette notion soit rattachée tantôt au discours narratif, lorsqu'elle est envisagée au travers des typologies, tantôt à des formes comme le roman ou la nouvelle, lorsqu'elle est considérée comme relevant de catégories génériques (Daunay et Denizot, 2007). Le récit est certainement l'unité textuelle qui a été et reste la plus travaillée (Adam, 2011) et dont « aucune théorie à elle seule ne peut rendre compte » (François, 2004 : 29). Comment le récit s'y prend-il pour donner au lecteur l'impression de vivre l'histoire qu'il lui raconte ? Le récit n'imité pas la réalité, il crée. Il est la forme de l'histoire, mais il n'est pas que contenu, il est sa mise en mots : il compose la surface textuelle en recourant à un clavier très large de techniques. Il organise l'action et met en ordre les événements. Il marque aussi le lien avec ce qui n'est pas l'action : les états, les pensées, les dires des personnages, les descriptions etc. La force du récit dépend d'un certain nombre de procédés qui permettent de capter l'attention du lecteur. Ainsi, il construit la fiction.

3.1. Mettre en ordre les événements

Les recherches qui ont fondé la narratologie ont eu pour objectif de dégager la structure du récit afin de comprendre comment un narrateur peut rendre lisible et compréhensible l'histoire qu'il raconte. Adam (1985) dresse un tableau de ces « théories des récits » ou de la narratologie comme branche de la sémiologie, qui s'efforce d'analyser le mode d'organisation interne de certains types de textes. Ces recherches qui ont des racines aristotéliennes s'appuient sur divers travaux structuralistes et sémiotiques à partir de l'observation des contes et des mythes (Propp, 1928 ; Greimas, 1966 ; Bremond, 1973), qui seront déterminants pour l'approche littéraire (Barthes, Todorov, Genette). La narratologie pose comme postulat qu'« au-delà de leur diversité apparente, les récits présentent des formes de base et des principes de composition communs », conception normative qui a été critiquée (François, 2004 : 33).

Pour définir un récit minimal, les théoriciens aboutissent au constat qu'un événement doit être raconté sous la forme d'au moins deux propositions temporellement ordonnées

(antériorité/postériorité) avec des balises temporelles marquant la succession des faits, la récurrence d'un acteur, un cours des événements manifesté au moyen de prédicats en opposition (initiaux et finaux), un rapport de causalité (cause/conséquence) entre eux, permettant au lecteur de conclure à une cohérence, donc à une histoire. La tradition narratologique a donc été attentive à la structure chronologique du récit, mais aussi à ce rapport de causalité qui permet la compréhension de l'histoire. En effet, le lecteur doit pouvoir saisir globalement l'ensemble des événements successifs, anticiper la fin du récit et diriger son attention en direction de ce dénouement à travers cette macrostructure sémantique organisant le sens global du récit (dimension pragmatique). Les théoriciens vont donc s'attacher à décrire la dimension chronologique (déroulement de l'histoire) avec d'une part la séquence qui ordonne les éléments les uns après les autres, d'autre part la figure qui les ordonne les uns à côté des autres, et la dimension configurationnelle (signifiant, sens global).

• **Des analyses séquentielles qui mettent en évidence une macrostructure**

Du côté des formalistes russes, Tomachevski (1925) développe l'idée d'une macrostructure en cinq points : la situation initiale en principe équilibrée, est remise en cause par un nœud (motifs dynamiques détruisant l'équilibre de départ) qui déclenche des péripéties (passage d'une situation à une autre). La tension croît pour parvenir à son point culminant juste avant le dénouement. La fin de la fable apparaît généralement dans une situation finale où les intérêts se réconcilient et où disparaissent les conflits, toute situation de réconciliation entraînant chez le lecteur la fin d'une attente. Le dénouement est une « antithèse » du nœud, un renversement de la situation. Ces deux macropropositions assurent « l'ossature de la mise en intrigue » (Adam, 2011 : 107).

À partir de son analyse des contes, Propp (1928) balise le déroulement de l'intrigue en un nombre limité de fonctions (trente et une) qui sont autant de variables conditionnant l'action du héros qui doit pallier l'état de manque initial figurant en début du récit. Ces fonctions se regroupent en sept sphères d'action correspondant aux personnages qui les accomplissent (actants) selon un schéma unilinéaire. Il définit ainsi des séquences virtuelles. À ce schéma, le sémiologue Bremond (1973), considérant également que les fonctions renvoient à des catégories universelles, substitue un modèle plus dynamique et complexe qui met en avant une *logique des possibles narratifs* (1966) et une *logique du récit* (1973) parce qu'il ne faut « jamais poser une fonction sans poser en même temps la possibilité d'une option contradictoire » (1973 : 25). Il insiste sur l'importance des personnages et des rôles narratifs. Bremond observe qu'il existe un nombre limité d'enchaînements logiques : l'organisation bout à bout (succession), l'enclave (une séquence se trouve provisoirement interrompue par une seconde puis reprend), l'accolement (deux séquences se déroulent parallèlement). Il définit ainsi une « grammaire du raconté » qui isole des trames narratives pouvant être combinées selon des règles bien définies.

Le structuraliste Larivaille (1974), toujours à propos du conte, retient une macroséquence subdivisée en cinq séquences privilégiant pour chacune une des fonctions. Ce schéma narratif ou schéma quinaire sera largement utilisé dans le contexte scolaire. Il distingue trois phases du processus : « une fonction qui ‘ouvre la possibilité du processus’ (conduite à tenir ou évènement à prévoir) ; une fonction qui réalise cette virtualité (conduite ou évènement) ; une fonction qui clôt le processus (résultat atteint) » (Fayol, 1985 : 12).

Le sémiologue Barthes (1953, 1966) s’il met en garde dans un second temps contre « la normalisation des productions et le statisme » pour « mettre l’accent sur la différence des textes en les situant comme écart » (Fayol, 1985 ; 15) conclut d’abord aussi au caractère universel des récits qui s’articulent chronologiquement et logiquement autour de fonctions.

Les linguistes et psycholinguistes se sont également préoccupés de mettre en évidence l’organisation interne des récits notamment à travers le concept de macrostructure textuelle (Van Dijk, 1972). Labov et Waletzky (1967), travaillant sur le récit oral, définissent le récit comme s’organisant en paquets de macropropositions (Pn) étiquetables¹ Leurs travaux soulignent le fait que certaines catégories de propositions sont libres car susceptibles de se déplacer à l’intérieur du récit, tandis que d’autres sont fixes.

Progressivement s’est donc élaborée la notion de superstructure du récit, consistant en un assemblage, une suite de propositions narratives dont Eco a pu souligner l’importance : « En narrativité, le souffle n’est pas confié à des phrases, mais à des macropropositions plus amples, à des scansions d’évènements » (Eco, 1985 : 50).

• Des analyses qui s’appuient sur les notions d’opposition, de tension et d’intrigue

À côté de cette analyse séquentielle, se situe la formalisation de Greimas (1966), qui mise sur l’opposition début-fin en observant que « toute intrigue se fonde sur le changement » (Fayol, 1985 : 15). Greimas remanie les propositions de Propp et prolonge la notion de sphères d’action qu’il théorise dans un modèle plus abstrait, à six pôles actantiels ou catégories d’actants combinant trois relations : le désir, la communication, la lutte. C’est le schéma actantiel. L’actant se définit syntaxiquement par sa position dans l’enchaînement logique de la narration, et morphologiquement par le contenu modal qu’il prend en charge. Les modalités (vouloir, savoir, devoir, pouvoir) jouent un rôle important dans cette typologie. Les énoncés de base se développent dans des programmes narratifs qui prennent en compte ces modalités. Le statut des actants est lié à l’acquisition ou la perte de ces valeurs modales. Nous nous appuierons sur ces notions de programmes narratifs et de modalités dans notre analyse. Greimas opère des

¹ On a pu le simplifier en cinq macropropositions : Pn1-Orientation (et indications), Pn2-Complication (évènement ou action), Pn3-Action ou Évaluation, Pn4 Résolution (action), Pn 5 Situation finale avec parfois une Morale.

regroupements de fonctions dans une structure narrative de base (l'algorithme narratif) correspondant à l'organisation logique de quatre énoncés qui ne sont pas toujours tous présents dans les récits (manipulation, compétence, performance, sanction). L'auteur prend également en compte les bornes du récit, situations initiale et finale, pour remonter le cours de la démonstration narrative. Il relie ces bornes par une chaîne de transformations modifiant des prédicats, théorise les enchaînements des fonctions et aboutit à une structure élémentaire, le carré sémiotique qui apparaît comme une présentation visuelle de l'articulation d'une opposition entre un avant et un après, un contenu posé et un contenu inversé. Pour Fayol, cette inversion de contenus « constitue au niveau formel le critère essentiel d'acceptabilité des récits » (1985 : 19). Cette schématisation a toutefois été critiquée. De nombreux textes ne respecteraient pas cette inversion. En outre, la forme temporelle cache une relation « d'effet à cause » car « le récit s'ordonne à partir de sa fin en remontant jusqu'au début », ce que Genette reprend avec l'idée de détermination rétrograde du récit (Chabrol cité par Adam, 1991 : 74-75).

De son côté, Adam (1992) revient sur l'« emballage » de macropropositions, pour définir la séquence narrative. Il retient six composantes : une succession d'évènements, une unité d'actant, des prédicats transformés, une unité de procès ou d'action (séquentialité), une causalité narrative d'une mise en intrigue, une évaluation finale ou morale. Les travaux d'Adam ont le mérite d'insister sur le concept de problématisation ou de tension d'une part et sur la mise en intrigue d'autre part : le récit n'est pas la juxtaposition de phrases, ou la compilation de faits présentés dans un ordre purement chronologique. Une simple succession d'actes correspondent à un script, sans mettre les évènements en intrigue (Adam, 2011 : 112).

Tout récit implique donc *in fine* une organisation, qui aurait un caractère universel dans sa forme, et se situerait sur deux niveaux :

l'un, la « macrostructure » correspondrait à l'évènement « focus » sélectionné par l'auteur et permettrait sa formulation en une phrase ; le second, la « superstructure » mettrait en jeu une « dilatation » des faits en parties. (Fayol, 1985 : 32)

Cette structuration du récit des évènements, qui renverrait à « une représentation cognitive des évènements et de leurs relations » (ibid.) permet donc l'anticipation du lecteur et la construction du sens, parce qu'elle obéit à une loi de prévisibilité. Le récit met donc en ordre ces évènements pour les rendre intelligibles, mais il va plus loin : il ne se contente pas de restituer des évènements dans leur ordre, il fait en sorte de captiver l'attention du lecteur par différents procédés.

3.2. Capter l'attention du lecteur

3.2.1. Mettre en intrigue, imposer une tension

Mettre en intrigue, c'est donner à lire, à voir, à comprendre les événements humains en les organisant (Dumortier, 1986). C'est une « opération qui tire d'une simple succession une configuration » (Ricoeur, 1984 : 102). L'attention du lecteur ne serait pas soutenue s'il n'existait qu'une série de faits, posés linéairement. Ni l'énumération ni la succession temporelle ne suffisent à constituer un récit. La mise en intrigue transforme les événements en histoire : « La mise en intrigue est une médiation entre une série d'événements qui se succèdent, qu'elle transforme en une histoire » (Boré, 2010 : 32).

Aristote dans la *Poétique* définissait l'unité par une triade : début, commencement, fin, et indiquait que le récit doit pouvoir être appréhendé dans son « étendue » par le lecteur qui garde en mémoire ce qu'il a lu et se fait une représentation de l'action, dans son intelligibilité. Cette obligation exclut une avancée par saccades d'« épisodes » qui ne retiendrait que le hasard de l'énumération ou la simple chronologie sans enchaînement causal. Dès lors, la succession des événements est subordonnée à une connexion logique (Ricoeur, 1983 : 81-87). Chez Genette, la structure rétrograde (« déterminations rétrogrades ») s'appuie sur la relation de causalité. Cette causalité constitue le vraisemblable. Surtout, l'exposé des événements doit constituer une problématique, sans laquelle le lecteur est sans horizon d'attente (Jauss, 1972). Dans le modèle tragique aristotélicien, « le milieu » du récit est tendu par un retournement ou « renversement » de la fortune à l'infortune. L'essentiel pour le poète est qu'il soit « compositeur d'intrigues » (Aristote, la *Poétique*, 51b27). Pour passer d'une suite linéaire et temporelle de moments à un récit, il faut une « causalité-consécution » d'une mise en intrigue, une tension opérée par le recours aux deux macropropositions fondatrices dont parle Adam : la complication et la résolution ou nœud et dénouement. On comprend dès lors que le récit peut s'organiser sur des modes différents à condition que la causalité narrative d'une mise en intrigue soit respectée. Adam dénombre trois modes de bases : coordonner linéairement des séquences, les enchâsser-insérer les unes dans les autres ou les monter en parallèle (Adam, 2011 : 111).

Derrière l'approche formelle, presque mathématique, de la structure séquentielle, se cache une approche pragmatique qui impose de penser le texte comme dialogique, en interaction avec un lecteur qui va l'évaluer, comme l'ont montré Aristote avec l'effet de surprise, le suspense et la catharsis, Ricoeur (1983) avec les notions de concordance et de discordance c'est-à-dire un mélange de prévisibilité et de suspense (1983a : 86), Eco (1985 (1979)) avec l'idée d'une coopération textuelle du lecteur, et Baroni (2010) avec la fonction intrigante de certaines formes de narration, l'écrivain retardant le dévoilement d'informations, ou amenant le lecteur à tâcher d'anticiper la suite. Defoe procède ainsi quand il ouvre le récit par les prophéties inquiétantes du

père de Robinson Crusoé et fait dire au narrateur à propos de son embarquement « jamais infortunes de jeune aventurier, je pense, ne commencèrent plus tôt et ne durèrent plus longtemps que les miennes ».

Ainsi, ce sont ces procédés de retournement, d'infortune, de retardement, qui créent l'attente d'une réponse et le plaisir du lecteur. Et, c'est l'absence de création de cette tension narrative qui conduit Sartre à considérer que *L'Étranger* de Camus n'est pas un récit (*Explication de l'Étranger*, 1943) ou plus simplement Eco dans *Lector in fabula* à réfuter cette dénomination pour un simple « rapport » d'un voyageur². Et c'est aussi cette absence qui caractérise parfois les écrits des scripteurs apprenants, lesquels sont attentifs à « raconter » sans parvenir encore à organiser leur histoire en récit.

Le récit procure donc tension et attente pour captiver l'attention du lecteur. Il impose également un certain rythme en pilotant la représentation que se fait le lecteur de l'histoire narrée.

3.2.2. Imposer un rythme

« L'une des fonctions du récit est de monnayer un temps dans un autre temps » (Metz, 1968 : 27) : le temps de l'histoire dans le temps du récit. Divers procédés sont disponibles pour accélérer ou ralentir le récit, jouer sur l'ordre des événements, en rappeler certains, obliger le lecteur à se projeter dans le passé ou l'avenir des personnages, combler les blancs narratifs, bref lui imposer un parcours temporel. Genette clarifie ainsi remarquablement certains opérateurs du récit. Le « degré zéro qui serait un état de parfaite coïncidence temporelle entre récit et histoire » est « plus hypothétique que réel³ » (1972 : 79). La discordance entre l'ordre de l'histoire (succession chronologique et causale des événements racontés) et celui du récit (ordre textuel dans lequel ils apparaissent) soit l'anachronie est une ressource traditionnelle de la narration littéraire. Genette en rappelle une première illustration avec *l'Iliade* dont le début *in medias res* est suivi d'un « retour en arrière explicatif » (ibid.). L'analepse et la prolepse sont ainsi définies par rapport à un récit premier (Genette, 1972). Généralement, l'anticipation est moins fréquente en raison du suspens narratif qui sous-tend l'action lequel impose de différer les informations, et parce que le narrateur doit sembler lui aussi « découvrir en quelque sorte l'histoire en même temps qu'il la raconte » (1972 : 106). Cependant, le procédé est utilisé dans le récit à la première personne qui autorise le narrateur à procéder par allusions, comme dans *Robinson Crusoé*,

² Eco prend l'exemple de cette parole de voyageur : « Hier je suis sorti de chez moi pour aller prendre le train de 8H30 qui arrive à Turin à 10 heures. J'ai pris un taxi qui m'a amené à la gare, là j'ai acheté un billet et je me suis rendu sur le bon quai ; à 8h20 je suis monté dans le train qui est parti à l'heure et qui m'a conduit à Turin » (Eco, 1985 (1979)).

³ On peut voir dans le feuilleton télévisé américain « vingt-quatre heures chrono » diffusé en France à partir de 2002 une tentative pour se rapprocher de ce « degré zéro » dans la mesure où chaque épisode de quarante minutes est censé relaté des faits produits en temps réel ou presque...

l'œuvre commençant d'ailleurs avec l'avertissement prophétique du père. Le lecteur avance ainsi ou recule dans le temps, avec plus ou moins de profondeur et d'étendue. L'avancée ou le recul temporel sont plus ou moins distants du récit premier, ce que Genette nomme la portée. Cette anachronie capture également une durée de l'histoire plus ou moins longue, selon son amplitude. Le récit appelle en outre des ellipses : il passe au-dessus de certains moments. Kundera les évoque comme une nécessité :

Imaginez un château si énorme qu'on ne peut l'embrasser du regard. Imaginez un quatuor qui dure neuf heures. Il y a des limites anthropologiques qu'il ne faut pas dépasser, les limites de la mémoire, par exemple. À la fin de votre lecture, vous devez être encore en mesure de vous rappeler le commencement. (1986 : 94)

Le récit choisit et saute des temps morts. Aristote évoquait la notion d'étendue et Thomas Mann indique que raconter c'est à la fois « élire et exclure » (cité par Ricoeur, 1984 : 145), Ainsi le lecteur se voit non seulement emporter dans le temps mais sur une distance temporelle plus ou moins longue et une partie de l'histoire des personnages plus ou moins ample, plus ou moins reliée directement au présent. Ce voyage dans le temps peut même être répété au cours du récit (analepses ou prolepses répétitives) (Genette, 1972). D'autres procédés, affectant l'ordre des événements, maintiennent une attente du lecteur comme l'annonce et l'amorce. De savants ajustements perturbent même les notions de rétrospection et d'anticipation (analepses proleptiques et prolepses analeptiques) comme le narrateur qui « expose d'avance comment il sera plus tard informé après coup d'un événement actuel (ou de sa signification) » ou « introduit un événement présent ou même passé, par le truchement anticipé du souvenir qu'il en aura plus tard ». (Genette, 1972 : 117-118). Le lecteur doit ainsi être attentif à tous ces enchevêtrements qui brouillent la ligne du temps. Il doit avoir une conscience temporelle claire, être capable d'une « ubiquité temporelle » (1972 : 115) pour reconstituer la trame de l'histoire, et c'est ce travail qui maintient son attention.

Le rythme est aussi marqué par les relations de fréquence entre le récit et l'histoire (Genette, 1972) : un événement peut se répéter dans l'histoire et un énoncé narratif peut toujours être reproduit. Dès lors, l'écrivain peut jouer sur les touches d'un piano à plusieurs composantes avec un récit qui peut être singulatif ou itératif. Mais un événement long peut aussi être représenté en quelques phrases voire quelques mots, et à l'inverse un fait court, raconté par le menu.

Genette confronte ainsi la durée d'un récit à celle de l'histoire qu'il raconte. L'écrivain pilote le récit en modulant sa vitesse et joue sur une large palette des possibles. En définitive, le lecteur se voit imposer un rythme qui conserve l'intérêt du récit. À cet égard, le récit ralentit pour s'enrichir de détails descriptifs qui contribuent à créer des effets nécessaires à la représentation des lieux, des événements, des objets ou des personnages.

3.2.3. Décrire pour faire exister le réel

Décrire est une conduite langagière courante mais qui ne va pas de soi. Le langage qui combine successivement des unités linguistiques serait plus prompt à reproduire la continuité temporelle de l'action qu'à décrire, car si la narration s'inscrit dans une successivité (du discours et des événements), la description est « une forme successive du discours qui renvoie à une simultanéité d'objets » (Jenny, 2004). Cette tension oblige à une temporalisation de la description. Ainsi s'explique la présence de marqueurs descriptifs temporels (d'abord, puis, enfin) qui renvoient au temps de l'énonciation (Jenny, 2004). Si décrire conduit à introduire du temporel dans de l'instantané, c'est aussi au niveau du récit introduire une autre temporalité. La description conduit en effet à une pause du récit, une suspension de l'histoire ou de l'action (Genette, 1972) dont on peut considérer qu'elle n'a pas son utilité. C'est pourquoi de vifs débats ont porté sur l'intérêt de cette composante textuelle. Ces débats ont permis de mettre en lumière les différentes fonctions de la description.

La description, dans l'antiquité, a une fonction représentative, mimésique, et est subordonnée aux besoins de la narration. Ainsi « les caractères » viennent aux personnages « en raison de leurs actions » (Aristote). Elle a aussi une fonction esthétique avec le genre épideictique, discours d'apparat, assigné à l'admiration de l'auditoire, qui est centré sur la communication des valeurs. Elle est alors liée au concept d'évidence : elle place avec évidence sous le regard, l'objet montré par le langage (*ekphrasis*). Dans le récit, la description a aussi une fonction expressive et subjective. Elle n'est plus seulement imitation d'un décor ou d'un paysage, mais établit une relation avec les sentiments de celui qui contemple. La nature dans les *Rêveries du promeneur solitaire* de Rousseau porte les sentiments du personnage. Dans certains romans, la description a une fonction informative ou mathésique. Il s'agit d'apprendre au lecteur. Les procédés mobilisés se manifestent à travers des discours explicatifs, des vocables techniques, des énumérations et digressions sur l'activité du personnage ou son environnement. C'est le cas dans *Robinson Crusoé* et dans les robinsonnades. Dans le roman réaliste, la description a une valeur informative : les personnages ont des sentiments vraisemblables, leur physique et le milieu sont décrits avec minutie et objectivité : la pension du *Père Goriot* de Balzac est le symbole de ses occupants. Avec le roman naturaliste, la description est largement utilisée. La description des fromages dans *Le ventre de Paris*, est un exemple de l'expertise de Zola et de « mimésis descriptive » (Adam, 1993). Dans le Nouveau Roman, la description s'émancipe de la narration jusqu'à devenir le cœur même de l'œuvre. Elle a alors une fonction narrative : c'est à partir de descriptions d'objets ou de personnages chez Alain Robbe-Grillet « que nous est évoqué un récit qui se construit comme une succession d'indices narratifs et d'hypothèses » (Jenny, 2004). Les textes issus du réalisme, du naturalisme du XIX^e siècle, apportent donc une fonction référentielle ou dénotative : il s'agit de représenter, de faire voir et de donner à voir avec des mots.

Enfin, il faut ajouter les contributions particulières de Barthes et de Bakhtine. Dans son essai *l'effet du réel*, et à partir de l'étude de la description de la ville de Rouen chez Flaubert qualifiée de parfaitement « impertinente » (1968 : 86) par rapport à la structure narrative de *Madame Bovary*, Barthes montre que s'ajoutent des contraintes référentielles : la description se réfère au concret, au réel. De même sur la fonctionnalité du détail mentionné incidemment (puisqu'il ne fait l'objet d'aucune prédication) du baromètre⁴ dans l'œuvre *Un cœur simple* de Flaubert, il montre que les détails signifient le réel : c'est l'illusion référentielle. Dans cette conception, les détails participent à la construction de la fiction. Ainsi, « le roman n'imité pas la réalité, il la crée » (Todorov, 1971 cité par Lafourcade, 2008 : 107).

Pour Bakhtine (1978), les descriptions également contribuent à travers l'instauration d'un chronotope à la représentation d'un univers fictionnel. Le temps romanesque est l'élément qui domine et s'articule non seulement à l'espace, mais encore à la qualité des personnages. La description est donc indissociable de la narration.

Ces différentes fonctions montrent que l'objectif de l'écrivain est toujours de capter l'attention du lecteur pour créer une illusion de réel.

Mais comment s'y prend le récit pour décrire le réel ? Et quel réel ? Décrire n'est pas copier le réel, c'est interpréter le réel, en y sélectionnant des traits caractéristiques, pour le représenter (Jenny, 2004). Décrire est autant inventer, qu'imiter. De l'antiquité à nos jours, les théoriciens ont organisé la représentation textuelle de ce réel. Ils ont d'abord proposé des « classements des genres de descriptions » (Adam, 1993 : 32) ou catégories qui progressivement ont été regroupées⁵. Chaque catégorie opère une sélection⁶ et cherche un ordre de description (le végétal se décrit de façon ascendante, le portrait physique se dépeint de façon descendante). Ces principes de sélection et d'ordre organisent le réel. La description oriente le regard sur des aspects de l'objet que l'écrivain considère pertinents pour comprendre le réel. Une organisation sémantique de la description a ainsi été dégagée. Les fragments descriptifs sont organisés en séquences textuelles selon un ordre tabulaire particulièrement mis en évidence par Adam et Petitjean (1989).

⁴ « Un vieux piano supportait, sous un baromètre, un tas pyramidal de boîtes et de cartons » (Flaubert, *Un cœur simple, Trois Contes*, Flammarion, 1986 : 43-45)

⁵ Adam, retient une classification en cinq sous-catégories : description de personnes (portrait) divisée en portrait moral (éthopée) et portrait physique (prosopographie), tandis qu'au portrait qui vise le singulier répond le caractère qui vise le type ; description de choses ; description de lieux (topographie et paysage) ; description de temps (chronographie) ; description d'animaux et de plantes (Adam, 2005). Dans son *Art d'écrire enseigné en vingt leçons* (1899), Albalat et après lui d'autres auteurs s'insurgent contre les classements rhétoriques (Adam et Petitjean, 1989 : 77-78)

⁶ Par exemple les naturalistes du XVIII^e cherchent à limiter leur description des plantes à quatre catégories : quantité des éléments, forme, distribution dans l'espace, grandeur relative.

Cette représentation de la superstructure textuelle descriptive (dispositif « en arbre ») a été reprise et affinée par Adam (2005). Celui-ci décrit quatre macro-opérations qui permettent de lutter contre l'effet de liste. La description est annoncée par un thème-titre (opération de thématization). Ce thème-titre déclenche l'apparition de sous-thèmes (opérations d'aspectualisation) qui sont en rapport d'inclusion soit la sélection de parties de l'objet de la description (fragmentation ou partition), ce sous-thème recevant une qualification ou un prédicat qui le précisent : mise en évidence de propriétés du tout et/ou des parties sélectionnées par l'opération de fragmentation (qualification ou attribution de propriétés). Les séquences descriptives opèrent donc en un dévidement d'un lexique plus ou moins prévisible. Ces qualifications non seulement renseignent sur le réel mais suscitent l'intérêt du lecteur. L'objet est en effet mis en relation avec le monde par des opérations de mise en relation : relation d'analogie et relation de contiguïté. La description peut encore se creuser ou s'étendre (opérations d'expansion par sous-thématisations). Parallèlement, Hamon dégage trois procédés : le montage en parallèle, l'hypotypose, et le tableau (Adam 1993).

Parce qu'elle situe le temps, l'espace, et les personnages, la description est donc difficilement détachable de la narration : « Le récit ne peut se passer de la description puisqu'il tire de cette dernière son pouvoir hallucinatoire, sa prétention à se faire prendre pour le réel ». (Petitjean, 1987). Le récit organise la représentation du réel par différents procédés qui le rythment sans nécessairement le ralentir. Prenant pour objet d'étude l'œuvre de Proust, Genette montre ainsi comment les descriptions s'intègrent au récit, notamment avec des scènes contemplatives ou des séquences de fabrication catégorisées par Adam (2011) (séquence descriptive-promenade et description procédurale) que l'on retrouve également dans les robinsonnades. La description participe également à la configuration sémantique du récit (Adam, 1993 : 116). Les choix lexicaux, les comparaisons, les métaphores, les isotopies (Greimas, 1970) sont chargés d'une valeur évaluative. Le narrateur peut assumer la description ou la confier à un personnage. Il peut aussi changer les regards, glisser d'une description neutre vers la perception d'un personnage et sélectionner ainsi des éléments signifiants de son point de vue. Faire adopter au lecteur l'angle de vision d'un personnage ou du narrateur, est également l'un des pouvoirs du récit qui capte l'attention du lecteur.

3.2.4. Donner la voix aux personnages

Pour donner à voir et à comprendre, le récit ne se contente pas de mettre en action et de décrire ; il met en vie des êtres agissants, parlant, pensant, éprouvant des sentiments, ressentant des émotions :

Le récit ne saurait être une mimésis d'action sans être aussi une mimésis d'êtres agissants ; or des êtres agissants sont, au sens large que la sémantique de l'action confère à l'agent, des êtres pensants et sentants ; mieux : des êtres capables de parler leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions. Il est dès lors possible de déplacer la notion de mimésis de l'action vers le personnage et du personnage vers le discours du personnage. (Ricoeur, 1984 : 166)

Le récit a à sa disposition plusieurs techniques pour faire entendre les paroles ou les pensées de ces êtres fictifs que sont les personnages. Le narrateur peut recourir aux différentes modalités de discours rapporté qu'offre la langue pour transcrire les propos qu'il prête à ses créatures. Mais il peut aussi installer d'emblée son lecteur dans les pensées du personnage, dans son monologue intérieur, sans le marquer linguistiquement. Le narrateur nous livre ainsi un « discours immédiat »⁷ (Genette, 1972 : 193) portant le secret du personnage « sa pensée la plus intime, la plus proche de l'inconscient » (ibid.). Le discours transposé ou indirect et a fortiori le discours de « style indirect libre » permettent au narrateur de prendre une certaine distance avec les paroles censées avoir été prononcées et introduisent une interprétation. La fidélité au discours est encore plus lâche avec le discours narrativisé ou raconté qui réduit le propos initial. Genette (1972) et Ricoeur (1984) considèrent tous deux que dans ce dévoilement des identités c'est le récit à la troisième personne qui est le plus fécond, mais les robinsonnades utilisent souvent la première personne du récit autobiographique.

Outre la voix des personnages, le récit fait la place à la voix du narrateur et au point de vue de l'énonciateur. Genette distingue le cas où le narrateur omniscient en sait plus que le personnage ou en dit plus que n'en sait aucun des personnages, de celui où le narrateur ne dit que ce que sait le personnage (focalisation interne) et de celui où le narrateur en dit moins que ce que sait le personnage (focalisation externe). Dans ce dernier cas, caractéristique de certains romans modernes « le héros agit devant nous sans que nous ne soyons jamais admis à connaître ses pensées ou sentiments » (Genette, 1972 : 207). Genette ajoute que cette distinction n'est ni constante ni invariable, la focalisation pouvant changer durant le récit et au sein d'un même segment narratif. Le récit peut nous cacher des informations, omettre de nous donner les pensées importantes du héros focal (paralipse) ou au contraire transmettre une information incidente sur un personnage non focal (paralepse). Le type d'analyse développé par Genette suppose que l'on accepte la feintise que nous propose le récit : le personnage est censé avoir une existence autonome dont le narrateur nous raconterait des éléments en nous offrant par exemple « une incursion dans la conscience d'un personnage ». Rabatel, s'attaquant au même sujet, discute cette approche et revisite la question du point de vue en examinant les différents procédés susceptibles

⁷ Genette préfère appeler le monologue intérieur « discours immédiat » puisque « l'essentiel [...] n'est pas qu'il soit intérieur, mais qu'il soit d'emblée ('dès la première lignes') émancipé de tout patronage narratif, qu'il occupe d'entrée de jeu le devant de la 'scène' » (Genette, 1972 : 193).

de l'exprimer. Il réfute la tripartition proposée par Genette et considère qu'il y a plutôt un « effet point de vue » (1997 : 269) et « un système de sympathie » (1997 : 228) et que c'est l'énonciateur qui est fondamentalement la source des points de vue. Les contenus propositionnels ne font pas que transmettre de l'information, ils indiquent aussi la position de l'énonciateur :

Les contenus propositionnels ne font pas que référer au monde de façon vériconditionnelle, ils indiquent aussi la position de l'énonciateur sur les objets du discours. La notion de position énonciative réfute l'hypothèse platement référentialiste et objectiviste selon laquelle les mots seraient "des étiquettes posées sur les choses" [...] : les choix de catégorisation (noms et verbes), de qualification (adjectifs et adverbess), de modalité et de modalisation, d'ordre des mots et des prédications, les choix de mise en relief indiquent la position de l'énonciateur par rapport aux objets du discours. En ce sens, la notion de position croise celle de point de vue. (Rabatel, 2013 : 162)

L'entrelacement des discours, des voix et des points de vue retient l'attention du lecteur et lui permet de se représenter les personnages et de croire à leur histoire, ou plutôt de feindre d'y croire, comme s'il s'agissait d'être réels.

3.3. Construire une fiction

Nous nous intéresserons au récit fictif qui représente un événement fictif ce qui nous conduit à dissocier l'énoncé fictif de l'énoncé référentiel et à dégager les caractéristiques de la fiction.

On peut dire que sur un axe dit vertical, les énoncés factuels⁸ se réfèrent au monde. L'opposition entre ces énoncés référentiels et les énoncés fictionnels peut être attribuée à Aristote lorsque dans la *Poétique*, le philosophe sépare les textes des historiens des textes de poètes. Les textes de fiction imitent ou représentent le réel, mais leurs énoncés ne renvoient à aucun référent en le monde, ils ne dénotent pas⁹ : ils « ne parlent de rien qui existe en dehors d'eux » (Montabelltti 2001 : 15). Dès lors la fiction échappe au vrai et au faux. Il s'agit en fait d'une simulation. L'énoncé fictif se trouverait ainsi sur un axe horizontal, celui de la feintise : une « assertion feinte, sans intention de tromper » (Searle, 1982 : 109-111).

Cependant, la frontière n'est pas étanche car « les formes narratives traversent allègrement la frontière entre fiction et non fiction » (Genette, 1991 : 89-93) et il n'y aurait pas lieu de distinguer entre les types d'énoncés au moins du point de vue de la méthode d'analyse narratologique (ibid.). Pour Searle également, « il n'y a pas de propriété textuelle syntaxique ou

⁸ Genette utilise dans *Fiction et diction* (1991) le terme de « récit «factuel» à propos de récit référentiel.

⁹ « Certains énoncés linguistiques se réfèrent à des circonstances extra-linguistiques particulières : on dit dans ce cas qu'ils dénotent un référent. Cette propriété, pour importante qu'elle soit, n'est pas constitutive du langage humain : certains énoncés la possèdent, d'autres non. Mais il existe aussi un type de discours dit fictionnel, où la question de la référence se pose de manière radicalement différente : il est explicitement indiqué que les phrases proférées décrivent une fiction, et non un référent réel » (Ducrot et Todorov, 1972 : 333)

sémantique qui permette d'identifier un texte comme œuvre de fiction » (1982 :19), le critère de fictionnalité réside dans le hors-texte ; c'est l'intention, car feindre est un verbe nécessairement intentionnel.

On pourrait concevoir l'existence d'énoncés strictement fictionnels c'est-à-dire ayant un sens mais pas de dénotation (Frege, 1971). Mais tout n'est pas fiction dans un texte de fiction. La fiction comprend des éléments empruntés à la réalité, elle « n'est guère que du réel fictionnalisé » (Genette, 1991, 58-60). Pour Margaret Macdonald aussi « il n'y a que très peu de textes de fiction dont le contenu soit totalement fictif » (1992 : 223). Les assertions informatives fonctionnent comme des éléments fictionnels dont l'objet est à la fois de contribuer au développement du récit et de se référer à un objet réel. Cette référentialité opère d'abord au niveau local ou syntagmatique. Le monde réel s'insère dans le monde fictionnel par deux procédés qui constituent des « îlots référentiels » (Montalbetti, 2001, 32) ; d'une part, à chaque fois qu'un énoncé reprend le nom d'une personne réelle, la désignation d'un évènement historique ou, comme dans les robinsonnades, un toponyme qui dénote un lieu réel. On sait aussi l'attention accordée par Barthes (1968) aux détails de la description pour créer une illusion référentielle ; d'autre part, par l'utilisation de « maximes » et d'énoncés gnominiques, que l'on trouve également dans les robinsonnades, qui renvoient à « un fonctionnement éthique ou social à l'œuvre dans le monde réel » (Montalbetti, 2001 : 238). Ce que Searle appelle une énonciation sérieuse ou véritable assertion « fait partie du roman, mais non du récit de fiction » (1982). L'énoncé à valeur de vérité permet de renvoyer à l'expérience du lecteur. Le monde fictionnel emprunte donc au monde réel et le monde réel donne une consistance au monde fictionnel. Le caractère fictionnel résulte donc de la combinaison et de la juxtaposition d'éléments locaux dénotationnels et non dénotationnels (Schaeffer, 1999 : 224).

Mais la fiction n'a pas seulement cette capacité référentielle ponctuelle en fonction d'occurrences particulières. La référentialité opère aussi au niveau global. La fiction véhiculerait en effet des vérités que Montalbetti catégorise (2001 : 36) : des vérités de message, philosophique, cognitive, métaphorique. La fiction crée ainsi un monde possible, vraisemblable, distinct du monde réel.

Toutefois, il existe une porosité entre les deux mondes. Ainsi, du côté du fictionnel d'abord, des personnages utilisent la fiction comme grille de lecture du monde. C'est le cas de Don Quichotte dont l'engouement pour les romans de chevalerie le conduit à combattre des moulins à vent qu'il prend pour des géants, ou encore celui d'Emma Bovary qui construit ses relations sentimentales et sa vie à travers la lecture de romans. Du côté du réel ensuite, des personnages sont « refictionnalisés » : c'est le principe de la fanfiction qui consiste à écrire une histoire en reprenant les éléments d'un produit culturel de masse. Des personnages sont même incarnés. À Londres, quiconque sortant du métro Baker Street peut voir la statue *The great Detective* et visiter au 221B Baker Street la maison de Sherlock Holmes. Les *Role Player Game*

sont des forums de discussions, dans lesquels les « fans » incarnent des personnages et les font évoluer au sein de différents lieux du forum. Monde fictionnel et monde réel se mélangent.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Le récit donne donc au lecteur l'impression à travers une fiction de vivre l'histoire qu'il lui raconte. Il invente un monde qui imite ou se réfère à la réalité. Pour le scripteur débutant se pose la question de l'apprentissage de ce genre dans le cadre scolaire.

CHAPITRE 4

Apprendre à écrire des récits, entre imitation et invention

4.1. L'imitation-transformation du langage de l'autre

Plusieurs travaux montrent que l'enfant apprend à parler et à écrire en modifiant le discours d'autrui. Il ne s'agit pas à proprement parler d'imitation, mais l'idée défendue est que l'enfant s'appuie sur un substrat *déjà-là* qu'il reprend et transforme pour s'exprimer. Des recherches ont ainsi porté sur les opérations discursives permettant de produire des énoncés à partir d'énoncés sources (pour une synthèse : Garcia-Debanc, 2015).

Les travaux de Martinot, sur lesquels nous nous appuyons dans notre analyse des productions d'élèves, articulent une théorie générale du fonctionnement de la langue à une théorie générale de son acquisition à travers les notions de reformulation et de définition.

Martinot (2015) convoque les conclusions de Harris (1976) qui relève outre la capacité de la langue à expliquer son propre fonctionnement (la métalangue est dans la langue), la constitution de deux grands ensembles dans la langue, l'un composé de phrases de bases qui contiennent toute l'information que la langue peut véhiculer, l'autre dérivé du premier et constitué de phrases complexes. La théorie est complétée par l'idée que la langue est formée par des ensembles paraphrastiques, phrases d'énoncés qui véhiculent le même sens : « le mode d'organisation paraphrastique est déjà présent dans la langue » (Martinot, 2015 : 2). La langue a donc ce pouvoir d'établir des relations transformationnelles entre les énoncés.

L'auteure se réfère également aux travaux de Ibrahim qui postule un mode de reconstruction du sens à partir de Matrices Analytiques Définitoires « et constitué d'éléments lexicaux élémentaires qui rendent compte à la fois des processus spécifiques de grammaticalisation et des raisons pour lesquelles tel énoncé a tel sens » (Ibrahim, 2015 : 13-14 cité dans Martinot 2016 : 150). En reformulant, les enfants décomposent le sens des énoncés sources et en restituent le sens avec d'autres moyens pour lesquelles les Matrices Analytiques Définitoires offrent un principe explicatif cohérent.

Le « principe reformulateur » est ainsi posé comme moteur de l'acquisition (Martinot, 1994). Martinot et Ibrahim montrent comment « la dynamique de l'activité reformulatrice développe le pouvoir d'appropriation de la langue maternelle » (2003 : 10). Il peut y avoir une répétition à l'identique ou une reformulation (reprise avec changement). Ces procédures spontanées de reformulation sont complexes. Ainsi, l'énoncé reformulé peut être généré par un ou plusieurs énoncés sources « avec lesquels il entretient une similitude plus ou moins étendue de contenu et/ou de forme. » (Martinot, 2006 : 33-34). En s'appropriant les mots de l'autre,

l'enfant apprend non pas seulement des mots, ni des segments syntaxiques, mais à développer une compétence particulière, celle de la recombinaison de discours pour créer son propre discours :

Ce que l'enfant acquiert est la façon avec laquelle fonctionne sa langue maternelle, il n'acquiert pas un objet fini (par exemple un dictionnaire de 500 mots), ni des morceaux d'un objet fini mais un objet caractérisé par des potentialités non finies. (Martinot, 2016 : 146).

Au tout début de son expérience langagière, le jeune enfant s'appuie sur la seule référence qui lui permet de construire ses propres énoncés, à savoir les énoncés d'autrui. Progressivement, et concomitamment, il va étendre et diversifier le stock de ces énoncés, qu'il combine avec ceux qu'il a déjà produits. Toute énonciation résulte donc d'une double source que sont les énoncés d'autrui et les propres énoncés antérieurs du locuteur tels qu'ils existent déjà au moment de l'énonciation. À la période des acquisitions dites tardives (4 à 12 ou 15 ans)¹, l'enfant passe par plusieurs phases correspondant chacune à une évolution dans la complexité des processus de reformulation : « des structures syntaxiques très simples » (4-5 ans) aux « combinaisons d'éléments phrastiques » d'abord sans ellipse (5-6 ans) puis toujours plus complexes car « comportant de nombreuses ellipses ou réductions » (8-10 ans). On peut dire que la complexité n'est pas dans l'accumulation mais en quelque sorte dans la *simplicité* (Berthoz, 2009)². Martinot définit ainsi un double mouvement. D'une part, au cours d'une première phase, l'enfant stocke des prédications élémentaires, répète, reprend un invariant et y articule du nouveau. C'est une phase de simplification. Plus tard, il simplifie la hiérarchie hypotaxique des phrases qu'il entend : il reformule une prédication minimale, non complexe. D'autre part, au cours d'une seconde phase, l'enfant complexifie les prédications élémentaires dont il dispose.

Il ne s'agit pas d'un apprentissage qui résulterait d'une imitation mimétique de l'énoncé de l'autre, mais d'une acquisition résultant d'une modification de matériaux déjà-là. L'acquisition du langage « a lieu non pas parce que l'enfant sait imiter ce qu'il entend mais parce qu'il peut transformer ce qu'il entend » (Martinot, 2007).

Les reformulations sont considérées comme des lieux de remobilisation langagière et de réinvestissement inscrits dans un processus d'apprentissage continu. C'est pourquoi, les chercheurs en sciences de l'éducation observent les processus de reformulations chez les écoliers

¹ « La littérature acquisitionniste distingue la période des acquisitions premières de la naissance à 4 ans, puis la période des acquisitions tardives de 4 à 12 ou 15 ans » (Martinot, 2016 : 146 note 2).

² Dans cet ouvrage, l'auteur propose le néologisme pour décrire les propriétés du vivant et relever que malgré la complexité des processus naturels, le cerveau doit trouver des solutions qui relèvent de principes simplificateurs et permettent de traiter des situations complexes, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir.

dans des séquences didactiques diverses, y compris du côté de l'enseignant (Garcia-Debanc, 1998 ; Boré, 2002 ; Garcia-Debanc et Volteau, 2007).

Dans une approche développementale, François considère que l'enfant entre dans la langue par la voix des autres. L'auteur pointe la précocité (dès quatre ans) des mécanismes de fabrication de textes « intéressants », malgré le degré faible de cohésion-cohérence du récit. Cette création s'opère par une reprise-modification qui ne veut pas dire que l'enfant reprend à l'identique, mais qu'il signifie autrement : « un double plaisir du mélange et de la modification du discours d'autrui » (François, 1990 : 177). Il montre ces mouvements de va-et-vient de soi à soi, de soi à l'autre, « la co-imitation du langage entre parents et enfants » (2004 : 29) et le développement des compétences langagières dans l'activité interactionnelle. C'est parce que l'auteur s'inscrit dans le respect de la diversité des sujets et d'une hétérogénéité de la parole humaine, qu'il insiste sur la dynamique de la parole, c'est-à-dire les effets produits par la circulation langagière, les mélanges de genres. Dans cette conception, la question de l'originalité est secondaire : « il n'y a aucune raison d'en faire un idéal ou une valeur en soi » (François, 1990 : 178). La créativité se définit alors « dans les mouvements discursifs, les mélanges, mais aussi les significations qui se dessinent dans la façon dont on reprend-modifie le discours de l'autre » (ibid.). L'auteur conclut au caractère fondateur de la reprise-modification : « il n'y a de culture que dans la reprise-modification » (1990 : 185). Lorsqu'il parle, lorsqu'il écrit, l'élève procède par « reprise-modification » donc par imitation créatrice :

La créativité infantine se situe sans doute dans ces déplacements. Même en imitant, l'enfant ne peut ne rien changer et il fait forcément autre chose que répéter le supposé modèle. (2006 : 29)

Ces travaux soulignent la capacité créatrice du langage et le rôle de la reformulation dans l'acquisition de la langue. Notre recherche s'inscrit dans ce cadre et se propose d'observer le rôle de la reformulation dans l'appropriation de la langue écrite.

4.2. L'imitation, principe didactique vs le primat de l'imagination et de la liberté de parole

L'école enseigne à produire des textes où résonnent d'autres textes lus. Les modèles et les schémas concourent à construire le texte. Le genre fournit un cadre d'écriture. Par ailleurs, les didacticiens ont montré l'intérêt des stéréotypes et des écrits de référence comme point d'appui à l'écriture. L'imitation est alors conçue comme un processus actif de transmission et d'acquisition de savoirs. Nous verrons également le rôle des contraintes dans la production d'écrits scolaires.

4.2.1. Le rôle des « modèles » pour enseigner l'écriture

Le terme « modèle » est polysémique et nous intéresse sous plusieurs de ses acceptions. La modélisation permet de décrire les actions, et la construction de modèles systémiques participe à la prévision des comportements scripturaux. Par ailleurs, les recherches en psycholinguistique ont montré que des modèles textuels sont convoqués lors des opérations de planification. Sur le plan didactique, des ressources textuelles peuvent être soumises aux élèves pour leur servir de modèles lors de la mise en texte ou de la réécriture. Enfin, derrière l'écriture et son enseignement, se profile souvent l'image d'un scripteur-modèle. Nous évoquerons ces différents aspects.

Parce qu'elle est une activité complexe, l'écriture ne se laisse pas aisément décrire. Pour expliciter les actions des scripteurs, les chercheurs proposent de construire des modèles, tandis que les didacticiens espèrent ainsi tirer de cette formalisation des choix d'enseignement. Depuis Aristote, les analystes conçoivent des modélisations servant de point d'appui à la réflexion didactique. Les rhétoriciens classiques avaient déjà cherché à décrire l'activité rédactionnelle comme une série de décisions et de choix. Ces modélisations « décrivaient non pas l'activité effective des scripteurs mais des comportements attendus pouvant servir d'exemples et avoir valeur de consignes » (Plane, 2006a : 9). Il s'agissait dès lors davantage de préconisations ou de « modèles » à imiter³, que de décrire scientifiquement une activité intellectuelle.

Bien plus tard et à partir des années 1980, les psycholinguistes ont construit leur modélisation de l'écriture dans un souci de description scientifique des processus d'écriture. Ces travaux montrent que l'expertise rédactionnelle tient pour une part à la capacité qu'ont les scripteurs de convoquer des « modèles » (comme les types et les genres de textes) principalement lors du processus de planification. Parallèlement, et de son côté, « la critique génétique a fourni, si ce n'est des modélisations, du moins des moyens pour penser et décrire l'activité de production » (Plane, 2006a : 9).

Ces avancées de la recherche, relayées par les didacticiens, ont orienté les pratiques scolaires. Ainsi, Garcia-Debanc (1986) a contribué à faire connaître auprès des enseignants les premiers travaux en psycholinguistique. Par la suite, les applications quelque peu rigides des travaux des psycholinguistes et leur transposition sommaire dans le champ de la didactique ont fait l'objet de vives critiques (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Cependant, la prise en compte de ces modèles a permis de concevoir des aides procédurales pouvant intervenir au stade de la

³ Dans son sens primitif, modèle signifie « figure à reproduire » (*Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Le Robert, 1998.)

planification et de la révision, pour l'écriture et la réécriture et donc de réguler les activités d'écriture en classe. Des principes ont été posés comme l'explicitation des caractéristiques de l'écrit, les critères de choix de l'évaluateur renvoyant au fonctionnement textuel et, ce que nous soulignerons, des textes lus comme ressources d'écriture :

Les textes lus constituent des ressources pour l'élaboration de critères de fonctionnement textuels ce que ces travaux appellent généralement interaction lecture/écriture. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002 : 45).

Du côté de la didactique toujours, Reuter s'interrogeait dès 2002 sur la nécessité de construire un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture : « Quel type de modèle (statique ou dynamique) sont privilégier ou à privilégier et pour quelles raisons ? A-t-on besoin d'un ou plusieurs modèles pour travailler en didactique ? » (Reuter, 2002 cité par Lafourcade, 2008 : 17). Après avoir opposé le risque prescriptif, Plane (2006a) argumente sur les difficultés à élaborer un modèle systémique simple et lisible de l'écriture qui rendrait compte de l'ensemble de ses dimensions et dont l'objectif serait de fournir des constantes là où coexistent l'universalité et la singularité.

Si aucun modèle théorique n'a pu porter sur les facteurs susceptibles d'intervenir sur l'amélioration de la production écrite et n'a envisagé les questions d'apprentissages, les modèles et travaux disponibles font apparaître que le scripteur mobilise des connaissances langagières relatives au contenu évoqué, donc des modèles textuels (plans d'écriture, schémas, types, genres etc.), au stade de la planification et en rappel tout au long de l'activité d'écriture, et que la qualité et le mode de production des textes dépendent directement de ces connaissances disponibles (Fayol, 2007). Dès lors, si l'on conçoit que l'imitation mimétique d'un texte ou d'un ensemble de textes puisse être un exercice stérile qui ne transforme pas les compétences rédactionnelles des apprenants, plusieurs réflexions conduisent à intervenir sur les conditions d'écriture pour se référer à ce qui *in fine* constitue indirectement des modèles pour la production écrite d'un « scripteur-modèle », l'enseignant organisant son action en projetant que le scripteur va réagir de telle façon ou telle façon.

4.2.2. L'utilisation didactique des schémas et leur critique

Les schémas qui participent à la construction du texte ont un rapport avec l'imitation dans la mesure où ils cherchent à guider l'écriture. Ils ont été considérés comme des structures indispensables à l'enseignement du récit, avant que des auteurs n'en pointent les limites.

Le récit est un « objet » construit. (Fayol, 1985 : 9). Pour écrire une histoire, les élèves ont besoin de connaissances relatives à la structure des textes narratifs. Les travaux littéraires de Propp (1928) Barthes, (1953, 1966), Bremond (1966, 1973) et Greimas (1966) ont mis en évidence une structure plus ou moins rigide et contraignante. Les linguistes ont validé cette

approche universelle de la forme du récit en dégagant de leur côté les concepts de « macrostructure » (Van Dijk, 1972 et 1984) et de superstructure. L'approche empirique en psychologie montre que les sujets procèdent par sélection d'informations, réduction par un processus d'abstraction, puis de réorganisation notamment en introduisant des connaissances textuelles *déjà-là*. (Fayol, 1985 : 35-44). Toutes ces analyses mettent en évidence une organisation générale sous-jacente aux récits que les scripteurs re-convoquent.

Ces recherches ont influencé les pratiques d'enseignement. Les outils d'analyse du récit (schéma narratif, schéma actantiel de Greimas) ont été transformés en outils de production de textes. Le manuel de narratologie de Dumortier, *Ecrire le récit* (1986) propose pour le secondaire un travail complémentaire à l'approche par schémas, par exemple par des transpositions diégétiques, transvocalisations et transfocalisations. À l'école primaire, les programmes ne visent pas l'enseignement de schémas narratifs, mais cette référence peut intervenir du fait de la culture personnelle des enseignants.

Certains auteurs ont montré toutefois les limites de l'utilisation scolaire de ces schémas. Si Fayol (1985) conclut à leur « validité psychologique » dans la mesure où l'organisation canonique a un aspect facilitateur, il considère aussi qu'il s'agit là d'une représentation cognitive pré-linguistique qui s'applique à toutes sortes de récits et qu'elle ne résout pas la question de la narration, soit les opérations mentales et moyens mis en œuvre par le locuteur pour mettre en mots son discours. S'intéressant aux personnages du récit, Tauveron (1995) remarque que les schémas se focalisent sur la logique des actions au détriment des personnages et de leurs caractères. De plus, trop souvent le personnage principal, sujet du schéma actantiel de Greimas (1973), fait seul l'objet d'une attention narrative. Or, si le récit s'organise en fonction des relations entre les états intentionnels des personnages et leurs actions, cette construction en réseau des personnages n'est pas soutenue par le schéma quinaire. De son côté, Reuter (2000) propose une réflexion critique sur les transpositions opérées (de la narratologie au monde enseignant puis de l'enseignant à l'élève) au prix de simplifications, d'éliminations et de confusions. Oriol-Boyer (2002) soutient de même que les schémas utilisés en production écrite ne sauraient être considérés comme des outils fiables de textualisation.

En définitive, le schéma narratif serait devenu « une forme de protorécit utilisé comme point de départ », et l'écriture de fiction « réduite à une écriture narrative avec un ordre préétabli et immuable d'un genre à l'autre. » (Beucher, 2010 : 66).

Ainsi naturalisée et fétichisée, la narratologie est devenue tendancieusement à l'école - à l'encontre du projet de ses fondateurs - le modèle emblématique du récit, occultant ainsi ses spécificités : clôture et centrage sur l'objet au détriment des pratiques de lecture et d'écriture, du rapport au contexte et aux fonctions, des questions de réussite et d'effets [...], du poids du référent sur son fonctionnement [...] ou des variations selon les espaces sociaux, les disciplines, et les genres [...]. (Reuter, 2000 : 11).

Les didacticiens ont donc mis en garde contre l'enseignement quelque peu désincarné de ces schémas dont les écoliers n'auraient finalement pas besoin pour construire leurs récits. Comme l'observe Canvat, « le postulat actuel est plutôt que les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière sont les genres » (2003 : 171-180). Si l'on conçoit le genre comme « un prototype dont le fonctionnement textuel et les traits linguistiques font système » et « permet au lecteur de se construire un horizon d'attente » (Ahr, 2014 : 20) alors le genre définit le véritable cadre du modèle textuel.

4.2.3. Le rôle des genres en situation scolaire

Il n'y a pas qu'une seule façon possible de raconter des histoires, mais ce que je dis dépend du générique, de ce que d'autres ont dit, dans quoi je m'insère et de ce que je vais à mon tour apporter d'inédit. (François, 2004 : 36).

• Le genre : un objet scolarisé

Pour les didacticiens, l'entrée dans une discipline est de façon indissociable, une entrée dans un univers culturel caractérisé par des genres singuliers (Baudry, Bessonnat et Laparra, 1997; Bernié, 2001a ; Jaubert, Rebière et Bernié 2003 ; Jaubert, 2007) : les genres sont « des objets d'enseignement et d'apprentissage référés/référables à des disciplines » (Reuter, 2007 cité par Bautier, 2010 : 18). Selon Marin et Crinon (2014), « leur importance explique que se soit progressivement développée, dans les pratiques, mais aussi les programmes et les prescriptions officielles, une écriture 'dans les disciplines' ». Des activités de production d'écrit ont en effet été proposées dans différentes disciplines. Des genres variés accompagnent ainsi l'élève dans son entrée dans l'écrit depuis le cycle 2 (voire le cycle 1) et le genre continue d'irriguer les pratiques lectoriales et scripturales jusqu'au lycée (Lafourcade, 2008).

La vénérable notion de genre a servi à organiser l'enseignement du français en fournissant de grandes catégories permettant de classer les œuvres littéraires (le roman, la poésie, etc.), ainsi que des catégories plus fines issues des précédentes (le roman policier, le roman d'aventures, etc.). Le terme de « genre » regroupe également des catégories destinées à distinguer les exercices scolaires, comme la rédaction. Dans ce dernier cas, il s'agit de genres propres à l'institution parce que prescrits et codifiés par elle. Certains genres sont eux extérieurs à l'école mais reconstruits par elle, comme la correspondance scolaire et le compte-rendu de sortie, les modèles étant adaptés aux besoins scolaires. Quant au récit, Boré s'interroge : « le récit scolaire de fiction est-il un 'sous-genre' ? » (2010 : 107-108). Elle rappelle que des traditions scolaires « lourdes » ont imposé, à partir de divers modèles, des formes structurales attendues, alors qu'« il n'y a pas de norme de récit hors de la pratique dominante qui l'accueille » (ibid.). L'école recrée comme sphère spécifique de communication des formes correspondant à ses finalités propres : textes courts, suite de récits, détournement, adjonction (d'épisodes par exemple), soit des genres scolaires qui croisent un genre « second » au sens bakhtinien (un genre narratif-fictionnel appartenant au

domaine littéraire). La notion de genre scriptural à l'école a ainsi été théorisée par Schneuwly (2007) qui distingue les « genres scolaires propédeutiques (rédaction, dissertation) » des autres genres travaillés dont l'institution va penser la « scolarisation » ou « genres scolarisés » (Rojo 2001, dans Lafourcade, 2008 : 7 ; Schneuwly, 2007 : 17). À l'école, des genres sont donc prescrits, lus et produits (Boré, 2007a)⁴.

En didactique du français, l'accent a été mis sur les genres dans le cadre de la formation des maîtres pour concevoir des outils qui tenaient compte de cette approche (EVA, 1991), mais bien entendu aussi dans les activités préconisées pour les élèves. Schneuwly (2007) a résumé l'importance des genres pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue :

Les genres peuvent être considérés comme des méga-outils de la communication. Chaque genre est une composition d'outils relatifs à la structure, aux contenus et aux unités linguistiques. Les genres, réunissant ces aspects en un tout, fonctionnent comme l'interface qui permet l'interaction entre celui qui produit et celui qui reçoit. Cette interface est nécessaire à la communication: en effet, pour le producteur du langage, le genre réduit les possibles parmi l'immense nombre des formes le guidant dans son activité ; pour celui qui reçoit, elle limite, selon la formule de Jauss, l'horizon d'attente : pour pouvoir traiter cognitivement des informations complexes, le fait qu'il y ait un genre permet de réduire et de définir l'horizon d'attente, d'anticiper sur ce que l'interlocuteur va dire et sur les outils qu'il va utiliser. (Schneuwly, 2007 : 14).

• Le genre : une contrainte et une ressource d'écriture

En production, le genre joue le rôle de contrainte explicite car figurant dans l'injonction d'écriture, ou implicite lorsqu'induit par la consigne scolaire ou le texte à poursuivre. Cette contrainte guide le scripteur apprenant dans la tâche de rédaction. Plusieurs recherches ont porté sur les genres pratiqués à l'intérieur de l'école et ont validé une approche générique de l'écriture.

Dubois-Marcoïn notait déjà en 1987, dans le numéro de *Pratiques* « Les mauvais genres », l'identification précoce de certains genres par les élèves de l'école primaire, comme le conte et la fable, et la nécessité de repérer les fonctionnements textuels des autres genres à partir d'activités de lecture-écriture (1987 : 83-94). Des études effectuées auprès d'élèves de CM2 concernant la description établissent que l'écriture est améliorée par des consignes induisant un cadrage générique, par opposition à celles n'y renvoyant pas (David-Chevalier, 2006). Marin et Crinon (2010a) ont rendu compte d'une expérimentation concernant la production par des élèves de CM d'une part d'un récit de fiction (aventures), d'autre part d'un genre explicatif (texte scientifique) d'où il résulte que « caractériser les genres, non pas a priori, mais en interaction avec l'écriture, contribue à en interioriser les codes et à être capable de les mobiliser en situation d'écriture ». Le genre fournit un cadre d'écriture et fait ressource.

⁴ Boré utilise le terme de « sous-genres » (Boré, 2010) et Bernié (2001b : 150) de « genres secondaires ».

• Le genre : un marqueur de l'écriture

Des travaux cherchent ainsi à mieux comprendre en quoi les pratiques scolaires du genre peuvent faciliter les activités des élèves, ou générer des différences. Il existerait des rapports entre certains genres et des modes d'écriture. Ainsi, Docquet-Lacoste dans une *étude génétique de l'écriture sur traitement de textes de cours moyen 2* a identifié trois grands modes d'écriture liés aux genres textuels scolaires : la narration de souvenirs personnels favorise le « mode de l'accumulation », l'article de journal est écrit selon « le mode de la récurrence » et les élèves utilisent « le mode du gonflement » pour le conte (2003). Par ailleurs, certaines recherches mettent en évidence un apprentissage différencié des genres. Ainsi, Marin et Crinon (2014) remarquent dans une expérimentation concernant des CM2 appelés à écrire d'une part un récit fictif, et d'autre part un texte scientifique, que les progrès observés chez des élèves en difficulté scolaire à la suite d'une séquence didactique, étaient plus sensibles pour le genre explicatif. D'autres études ont porté sur les relations entre les différences d'investissement entre les scripteurs selon leur sexe. Elles établissent que le narratif fait l'objet d'un meilleur engagement et d'une plus grande réussite chez les filles, en particulier lorsqu'il invite à se dévoiler personnellement (Klein & Kirkpatrick, 2010). Ces études montrent la nécessité d'un enseignement-apprentissage offrant une pluralité de genres d'écrits, ce que préconisent les programmes de 2015.

• Un enseignement ciblé des genres pour développer des compétences d'écriture

On peut considérer sur la base de la distinction de Bakhtine/Voloshinov (1984/2010) que l'enfant s'approprie les genres « premiers » à travers des échanges verbaux spontanés, mais qu'il n'en va pas aisément de même pour ce qui a trait à l'appropriation des genres « seconds » lesquels s'élaborent dans des échanges culturels institués. L'école doit donc favoriser la progression de tous les élèves dans la production de ces genres seconds valorisés dans la société et par l'institution scolaire. Les genres textuels étant d'une grande diversité et mobile, le curriculum scolaire doit forcément opérer une sélection des genres à traiter et les regrouper en catégories servant de cadre aux activités à mener en classe. Les programmes scolaires oscillent sur ce point entre une volonté prescriptive et une liberté de choix laissée à la communauté enseignante⁵. Cette question des genres renvoie de façon sensible à l'interaction entre les genres discursifs *déjà-là* des élèves et les genres discursifs pratiqués et enseignés à l'école. En effet, il a pu être reproché à l'école de s'enfermer dans des genres littéraires et de « normer » l'écriture scolaire (Bishop, 2004 ; Crinon, 2006a ; François, 2004 ; Tardy et Swales, 2008 ; Reuter, 2014).

⁵ Les programmes de 2015 marquent donc très nettement une orientation vers une entrée dans l'apprentissage du français et en particulier de l'écriture par le genre. Le terme « genre » est saisi trente-et-une fois pour les cycles 2 et 3, et couvre tant la lecture, l'écriture que l'oral.

Des séquences d'apprentissage pertinentes doivent donc être mises en œuvre dans l'enseignement du genre et il faut rappeler la place occupée par le chantier d'écriture (Jolibert, 1988) et les séquences didactiques initiées par l'équipe des didacticiens suisses, (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001)⁶ pour apprendre à maîtriser le genre mais dans une optique non seulement de mieux le produire mais encore de :

développer des capacités qui dépassent le genre et qui sont transférables dans d'autres genres proches, ou lointains. Ceci implique une transformation au moins partielle du genre pour que ces objectifs soient atteints ou atteignables avec le maximum d'efficacité : simplification du genre, accentuation de certaines dimensions etc. (Schneuwly et Dolz, 1997 : 33).

Pour ces auteurs, le genre scolaire est donc « toujours une variante du genre de référence » (Schneuwly et Dolz, 1997 : 34). Il s'agit de dégager quelques traits caractéristiques saillants, tout en étant ouvert à la créativité des scripteurs, car, comme le faisait remarquer Greimas :

aucune cathédrale gothique ne présente l'ensemble des traits pertinents caractéristiques de la cathédrale gothique type et [...] il n'est pas non plus scientifiquement nécessaire d'avoir vu (lu) tous ces monuments pour en établir les propriétés génériques. (cité par Privat et Vinson, 1988 : 4)

Les didacticiens soulignent donc la nécessité d'écrire en genre, en développant des situations permettant aux élèves de transférer leurs connaissances.

Récemment, certains auteurs se sont en outre interrogés sur le rôle des stéréotypes comme outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

4.2.4. Le rôle des stéréotypes dans l'apprentissage

Plusieurs didacticiens ont mis en évidence le rôle que jouaient les stéréotypes dans l'apprentissage et plus particulièrement celui de l'écriture (Dufays, 1997, 2010a, 2011 ; Maingain et Dufays, 1999 ; Boré, 2007b ; Dufays et Kervyn, 2004, 2010 ; Kervyn, 2008, 2009 ; Dufays, Gemenne et Ledure, 2005 ; Marin et Crinon 2014) : « enseigner une discipline, un savoir, une culture, c'est toujours à la fois travailler *avec* les stéréotypes et *contre* eux » (Dufays, 2010b : 30).

• Une notion pluridisciplinaire, originairement attachée à l'écriture

Le terme a fait son irruption dans le champ du vocabulaire des métiers au XVIII^e siècle et plus précisément dans le domaine de la typographie. Les caractères stéréotypés désignent alors

⁶ « Le modèle dominant est devenu celui de la séquence didactique (Schneuwly & Dolz, 1997 ; Schneuwly, Rosat, Pasquier & Dolz, 1993) ou du chantier d'écriture (Jolibert, 1988), où l'enseignement des règles régissant un type ou un genre textuel, à partir de l'observation de textes caractéristiques, conduit à la production de textes appartenant à ce genre. » (Crinon, 2006a : 19)

le support en métal composé de formes gravées ou en relief obtenues par moulage qui a pour fonction d'effectuer des reproductions. Le stéréotype est ce qui est imprimé. Cette fonction de « reduplication, qui concerne la surface du texte préfigure le processus d'imitation » (Marin et Crinon, 2014 : 30) auquel vont participer les caractères stéréotypés.

La problématique du stéréotype est examinée dans les sciences humaines, et le terme est utilisé dans la sphère politique et médiatique et dans le langage courant. En stylistique, il tend à signifier une formulation peu originale, faiblement créative et en linguistique, il renvoie à l'idée de figement. Il est également employé pour renvoyer à un langage convenu, normatif ou scolaire. Ainsi selon Calame-Gippet et Penloup (2003), les élèves de fin d'école primaire, qui composent des écrits extrascolaires, « produisent des textes relativement stéréotypés, très proches de ceux qu'ils produisent en contexte scolaire » (2003 : 66). Malgré ses différentes acceptions, un trait commun se dégage : il n'est pas le fruit d'une production singulière, mais nait d'une communauté de parole ou de pensée par la circulation et la répétition (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997). De cette représentation commune identifiable (selon les socio-psychologues Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996), les didacticiens font un point d'appui pour l'apprentissage.

• Des caractéristiques identifiées

Kervyn (2008) a d'abord dégagé des traits caractéristiques du stéréotype qui mêlent les perspectives de différentes disciplines (sociologie, psychologie et linguistique). Ultérieurement, Dufays et Kervyn (2010) ont retenu, des diverses définitions en circulation dans les sciences humaines, neuf traits fondamentaux :

(1) l'abondance de ses occurrences dans une diversité de contextes (autrement dit sa banalité), (2) la forte solidarité des éléments qui le constituent (autrement dit son caractère semi-figé), (3) le caractère flou et collectif de son origine, (4) sa permanence dans le temps, (5) son inscription dans la mémoire d'une large communauté, (6) son caractère intertextuel, qui est à la fois la source et le résultat de ses nombreuses répétitions, (7) le caractère spontané, « automatique », « évident », non interrogé de la majorité de ses usages, (8) la multiplicité des valeurs qu'on peut lui attribuer : un stéréotype peut être jugé pertinent (ou non) sur le plan de la vérité, de l'éthique et de l'esthétique ; (9) la réversibilité des jugements dont il fait l'objet : instrument privilégié de la justesse, de la pertinence et de l'élégance à certains moments (généralement quand on l'utilise), il apparaît à d'autres moments (généralement quand on le repère chez les autres) comme un repoussoir de toutes les valeurs [...]. À cela s'ajoute, dans le cas des stéréotypes d'inventio, un caractère schématisant, synthétique, qui fait du stéréotype l'outil privilégié de toute catégorisation, et partant de toute pensée abstraite. (Dufays et Kervyn 2010 : 53-80).

On retiendra que le terme recouvre des phénomènes complexes caractérisés par « leur récurrence, leur figement relatif, leur ancrage durable dans la mémoire collective, leur absence d'origine précise, l'automatisme de leur emploi et le caractère problématique de leur valeur. » (Dufays et Kervyn, 2004 : 115).

• Un rôle dans l'exploitation des connaissances et les apprentissages

Le recours aux stéréotypes est justifié par plusieurs cadres théoriques (Dufays et Kervyn, 2004). D'une part, le rôle fondamental du stéréotype est souligné dans la théorie de l'écriture littéraire⁷, mais aussi sa « bivalence » puisqu'il est à la fois considéré comme nécessaire à l'écrivain, support premier sur lequel s'exerce sa créativité, et objet soumis à la critique comme « le discours de l'autre dont on ne veut pas ». D'autre part, des travaux de Bachelard (1934) qui lient les progrès de la connaissance (et donc l'apprentissage) à des « ruptures épistémologiques » successives, est tirée l'idée que cette rupture entre un schéma de représentation ancien nous servant de modèle pour interpréter le monde à un nouveau schéma est assimilable au passage d'une stéréotypie à une autre (Kervyn, 2008 ; Marin, 2014). Enfin, selon la théorie de l'apprentissage de Vygotski (1934), nos pensées arrivent à la parole *via* une phase intermédiaire, le « langage intérieur », incompréhensible pour les autres qui doit être transformé profondément pour accéder à la « phase sémantique » à partir de « procédures de séquentialisation » et la « mobilisation de programmes d'énoncés (c'est-à-dire de scripts syntagmatiques) qui stabilisent les significations à un niveau donné ». Or, les procédures et programmes susvisés relèvent de la stéréotypie. L'apprentissage consiste donc à sortir des stéréotypes pour acquérir de nouveaux stéréotypes plus complexes :

Dans cette perspective, il semble permis de considérer la “ zone de développement proche ” dont parle Vygotski [...] comme un niveau de connaissance qui se situe juste au-delà de stéréotypes déjà maîtrisés par l'apprenant. (Dufays et Kervyn 2004 : 117).

Ce cadre théorique dessine l'intérêt de l'utilisation du stéréotype dans l'apprentissage.

• Le stéréotypage, clé de l'apprentissage

Dans un article ultérieur, *Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ?* Dufays (2010a) avance un autre concept. Tout apprentissage tend vers une « phase de stéréotypage » consistant à mobiliser des savoirs (déclaratifs et procéduraux, linguistiques et culturels) *déjà-là*. Le stéréotype a un effet simplificateur : il permet de délimiter les contours du savoir, de s'en construire une représentation simplifiée. Cette connaissance élémentaire est sans doute celle visée par les savoirs scolaires, mécaniques. L'auteur se réfère à Vygotski (1985) :

Vygotski (1985) appelait « pseudo-concepts » ou « concepts quotidiens » ces savoirs simplifiés, issus du stéréotypage, qu'il opposait aux concepts proprement

⁷ Les auteurs citent notamment *Les Fleurs de Tarbes* de Paulhan (1941) essai soulignant le caractère inéluctable des clichés et lieux communs et leurs critiques, et *Les idées reçues* de Amosy (1991) qualifiant les stéréotypes à la fois d'indispensables et d'insupportables. Cette théorie défend en outre l'idée que la perception des effets du stéréotype varie selon le scripteur et le lecteur en fonction de sa culture et du contexte considéré. (Dufays et Kervyn, 2004 : 115-121)

dits, « scientifiques » et plus solidement établis, mais dont il soulignait l'utilité et l'inéluctabilité dans le processus d'apprentissage. (Dufays, 2010 : 28)

Survient ensuite une phase de suspension pendant laquelle l'apprenant admet son ignorance relative et met en œuvre le « doute méthodique ». Puis intervient une phase de reconstruction. Cette « réouverture » s'inscrit dans un apprentissage réflexif : d'anciens savoirs sont remplacés ou mis en tension avec de nouveaux savoirs, et un « nouveau va-et-vient dialectique s'installe ainsi entre stéréotyper et suspendre/rouvrir. » (Dufays, 2010a : 29).

• Le stéréotype, objet d'enseignement

Le rôle des stéréotypes dans l'apprentissage de la lecture littéraire n'est plus à démontrer (Dufays, 2011). Beucher (2010) a répertorié les stéréotypes du genre fantastique les plus souvent activés à l'intérieur des œuvres proposées dans les listes officielles des programmes français de l'école primaire et convoqués par les élèves lors de l'écriture. On connaît l'emploi des stéréotypes d'*elocutio*, c'est-à-dire de mise en texte avec les clichés et lieux communs dont Horace disait qu'ils « sont le pain et le sel des Lettres » (Darrieussecq, 2010 : 174). Ils sont jugés comme un terreau utile aux écrivains pour exercer leur sensibilité et leur créativité mais ils sont aussi soumis au risque de la banalité : « En chaque signe dort ce monstre, un stéréotype : je ne puis jamais parler qu'en ramassant ce qui traîne dans la langue » (Barthes, 1978 : 15 cité par Amossy, 1989 : 37). Ce phénomène « prévisible, rebattu, usé » (Dufays, 2010 : 23) est souvent pointé dans le cadre scolaire. Cependant, les stéréotypes constituent aussi des outils efficaces pour l'écriture, comme le stéréotype linguistique « il était une fois » qui amorce pour l'apprenant un cadre de fiction. C'est pourquoi l'usage paradoxal du terme est dénoncé par Dufays et Kervyn (2004) :

Quand des signes, des schèmes ou des codes sont proscrits ou mal considérés, on les nomme « stéréotypes », mais quand ils sont prescrits, on les nomme « codes », « schèmes », ou « signes pertinents ». Or, ce sont bien les mêmes codes. (Dufays et Kervyn, 2004 : 115).

Les stéréotypes de *dispositio*, ou agencement des composantes, sont les règles et les conventions propres aux différents genres discursifs et littéraires (Dufays et Kervyn, 2010 : 53-80). Quant aux stéréotypes d'*inventio* qui sont un ensemble de « vérités », « valeurs » et « savoirs » à transmettre à propos de la langue et de la littérature (ibid.), ils comprennent le genre.

Plusieurs auteurs associent ainsi stéréotype et genre dans une relation de proximité. Pour Adam, le scripteur doit maîtriser les genres de discours en tant que des « catégories prototypiques-stéréotypiques » (Adam, 1999 : 93-94 cité par Beacco, 2004 : 114). De même, pour Marin et Crinon (2014), les deux concepts sont unis par leur référence à des contenus stables :

Si un genre de discours peut se définir comme « un type relativement stable d'énoncés » (du point de vue à la fois des contenus, du style et de la construction du texte) (Bakhtine, 1984, p. 265), le stéréotype introduit la stabilité d'un système de contraintes constitutive du genre, stabilité à partir de laquelle des variations permettront de dépasser le stéréotype pour faire œuvre originale. Le stéréotype force le genre à se dévoiler [...]. (Marin et Crinon, 2014 : 41).

• Du rôle des stéréotypes dans l'écriture et la construction du genre

Comment ces stéréotypes peuvent-ils aider à constituer un genre et plus largement à écrire ? Les stéréotypes sont potentiellement générateurs de ressources parce qu'ils sont convoqués spontanément par l'apprenant (Marin et Crinon, 2014). Deux séries de travaux au moins méritent d'être signalés pour l'écriture en fin d'école primaire ; d'une part, ceux de Kervyn (2008)⁸ et de Dufays et Kervyn (2010) en poésie, d'autre part ceux de Marin et Crinon (2014) à propos de textes narratifs.

L'objectif des premières recherches est de parvenir à une transformation des pratiques scripturales en faisant émerger les visions stéréotypées d'un genre. Les stéréotypes sont défigés et traités (abandon, détournement, remplacement, distanciation). Le travail sur ces phénomènes permet de faire ressortir les traits caractéristiques du genre convoqué. On prend aussi appui sur ces stéréotypes appartenant au *déjà-là* des élèves pour les sensibiliser à la variation et les faire entrer dans une posture d'écriture littéraire :

L'apprentissage de l'écriture littéraire ne doit pas être conçue comme la maîtrise successive de stéréotypes de plus en plus complexes mais comme la mise en œuvre de traitements textuels divers des stéréotypes (renversement, alternance, interférence, allusions négatives) et de mouvement de fictionnalisation marqués par des rapports multiples entre le vécu du scripteur et l'imaginaire collectif stéréotypé plus ou moins incorporé. (Dufays et Kervyn, 2010 : 53-81).

Les secondes recherches s'appuient cette fois sur les stéréotypes pour construire les traits prototypiques du genre. Il s'agit de jouer avec les stéréotypes (*via* des « mots-clés » qui donnent accès à des banques de textes), y compris ceux des écrivains, concevoir que le texte s'inscrit dans un réseau dialogique d'interactions avec les textes d'auteurs et des pairs, pour parvenir à une écriture personnelle. Marin dégage le concept de stéréotypèmes :

Certains des traits prototypiques du récit de bagarre émergent des textes d'auteur dessinent des éléments de stéréotype, que nous nommerons par commodité des « stéréotypèmes ». À partir de leur récurrence, l'élève lecteur de textes d'experts correspondant à sa requête critériée perçoit et s'approprie une à une certaines des contraintes génériques et rhétoriques dominantes dans les écrits sources. (Marin, 2014 : 25).

Pour Marin et Crinon, l'entrée dans l'écrit par les stéréotypes est non seulement facilitée mais de surcroît une façon de répondre à l'hétérogénéité des élèves en mettant en lien connaissances déjà-là et connaissances nouvelles :

Il ne nous semble donc pas pertinent de mettre au premier plan chez les novices des objectifs d'originalité et de créativité. C'est plutôt à développer une écriture

⁸ Maingain et Dufays (1999) avaient également eu recours à « l'initiation à la maîtrise et à la manipulation " lucides " des stéréotypes » (Lafourcade, 2008 : 357). Ils proposent de partir de textes à lire pour imiter et s'imprégner de modèles, puis pour les dépasser en grossissant l'usage qui est fait des stéréotypes, en les inversant, en substituant les uns aux autres, en supprimant, en ajoutant ou en les prenant au sens littéral.

« personnelle » que peut viser la didactique de la production écrite : une écriture loin de toute imitation ou reprise mécanique de règles et de consignes, mais qui met les connaissances acquises (et assises sur des stéréotypes, aussi bien de traits formels que de contenus thématiques) au service d'intentions d'auteur assumées. La maîtrise des stéréotypes des genres constitue ainsi un socle qui, s'il est installé à l'école primaire, permettra éventuellement ensuite de jouer avec les stéréotypes. (Marin et Crinon 2014 : 39-56).

Les stéréotypes permettent *in fine* de se détacher de l'imitation mimétique des textes et favorisent l'invention. Nos travaux portent sur l'écriture d'une robinsonnade et nous verrons que cette dernière se construit sur de nombreux motifs thématico-narratifs récurrents liés au genre qui véhiculent aussi des stéréotypes (Leclaire-Halté, 2007).

Ce que pointent aussi ces travaux, c'est le rôle de l'articulation entre le lire et l'écrire à travers la mise à disposition de textes-ressources.

4.2.5. Le rôle des écrits de référence dans les dispositifs d'écriture

L'articulation entre lecture et écriture a été au fondement de l'apprentissage de l'écrit pendant des décennies en référence à une tradition rhétorique. Des didacticiens ont critiqué cette proximité trop grande entre le « lire » et « l'écrire » conduisant à un apprentissage par une imitation mécanique.

Reuter (1995) a interrogé cette relation insuffisamment pensée soulignant que rien n'a été « réellement précisé sur les modalités » de l'interaction lecture-écriture. Il invite à réfléchir à des Articulateurs Privilégiés de la Lecture-Écriture (APLE), catégories qui leur sont communes : genre, type de texte, personnage, scène, etc. et à mettre en place des expérimentations qui accentueraient fortement à partir d'un APLE le pôle lecture ou le pôle écriture, afin d'évaluer les effets de ce travail sur l'autre pôle. L'hypothèse avancée sur le plan didactique reste, à notre connaissance, à mettre à l'épreuve.

L'articulation entre le lire et l'écrire continue d'être envisagée comme une réponse aux besoins d'apprentissage. En effet, plusieurs chercheurs (Crinon, 2006b ; Corblin, 2006) ont fait le constat que les récits de fiction des rédacteurs novices ressemblent plus à des scripts qu'à des récits tant leurs textes sont courts et manquent d'épaisseur (Bucheton, 1996). Pour beaucoup d'enseignants faire produire un récit de fiction est appréhendé comme un risque de se heurter au manque d'imagination (Tauveron, 2009). Des auteurs se retrouvent sur l'attente d'originalité que le professeur formule parfois de façon explicite dans les critères d'évaluation, qu'ils analysent comme un malentendu (Tauveron 1996 ; Crinon 2006b).

L'injonction d'originalité incite en effet à s'écarter de ce que les élèves connaissent alors qu'au contraire, ils ont besoin d'imiter des modèles pour apprendre à écrire, et de créer des textes à partir des écrits d'autrui. L'insertion de ces références intertextuelles fait d'un texte d'élève un

texte original (Tauveron 1996) ou « personnel » (Marin et Crinon 2014 : 39-56). C'est le même constat qui conduit Bernanoce (2006), à établir des liens entre la lecture du texte de théâtre et l'écriture théâtrale à partir de textes-soutiens y compris par jeu (cadavre-exquis) et détournements de modèles. Il s'agit de s'appuyer sur l'existence précoce de procédures de reprise-modification du discours de l'autre, dont les modes de récupération varient en fonction des dispositifs didactiques, et aussi en fonction des individus (François, 2004). Les élèves intègrent ainsi à leur récit des procédés, des expressions et des tournures repérés dans des textes qu'ils ont sous les yeux et qu'ils peuvent s'approprier afin de les faire leur. Mais au-delà, ces textes agissent comme créateurs d'un univers référentiel qui va aider à construire le genre.

Les travaux conduits par Crinon et Marin, qui ont porté sur l'utilisation de banques de données textuelles, ont montré comment les textes littéraires pouvaient constituer des éléments d'accompagnement à l'écriture par un processus d'imitation/transformation. (Marin et Crinon, 2010a, 2010b ; Marin, 2014 ; Marin et Crinon, 2014 ; Marin, 2015 ; Marin et Crinon, 2017). Ces textes ressources sont utilisés dans le cadre d'une réécriture en vue de l'amélioration du texte initial, à partir de plusieurs dispositifs didactiques.

Une première série d'études a porté sur la réécriture en fin d'école primaire à partir de l'utilisation du logiciel *Écrire en lisant des récits de vie*⁹. Un faisceau thématique de textes sert à la fois de déclencheur à une réflexion collective et individuelle et de réservoir à la réécriture. Les auteurs se situent dans le cadre de l'écriture-imitation qui ne conduit pas à pasticher, mais à mieux mettre en mots leur propre expérience. L'apprenant convoque ce dont il a besoin au cours de la réécriture en s'appuyant sur une matière littéraire disponible. Marin note l'emprunt des « mots des autres pour améliorer la « microsurface textuelle » (2014 : 26) comme l'extraction d'expressions figées, l'usage d'expressions métaphoriques et de formules de description qui créent un effet d'hypotypose. L'expérimentation a montré l'existence de reprises à l'identique, mais aussi des modifications et la mémorisation de procédés. Les textes évoluent de l'intérieur, en épaissement par des dialogues, du descriptif voulu par le scripteur. Les personnages gagnent en substance par la description de leurs états mentaux, leurs émotions qui ne sont pas simplement nommés mais mis en scènes. La consultation de l'anthologie a également permis de développer leur connaissance sur le genre et de créer un univers référentiel adapté.

⁹ Logiciel « *Écrire en lisant des récits de vie* » de J. Crinon, D. Legros, S. Pachet, H. Vigne, CRDP de Créteil 2002.

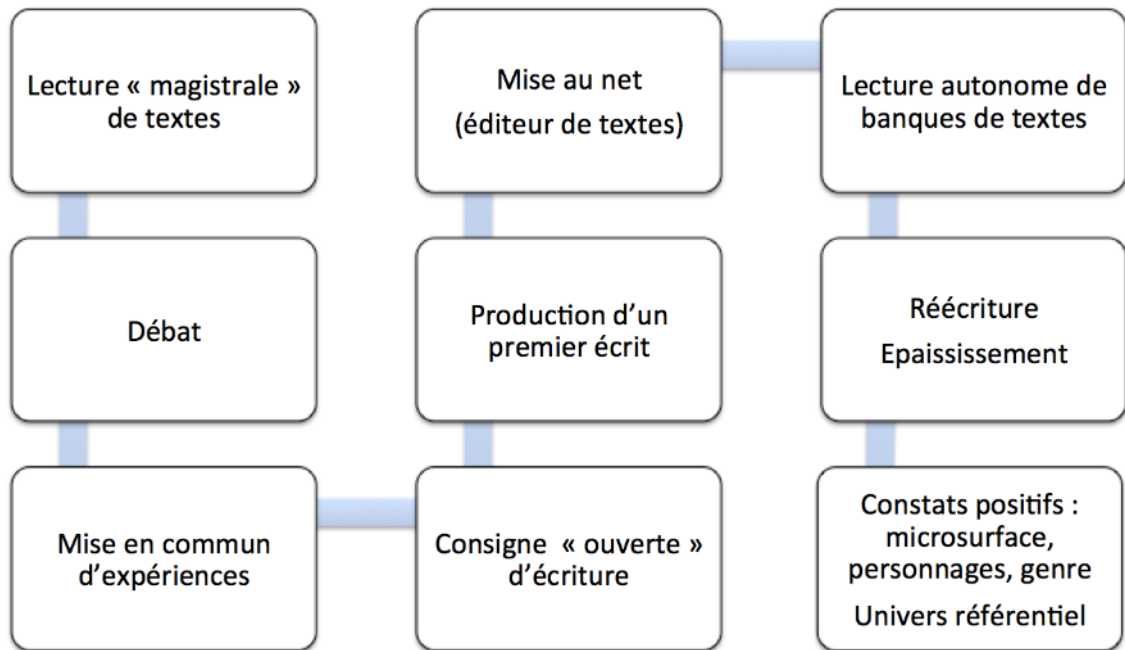


Figure 1 : Dispositif d'écriture s'inspirant du logiciel « Écrire en lisant des récits de vie »

Les recherches qui ont porté sur l'écriture d'épisodes de romans d'aventure (Marin, 2014) ont également pris appui sur un thésaurus de textes. La convocation des textes a participé à l'évolution des textes narratifs tant sur le plan sémantique que linguistique et rhétorique (Marin et Crinon, 2014). Les tuteurs invitent à insérer des précisions et des circonstances qui permettent au lecteur de visualiser la scène (et donc de produire un effet de réel) ou multiplient les notations qui convoquent un univers singulier et visuel. Les écrits gagnent en vraisemblance en s'écartant de l'imaginaire des contes ou de la *fantasy* et en mettant ce qui est écrit en relation avec les connaissances sur le monde. La psychologie des personnages (sentiments, émotions) est valorisée, et des scripteurs cherchent des effets énonciatifs (questions oratoires, onomatopées, anaphores nominales avec emploi subtil de guillemets...) et stylistiques (métaphores, modalisateurs...).

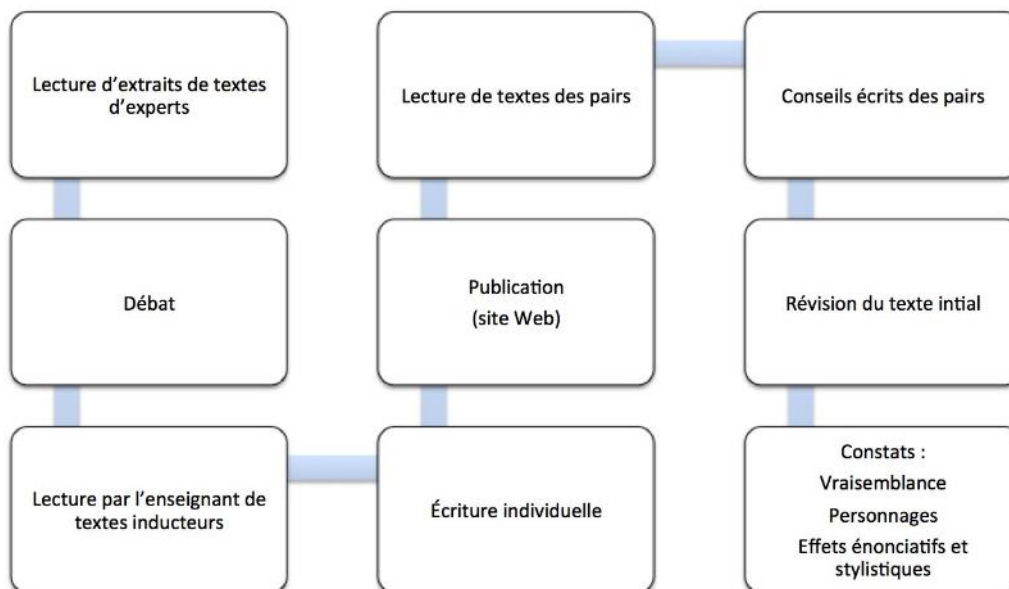


Figure 2 : Dispositif mis en place pour l'écriture d'épisodes de romans d'aventure (cf. Marin, 2014 : 21-30 ; « Ecriture, stéréotypes et créativité », Da Investigacao as praticas, 4 (II))

Ces travaux montrent que la mise à disposition de textes littéraire dans une phase de réécriture et au sein d'une séquence didactique permet la construction du genre :

L'évolution des textes produits semble indiquer que caractériser les genres, non pas a priori, mais en interaction avec l'écriture, contribue à en intérioriser les codes et à être capable de les mobiliser en situation d'écriture. » (Marin et Crinon, 2014 : 39-56).

Un logiciel en ligne d'aide à l'écriture, couplé avec un autre logiciel proposant une « bibliothèque » d'extraits de textes de différents types et genres, a été développé à l'université de Grenoble sur le même principe de consultation de textes même cette fois-ci durant l'activité même de rédaction et à destination d'étudiants étrangers appelés à rédiger en langue française seconde (Mangenot & Phoungsub, 2010). Le dispositif a engendré des résultats satisfaisants, même s'il trouve ses limites dans la gestion des fragments textuels saisis par l'utilisateur qu'il doit recombinaison avec son écrit pour aboutir à un texte cohérent.

Tous ces travaux concluent à l'impact des consultations de textes ressources en réécriture voire même dans la phase de première écriture. C'est que ces textes s'imposent indirectement comme une contrainte d'écriture.

4.2.6. Le rôle des contraintes textuelles dans le milieu scolaire

Il faut se créer des contraintes pour pouvoir inventer en toute liberté.

Eco, 1985 : 30-31.

La production écrite résulte d'un jeu de contraintes (Plane, 2006a : 33-54) qui à la fois pèsent sur les choix du scripteur, modifie son espace de liberté et balisent le chemin de la création.

Les premières contraintes sont d'abord d'ordre linguistique. Le scripteur est soumis à « des modes de linéarisation, d'organisation et de différenciation imposées par la langue et par les particularités du système d'écriture » (ibid.). Il doit organiser le traitement de règles qui ont trait notamment aux fonctionnements sémantiques, morphologiques, prosodiques de la langue, fonctionnements complexes et intriqués. Cette gestion des règles linguistiques suffirait à elle-seule à rendre la tâche difficile pour l'apprenant qui mène de front l'apprentissage de la rédaction avec l'apprentissage de la langue notamment d'un point de vue orthographique voire graphique. La langue utilisée vient d'être importée de l'extérieur, se construit, et se frotte à la norme linguistique.

S'ajoutent des contraintes intrinsèques au scripteur, d'ordre psycholinguistique, imposées par ses ressources cognitives. Les travaux en psychologie cognitive ont montré, en effet, que le scripteur doit réaliser simultanément plusieurs opérations complexes de différents niveaux, qui ont un coût cognitif important, dépendant notamment de ses capacités mémorielles et attentionnelles et de son développement, toutes données qui rendent encore plus ardue l'activité d'écriture pour le scripteur apprenant lequel active ces processus les uns après les autres (Olive, 2004). La production est encore soumise à des « représentations » propres à chaque scripteur apprenant sur l'écriture.

Dans l'univers scolaire, les injonctions de l'enseignant s'imposent en outre comme contraintes extrinsèques. L'enseignant met de son côté en tension deux exigences : d'une part fournir des éléments programmatiques aidant le scripteur à réaliser sa tâche et visant l'accroissement de ses compétences rédactionnelles, d'autre part mettre le scripteur apprenant dans des conditions favorables pour motiver son passage à l'écrit et stimuler sa créativité.

Or l'élève attelé à la tâche de l'écriture ne se situe pas dans les mêmes conditions d'écriture que l'écrivain. D'une part, la situation d'écriture n'est pas authentique. L'élève n'a pas choisi la plupart du temps les conditions de sa production ni les contraintes qui l'entourent. L'écriture baigne dans des échanges oraux de sorte qu'existe une connivence avec un destinataire familier et que l'élève n'a pas à supposer les attentes de son lecteur. L'élève écrit le plus souvent un récit dont les éléments sont connus de tous, souvent pré-écrits, presque écrits, contraintes qui jouent contre la surprise, la mise en intrigue qu'on attend de lui. Cependant et en dépit des éléments qui lui sont donnés, il doit comprendre que c'est son écriture qui va constituer

l'histoire et donc qu'il lui faut échafauder une « configuration intelligible » singulière (Dumortier, 1986 : 22).

D'autre part, l'élève n'est évidemment pas dans les mêmes conditions de savoirs que le scripteur expert tant sur la langue que sur les règles narratives qu'il doit remobiliser. Pour autant, il doit gérer ces contraintes explicites résultant des prescriptions initiales imposées par la consigne de l'enseignant : des règles procédurales, le rappel des normes linguistiques, l'élaboration d'un cadre thématique-sémantique lié au genre et ses implications linguistiques. Il peut s'agir aussi d'incipit ou de textes supports qui apportent un univers référentiel et fournissent un substrat qui pourra être remobilisé dans la production. Au cours de l'activité, d'autres remarques et conseils provenant de l'enseignant ou des pairs peuvent réorienter l'activité, jusqu'à la lecture de grille de critères qui a aussi un caractère prescriptif. En réponse à cette consigne, le scripteur s'impose lui-même d'autres contraintes comme par exemple celle issue du genre convoqué, qui peut ne pas être imposé par la consigne, ou que le scripteur souhaite détourner.

Des contraintes visuospatiales et graphiques résultent par ailleurs du médium selon qu'il s'agit d'une écriture manuscrite ou sur traitement de texte (Plane, 2002, 2006a). Enfin, les dernières recherches ont mis en évidence l'existence de contraintes provenant du texte déjà produit, qu'il s'agisse de l'espace matériel (celui le plus souvent du papier) ou de l'espace que nous pourrions qualifier intellectuel, car le texte qui s'incrémente, ou plutôt la représentation de ce texte (souvenir visuospatial et du contenu), conditionne les choix ultérieurs à différents niveaux tels que diégétiques, énonciatifs, et grammaticaux (Plane, 2003b, Plane, Olive et Alamargot 2010, Plane & Rondelli, 2017). Il faut encore convenir qu'au cours d'une séquence d'écriture, les premières versions des textes agissent implicitement comme contraintes de réécriture (Plane, 2003).

Ces différentes contraintes intrinsèques (psychologiques) et extrinsèques (médium, texte en cours de scription, texte déjà produit, contraintes linguistiques, consignes et auto-consignes) s'emboîtent et se superposent (Plane, 2006a). Pour l'apprenant, elles pèsent lourdement sur la tâche, mais elles le guident également dans l'écriture.

Les approches pluridisciplinaires sur la question des contraintes ont conduit à réfléchir aux moyens d'aider les élèves à mobiliser des savoir-faire (groupes EVA et REV) à travers des aides procédurales (brouillon, écrits intermédiaires, grille de relecture etc.) (Boré, 2000) et la réécriture (Charolles et Coltier, 1986 : 51-66 ; Bessonat, 2000 ; Alcorta, 2001) visant un épaississement des textes (Bucheton, 2014), et à jouer sur le genre et la lecture de textes ressources. Les contraintes textuelles servent ainsi de lanceurs d'écriture comme le montre l'ouvrage *La Petite fabrique de littérature* de Duchesne et Leguay (1990) qui s'ouvre sur ces mots : « Les Anciens nous apprenaient que l'imitation était la première étape de la création. Pourquoi ne pas en convenir ? » (1990 : 6). Ces auteurs recensent de multiples activités fécondes qui gardent encore aujourd'hui toute leur pertinence.

Nous postulons, par ailleurs, avec d'autres, que la transgression des consignes d'écriture peut aussi conduire à des propositions sinon originales du moins singulières et intéressantes, et toujours à un apprentissage, à condition qu'on laisse au scripteur apprenant un espace de négociation.

Cette recherche d'équilibre entre contraintes et espace de liberté qui caractérise l'activité rédactionnelle a évolué dans l'histoire de l'enseignement de l'écriture.

4.3. Imitation et invention dans l'institution scolaire

L'écriture de la rédaction se met en place officiellement à partir de 1882, mais va devoir surmonter bien des obstacles avant de s'imposer comme un objectif d'apprentissage autonome. On a longtemps préconisé la lecture imitative de textes d'auteurs pour forger des habiletés scripturales, tout en cherchant à développer l'imagination des scripteurs, avant que la lecture soit envisagée comme accompagnatrice de l'invention. Cette tension entre imitation et invention parcourt l'histoire de l'exercice scolaire, à travers différentes périodes qu'il nous faut définir.

4.3.1. Choix de périodisation

Cette périodisation est dépendante de l'histoire de l'institution scolaire et de l'enseignement de la rédaction, et celle des manuels qui importent des modèles et se font le vecteur des consignes officielles voire se substituent à elles.

• L'institution scolaire : des transformations structurelles déterminantes

Le système éducatif français a connu depuis les lois Ferry qui instaurent une école gratuite (loi du 16/6/1881), une instruction obligatoire et un enseignement public laïque (loi du 28/3/1882), une partition entre deux ordres¹⁰ d'enseignement témoignant d'une certaine stratification sociale : d'une part, l'ordre secondaire réservé à une élite, sociale ou intellectuelle ; d'autre part, l'ordre primaire qui délivre au peuple une instruction limitée à des rudiments fondamentaux pour comprendre le monde et accéder à la vie professionnelle. Ces deux filières parallèles et étanches ont coexisté jusqu'à la suppression de l'examen d'entrée en 6^e (1956) et à la fermeture effective des classes qui accueillait au sein des lycées, moyennant finance, les enfants issus des familles les plus aisées dès l'âge de 6 ans (1959). Jusqu'en 1959, l'élève de CM2

¹⁰ S'ajoute à ces deux ordres, l'enseignement professionnel dont nous ne traiterons pas ici.

pouvait ainsi être orienté soit vers le Cours Complémentaire¹¹ ou la 6^e de lycée¹² soit vers une classe de certificat de fin d'étude avec pour objectif la fin de la scolarité, après le fameux « certificat de fin d'études primaire » (désormais CEP). Cet examen a déterminé pendant plusieurs décennies l'enseignement primaire, les enseignants pouvant adapter leurs exercices en fonction de l'orientation des élèves. Parallèlement, l'âge minimum de l'instruction obligatoire à 13 ans (loi du 28/03/1882), après avoir été porté à 14 ans (loi du 9/8/1936) est fixé à 16 ans (ordonnance du 6/1/1959). L'unification des filières d'enseignement au secondaire¹³ d'une part et le recul de l'âge minimum de scolarisation d'autre part ont eu un impact sur les contenus des apprentissages. Du point de vue institutionnel, ce rappel rapide et à grand trait de l'histoire de l'enseignement permet de poser une première balise temporelle autour des années 1960-1970.

• Un vecteur des politiques scolaires : le manuel scolaire

Le manuel sous diverses formes a plus de deux siècles d'existence officielle et est un terrain d'investigation comme discours d'autorité et objet d'enseignement et d'apprentissage. Il est par ailleurs le reflet des tensions entre les différents courants pédagogiques existants à une époque donnée. Choppin et Clinkspoor (1993) et Choppin (2000) dégagent quatre périodes que nous exposerons succinctement. Sous l'impulsion de Talleyrand qui réclame en 1791 un livre élémentaire, l'État met en place pendant une première période une politique d'autorité pour imposer une édition de manuels scolaires, mais finit par mettre en place un système d'« autorisation préalable ». La seconde période (1830-1890) correspond au développement de l'instruction populaire. Le manuel se diffuse pour répondre à la création d'une école primaire par commune (Loi Guizot, 1833). L'État libéralise le système de l'édition (1850) tout en se réservant la possibilité d'interdire tout ouvrage manifestement contraire à la Loi et à la morale, et confie aux enseignants le choix des ouvrages (1880). Les éditeurs interprètent dès lors librement les programmes et se font l'écho des pédagogies choisies par les enseignants. Une première critique des manuels et de leurs contenus interviendra avec les mouvements de l'Éducation nouvelle. Freinet dénonce la pédagogie traditionnelle et ses manuels (Bishop et Denizot, 2016). La troisième période (1940-1944) correspond aux tentatives du gouvernement de Vichy pour rétablir un contrôle coercitif et centralisé. Le nombre élevé de textes réglementaires ne préjuge pas

¹¹ Les cours complémentaires sont maintenus (de la 6^e à la 3^e) jusqu'au décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public qui les transforme en CEG (collège d'enseignement général).

¹² Une autre voie a existé jusqu'en 1941 : les écoles primaires supérieures qui relevaient de l'école primaire et préparaient à l'enseignement. Elles ont été supprimées par Jérôme Carcopino (Article 5 de la loi du 15 août 1941) et intégrées à l'enseignement secondaire.

¹³ La création des C.E.G (Collège d'Enseignement Général en 1959) puis en 1963 des C.E.S (Collège d'Enseignement Secondaire) constituent les étapes ultimes d'un lent processus d'unification qui, entamé dans les années 1920, aboutit en 1975 au collège unique de la loi Haby créé par la fusion des C.E.G et C.E.S.

forcément de l'impact qu'eurent réellement ces procédures de contrôles dans les écoles. Les mesures sont supprimées dès la chute du régime. La dernière période (1960 à nos jours)¹⁴ est marquée par une démocratisation du système éducatif et une recherche de la gratuité du livre. La suppression de l'examen d'entrée en 6^e (1957), la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959), l'accès au collège unique puis au lycée, entraîne une massification de l'enseignement. L'encyclopédisme est dénoncé alors qu'apparaît la nécessité de se concentrer sur la démarche (apprendre à apprendre), et de répondre à l'hétérogénéité des publics. La critique de l'enseignement traditionnel de la littérature se cristallise sur les manuels scolaires (Bishop et Denizot, 2016). Des chercheurs les réhabilitent en soulignant l'utilité de travailler avec ce support dans la classe (Bucheton, 1994) et en s'intéressant à l'organisation interne de l'objet (Plane, 1999). Le manuel est devenu un outil polymorphe englobant des supports variés censés offrir une lecture plurielle et donc différenciée en fonction des élèves. Mais cette complexification pourrait accentuer les inégalités scolaires (Bautier et al. 2012 ; Bonnéry, 2015).

Cette étude synthétique montre que le manuel qui vise à tracer clairement un cadre d'enseignement (et non d'apprentissage) entre 1881 et les années 1970, tente à partir de cette dernière décennie de prendre en compte la diversité des élèves. Les manuels sont alors particulièrement soumis au feu de la critique (rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2012). Les années 1970 marquent donc une rupture dans l'histoire des manuels scolaires.

• **L'enseignement du français et l'émergence progressive de la rédaction**

La rédaction de français entre par le haut du système scolaire et très rapidement, du moins au niveau des textes règlementaires, arrive à l'école primaire. En 1880, la composition française remplace, en effet, le discours latin à l'épreuve du baccalauréat. À l'école primaire, les textes du 27 juillet 1882 réservent aux élèves de CM les « premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples ». En 1923, la pratique de la « rédaction » est officiellement étendue aux autres cycles. Cette généralisation de l'enseignement de la rédaction marque une étape importante. Les programmes de 1923 et 1938 vont demeurer les textes de référence jusqu'en 1972 avec le modèle de la rédaction (Bishop, 2016). Un second modèle celui du texte libre de Freinet « et de l'écriture motivée » (ibid.) apparaît dès les années 1920, privilégiant l'expressivité du sujet scripteur. Cette période se termine avec le Plan Rouchette¹⁵ (1971) qui propose une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français. C'est la période du modèle de l'expression écrite (Bishop, 2016). Ultérieurement et sous l'effet des recherches en psychologie, en linguistique, en génétique

¹⁴ Une période intermédiaire s'ouvre alors (1945-1960) sans nouveau débat majeur sur le livre scolaire.

¹⁵ Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire dit plan Rouchette, du nom du Président de la Commission, l'Inspecteur Général Marcel Rouchette, 1913-1977.

textuelle, s'ouvre une période de didactisation de l'écriture scolaire avec les apports des travaux de l'INRP (1976) et des revues *Repères* (1969) et *Pratiques* (1974). La plupart des chercheurs retiennent donc les périodes 1923-1970 puis 1970-2002 ou 2008 comme constituant des unités pertinentes en matière d'enseignement du français, même si après 1970 au moins deux autres modèles sont évoqués : celui de l'écriture planifiée et critériée (1995) et celui du sujet écrivain et des écrits intermédiaires (2015) (Bishop, 2016).

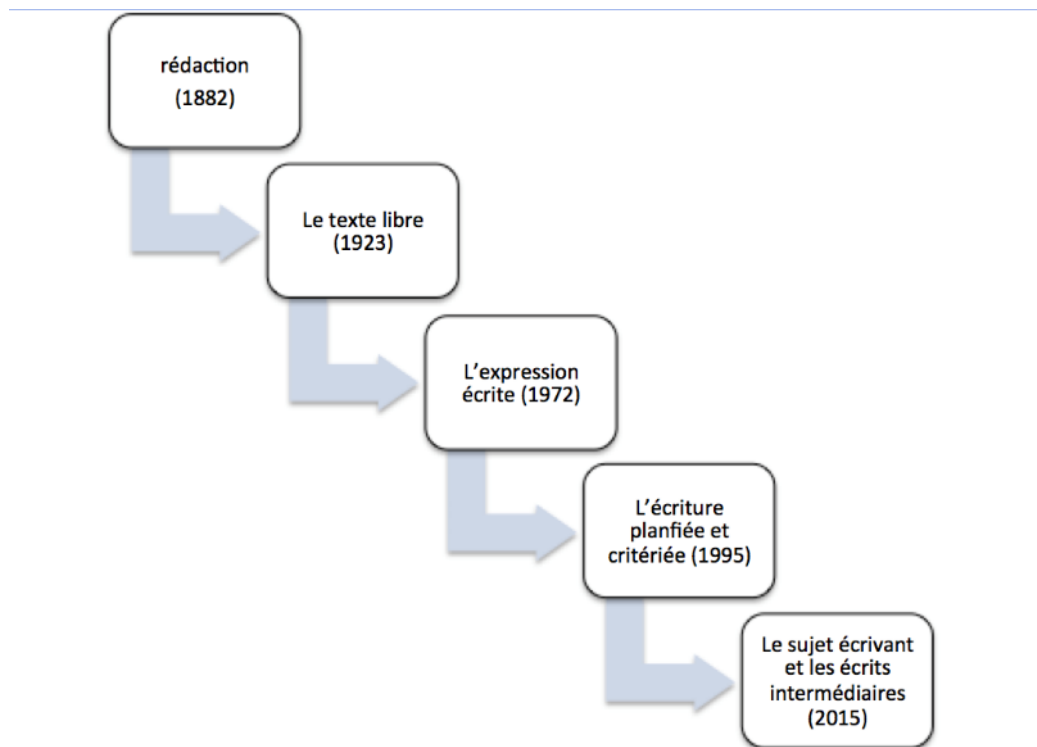


Figure 3 : Modèles d'enseignement de l'écriture (Bishop, 2016)

Les dates des textes officiels¹⁶ de l'école primaire constituent les principaux organisateurs de la périodisation que nous avons retenue pour étudier la rédaction à l'école primaire. Reprenant le découpage de Petitjean (1999) qui considère trois périodes (1882-1923 ; 1923-1970 ; 1972-1985), nous arrêterons une première période à 1923 en raison de la généralisation à l'école primaire, cette année-là, de l'enseignement de la rédaction. Si l'on met entre parenthèse le régime de Vichy, le modèle traditionnel s'est maintenu quant à ses objectifs jusque dans les années 1970. Le Plan Rouchette ouvre une période de rénovation suivie par celle d'une didactisation de l'enseignement du français amorcée à partir de 1985. Les évolutions ultérieures portent sur la réaffirmation du rôle de la littérature (2002), de l'articulation du lire et de l'écrire (2008, 2015), donne une place importante aux écrits de travail (2015) et un rôle prépondérant au sujet-scripteur ou au sujet-auteur (2015).

¹⁶ Nous appellerons textes officiels tous les textes prescriptifs juridiques sur l'enseignement de la rédaction.

Nous évoquerons donc quatre périodes :

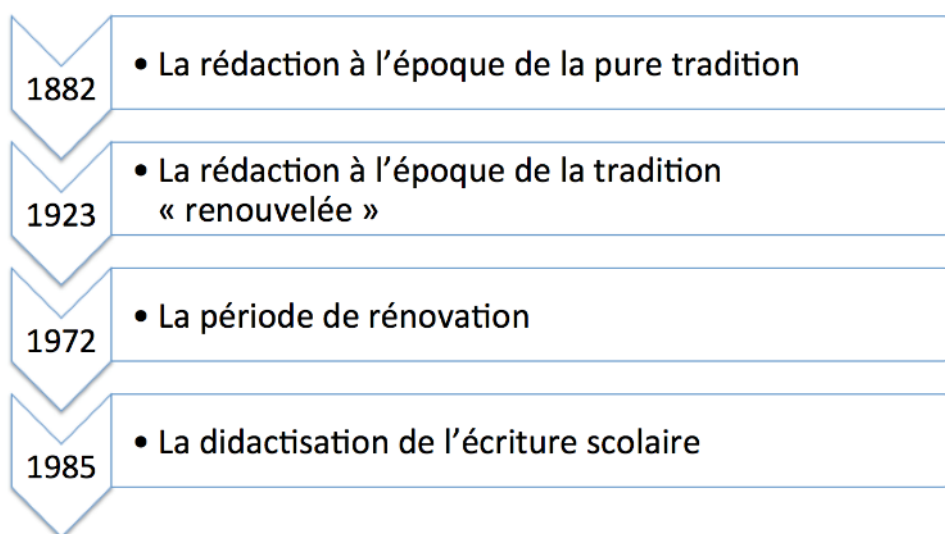


Figure 4 : Choix de périodisation

Dans cette partie, nous nous réfèrerons surtout aux travaux sur l'histoire de l'enseignement du français et de l'écriture de Chervel (1977, 1995a et 1995b, 2006), de Bishop (2004, 2010 ; Bishop et Molinié, 2006) et de Boutan (1996). Le lecteur retrouvera en annexe F.1 un tableau synthétisant le contexte historique et institutionnel de l'avènement des modèles d'écriture à l'école primaire.

L'ensemble des textes officiels est traversé par plusieurs modèles d'enseignement de l'écrire qui articulent imitation et invention et que nous évoquerons au fur et à mesure de l'examen chronologique des textes officiels.

4.3.2. La rédaction à l'époque de la pure tradition (1882-1923)

Au cours de cette période, l'enseignement du français ne parvient pas à se libérer complètement de la rhétorique classique et l'imitation constitue une injonction institutionnelle.

• Le poids de la tradition latine : ordre et reproduction

L'histoire de l'enseignement de la rédaction est évidemment liée à celle de l'enseignement du français. Or, l'un des dogmes pédagogiques qui barre la route à toute évolution concerne la règle de successivité fondée sur l'idée que tout apprentissage constitue une unité de contenu qu'il faut clore avant de passer à l'unité suivante. Trois moments sont constitutifs de la discipline : l'apprentissage de l'orthographe et de la langue, l'étude des auteurs, et enfin la rédaction de textes. Initié à l'orthographe et suffisamment maître de sa langue, l'élève est en mesure d'écrire des phrases correctes. La composition est préparée par les exercices de

reformulation, de réduction et de composition, qui se succèdent de façon ordonnée tout au long du cursus. Cette focalisation sur la norme interdit toute expression personnelle.

L'enseignement s'appuie sur le modèle rhétorique antique et fonctionne selon une conception étapistes de l'écriture. Il met l'accent sur l'*elocutio* par le fait que c'est surtout la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe qui prime sur la recherche d'idées. Le système éducatif se légitime par une conception applicationniste. Il fonctionne grâce à la mémorisation, l'imitation, la reproduction, l'application des règles, et à l'amplification. L'exercice n'est pas orienté vers l'écriture mais vers la lecture.

• Les pratiques avant les réformes : le primat de l'imitation

Le terme « rédaction » désigne d'abord la mise par écrit des cours, pratiquée dans les collèges depuis le XVIII^e siècle (Chervel 1995a). Vers 1850, la rédaction est une « récitation par écrit » dans l'ordre de la succession du dire :

ce qui paraît caractériser particulièrement l'exercice de rédaction, c'est qu'elle est un travail d'arrangement, de coordination et d'exposition, plutôt que d'invention. (DP, art. « Rédaction », Irénée Carré, Inspecteur Général de l'enseignement primaire).

La seule part d'invention consiste à remplir des « blancs » en se laissant guider par des questions, comme dans la tradition de l'enseignement classique. La composition n'est pas rédigée à partir de la langue spontanée des élèves. Une langue normée est recherchée, proche des exigences de la rhétorique, préparée par des exercices qui s'appuient sur des lieux communs. L'imitation des textes s'impose comme une évidence institutionnelle. Les ouvrages de l'abbé Batteux (1713-1780), constamment réimprimés, répertorient les principaux auteurs et instituent un rapport à la littérature basé sur le mimétisme. L'imagination et l'expression personnelle sont fustigées. Il n'est pas temps pour l'élève de s'exprimer : il le fera lorsqu'il saura « écrire ». Venue du secondaire, une reproduction rédigée du cours du maître va un temps concerner l'écolier avec la « rédaction d'histoire » (1867-1890).

Dans ce contexte, Octave Gréard, qui dirige l'instruction primaire de Paris, fait figure de pionnier. Il introduit au cours intermédiaire (futur CM) des exercices très élémentaires de rédaction, des compositions de phrases simples sur des sujets de choses usuelles, des analyses de fables courtes et faciles. Le certificat d'études parisien créé par le même homme en 1866 comporte dès le début une épreuve de composition.

• La réforme de 1880 : les exercices de style et l'émergence de la rédaction

L'enseignement de l'écriture comme celui de la lecture deviennent des priorités évidentes. L'institution impose à l'école une langue nationale contre les particularismes régionaux (loi du 15/3/1850). Cette volonté de voir fleurir une langue unique n'est pas sans incidence sur les techniques d'apprentissages. La lecture d'œuvres du patrimoine, la

mémorisation de « morceaux bien pensés et bien écrits »¹⁷ la dictée, et la récitation participent à la mission d'éradication des patois d'autant que la défaite de 1870 « a provoqué un sentiment généralisé de décadence culturelle » imputée à l'école (Canvat, 2016 : 29). La langue reste le point d'ancrage. Selon le Recteur Théry (cité par Boutan, 1996 : 289), un retard dans l'enseignement de la grammaire et du style est à déplorer. On insiste sur « la nécessité de commencer par meubler la mémoire des enfants d'un trésor de faits et de mots avant de les contraindre à faire preuve d'invention » (Frary, 1885 : 667). L'invention n'est pas une priorité, seule l'imitation des auteurs par la recherche du « style » compte.

La petite composition française de l'école primaire qui est dépourvue de statut légal se développe considérablement au cours des années 1870 avec l'appui d'une partie de l'administration et de l'inspection, et reste diversement baptisée (exercice, devoir, sujet ou composition « de style »). La rénovation pédagogique a lieu en 1880 : toutes les parties de programme d'enseignement doivent être abordées dès l'arrivée à l'école. La réforme impose la lecture des écrivains sans attendre que l'élève possède parfaitement sa langue, et la pratique de la rédaction de petites phrases dès le début de la scolarité. Le mot « rédaction » l'emporte sur tout autre vocable.

Ce sont, à côté des sujets disciplinaires (portant sur l'instruction morale ou civique, l'histoire et la géographie, les sciences avec leurs applications à l'agriculture et l'hygiène ; CEP 1891), des récits familiers et des descriptions. Deux exercices témoignent de ce que l'école reste encore attachée à un enseignement socialement utile. Dans le programme du cours supérieur, figure le rapport qui est une pratique des juridictions et des administrations et dont les qualités sont la présentation méthodique des faits et la clarté de l'exposition. La lettre entre aussi dans l'enseignement primaire. Ce nouveau genre scolaire, qui sera officiellement inscrit aux programmes en 1923, a plusieurs vertus. Il apporte une forme déjà toute faite, empruntée au monde extérieur, et organise dans un cadre rhétorique élémentaire les quelques développements que l'on demande aux élèves. Un type de sujet qui fera florès pendant plusieurs décennies est la leçon de morale que l'élève adresse à un tiers qui s'est mal conduit. Là encore il s'agit de se conformer à un modèle attendu.

• Le nouveau plan d'études de 1882¹⁸ : la composition de phrases

L'initiation des élèves-maitres à la lecture des auteurs et à la composition sera une étape préalable à la généralisation de l'exercice dans les classes. La quatrième loi sur l'enseignement à

¹⁷ Carré, Inspecteur Général de l'enseignement primaire (IGEP), lors d'une conférence générale en 1877 (dans Chervel, 1995a)

¹⁸ Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques.

l'école primaire (1882) inscrit sur une même ligne « lecture » et « écriture » à la suite de « l'Instruction morale et civique ». À la tradition de l'ancien régime qui voulait que l'on apprit à lire d'abord, avant de commencer l'écriture, succède donc un recouvrement partiel des deux apprentissages. Toutefois le nouveau plan d'études (27/7/1882) ne remet pas en cause l'opposition primaire/secondaire basée sur l'âge des élèves, mais aussi déterminée par leur devenir professionnel. Après les événements de la Commune (1871), la volonté de maintenir un ordre social établi se traduit par l'idée qu'il n'est pas nécessaire de charger l'esprit du peuple de choses inutiles, et ce qu'on leur enseigne doit être simple et pratique. L'objectif est donc de mettre en place un enseignement fondé sur une méthode intuitive et l'observation dont la leçon de choses est une belle illustration (Kahn, 2002). Il s'agit de bien apprendre dans chacune des matières « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » selon la fameuse phrase d'Octave Gréard.

Les programmes de 1882 mettent les exercices de composition en œuvre dans toutes les classes selon un ordre croissant supposé de difficulté : « composition de petites phrases avec des éléments données » au CP, « premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » au CM, « rédactions sur des sujets simples » au Cours Supérieur (CS). La rédaction entre timidement au CM pour des élèves en principe âgés de 9 à 11 ans mais dans la pratique, souvent plus âgés à cause des redoublements fréquents.

La composition répond à trois finalités. La première est de former les esprits ou d'« enseigner à penser » (*Revue de l'enseignement primaire*, 24 juin 1891, p. 371-372). La seconde est de promouvoir la morale républicaine, laïque et civique qui se substitue à la morale religieuse (Boutan, 1996). Le troisième objectif est de discipliner l'imagination (Paul Bert, 1880)¹⁹. Nul ne maîtrisant la didactique de la rédaction, l'imitation reste le moyen le plus sûr de faire écrire les élèves qui « s'attachent à coudre tant bien que mal des lambeaux de phrases qu'ils ont trouvés un peu partout » (Chervel, 2006 : 630). L'institution pense en effet que l'écolier n'est pas encore capable d'écrire par lui-même.

La composition suit une progression qui va de la reproduction d'un récit à la description, puis à la narration. Il s'agit d'abord d'un apprentissage par mémorisation et reproduction : l'élève entend un récit, le répète puis l'écrit. Parallèlement, la description est largement utilisée soit à partir d'images selon un exercice importé des Etats-Unis (Chervel, 2006), soit qu'il s'agisse de réécrire des textes de lecture. Enfin, la narration s'appuie sur la vie quotidienne de l'enfant.

¹⁹ « que l'enseignement primaire a peut-être moins pour but de donner l'instruction que de rendre l'écolier désireux et capable de l'acquérir, et qu'enfin l'étude de tant de matières variées doit avoir un but commun : perfectionner les sens, discipliner l'imagination, affermir la raison, fortifier la volonté, épurer les sentiments, affermir la conscience. La pédagogie ainsi conçue simplifie bien des choses » (Bert, 1880 : 5-8)

C'est aussi une progression qui va de la phrase construite avec des éléments donnés (CP) aux phrases simples. On apprend à les construire selon un processus cumulatif : l'augmentation des mots. L'instituteur donne des mots qui doivent entrer dans une phrase librement composée ; il insère une indication générale sous la forme du titre ou d'un objectif à atteindre ; il exige que le même mot entre dans deux ou trois phrases différentes ; enfin il fait écrire sur le même sujet plusieurs phrases liées par le sens. On va donc du plus simple au plus complexe. Le style primaire se forge : écrire de belles phrases, simples et courtes. On chasse les accumulations de relatifs, les conjonctions lourdes. On préconise l'emploi d'artifices. Une phrase élégante débute avec un circonstanciel évocateur. Elle est construite à partir de standards répétés : l'apposition est fréquente ; les noms, et les verbes doivent être accompagnés d'épithètes pittoresques ou convenus, d'adverbes d'intensification. Les clichés, bien que combattus par les inspecteurs, font gagner des points au CEP et l'exclamation expressive est valorisée. On retrouve ces stéréotypes jusque dans les lettres des soldats de la grande guerre (Chervel, 2006).

Conclusion

Au cours de la période qui précède les lois Ferry, la rédaction est un exercice de style, de reproduction se situant en aval d'un processus d'enseignement où dominant la grammaire et l'orthographe. Imiter les textes d'auteurs constitue une injonction institutionnelle. La réforme de 1880 marque une première étape importante dans l'enseignement de la rédaction en proposant l'écriture de petites phrases dès le début de la scolarité. Le nouveau plan d'études de l'école primaire de 1882 met les exercices de composition au programme de toutes les classes selon un mode progressif, mais la rédaction d'un texte n'est envisagée qu'au Cours Supérieur. L'imitation reste encore le moyen le plus sûr de faire écrire par les élèves, dont il faut contrôler l'imagination hasardeuse, de belles phrases simples et courtes. Les carrières auxquelles l'élève est destiné ne rendent pas nécessaire ni souhaitable l'écriture d'invention (Jey, 2006). L'exercice de rédaction qui s'est d'abord développé au sein de l'enseignement grammatical va donc gagner une autonomie relative et se hisser au premier plan des préoccupations pédagogiques officielles. Mais la première période se solde par un constat d'échec qui justifie de nouvelles réformes.

4.3.3. La rédaction à l'époque de la tradition « renouvelée » (1923-1970)

• Contexte général de la réforme de 1923 : l'analyse d'un constat d'échec

L'enseignement de la rédaction suscite pendant trente ans l'insatisfaction générale. Ces résultats s'expliquent d'une part par le faible rôle du maître dans le processus d'apprentissage et d'autre part par les choix didactiques qui sont arrêtés.

L'instituteur, généralement issu d'un milieu social modeste, reçoit une formation sommaire. Un parallèle existe entre les contenus de l'enseignement qu'il propose et l'épreuve de

recrutement qu'il subit. Son domaine de prédilection est l'orthographe. Les apprentissages sont mécaniques et l'instituteur contribue peu aux progrès en rédaction.

En dépit des évolutions réglementaires, le modèle d'apprentissage reste basé sur la mémorisation et l'écrit. Selon Carré, Inspecteur Général, la cause principale de la faiblesse de la composition française est le défaut de vocabulaire que la récitation de morceaux choisis permet de mieux ancrer dans le souvenir. La récitation de poésies forme ainsi « comme un viatique littéraire des enfants du peuple » (Boutan, 1996 : 225). Le recours à l'oral, fortement recommandé, est freiné par le modèle prestigieux du secondaire et l'échéance du CEP. La parole est proche de l'écrit : il s'agit d'apprendre à parler comme dans un livre. Ce modèle se justifie par la recherche d'une langue non pas commune mais unique, « socialement située », une langue issue de la « bonne société » d'origine urbaine, et dans le meilleur cas, parisienne (Boutan, 1996). C'est une façon de créer les conditions d'une égalité apparente. Les instituteurs sont plutôt enclins à appliquer cette langue de l'élite cultivée porteuse du progrès intellectuel et démocratique alors que le patriotisme ambiant milite en faveur de l'unité nationale.

La littérature va principalement servir de support pour étudier cette langue nationale, pour y analyser ses démembrements (grammaire, orthographe, vocabulaire) enfin, pour que, à travers les textes d'auteurs, les écoliers y recherchent inlassablement le « style » qui sied à toute composition. L'usage du « morceau choisi » se développe. L'instituteur lit ou fait lire les textes, à haute voix de préférence. Quand un morceau est lu, les élèves en rendent compte oralement ou parfois par écrit. Le texte sert de point de départ à la leçon sur la langue, mais pas encore à la rédaction (sauf sous la forme d'un compte-rendu de lecture). La littérature reste plutôt un réservoir de matériaux langagiers.

L'enseignement de la rédaction est peu instrumenté. La mémoire est mise à contribution pour les règles de grammaire et d'orthographe (Boutan, 1996 ; Chervel, 1995a). Elle est également sollicitée lorsqu'il s'agit de faire écrire sur des sujets connus, vus ou revus lors de l'échange oral avec le maître. Les manuels axent la démarche sur les exercices de langue. La principale nouveauté est dans l'appel à la littérature comme source de référence. Elle ouvre les perspectives d'une autre configuration plus globale reliant lecture et grammaire, et grammaire et style. Les manuels servent de guide aux enseignants et offrent des exercices à trous associant des phrases sans suite. Se développe ainsi la pratique d'un avant-texte sous forme de canevas. Le style est très soutenu et le contenu sans relation avec ce qui peut intéresser l'écolier. Cette pédagogie creuse ainsi l'écart entre les usages « spontanés » de la langue de l'enfant d'origine populaire et les usages requis par l'école. Le procédé est largement utilisé car il permet d'orienter l'activité de l'élève sur la reformulation des contenus (Branca-Rossoff et Garcia-Debanç, 2007 : 39).

Par ailleurs, la rédaction peine à s'imposer en raison du rôle toujours hégémonique de la dictée, exercice simple à corriger et demandé au CEP²⁰. Cet examen qui devait permettre de justifier aux yeux des familles la scolarisation des enfants retirés du travail ou de l'apprentissage précoce, devient la marque du mérite scolaire en ouvrant la voie aux cours supérieurs et complémentaires. Voulu égalitaire, il participe progressivement à la sélection des élèves et légitime l'entraînement à la dictée.

Si l'épreuve de rédaction au CEP a certainement contribué à imposer l'exercice sur tout le territoire, sa forme témoigne des attermolements de l'institution qui constate les difficultés des maitres à enseigner cette compétence. En 1880, il est demandé « une rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.) » mais avec un arrêté de 1891, la rédaction devient un rappel de ce qui a été appris dans les autres disciplines (Bishop 2008 ; Chervel, 1995a : 158.). En 1917, une circulaire donne une nouvelle orientation (Bishop 2008 ; Chervel, 1995a : 265.) : « une rédaction sur un sujet simple, emprunté à la vie courante (récit, lettre, portrait, description) » est conseillée. Ce nouveau texte répond au désir de sortir du bachotage vers lequel la préparation du CEP avait dérivé (Bishop, 2008). Pour pallier le manque de culture littéraire des élèves, les sujets vont désormais s'appuyer sur la vie quotidienne des enfants appelés à raconter leur vécu. Les écritures de soi (Bishop et Molinié, 2006) vont largement fleurir pendant la première moitié du XX^e siècle.

La réforme de 1882 qui généralise les exercices de composition n'est pas parfaitement appliquée. Le modèle d'apprentissage reste mécanique basé sur la mémorisation, les exercices sur la langue, la lecture de la littérature qui permet la recherche du style et l'apprentissage d'une langue unique, celle de l'élite cultivée. L'instituteur préfère enseigner l'orthographe plutôt que la rédaction. La rédaction peine à s'imposer devant l'épreuve de la dictée, pierre angulaire du système scolaire. En réponse à ce constat d'échec intervient la réforme de 1923.

• La réforme de 1923 : Un apprentissage par étapes de la phrase au texte

L'élément majeur de la réforme de 1923²¹ consiste à étendre la pratique de la rédaction à tous les niveaux en proposant une progression sur l'ensemble de l'école. L'apprentissage se fait en trois étapes sur six ans. C'est une méthode progressive : de la phrase au paragraphe, du paragraphe au texte. Il s'agit bien de composition et non d'exercices, mais la rédaction apparaît timidement avec l'écriture de petites phrases (CE, 7 à 9 ans). L'élève apprend à exprimer une idée, à assembler les éléments d'une proposition, pour écrire des phrases « simples » qu'il

²⁰ Le CEP devient un examen national par la loi sur l'enseignement obligatoire du 28 mars 1882. Il sera abrogé par un décret du 28 août 1889.

²¹ Arrêté du 23/02/1923 modifiant le programme des écoles primaires élémentaires et Instructions du 20/06/1923 sur les nouveaux programmes des écoles primaires de 1923 ; Arrêté du 1er février 1924 sur le Certificat d'Étude Primaire.

combinera ensuite pour rédiger un paragraphe (CM, 9 à 11 ans). L'ambition s'arrête ainsi à la rédaction de quelques phrases habilement agencées. La véritable rédaction sur un sujet simple est réservée au CS (11 à 13 ans). L'enfant est alors censé posséder un nombre suffisant d'idées et d'expressions et avoir développé ses facultés de jugement et de raisonnement pour pouvoir coordonner logiquement ses idées et ses phrases.

Les textes officiels contiennent un appel à plus de diversité dans les sujets. Il faut limiter les sujets de description et développer le genre narratif s'appuyant sur le vécu de l'enfant. Par ailleurs, ils en appellent à moins de guidage directif pour éviter « les préparations collectives trop directes » : « l'instituteur doit s'abstenir de tracer d'avance un plan détaillé qui interdirait aux élèves de révéler leurs aptitudes et d'exprimer leurs sentiments » (Chervel, 2006 : 329). Il est même recommandé de temps à autre de laisser plus de liberté aux écoliers en leur laissant choisir les sujets. La « rédaction libre » permettrait ainsi de mettre en valeur tantôt « la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle » et susciterait le « désir d'écrire » (Chervel, 2006 : 329).

Cependant l'exercice scolaire est encore mal situé. Si les instructions mettent en jeu la motivation du scripteur, le postulat selon lequel il n'est pas capable d'écrire spontanément demeure, parce qu'il ne maîtrise ni la langue ni ne possède les idées²². Il faut donc les lui apporter. Deux conséquences en découlent. D'abord, la rédaction s'inscrit dans un cycle d'observation de la langue dans lequel le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire, une séance d'élocution sont prépondérants. La rédaction n'est pas réfléchie comme un apprentissage autonome mais comme l'aboutissement de « l'unité d'enseignement du français ». Ensuite, même si toutes les autres disciplines sont visées, la littérature joue un rôle primordial car elle reste un modèle à imiter : elle apprend à penser, donne les idées, fournit un style. En définitive, la rédaction reste un exercice scolaire secondaire par rapport aux autres disciplines avec une fonction principalement évaluative de la langue et de la culture disciplinaire : « cet exercice permet de vérifier l'efficacité des autres enseignements et permettra d'apprécier la culture de l'enfant ». La réforme met en tension de façon ambiguë mémoire, imagination et imitation : « L'élève doit posséder dans son expérience personnelle, dans son imagination, sa mémoire, dans ses livres, les matériaux nécessaires » qui lui permettront de rédiger (ibid.).

• Une pratique résistante de la rédaction contre l'invention

La rédaction se généralise mais pas toujours dans le sens espéré des réformateurs. D'abord, les sujets du CEP ne sont pas à proprement parler des rédactions sur « un sujet simple » comme prévu par le texte de 1923 mais une suite cohérente de phrases induites par le

²² « L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions » (Arrêté du 23/02/1923).

questionnement sur un texte de lecture. Par ailleurs, les manuels ne rompent pas avec la tradition classique fondée sur une démarche étapiste et maintiennent un guidage directif par des exercices préparatoires nombreux et le passage obligé par le plan. Ils donnent une part encore importante au genre descriptif et consacrent le primat du littéraire avec un recours intensif au questionnement et au canevas laissant peu de place à l'imagination et à la liberté de l'élève pour son récit de vie. Les écritures sont fausement « de soi²³ ». Préconisés par l'institution²⁴, ces récits devraient faciliter les apprentissages en s'appuyant sur les souvenirs d'enfance et la langue de l'élève. Mais il s'agit d'un leurre. Ce n'est pas tant le vécu autobiographique qui est sollicité qu'une expérience prescrite par les lectures, les dictées et les récitations, soumise à des fortes contraintes morales. Il s'agit de récits aux contours stéréotypés, à l'image de ce que racontera bien plus tard Sarraute de son enfance (1983)²⁵ : « L'injonction autobiographique conduit à une fictionnalisation du vécu qui doit être modifié pour correspondre au schéma convenu. » (Bishop, 2007 : 22). L'écriture de soi procède plus en définitive de l'imitation littéraire que de l'invention.

• Le texte libre : une réorientation du récit scolaire

S'il est un courant pédagogique de l'entre-deux-guerres qui s'oppose à l'imitation docile des grands auteurs et à leur langue policée, c'est bien celui du mouvement Freinet (1947) issu des principes de l'Éducation nouvelle. Parce que l'école doit éduquer pour réformer la société, Freinet entend redonner la parole aux enfants du peuple qui ne manient pas correctement la langue écrite (Freinet, 1974). Sa pédagogie est avant tout une revendication pour l'égalité et celle-ci s'appuie sur un bras armé : la rédaction. Il souhaite rompre ainsi cette « schizophrénie » qui impose à l'enfant une double vie langagière « l'une fictive répondant aux normes linguistiques et morales de l'institution, l'autre réelle et quotidienne qui ne franchit pas l'enceinte de l'école » (Bishop, 2004 : 69).

Ce novateur prône paradoxalement une écriture répondant véritablement aux exigences réglementaires. Il s'agit d'une véritable écriture autobiographie proche du témoignage, un texte court, informatif : l'élève est conduit à raconter la vie quotidienne de son milieu rural, son village, sa famille ou la vie de la classe. Les modalités d'écriture sont bouleversées. Le maître prend

²³ Les écritures de soi sont des « textes rédigés à la première personne où l'auteur porte témoignage de sa propre vie » (Gusdorf, 1991 : 53). Bishop a dégagé les caractéristiques de ce genre scolaire : écriture à la première personne, narration rétrospective, contenu centré sur le vécu personnel, contexte scolaire (Bishop, 2004 : 64).

²⁴ Les programmes de 1882 recommandent « les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » et la circulaire de 1917 sur le C.E.P « une rédaction sur un sujet simple, emprunté à la vie courante » (même si l'on trouve à côté du récit, la lettre, le portrait et la description).

²⁵ « Je me tiens dans l'ombre, hors d'atteinte, je ne livre rien de ce qui n'est qu'à moi... mais je prépare pour les autres ce que je considère comme étant bon pour eux, je choisis ce qu'ils aiment, ce qu'ils peuvent attendre, un de ces chagrins qui leur conviennent » (Sarraute, 1983 : 208-209).

connaissance des centres d'intérêts de ses élèves, lesquels deviennent la base du programme de la classe. La production repose sur une absence de consigne et donc de contraintes explicites. L'élève écrit quand il veut, ce qu'il veut. C'est une écriture libre, simple, s'appuyant sur la langue de l'enfant. Le texte est le point de départ de toutes les activités de classe y compris linguistiques : la correction collective issue d'une pédagogie coopérative donne l'occasion de travailler la grammaire. C'est une écriture utile qui fait sens : les rédactions sont imprimées, éditées dans le journal scolaire et servent à une correspondance ou une diffusion hors de l'enceinte de l'école. Elle prend donc en compte un véritable destinataire. La rédaction devient un moyen d'expression et de communication, un outil de socialisation (ibid.). Le modèle se diffuse dans les discours institutionnels et les classes mais lentement et parfois au prix d'adaptation et de contresens.

En ce début du XX^e siècle le récit de vie semble donc être plébiscité à la fois par les pédagogues qui s'inscrivent dans le courant Freinet et ceux qui s'en tiennent à une conception plus traditionnelle de la rédaction. Mais les démarches sont radicalement opposées. Tandis que le *texte libre* s'appuie sur le vécu réel et donne toute sa place à l'imagination, l'écriture de soi qui sévit dans les classes ordinaires est un moyen supplémentaire d'imposer une imitation des textes littéraires.

• La réforme de 1938 : des orientations contrastées

Les instructions de 1938²⁶ s'ouvrent sur un autre constat de carence : « Il ne semble pas que de très grands progrès ont été réalisés » (dans Chervel, 1995a : 225). Jean Zay, Ministre de l'éducation nationale fournit plusieurs explications qui tiennent aux dérives pédagogiques. D'une part, les enseignants surestiment les capacités des élèves et anticipent sur les progressions proposées par l'institution. D'autre part, la démarche d'apprentissage qui a été choisie résulte de « malentendus ». La focalisation abusive sur les aspects linguistiques de l'écriture est ainsi dénoncée : « Les exercices de grammaire qui tous allant du mot à la phrase procèdent dans l'ordre inverse des exercices d'élocution ou de rédaction » (Chervel, 1995a : 377). Le ministre propose une démarche inverse en s'appuyant sur l'analogie avec le dessin. De même que l'enfant n'apprend pas à dessiner en commençant par le trait et en complexifiant mais en observant des objets réels, pour la rédaction « on commence par une idée d'ensemble du sujet ; c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse, et trouve par là même son expression. » (Chervel, 1995a : 377). La troisième explication rejoint les précédentes constatations : on a privilégié à tort l'imitation littéraire d'où des dérives comme l'emploi abusif des clichés. Si le lien entre lecture et écriture n'est pas rompu, le texte perd son caractère modélisant. Il faut

²⁶ Deux arrêtés du 23 mars 1938, l'arrêté du 11 juillet 1938 et les Instructions du 20 septembre 1938.

d'ailleurs que les textes soient mieux choisis : qu'il y ait « une certaine unité et non pas une suite d'observations ou d'impressions dispersées », qu'ils « intéressent les enfants ». S'agissant des genres scolaires, les textes officiels (arrêtés du 23/3/1938) recommandent à nouveau le récit de vie, mais d'autres écrits sont également cités comme le résumé, le rapport, le compte-rendu de lecture et même la reproduction orale et écrite de textes (au CS). Ainsi, la composition française reste le prolongement des exercices de lecture, et la croyance aux vertus de la mémorisation demeure sous-jacente. Devant l'imminence de l'entrée dans la vie professionnelle, l'écrit social conserve également toute sa place avec la lettre (CS 2^e année et cours de fin d'études).

À la lecture de ces textes réglementaires, on ne peut qu'être frappé par la diversité des genres et des approches. Il existe une exhortation à la fois à l'observation et à l'imitation du réel (le vécu de l'élève) et à l'invention (tout en appelant à « discipliner l'imagination »), tandis que les sujets plus classiques de « reproduction », de « compte rendus de lecture » ou de résumé « le texte sous les yeux » incitent à l'imitation des textes d'auteurs. Pourtant il faut encore s'exprimer avec simplicité, loin de la langue des modèles littéraires.

• Des textes réglementaires et des pratiques qui revendiquent à la fois l'imitation et l'invention

Les textes postérieurs à 1938 ne bouleversent pas profondément les programmes. Aux fonctions toujours réaffirmées de l'écrit (affiner la pensée, enrichir sa langue, se préparer à la vie sociale) s'ajoute le développement de « l'effort continu »²⁷. Parmi les genres scolaires qui s'empilent, une place particulière est réservée à la lettre valorisée pendant la période de guerre²⁸, et le « sujet libre »²⁹, influence sans doute du texte libre. Une tension est toujours présente entre, d'une part, les sujets dits simples empruntés à l'observation de la vie réelle avec le recours à une imagination maîtrisée comme les récits de vie et même les suites de récit introduites par le texte de 1942 (Chervel, 1995b : 38-39) et, d'autre part, les écrits rédigés à partir de modèles sociaux (lettre, P.V, compte-rendu, rapports etc.) et de modèles littéraires (reproductions, résumés), eux basés sur l'imitation. Même dans les sujets d'invention, l'imagination est toujours bridée par une obligation de sincérité (Jey, 2006), ce qui contraint en réalité l'élève à dire quelque chose d'attendu, donc à emprunter à la culture littéraire qui lui est transmise.

Par ailleurs, les rédacteurs des textes officiels constatent toujours un décalage entre les instructions officielles et les pratiques des maitres, rendues lisibles par les sujets proposés ; on

²⁷ Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires du 5 mars 1942 (Chervel, 1995b).

²⁸ La circulaire du 8 novembre 1943 incite à un concours « ouvert à tous les petits Français dont un proche parent travaille en Allemagne » et ces lettres d'enfants « seront d'autant plus jolies qu'elles seront plus naïves et plus simples et parties de leur gentillesse et de leur tendresse, elles donneront plus de confiance et de courage aux hommes qui les recevront ».

²⁹ Arrêté du 25 juillet 1947 fixant le programme des classes de fin d'études (Chervel, 1995b : 88).

remarque la persistance de « traditions contestables » (circulaire du 13/5/ 1946) et la redondance des sujets qui favorisent le recours à la mise en mémoire. Les hésitations pédagogiques de la période sont encore révélées par la diversité des exercices proposés en classe³⁰. Malgré le caractère polysémique de certains termes, on s'aperçoit que les pratiques oscillent entre plusieurs tendances opposées : celle de l'imitation (reproduction de textes) et de l'invention (expression libre), de la lecture (résumé et rendu de lecture) et de l'écriture, de la phrase (construction de phrases) au texte, de la langue outil scolaire (résumé d'exercices d'observation d'histoire et de géographie) social (compte-rendu) ou objet littéraire (composition française).

Conclusion

La période 1923-1970 correspond à une évolution lente de l'enseignement de la rédaction qui se dégage peu à peu de la tradition classique de l'imitation des textes littéraires et de la recherche du style pour aller vers des écrits inventifs où l'imagination de l'élève est règlementairement sollicitée. Ce qui s'apparente directement au littéraire est officiellement rejeté mais subsiste dans les pratiques. Si l'observation du réel et le vécu personnel doivent alimenter en principe les écrits, la rédaction peine à exister réellement sur ces fondements parce que co-existent plusieurs genres scolaires et que surtout se superposent encore plusieurs modèles.

Le modèle dominant reste celui de la rédaction (Chabanne et Bucheton, 2002). L'écriture y est conçue comme la simple transcription d'une pensée préexistante. Dès lors il suffit de chercher les idées, faire un plan, écrire, corriger, recopier. L'apprentissage s'effectue par imprégnation et imitation. On écrit en empruntant aux bons auteurs des contenus et des formes. Le respect des normes y est prépondérant et il est donc logique que la rédaction soit l'aboutissement de leur observation. Les genres scolaires sont étroitement définis, avec priorité à la narration et à la description. L'école doit fournir la maîtrise des normes élémentaires car on réserve à plus tard et à certains la possibilité d'écrire pour penser et s'exprimer. Le cycle d'écriture se termine par la « correction ».

³⁰ « Les instructions officielles sur l'enseignement du français ont signalé divers exercices : expression libre, compte rendu, résumé d'exercices d'observation d'histoire et de géographie, résumé et compte rendu de lecture, imitation, conversion, construction de phrases, reproduction de textes, compte rendu d'enquête, mise en forme d'un raisonnement, rédaction collective en équipe, composition française ». (Circulaire du 17/3/1952).

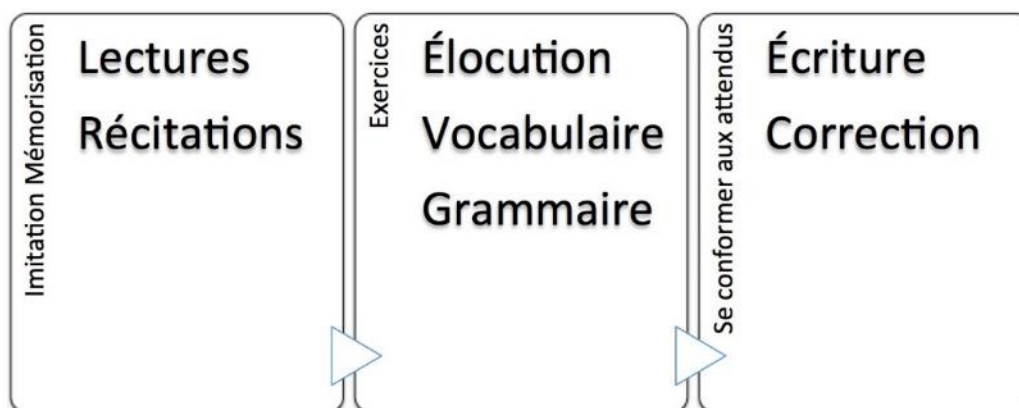


Figure 5 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle de la rédaction

Le modèle du texte libre fleurit parallèlement selon une organisation nouvelle des apprentissages scripturaux, et subsiste tant bien que mal.

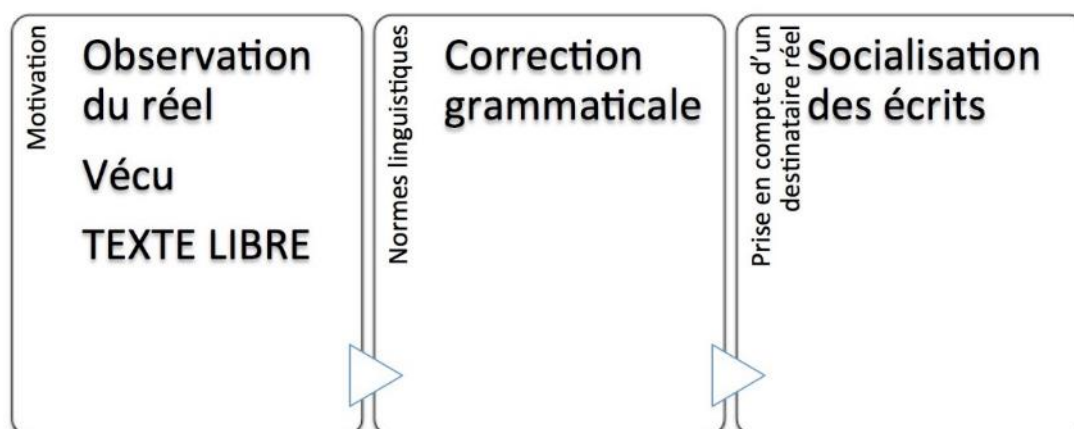


Figure 6 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle du texte libre

Mais la réforme Berthoin de 1959 qui rend le Secondaire dans le principe accessible à tous (scolarité jusqu'à 16 ans) et voit son prolongement dans la création des CES³¹ (réforme Fouchet Capelle, 1963), va modifier les objectifs de l'enseignement primaire, d'autant que plus de 50% des élèves de CM2 souffrent d'un retard scolaire. Une circulaire du 19 octobre 1960³² exhorte les enseignants à fournir aux nouveaux collégiens des bases solides et durables. Ce constat rend nécessaire une réflexion sur la maîtrise de la langue, tandis que les progrès de la linguistique

³¹ CES : Collège d'Enseignement Secondaire.

³² BOEN 1960 n°37.

remettent en cause les pratiques pédagogiques traditionnelles fondées sur l'idée que cette maîtrise part de la réflexion pour aboutir à l'usage. De même, les travaux en psychologie interrogent les démarches d'apprentissage basées sur les systèmes d'association acquis mécaniquement. La commission Rouchette est chargée en 1963 de trouver une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français.

4.3.4. La rénovation (1972-1985)

Le déroulement des travaux³³ de la réforme est chaotique dans la mesure où à chaque étape de nouveaux acteurs ont tenté d'imposer de nouvelles conceptions de l'enseignement de la langue et que chaque épisode se clôt sur un texte aux orientations différentes. Schématiquement, deux conceptions s'opposent : d'une part, une approche traditionnelle du français dans laquelle la grammaire et l'orthographe constituent les fondements de la discipline et la rédaction est le résultat des apprentissages de la langue ; d'autre part, influencée par les mouvements d'Éducation nouvelle, les méthodes actives et la pédagogie Freinet, une vision novatrice réduisant le rôle de la grammaire, demandant sa simplification, préférant le recours à l'observation de la langue à la mémorisation, et insistant sur le rôle des expressions écrite et orale. En 1971 paraît le Plan de Rénovation de l'enseignement du français³⁴ qui conduit peu à peu à une remise en cause de l'enseignement classique et de la rédaction. Il vise notamment à ne plus soumettre les élèves « à l'hégémonie du texte littéraire et à les dégager d'une pédagogie du modèle » (Fradet-Le-Coz, 2009 : 122).

• La rédaction dans le Plan Rouchette : la valorisation de l'invention

Les objectifs de l'enseignement du français sont redéfinis. Il s'agit de privilégier la communication et l'expression. Priorité est donc donnée à l'oral, à la maîtrise d'une langue française contemporaine et non une langue de référence issue des textes littéraires. Les textes de la commission³⁵ critiquent les méthodes progressives d'entraînement à la rédaction, qui portées par les manuels ont perduré dans les pratiques scolaires en traçant un parcours du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe, du paragraphe à la composition française. Le Plan opère une rupture importante avec ces pratiques : il se fonde sur le constat que la langue écrite a cessé d'être le mode

³³ Commission, 1963-1966, expérimentation, 1967-1972, et publication des Instructions, 1971/1972.

³⁴ Nous nous référerons à la version officielle publiée en janvier 1971 (Chervel, 1995b : 199-208).

³⁵ soit le projet d'instructions et la seconde version. Le Projet d'Instructions proposé par la commission Rouchette est le texte final élaboré par les membres de la commission et rendant compte de leurs travaux (1966 publié en 1969) et un second texte est réécrit en 1969 sous l'influence de linguistes et de psychologues (voir Bishop, 2008 : 65-66).

privilegié de transmission de la culture et fait la synthèse des apports des linguistes et des psychologues.

L'idée de la rédaction, aboutissement d'un enseignement morcelé, est repensée. L'expression écrite³⁶, recentrée sur sa fonction de communication, s'appuie sur l'expression orale. Les productions orales et écrites sont dorénavant le point de départ des divers apprentissages. L'enseignement du français se veut global. La grammaire et l'orthographe perdent de leur hégémonie. La langue de référence n'est plus la littérature dont la rédaction visait l'appropriation par la reprise de tournures, d'expressions et de thèmes empruntés. L'imitation des modèles n'est plus envisagée dans la démarche de création. Le modèle de l'expression écrite valorise donc l'invention, l'expression de la sensibilité et de l'imagination. Les activités créatrices sont insufflées par le maître qui doit motiver l'élève. Mais la liberté de parole recherchée par les tenants de la communication est contrebalancée par la « conquête progressive du langage adulte élaboré ». Sur le mode de l'apprentissage des langues étrangères, des exercices « structuraux » écrits et de reconstitution de textes viennent former cette parole. Le plan conserve donc le recours à la mémorisation des tournures et aux textes littéraires pour écrire : « Ainsi devraient-ils [les élèves] parvenir, par une conquête progressive et imitative, au niveau de la langue adulte élaborée et au niveau de la langue des textes d'auteurs » (Chervel, 1995b : 204).

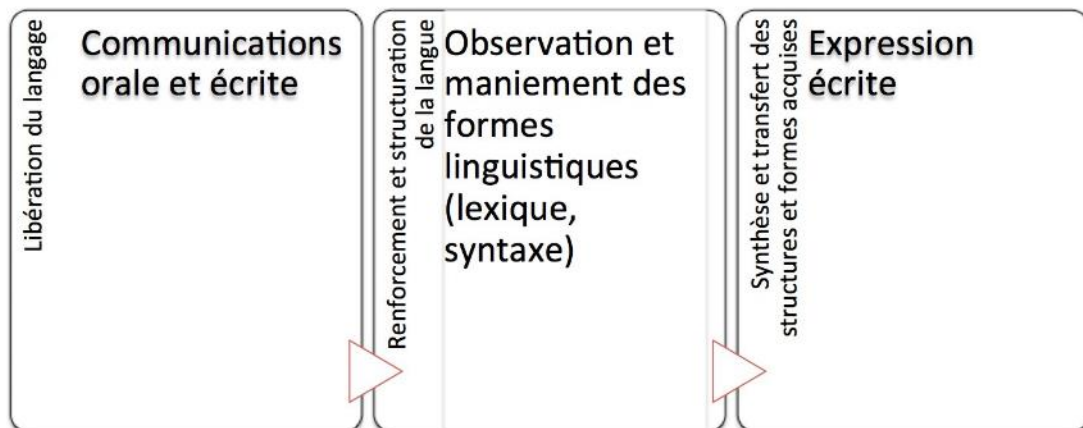


Figure 7 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le Plan Rouchette (1971)

Publié en janvier 1971, le plan Rouchette est attaqué par des professeurs de lettres, puis par les médias et devient l'objet d'une polémique politique. Le débat est relayé par les revues pédagogiques (*La Revue des Deux Mondes*, septembre 1971 ; *L'Éducation*, Janvier à novembre

³⁶ Dans le plan Rouchette, le terme d'« expression écrite » est précisé ; tout texte écrit conçu par l'enfant lui-même doit être qualifié de « rédaction » tandis que les termes de « narration » et de « composition française » seront réservés aux exercices qui réclament « des idées à trouver et à ordonner dans un développement de quelque ampleur » (Chervel, 1995b : 226).

1971). Le Ministère élabore alors de nouvelles Instructions qui modèrent les propositions initiales.

• **Les Instructions du 4 décembre 1972 : invention plutôt qu'imitation**

Dans la continuité du plan Rouchette qui est expérimenté de 1967-1968 puis de 1971-1972, les instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire de Joseph Fontanet, nouveau ministre de l'éducation nationale chargé de trouver un consensus (Chervel, 1995b : 208-250), mettent l'accent sur une pédagogie de la motivation et de l'expression. Elles réaffirment un principe d'ordre et d'unité de l'enseignement du français dont la fonction est d'aider l'enfant à communiquer et à penser. L'apport du vocabulaire est souligné dans la mesure où l'expression écrite ne doit pas être gênée par un bagage linguistique insuffisant. Mais les excès d'exigence quant à la pureté de la langue sont dénoncés. De même, le maître doit respecter les choix de l'élève et ne pas imposer une forme dont il n'est pas encore familier. Des facilitateurs d'expression sont proposés comme le recours à l'image. La « mise au point » du texte produit peut se faire « par un dialogue direct entre le maître et l'auteur du texte ou bien prendre une forme collective » (Chervel, 1995b : 227). Après avoir rappelé que « pour apprendre à écrire, il faut écrire beaucoup et souvent » (Chervel, 1995b : 236) les instructions suggèrent plusieurs types d'activités. Les rédacteurs précisent les conditions du texte libre « authentique » en le distinguant de la « rédaction à sujet libre », ce qui peut être perçu comme une réponse à des pratiques déviantes.

L'invention est valorisée sous toutes ses formes et le maître est appelé à diversifier les écrits et les thèmes pour solliciter l'imagination. Les programmes de 1972 dénoncent officiellement le caractère trop littéraire de la pratique rédactionnelle. Le recours à l'imitation n'est plus envisagé mais le texte reste présent dans le processus de création que ce soit à travers le résumé, l'exercice de reconstitution ou comme déclencheur d'un court récit (CP-CE1). Par ailleurs, lors de la révision, le maître est invité à délaisser le corrigé et à recourir à un texte d'écrivain sur un sujet analogue. Les élèves « découvrent ainsi, sans y voir nécessairement un modèle à imiter, qu'il y a manière et manière de dire. Et c'est pour eux un enrichissement » (Chervel, 1995b : 230).

• **L'arrêté du 16 juillet 1980 : l'imitation encore**

L'arrêté du 16 juillet 1980, qui fixe les objectifs, programmes, et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire, s'appuie également sur la motivation des élèves et reprend l'idée que les « communications orale et écrite s'inscrivent naturellement dans toutes les activités de la classe » (Chervel, 1995b : 345). Il distingue les activités de communication à proprement parler qui permettent de réinvestir ces exercices et les écrits d'entraînements justifiés par les difficultés effectivement rencontrées au cours des activités de communication dont la

reproduction et le résumé de textes. Un glissement sémantique est observé puisque le terme « rédaction » est employé. Celle-ci puise son origine dans les travaux de classe selon une énumération disparate de laquelle nous retiendrons les lectures, des activités faisant appel à l'« imagination sous des formes diverses » mais aussi « d'imitation, de transposition, de création à partir d'un texte inducteur proposé par le maître ou choisi par les élèves » (ibid.).

Les textes règlementaires des années 1970-1980 marquent une étape importante dans l'enseignement de la rédaction parce qu'ils intègrent les réflexions des linguistes et les apports de la recherche. Ils font une concession aux pratiques Freinet en intégrant le texte libre et les sujets libres. L'« expression écrite » remplace la « rédaction » bien qu'un flottement terminologique subsiste. Les textes officiels témoignent d'un changement de conception de l'écriture : une plus grande tolérance à l'invention et une distinction écrit / oral qui corrige l'approche de la norme langagière. Le registre de langue dit « courant » remplace l'écrit proprement littéraire. L'invention gagne sur l'imitation. Les activités écrites relèvent de l'expression libre et spontanée (les textes libres, la correspondance, les poèmes etc.), héritage de la pédagogie Freinet et côtoient celles qui présentent un caractère plus formel et traditionnel (les récits, les résumés, les reconstitutions de texte, etc.). Mais à l'université comme à l'école, plusieurs pédagogues s'interrogent encore sur les démarches d'apprentissage. Dans les classes arrive la pratique des ateliers d'écriture. Comme pour Freinet, il importe de mettre en avant l'élève et son rapport actif à l'écriture.

• Les ateliers d'écriture : un tournant didactique au profit de l'invention

Des influences multiples

L'origine des ateliers d'écriture est sans doute multiple (Rossignol, 1994). L'organisation des *creative writing workshops* testés dans les universités de l'Iowa dans lesquels des écrivains aident des étudiants à écrire servira de modèle en France, alors qu'intervient, notamment sous l'effet des événements de mai 1968, une remise en cause du modèle scolaire. C'est cette rupture avec l'école qui « bâillonne » les enfants que réclame Bing qui, à l'Institut Médico-Pédagogique de Dieulefit entre 1969 et 1972, mène un combat pour faire écrire des enfants dits caractériels. Elle critique l'inefficacité du texte libre conduisant à des textes enfermés dans des schémas stéréotypés appris à l'école. Son souhait est de supprimer le vertige de la feuille blanche. Il s'agit d'un travail de réassurance offert à des élèves qui rédigent « comme s'ils devaient un jour devenir écrivains ». Au sein de son association³⁷ et dans le cadre d'ateliers de loisirs, elle transpose sa démarche à des adultes provenant de différents secteurs d'activités et aide ainsi les participants à trouver leur chemin en écriture.

³⁷ Association des Ateliers d'écriture E. Bing

Dans le même temps, à l'université d'Aix-en-Provence, se référant à l'expérience américaine, Roche renonce au cours magistral, change la disposition des tables et donne la parole aux étudiants par la création poétique. Après la création d'une Maîtrise d'écriture (1971), et la publication d'un premier ouvrage (Guiguet, Roche et Voltz, 1989), le groupe d'Aix met en place un réseau avec d'autres universités (Lyon, Grenoble) et touche plusieurs publics. Il s'agit au début plutôt d'activités de lecture que d'écriture, mais à partir des années 71-72 l'atelier d'écriture se met en place avec la découverte de l'OuLiPo (Ouvroir de littérature potentielle, 1960), fondé par des amis de R. Queneau et du mathématicien Le Lionnais. Ces derniers étudient les contraintes et structures qui sous-tendent les œuvres littéraires et cherchent à en inventer de nouvelles. Leur ouvrage, *la littérature potentielle* (Arnaud et al., 1973) influence le monde littéraire. Monte impute en effet la création des ateliers d'écriture à l'existence d'un ancrage théorique fort au service d'une nouvelle vision de l'écriture contre « la littérature représentative, l'imitation et le pillage intertextuel » (Monte, 2012 : 205-222). Sous l'influence du structuralisme et de la linguistique, de nouvelles théories du texte remettent en effet en cause le principe hérité d'Aristote d'une littérature chargée de représenter le monde. Ce renversement de conception permet de déplacer l'accent du « quelque chose à dire » préalable à l'écriture, vers le travail de l'écriture elle-même (ibid.). Ricardou (1978) et les romanciers du Nouveau Roman insistent sur la critique de la littérature comme mimésis lui opposant la construction du monde par le texte lui-même, et désacralisent l'écrivain que les romantiques voyaient comme un être inspiré : l'écrivain devient celui qui « fait », il est au travail. Le structuralisme met également en avant la notion de « bricolage ». Pour Ricardou et Oriol-Boyer, le texte est le résultat d'opérations d'écriture successives reposant sur deux bases « un pôle idéal (celui du sens et du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant, des formes, du rythme). Le texte intéressant est celui qui a tissé le maximum de relations entre les pôles. À partir de là, s'impose l'idée de fabriquer des règles bilatérales » (Reuter, 1989 : 74). Oriol-Boyer (1986) rend compte des interactions entre le lire et l'écrire à l'aide d'un schéma spiralaire.

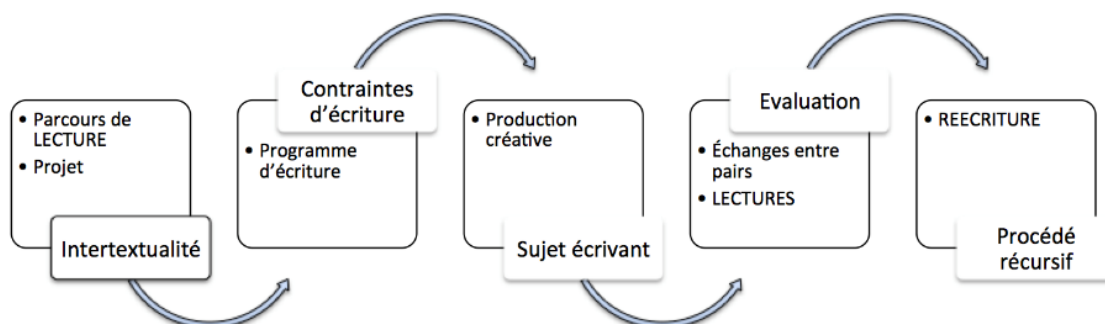


Figure 8 : Interactions lecture-écriture dans l'atelier d'écriture selon Oriol-Boyer (1986)

Des groupes de réflexion organisent d'autres types d'ateliers dont le CICLOP (centre international de communication langues et orientation pédagogique) fondé par Roland Gohlke en 1980.

Une nouvelle conception de l'écriture orientée vers l'invention

Des lignes de convergences sont tracées entre ces différentes approches. D'abord, une attention particulière est portée au « sujet-écrivain » avec l'idée que chacun est capable d'être écrivain, de bricoler avec l'écriture. On lui propose de passer d'une posture d'expression à une posture de créateur. L'écriture comme travail, le façonnage de la langue, s'opposent à l'idée d'inspiration. Certains ateliers d'écriture amènent les scripteurs à améliorer leurs textes par un travail conscient de réécriture. Le terme de « production » apparaît dans ce contexte. Ensuite, une rupture avec l'école est opérée, Bing allant jusqu'à demander aux enseignants un changement de posture pour rassurer les scripteurs. Les « motivations » jalonnent la progression du désir d'écrire : l'animateur installe ce désir par des expressions souvent imagées. Le CICLOP propose des « inducteurs » (mot, phrase, expression, expérience sensible...). La notion de « contrainte » d'écriture est tirée de la réflexion des membres de l'OuLiPo, l'idée étant de produire de nouvelles structures destinées à encourager la création. L'association pratique le détournement de texte et introduit le centon. Enfin, ces ateliers font appel au collectif : les textes sont lus et confrontés à la consigne, dans le respect des auteurs, sans faire l'objet d'évaluation négative.

Ces expériences d'écriture, la plupart concernant la fiction, sont résolument tournées vers l'invention contre l'imitation des textes d'auteurs. Cependant, certains ateliers font émerger l'expression de souvenirs personnels, d'émotions, en s'appuyant sur des lectures qui provoquent leur réminiscence. La transformation de textes littéraires peut servir d'inducteur à la création. Ici la littérature est jeu. Dans les ateliers Bing, de grands textes sont proposés à la lecture, mais après une reconnaissance du texte du participant. Monte (2012) perçoit à l'orée du XXI^e siècle, une tendance à multiplier les propositions bâties autour d'auteurs généralement contemporains sous l'angle de l'appropriation d'une problématique d'écriture. Les ateliers permettraient ainsi de conscientiser tout ce qui est emprunté aux discours d'autrui et aux genres.

Les ateliers d'écriture à l'école : une transposition fidèle ou infidèle du modèle

Ricardou dans *Pratiques* (1978), et l'ouvrage *Petite Fabrique de littérature* (Duchesne et Leguay, 1990) contribuent certainement à diffuser l'idée des ateliers d'écriture. En 1989, Garcia-Debanco souligne l'intérêt de former les enseignants à cette pratique (1989b). Des pratiques diverses s'en inspirent, avec ce paradoxe que le modèle s'est construit contre l'institution scolaire. Le terme est galvaudé de façon ambiguë à partir de dispositifs extrêmement variables (Lafont-Terranova, 2014).

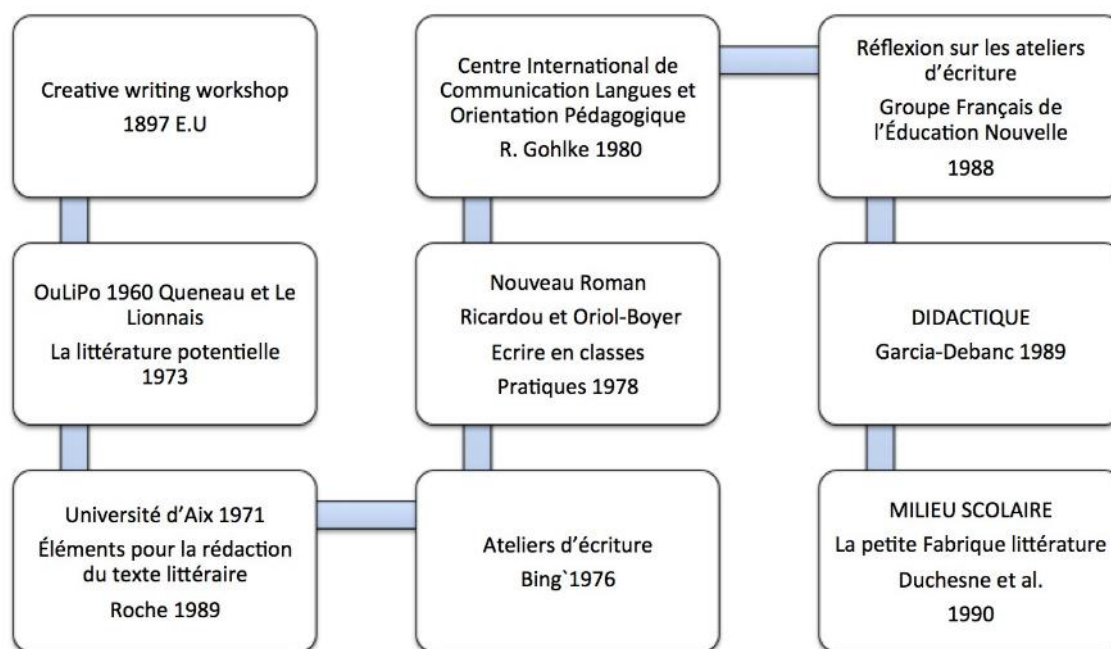


Figure 9 : Les ateliers d'écriture : données historiques

Deux tendances se dégagent : soit une proximité avec les ateliers de loisirs (suppression des règles ordinaires d'évaluation, groupes restreints et différents si possible du groupe classe, liberté par rapport à la proposition d'écriture) soit des formes avatars de situations scolaires classiques. Dans ce dernier cas, il peut s'agir de situation pédagogique de production d'écrits qui utilise le travail en atelier pour présenter une « situation-problème » et vise à l'acquisition d'une notion ou d'un savoir-faire précis. En 1995, Barré-de-Miniac reste ainsi perplexe sur leurs effets en termes d'apprentissage scolaire³⁸. Une enquête de Barré de Miniac et Poslaniec³⁹ conclue à un renforcement de l'investissement et de l'envie scolaire (Lafont-Terranova, 2014). Les ateliers seraient l'occasion de travailler aussi un discours « méta-procédural ». Mais, Bucheton constate que l'évaluation s'effectue par les pairs dans le cadre de situations essentiellement ludiques et que les performances ne se transfèrent qu'assez peu dans les écritures « scolaires » (2014 : 172). Toutefois, le modèle a contribué à modifier l'écriture en axant la priorité sur une pratique artistique du langage, en apportant une facilitation à l'entrée en écriture notamment à travers la notion de contrainte, en valorisant les échanges entre pairs, en plaçant l'objet écrit dans un parcours où la lecture du texte a un destinataire véritable et en envisageant une réécriture dans un cadre collectif attentif. Si le texte littéraire est désacralisé, il reste comme réserve de modèle scriptural et peut être détourné. Cette façon d'écrire va s'installer et demeure valorisée :

³⁸ « Une question qui reste sans réponse est celle des relations entre ces ateliers et les apprentissages scolaires. » (Barré-de-Miniac, 1995 : 122 cité par Lafont-Terranova, 2014)

³⁹ Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture, INRP.

Les ateliers d'écriture où l'on prend l'habitude de produire des textes, de les soumettre à l'écoute bienveillante des pairs et de l'enseignant, de les reprendre et de les modifier, fournissent d'excellentes conditions pour apprivoiser l'idée qu'un texte se retravaille et apprendre à le faire. (Plane, 2015 : 8).

Conclusion

Pendant la période 1972-1985 une fracture s'opère avec le système d'enseignement traditionnel de la rédaction. La fonction de l'écrit est orientée vers la communication et le développement personnel du « sujet écrivant » qui entre dans un rapport singulier avec le langage (Bautier et Bucheton, 1995). Le modèle de l'expression écrite (Chabanne et Bucheton, 2002) postule en effet que tout élève une fois soulagé de ses inhibitions de diverses natures peut libérer ses potentialités. Par ailleurs, en proposant des entrées variées (jeux, variations, contraintes), ce modèle offre une conception de l'apprentissage qui passe par des « situations problèmes d'écriture », des expérimentations sur la langue, et se démarque d'un apprentissage applicationniste par exercices. L'écriture est plus subjective que normative et l'évaluation s'effectue collectivement. L'imitation est donc officiellement abandonnée au profit de l'imagination et de l'invention, et la langue se veut dépouillée de la référence au littéraire. Bien sûr, le texte littéraire reste présent dans le processus de création comme source de contrainte d'écriture, réserve de modèle scriptural, mémorisation de tournures et reconstitution. Mais cette articulation avec « le lire » n'est qu'un moyen de l'expression.

Ces évolutions ne sont pas pour autant généralisées. Ainsi, l'institution dresse encore en 1992 le constat suivant :

Les instructions officielles de 1972 ont introduit l'exigence d'entraînements à l'expression et à la communication qui restent encore des situations pédagogiques rares, faute d'exercices spécifiques permettant de les mettre en œuvre, faute aussi de perspectives claires sur les objectifs poursuivis. (La maîtrise de la langue à l'école, 1992 : 35).

Autour des années 1980, intervient un nouveau remaniement de l'enseignement de la rédaction tirant profit de la recherche en didactique. Les textes officiels vont progressivement se détourner du seul travail d'écriture à proprement parler (la mise en mot) pour envisager l'organisation du texte (sa planification) sa relecture et sa réécriture en vue d'une son amélioration (révision).

4.3.5. La didactisation de l'écriture scolaire (1985-2008)

En janvier 1984, un rapport rendu au Premier Ministre, *Des illettrés en France*⁴⁰, alerte : « il est aujourd'hui reconnu que l'analphabétisme existe dans ce pays et qu'il n'est pas marginal ».

⁴⁰ Véronique Espérandieu, Antoine Lion, Jean-Pierre Benichou, *Des Illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française, 1984.

Dans ce contexte, l'école et l'enseignement du français sont questionnés. De leur côté, les praticiens sont confrontés aux premiers jets des élèves parfois inconsistants, stéréotypés ou ne répondant pas aux normes scolaires, sans savoir toujours comment les faire évoluer ni les évaluer. Les modèles de la rédaction et de l'expression écrite vont faire l'objet de critiques sur la base de nouvelles références théoriques (Chabanne et Bucheton, 2002) qui ébranlent le postulat de l'auto-développement des compétences scripturales, par imprégnation ou imitation d'une part, et par émergence naturelle de potentialités individuelles d'autre part. Nous rappellerons les modèles qui se sont développés au cours de cette période avant d'interroger les textes officiels.

• Le modèle de la production écrite

Les travaux des psycholinguistes permettent d'avancer dans la compréhension des processus rédactionnels en décrivant ses composantes, et en soulignant la complexité des opérations pouvant plonger les apprenants dans une surcharge cognitive les rendant incapables de gérer simultanément toutes les compétences sollicitées. Ces contraintes ne sont pas situées seulement au niveau orthographique et phrasique mais aussi au niveau global et donc le texte est envisagé comme une unité spécifique. Le modèle des chercheurs révolutionne la réflexion didactique en centrant l'attention sur la planification et la révision, et Garcia-Debanc (1986) propose d'en tirer des applications.

Chez les jeunes rédacteurs, la surcharge cognitive a pu être révélée par l'étude des avant-textes ce qui fait naître l'idée de mettre en place des facilitations procédurales pour préparer, accompagner, réviser et évaluer les écrits. Ce nouveau modèle d'écriture, celui de la production d'écrits (1985) et de l'évaluation critériée (1995), trouve également sa source dans les recherches du Groupe de l'École Normale d'Ecouen (1988-1992) et dans celles du groupe EVA de l'INRP (*Évaluer les écrits*, 1991, et *De l'évaluation à la réécriture*, 1996). Il répond à un besoin, un « trou noir », concernant l'évaluation (Mas, 1989). Ces critères formels manifestent les structures textuelles prototypes issus de différents travaux en narratologie et en linguistique (Genette, 1969 ; Greimas, 1973 ; Larivaille, 1974, Ricardou, 1978, Bronckart et al. 1985 ; Adam, 1992). La recherche de critères propres à un type d'écrit aboutit à des listes de critères d'évaluation, puis à un outil pour les classer et analyser les écrits. Finalement, le va-et-vient entre l'expérimentation sur le terrain et la confrontation avec les théories permet d'affiner la grille de CLID (classement des lieux d'intervention didactique). Le tableau est un outil destiné à l'enseignant pour dépasser les aspects morphosyntaxiques et envisager les aspects sémantiques et pragmatiques.

unité entrée	Discours	Liens entre les phrases	Phrases	Espace graphique
Pragmatique				
Sémantique				
Morphosyntaxique				

Tableau 2 : Classement des Lieux d'Intervention Didactique, (Garcia-Debanc, 1988 : 24)

Les critères ainsi définis sont de réalisation, d'ordre opératoire et de réussite. Par ailleurs, les enseignants et les élèves sont invités à construire de leur côté des critères explicites, évolutifs et provisoires (Gadeau, 1989) tirés de l'observation méthodique de textes d'experts aidant à l'écriture et à la réécriture. Cette approche s'appuie aussi sur des dispositifs d'aide au cours des différentes étapes de la rédaction. En outre, les travaux des psycholinguistes permettent d'inscrire la démarche dans une conception systémique de l'écriture où sont modélisées des compétences d'écriture.

Cependant, des dérives sont constatées avec des tentations visant à l'exhaustivité, la fidélité excessive à un modèle, ou une conception figée des outils valant tables de loi. Un décalage entre le dire et le faire des enseignants est observé, certains centrant leur attention sur les problèmes d'ordre morphosyntaxique-phrastique, tandis que « le traitement des écrits produits par la classe, par contre, est global et ne se réfère pas à des critères explicites » (Garcia-Debanc, 1989a : 69). Même chez les enseignants expérimentés aguerris à l'évaluation formative, il existe des distorsions comme la récitation du schéma quinaire censé fournir le « plan » du récit (Séguy, 1989 : 85).

Pendant plus de quinze ans, ce modèle s'impose à l'école en postulant « qu'écrire est avant tout une affaire de savoirs sur les textes et les discours, sur les contextes et supports nécessitant des analyses précises » (Bucheton, 2014 : 168). Les revues *Pratiques* et *Repères*, l'ouvrage de Jolibert *Former des enfants producteurs de textes* (1988), les manuels et séquences didactiques produits par l'équipe genevoise (Schneuwly, Dolz, Bronckart) en permettent la diffusion et font entrer dans les classes le principe de clarté cognitive par le développement métalinguistique (Gombert, 1990). Le brouillon est consacré par les I.O de 1995.

Ce modèle considéré « techniciste » (Bucheton, 2014 : 168) a aussi montré ses limites : le temps consacré à l'analyse, à l'élaboration de grilles ou à une correction méthodique et ciblée (Garcia-Debanc, 1990) l'emportant sur la rédaction et laissant peu de place à l'écriture singulière et l'invention. Surtout, il s'est montré insuffisamment pertinent pour les élèves en difficulté ou en résistance pour qui les grilles sont devenues des « consignes abscones et opaques » (Bucheton, 2014 : 169), cette centration sur les « savoirs sur le texte » augmentant l'écart entre les élèves, tandis que les postures dominantes des maitres restaient majoritairement de contrôle (ibid.).

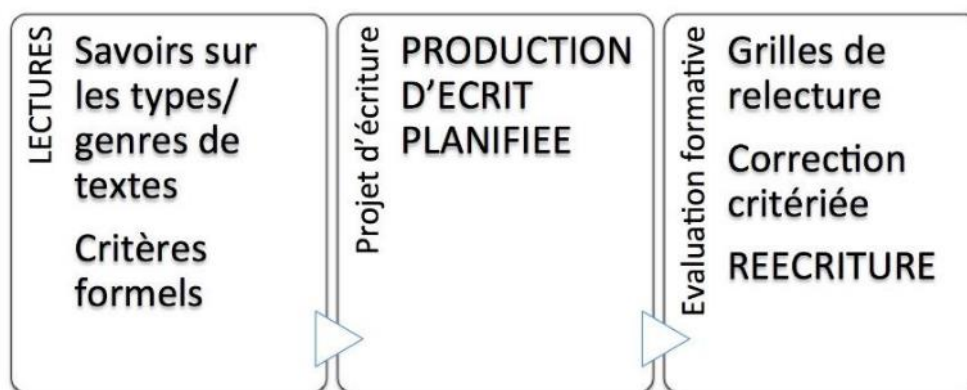


Figure 10 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle de la production écrite

• **Le modèle de l'intention**

Un autre modèle sévit entre 1972 et 2002 marqué par la question de la destination de l'écrit : « apprendre à écrire c'est apprendre à produire et à réaliser une intention explicite dans un contexte de communication identifié. » (Baptiste, 2005 : 140). Le terme d' « intention » est employé une première fois dans les instructions de 1972 et concerne alors la « mise au point » des textes laquelle doit être rapportée au « but » et à « l'intention » de l'auteur (ibid.). Il est présent dans les programmes de 1980 qui évoquent « l'adéquation du texte [...] aux intentions de l'auteur et à la situation ». Ce modèle s'exprime surtout dans les instructions de 1992, *La Maitrise de la langue à l'école*, dans lesquelles écrire relève prioritairement d'une intention de communication : l'élève ajuste son travail aux buts qu'il s'est fixé et a le souci de produire un texte adapté à son usage. Les programmes de 2002 qui préconisent une écriture référée à la littérature, valorisent davantage l'imitation que l'intention de communication. (Baptiste, 2005).

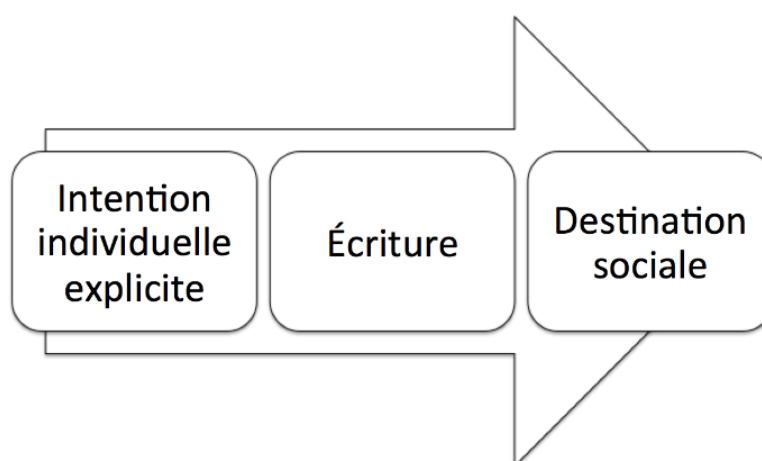


Figure 11 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle de l'intention (2002)

• **Le modèle du sujet-écrivain, sujet-auteur**

À cette époque, Chabanne et Bucheton (2002, chapitre 2) proposent le modèle du sujet-écrivain et des pratiques culturelles diversifiées de l'écriture. Pour ces auteurs, l'évaluation critériée aboutit à se focaliser sur le produit fini au détriment du développement propre du sujet. La séance de français se transforme en un apprentissage « à vide » des outils descriptifs (schéma narratif, genres) sans réussir à faire signifier le texte produit qui peut être évalué positivement alors qu'il n'a pas d'intérêt pour son auteur. Ce modèle s'intéresse davantage au parcours affectif et intellectuel du sujet écrivain, au progrès de l'écriture, qu'au produit fini et évaluable.

Pour nourrir la production, ce modèle valorise la lecture mais à travers une éducation non plus littéraire, mais culturelle « car la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1990), nourrit l'imaginaire et la pensée et favorise « le surgissement des mots sous la plume » (Bucheton, 2014 : 178). L'élève est donc appréhendé aussi comme sujet de culture. La priorité est donnée aux tâches d'écriture « qui ne doivent pas être confondues avec les activités de structuration (soit grammaire et orthographe, soit élaboration de règles) » (Chabanne et Bucheton, 2002). Les écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton 2000 : 23-27) et la réécriture font l'objet d'une grande attention. Le brouillon joue pleinement le rôle d'« instrument psychologique » que lui attribue Alcorta (2001 : 95-103) dans le développement conjoint de l'écriture et de la pensée. Bucheton insiste encore sur des « espaces spécifiques stables et ritualisés » (cahier d'écrivain, cahier de pensées, de lecture...), le temps long de l'écriture appelant par des arrêts, des reprises, des retours-modifications à un « épaissement » du texte, et enfin le rôle de l'enseignant et des pairs qui écoutent, aident et conseillent (2014 : 180).

De son côté, Tauveron s'interroge sur la place de l'écriture littéraire (1996). L'auteure refuse de « privilégier les constantes au détriment des variables, les modèles de textes entendus comme principes généraux de construction au détriment en particulier, des menus faits stylistiques portant sur la phrase ou le mot » (1996 : 196). L'outil d'évaluation est normatif et ne tient pas compte des caractéristiques stylistiques des écrits. Le récit, en particulier, protéiforme par nature aurait été sacrifié. Il s'agit de se donner comme objectif de valoriser l'investissement et l'originalité du sujet-lecteur/sujet-écrivain et Tauveron préconise donc un retour de la littérature en classe :

Ce qu'il faut saisir, et la chose ne peut être notée dans une grille, c'est l'idiosyncrasie de chaque auteur, éventuellement imitable car, comme le remarquait G. Poulet (1968) à propos de Proust, « s'il est abandonné si fréquemment au plaisir des imitations, nous devons comprendre que c'est en raison du caractère véritablement fondamental de cette première activité de l'esprit. Qui imite cesse d'être soi-même. Il s'évade du réseau des routines mentales qui menacent de le garder perpétuellement captif...Imiter, mimer, pasticher, ce n'est pas encore critiquer mais c'est déjà ressembler et recréer, deux actions qui constituent le premier temps de la pensée critique ». (Tauveron, 1996 : 202).

Le sujet-auteur est au centre des préoccupations. L'élève doit apprendre à se jouer des normes, à tirer un parti littéraire de l'erreur, alors qu'est défendue « une conception modeste et réaliste de l'originalité dans la conquête du savoir écrire » qui s'appuie sur « l'ouverture d'esprit, la finesse et la curiosité [du maître] envers la réalité multiforme des œuvres des écrivains et des élèves. » (Tauveron, 1996 : 208).

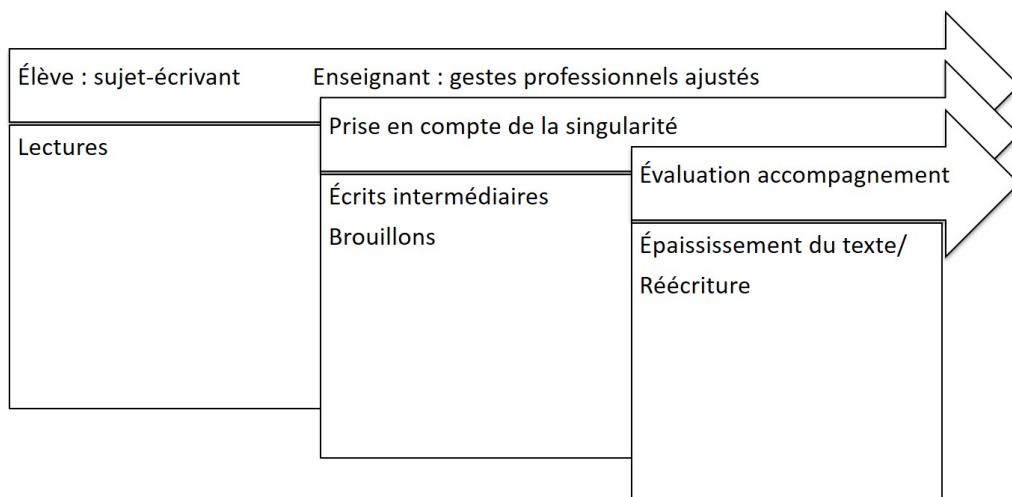


Figure 12 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle du sujet-écrivain

L'examen de ces différents modèles permet de constater que certains valorisent l'imitation (modèle de la rédaction), s'appuient sur l'étude des textes (modèle de la production écrite), ou concilient référence à la littérature et créativité (modèle du sujet écrivain/auteur). Ces modèles ont imprégné les textes officiels.

Modèles s'appuyant sur l'imitation, l'étude des textes, et la littérature	Modèles valorisant l'écriture inventive
Modèle de la rédaction	Modèle du texte libre
	Modèle de l'expression écrite
Modèle de la production écrite	
Modèle du sujet écrivain	

Tableau 3 : Modèles, imitation et invention

• **Les programmes de 1985 ou la pédagogie de l'activité : imitation ou invention ?**

Les programmes et instructions de l'école élémentaire publiés le 15 mai 1985 sous le ministère Chevènement s'appuient sur une pédagogie de l'activité. L'enseignement doit favoriser une pratique de l'écrit plus collective et motivante, et conduire à une production de textes écrits dans une langue courante. Le terme « expression écrite » n'a pas disparu, accolé aux autres

dénominations traditionnelles (composition écrite, rédaction). Le découpage en niveaux est maintenu. Les programmes laissent subsister une conception classique de la rédaction : au CM, « composition écrite » avec plan, articulation des idées, organisation en paragraphes, et reconstitution de textes. L'articulation du lire et de l'écrire reste le fondement de l'enseignement. Ainsi une note de service du 30 octobre 1987 *Mieux lire pour mieux écrire* (Chervel, 1995b : 388) invite les élèves de CM à un concours destiné à récompenser ceux ayant produit, après l'étude « d'une œuvre littéraire de valeur attestée », un récit « dont le point de départ devra être l'un des thèmes, l'une des situations ou l'un des personnages de l'ouvrage analysé ». L'exercice penche du côté de l'imitation. Cependant, ces programmes intègrent également le principe d'une écriture plaisir, d'un langage simple et donne toute sa place à la révision, encouragée au CM. La liberté revendiquée pour l'élève renvoie aux capacités d'invention du sujet-écrivain.

• **Les programmes de 1989 ou la pédagogie des cycles : l'articulation lire-écrire**

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, modifie l'organisation de l'école primaire en instituant des cycles d'apprentissage⁴¹. Sa conception de l'écriture repose toujours sur l'articulation du lire et de l'écrire. La question des types de textes est posée dans les deux cycles élémentaires. Au cycle 2, il est question d'écriture « d'un texte bref [...] répondant à des consignes claires » aux genres variés en tenant compte des « contraintes propres à chaque type d'écrit », et au cycle 3 la démarche va de la lecture à l'écriture après l'étude des types de textes qui peut aider à la planification. La brochure mentionne de nombreux exercices dont certains sont directement en lien avec la lecture⁴². Le rôle de la révision collective est souligné, comme le recours aux nouveaux moyens qu'offre désormais l'usage du traitement de texte. Les travaux en psychologie cognitive influencent la terminologie du document *Les cycles à l'école primaire* (1991) qui introduit les termes « production d'écrits » sans toutefois bannir ceux d'« expression écrite ».

• **La maîtrise de la langue à l'école (1992) : le rôle de l'intention**

Le texte majeur de la période est sans doute *La maîtrise de la langue à l'école* diffusé en 1992 sous le ministère Lang, rédigé par un groupe de travail associant enseignants, formateurs, chercheurs et universitaires et qui fait le point des acquis de la recherche en matière d'apprentissage de l'écriture. Le document replace l'écriture dans une intention. L'élève doit éprouver l'adéquation de son travail aux buts qu'il s'est assigné et avoir le souci de d'adapter son

⁴¹ Le cycle des apprentissages fondamentaux (GS-CP-CE1) est le cycle 2, et le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2) est le cycle 3 pour la période s'étendant jusqu'aux programmes 2015 avec une mise en application à la rentrée 2016.

⁴² « Transformer un récit par changement de temps, de narrateur, de chronologie, etc. ; compléter un texte lacunaire ; reconstituer un texte [...] ; rédiger un résumé [...] ; rédiger, de façon simple et organisée, un compte rendu [...] de lecture [...] ; noter des informations recueillies à l'occasion de lectures »

« texte à son usage » (p. 47) : écrire procède d'une intention individuelle. Les termes « production de texte » ont définitivement remplacé ceux d'« expression écrite ». Cette production de textes est valorisée parce qu'elle est considérée comme moyen privilégié pour accéder à la langue écrite. Au cycle 3, les grands domaines de travail de la langue sont énoncés dans cet ordre : « langage, écriture, lecture ». Pour la première fois, l'écriture est placée avant la lecture dans l'énumération des contenus.

Le document s'intéresse avant tout aux processus rédactionnels. Il reprend les différentes phases de planification⁴³, mise en mot, révision⁴⁴. Au premier stade, il s'agit, collectivement surtout, de définir de manière explicite la situation de communication et un cadre d'objectifs, et d'en conserver des traces écrites qui deviennent « autant de morceaux d'écriture ». Le ministère souligne sur ce point l'insuffisance des manuels. Le travail d'écriture qui par le passé a fait l'objet de nombreuses batteries d'exercices (MEN 1992 : 39) doit s'enrichir désormais d'une réflexion sur la maîtrise de la cohésion, comporter l'usage du brouillon et utiliser le raturage et la réécriture. L'étape de la révision est inscrite dans une pratique collective et l'élève apprend à s'auto-évaluer. La rédaction s'inscrit dans un temps long. Les compétences visées sont double : savoir structurer globalement un texte en l'adaptant à la situation de production (cycle 2) ; découvrir et maîtriser les contraintes des différents types de textes (cycle 3). L'objectif du cycle 3 est de parvenir à écrire de manière autonome (et par un travail réflexif de tenir compte des attentes du lecteur potentiel). Le texte d'auteur sert de point de départ à l'apprentissage : restitution du texte lu, transformation de textes supports avant l'écriture d'un texte complet pour lequel la maîtrise des différents types de textes est recherchée, et les formes littéraires restent travaillées. Le texte complet peut aussi relever de l'invention ou de la représentation du réel. L'articulation du lire et de l'écrire demeure, mais sans asservissement de l'un à l'autre.

• **Les programmes de 1995 : des programmes laconiques, recentrés sur le texte produit**

Dans l'arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l'école primaire du 22 février 1995 sous le ministère Bayrou, l'attention est davantage portée sur le produit fini que sur les procédures. La progression est rapidement évoquée : « La rédaction dépasse progressivement le stade de la simple transcription ou relation pour faire appel aux facultés d'analyse et de jugement qui seront sollicitées au collège ». Les termes « production d'écrit », « expression écrite » et « rédaction » coexistent. La reprise du texte est envisagée sous un angle plus normatif : « l'élève reprend, corrige, améliore ses productions antérieures avec le souci de qualité de la forme et de l'expression ». L'interaction entre la lecture et l'écriture reste essentielle.

⁴³ Le terme est utilisé à plusieurs reprises (MEN 1992 : 9, 10, 25, 38, 39, 45, 72)

⁴⁴ Le texte vise la réécriture plutôt que la révision, terme que l'on retrouve dans la bibliographie annexée.

Pendant la période 1985-2002, la réflexion s'est donc déportée du produit fini aux processus mais aussi progressivement au sujet scripteur. Le modèle de la production écrite donne une place incontournable au travail de révision et modifie les conceptions de l'évaluation. Les élèves produisent leurs propres critères qui étayent leur travail tout au long du processus d'écriture et prennent ainsi en compte les caractéristiques des types de texte, la situation de communication, l'effet à produire. On cherche à expliciter ces critères au nom de la clarté cognitive : comprendre que l'on se réfère à des formes langagières issues des genres ou des types de textes (propriété du texte), ou à une grille de critères particulière utilisée en autoévaluation (consignes d'écriture ou de relecture) (Chabanne et Bucheton, 2002). Les interactions verbales sont susceptibles de favoriser une réflexion métalinguistique ou métascripturale. D'autre part, des outils sont créés qui balisent le travail et servent de référents, le brouillon et le traitement de texte entrent dans les classes. On tient compte d'une langue dans ses variations et c'est donc « l'émergence du sujet, de son inventivité, de son imaginaire » (Halté, 1999 : 249-250). Les textes littéraires ne sont pas absents. Bien au contraire, ils font l'objet d'une étude minutieuse pour organiser l'écrit ou à le modifier.

• **Les programmes de 2002 : le sujet écrivain et une nouvelle conception de l'imitation**

Les programmes de l'école primaire du 25 janvier 2002 (JO du 10-2-2002) sont déterminants pour l'enseignement de la rédaction. D'une part, s'appuyant sur la recherche, ils consacrent le modèle de la production de texte et propose un processus de rédaction qui va de la planification à l'édition du texte. L'emploi du brouillon est de rigueur. La place de la révision est réaffirmée, et au cycle 3, par référence aux travaux en génétique textuelle, on insiste sur la nécessité d'enseigner les opérations de réécriture « ajouter, supprimer, déplacer, remplacer ». D'autre part, ces programmes marquent l'aboutissement de cette valorisation du statut de l'élève sujet-écrivain qui peut désormais prétendre à devenir auteur en puisant dans la littérature la source de son projet d'écriture. Car, enfin et surtout, ces programmes consacrent le primat de la littérature sur laquelle l'écriture s'appuie : dès la maternelle l'élève doit se familiariser avec l'écrit et se construire une première culture littéraire. Au cycle 3, les activités de lecture et d'écriture sont quotidiennes et l'articulation entre le lire et l'écrire s'envisage aussi depuis l'écriture : « L'univers de cette littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture. » (JO du 10-2-2002 : 72).

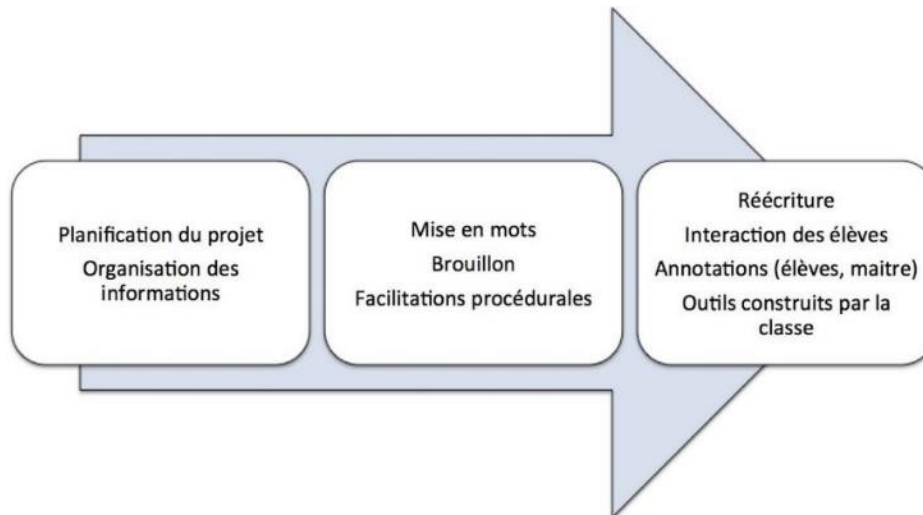


Figure 13 : le processus d'écriture dans les programmes de 2002

Cet univers de référence se construit au travers de lectures variées conseillées par une liste de références. La littérature de jeunesse entre par la grande porte de l'école afin de construire les principales caractéristiques génériques (Bishop, 2004), mais aussi pour permettre l'acquisition d'une culture (Baptiste, 2005). Elle inspire des projets et l'élève y puise le désir d'écrire. Elle sert également de guide pour l'organisation du texte : « Le recours aux prototypes doit être permanent ». L'imitation est clairement valorisée :

Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser (JO du 10-2-2002 : 73).

L'apprentissage de la rédaction est donc une priorité et la littérature l'un de ses fondements : elle est ressource et modèle : « l'élève reprend aux textes lus, dont on veillera à ce qu'ils soient prototypiques du genre ou de l'auteur, des éléments sentis également comme prototypiques. » (Doquet-Lacoste, 2004 : 109).

Ces programmes accomplissent un véritable tournant en mettant en avant à la fois le recours à la littérature et à l'imitation. On notera à l'inverse l'absence de mention d'un texte librement écrit, et que ces programmes n'évoquent pas « l'invention » en dehors de la pratique du texte poétique (JO du 10-2-2002 : 73).

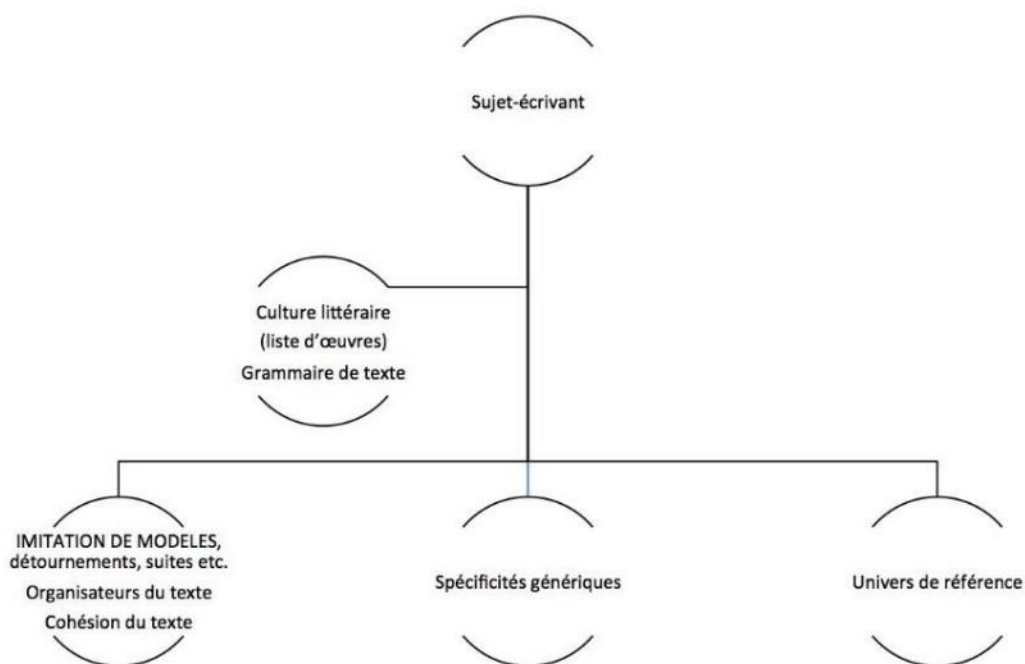


Figure 14 : les programmes de 2002 : le sujet écrivain, la littérature et l'imitation

• Des textes ultérieurs qui conjuguent plusieurs ambitions

La loi d'orientation et de programme du 23/4/2005 institue le socle commun de connaissances et dans son prolongement se situent les programmes de l'école primaire du 12/4/2007 (BOEN du 12/04/2007). Ces programmes se réfèrent à plusieurs modèles. Du côté du modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée se trouvent l'usage du brouillon et les opérations de révision (ajouter, supprimer, déplacer, remplacer). Tous les apprentissages de la langue font l'objet d'évaluations régulières. Du côté du modèle de l'intention, on note la prise en compte du destinataire de l'écrit tant au cycle 2 qu'au cycle 3 (p. 75). Le modèle de l'imitation n'est pas non plus complètement absent. Le paragraphe consacré à l'« écrire à partir de la littérature » reprend les préconisations de 2002 : prolonger, compléter ou transformer un texte lu, écrire un nouvel épisode, un dialogue ou une description, utiliser des prototypes pour dégager les caractéristiques. De même, « le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. » (p. 74). En outre, comme l'avait souligné Kervyn à propos du socle commun (Décret du 11/07/2006), l'écrit est intégré à l'apprentissage de la maîtrise de la langue au bénéfice d'une « conception fortement normée de l'écriture et de la langue » (2008a : 65). L'élève doit développer le goût de l'écriture et une « expression juste et nuancée » (BO du 12/04/2007 p. 76). Dans cette perspective, il s'agit d'une recherche du texte « correct » correspondant à des normes diverses et non d'une démarche de tâtonnement, avec le risque d'évaluer la qualité textuelle d'une production d'un scripteur débutant selon les critères caractérisant une production d'adulte expert. Les exigences de longueur textuelle sont d'ailleurs

revues à la baisse par rapport aux programmes de 2002. L'élève est appelé à « prendre appui sur l'écrit pour structurer sa pensée, pour garder la trace » (BO du 12/04/2007 p. 76). L'écriture sert donc à « transcrire une pensée préexistante » ce qui s'oppose à l'idée d'une écriture processus (Kervyn, 2008 : 65-66).

Les textes règlementaires de la période 2002-2008 peinent à tracer une orientation claire sur l'écriture. La relation à la littérature et à l'imitation de textes reste présente et le travail d'invention n'est pas dominant si l'on met à part l'écriture poétique.

• **Les programmes de 2008 : la rédaction, une compétence non prioritaire**

Les programmes de 2008 (BO n°3 du 19/06/2008) sont en rupture avec l'évolution consacrée par les apports des diverses recherches en psycholinguistique, en sociolinguistique et en didactique de l'écriture. La production écrite est quasiment oubliée : deux phrases y sont consacrées au CE1, et un découpage des genres scolaires est proposé pour les trois dernières années de l'école primaire, relevant d'un apprentissage étagé qui va, comme par le passé, de la phrase à la phrase amplifiée, puis des phrases au texte. Au CE2 (pourquoi seulement ce niveau ?), il s'agit « d'améliorer (corriger et enrichir) » le texte (p. 35). L'approche métalinguistique a quasiment disparu. Au cycle 3, les élèves apprennent à rédiger « en respectant des consignes de composition et de rédaction. » (p. 21). L'expression est obscure⁴⁵ car on ignore s'il s'agit des caractéristiques des types de textes, de contraintes d'écriture, d'un plan, de fragments textuels destinés à composer le texte final, d'une liste d'informations définies collectivement, et dans ce dernier cas, la mise à disposition de textes sources ne serait-elle pas de nature à favoriser cette imprégnation du genre ? L'accent est mis sur le respect des normes langagières (orthographe, syntaxe, ponctuation) et une conception classique de la langue (absence de répétition). L'écrit est au service de la grammaire (p. 22). C'est une conception applicationniste de l'écriture.

⁴⁵ « Faut-il comprendre que les consignes données aux élèves comportent les principaux événements narratifs ou descriptifs à intégrer dans la rédaction comme c'était le cas dans les rédactions du début du XX^e siècle ? La consigne écrite ferait alors office de 'guidance', de la composition, l'effort de l'élève était centré par la présence du canevas sur la formulation et non sur l'invention et l'ordonnement des idées. S'agit-il de faire suivre aux élèves une structure de composition des textes caractéristiques d'un genre ? » (Beucher 2010 : 96)

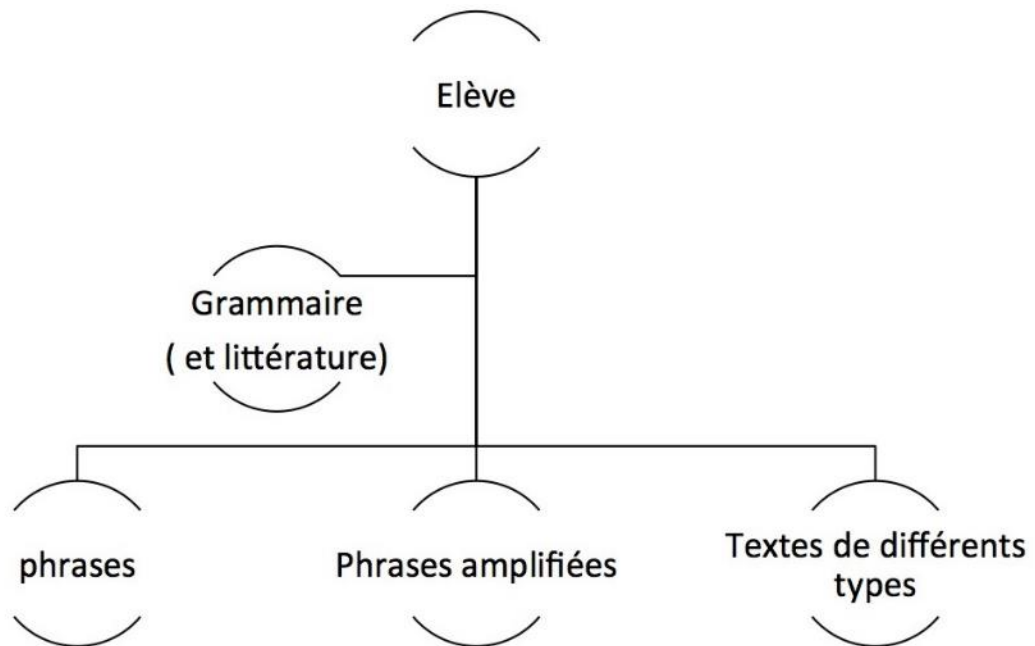


Figure 15 : la rédaction dans les programmes de 2008

Aucune indication n'est donnée sur le travail préparatoire d'organisation ou de structuration des écrits, sur l'utilisation des écrits intermédiaires, sur l'intention de communication, sur l'évaluation. Les termes de planification, mise en texte, révision ont disparu. La réflexion sur les processus rédactionnels également. Le texte est désormais corrigé. Ce retour à la norme ne se fait plus en bénéficiant des annotations des autres élèves mais en fonction « des remarques et aides du maître » (CE2) : le travail collectif, l'interaction, la réécriture, les questionnements réflexifs sont absents. La référence à la littérature reste au stade des principes : « Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. » Mais comment et avec quels objectifs ? Rien n'est explicité sur l'articulation entre les textes lus et les productions écrites. Il n'est question ni d'imitation ni même d'invention.

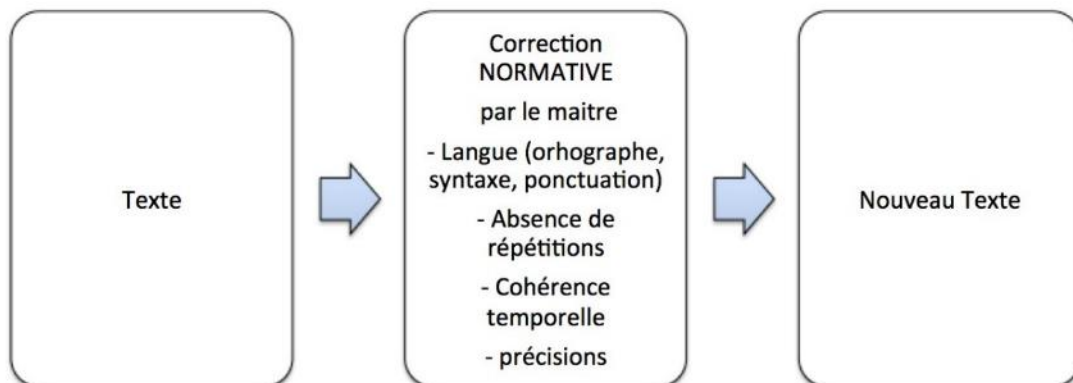


Figure 16 : le processus d'écriture dans les programmes de 2008

• Les programmes de 2015 : une synthèse des avancées de la recherche au profit d'une écriture inventive valorisée de l'élève auteur

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23/04/2015) place la production d'écrit du côté de l'expression du sujet-écrivain et de l'invention. Ainsi, l'élève « exprime [...] ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique » et « imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques » (p. 7). Les programmes d'enseignement de l'école et du collège (BO spécial du 26/11 :2015) instaure une nouvelle répartition des cycles⁴⁶ et profile ainsi désormais les apprentissages dans une liaison école-collège.

Ils intègrent les acquis issus de la recherche scientifique et se réfèrent à différents modèles. Ainsi, au cycle 3, est visée la construction d'une posture d'auteur (modèle du sujet-auteur). L'élève est capable de définir un projet, de réfléchir sur son intention (il écrit un texte « d'une à deux pages adapté à son destinataire ») (modèle de l'intention), d'en concevoir les étapes et les finalités, de s'auto-évaluer. L'accent est mis non plus exclusivement sur le produit fini, mais sur le parcours de l'élève, son évolution personnelle (modèle du sujet-écrivain). Il en est ainsi pour le respect des normes de l'écrit (« on valorise la construction d'un rapport à la norme écrite, plus que le résultat obtenu ») mais plus généralement pour tout le processus d'écriture (« Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé »). L'élève s'engage dans une « démarche de production de textes » (modèle de la production écrite) : planifier lors d'une étape pré-rédactionnelle ou d'une réflexion préparatoire sur l'écrit attendu, mettre en texte en prenant appui sur les brouillons et les écrits de travail, et développer des « stratégies de révision » (comme des « balises de doute lors du processus d'écriture afin de faciliter la révision »⁴⁷ ou des « comparaisons de textes »). L'élève utilise des facilitations procédurales : grilles typologiques, guides de relecture et outils d'écriture. Les situations de réécriture sont valorisées et consistent soit en une reprise de texte soit prennent la forme de nouvelles consignes en lien avec l'apport des textes lus. Car l'écriture est fortement rattachée à la littérature : la littérature développe l'imagination. Elle nourrit les activités d'écriture. Surtout, la littérature lui fournit ce qui constitue l'épine dorsale de la rédaction, les moyens d'accéder à la construction des genres :

[L'écriture] est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture créative et la conduite de projets

⁴⁶ Cycle 2 « des apprentissages fondamentaux » : CP-CE ; cycle 3 « de consolidation » : CM et sixième du collège.

⁴⁷ Il s'agit d'indications codées (une étoile, un soulignement, etc.) que l'élève place sur sa copie pour exprimer un questionnement (le choix ou l'orthographe d'un mot, le temps d'un verbe etc.) et qui lui permettent par la suite de revenir sur son texte pour le rectifier ou compléter les points à propos desquels il hésitait.

d'écriture [...] Tous les genres [...] sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires [...].

Les textes lus permettent de convoquer un univers de référence comme de mobiliser des modèles qui assurent la cohérence textuelle. Le texte est aussi un déclencheur à l'écriture : « Activités d'écriture [...] sur des modèles et des textes génératifs. ». Le texte amorce et aide à l'écriture, comme à la réécriture par une « recherche collective d'amélioration des textes produits, à partir notamment de ressources textuelles fournies par le professeur ».

Ces programmes font donc la synthèse des savoirs sur l'apprentissage de l'écriture. Les situations d'écriture sont envisagées en lien avec la lecture de différents genres littéraires. La littérature apporte des matériaux linguistiques, des formes d'organisation textuelle, des modèles opérant aux différents stades de l'écriture. Elle pourvoit à l'imitation et favorise parallèlement l'invention.

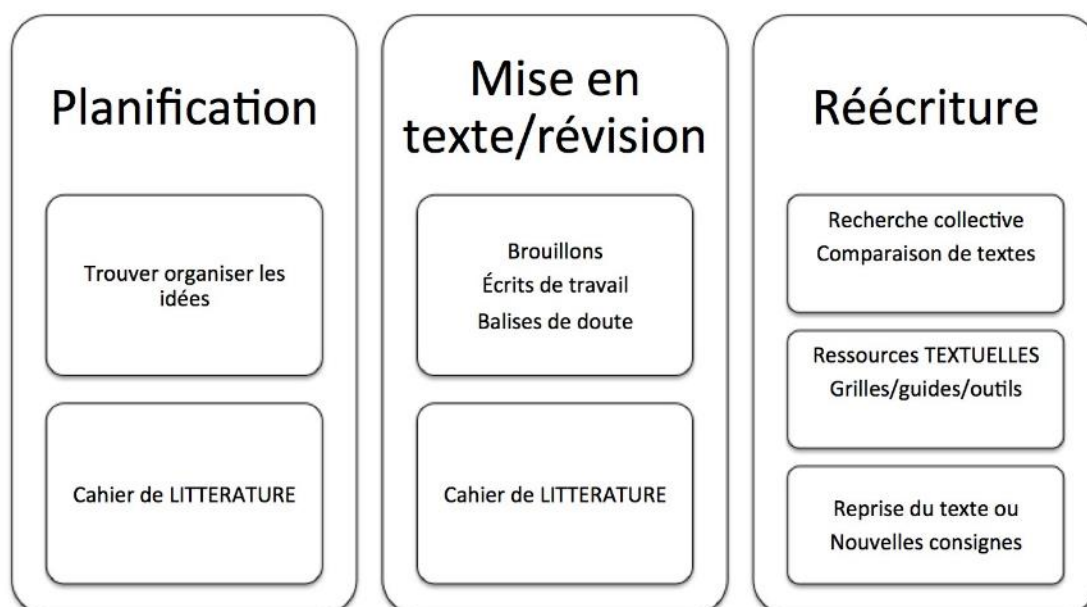


Figure 17 : le processus de rédaction dans les programmes de 2015

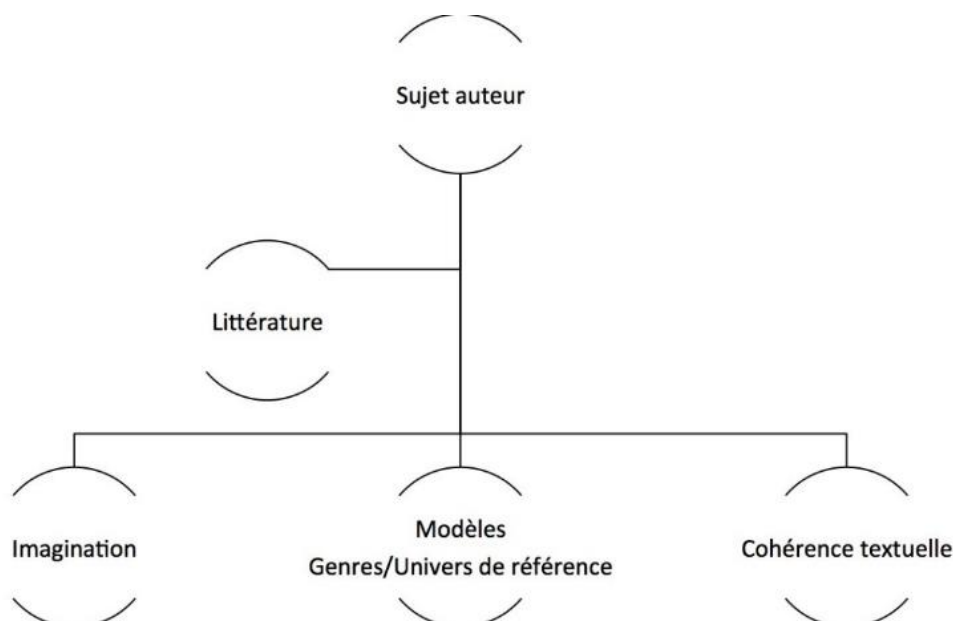


Figure 18 : la rédaction dans les programmes de 2015

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

La rédaction a évolué selon les missions assignées à l'école primaire et les fonctions données à l'écrit scolaire. Parce que l'écrit est un outil plurifonctionnel, il a bien fallu orienter les priorités de son apprentissage. Dans l'école de Jules Ferry, la rédaction poursuit un double objectif : d'une part préparer le citoyen à la vie sociale (d'où des écrits sociaux et une langue nationale normée), d'autre part former l'esprit des écoliers destinés à poursuivre leur scolarité (d'où le modèle de la rédaction assis sur l'imitation des textes littéraires). Dans une seconde phase l'écrit est inscrit dans une intention de communication. Dans le courant Freinet, l'écriture devient un moyen d'expression et de communication et donc un outil de socialisation. Avec le Plan Rouchette et les instructions de 1972, l'écriture se conçoit comme exercice conscient et maîtrisé de la communication, conception reprise ultérieurement (arrêté du 16 juillet 1980). C'est le modèle de l'intention : « apprendre à écrire c'est apprendre à produire et à réaliser une intention explicite dans un contexte de communication identifié » (Olson 1998), conception qui s'exprime surtout dans les programmes de 1992. Mais l'écriture est aussi un moyen d'expression. Elle permet de s'affirmer comme sujet singulier et de construire son identité : « L'activité d'écriture offre au scripteur un espace dans lequel il aspire à se déployer sans crainte d'être interrompu ou contredit, à l'abri de tout regard » (Penloup, 2000 : 89). Elle permet « une prise de conscience de son identité » (Kervyn, 2008 : 58). On retrouve cette exploitation de l'écrit, dans les ateliers d'écriture, les tentatives d'écritures de soi scolaires (Bishop, 2004), et dans les textes officiels qui prônent « l'expression écrite ». Le processus de démocratisation engagé avec le recul de l'âge de la scolarité obligatoire et le collège unique a conduit à concevoir l'école comme un premier

enseignement préparant à une scolarité longue dans laquelle la langue écrite est prépondérante. L'écrit donne accès à la pensée (Olson, 1998) et à la culture, et c'est l'acculturation au monde de l'écrit qui permet de s'appropriier les savoirs et les usages scolaires (Lahire, 2000). Ainsi dans les programmes de 2002 l'accent est-il mis sur l'écriture comme moyen d'accéder à la culture littéraire et humaine. Enfin, l'écriture est un espace de création artistique. On peut valoriser l'usage spécifique de l'écriture où le texte est travaillé pour lui-même, où l'on recherche l'esthétique, le beau, le plaisir de la création, où le texte devient art. La littérature est alors, moteur, matériau et intention. On peut faire l'expérience du littéraire, de l'émotion esthétique, bien qu'on soit un scripteur débutant. C'est la conception de Tauveron qui accorde à l'élève la qualité d'auteur. D'où la légitimité de l'écriture des élèves en littérature, que défendent déjà les programmes de 2002 et que consacrent les programmes de 2015. Et le retour de l'imitation qui s'articule avec l'invention.

L'imitation et l'invention entretiennent donc une relation problématique, car les deux notions sont indissociablement mêlées dans le processus de création et dans celui de l'apprentissage. Dans une deuxième partie, nous présenterons le protocole mis en place pour éprouver cette articulation et tester ses effets chez les scripteurs apprenants.

PARTIE II

OBSERVER L'ARTICULATION ENTRE L'INVENTION ET L'IMITATION DANS L'ÉCRITURE SCOLAIRE

Je n'ai pas la responsabilité d'une classe ou d'une rééducation individuelle, je ne suis pas devant l'obligation de corriger, de mettre des notes, ni surtout d'étayer des enfants, de leur « faire produire » des textes. C'est sans doute ce qui me rend plus facile de chercher à lire ces textes d'élèves [...].

François, 2004 : 122

Dans le volet empirique de notre recherche, nous avons dissocié notre rôle de praticien, enseignante du premier degré, de celui de chercheur. Ainsi nos élèves n'ont pas été soumis à l'expérimentation. Le protocole semi-expérimental s'est déroulé en situation écologique, dans des classes d'école élémentaire aux conditions habituelles d'écriture. L'étude d'un corpus de rédactions implique d'avoir à s'intéresser à la vérification du respect du protocole de passation. Les consignes de passation ont été écrites et oralisées soit par le chercheur soit par les enseignants des classes observées lorsque les impératifs de classe ne permettaient pas d'autres solutions. Le protocole lui-même n'a pas été élaboré pour circonscrire de façon serrée la tâche d'écriture comme on l'aurait fait pour valider une hypothèse fermée et catégorique mais a été conçu pour laisser une relative liberté aux élèves afin de mieux observer leurs choix dans la reprise des matériaux langagiers et la construction du genre. Après le moment de l'expérimentation sont venus les temps de la transcription non pour évaluer mais pour étudier des textes en réponse à des hypothèses et des questions. Comme l'observe François (2004), il y avait là pour nous une situation de lecture spécifique et nouvelle des récits d'enfants.

Dans cette partie nous présenterons notre objet d'étude et les variables qui le composent. Nous expliquerons dans quelles conditions les élèves ont été conduits à produire des récits. Il apparaît comme une évidence que les tâches d'écriture qui leur ont été demandées sollicitent leur mémoire et que c'est là un aspect important à prendre en compte dans l'analyse. Mais pour comprendre ce qui se joue réellement dans l'activité d'écriture, il nous faudra aller au-delà de cette évidence et nous interroger sur ce qu'est précisément la mémoire et sur son rôle dans l'écriture. Par ailleurs, le protocole que nous avons mis en place repose sur des corpus de textes qui doivent beaucoup à Robinson Crusoé puisque le genre auquel nous nous intéressons est né de cet hypotexte. Nous verrons que la robinsonnade est un genre à fonctions didactique et éducative qui favorise à la fois l'imitation et l'invention.

CHAPITRE 5

La constitution de l'objet d'études

5.1. Organiser des campagnes d'écriture pour observer comment des élèves articulent imitation et invention

Notre étude nécessitait une prise d'informations directe à partir de productions écrites d'élèves, telles qu'il soit possible d'y déceler ce qui relève de l'invention et ce qui relève de l'imitation. Aussi avons-nous mis en place un dispositif de production de textes comportant des variantes significatives permettant cette observation.

5.1.1. Mettre en place un dispositif pour observer l'articulation entre imitation et invention

• Circonscrire l'observation

Dans cette recherche trois axes d'observation se présentent : la singularité des scripteurs, le contexte didactique et les variables didactiques. Il s'agit donc de les hiérarchiser et de privilégier ceux qui apporteront les informations permettant de répondre au questionnement initial.

Le chercheur peut se focaliser sur la singularité des scripteurs et envisager le rapport entre l'être et l'écriture en confrontant des données personnelles (âge, sexe etc.) avec l'écriture. Il peut également considérer le rapport entre le savoir-faire et l'écriture et évaluer les performances scolaires en termes de construction du genre. Il peut enfin observer le rapport entre les savoirs et l'écriture et étudier les productions sous l'angle des acquis personnels littéraires et culturels des élèves et leur écriture.

Le chercheur doit sans doute tenir compte du contexte d'enseignement (Elalouf, 2006) ; habitudes d'écriture, genres étudiés en classes etc. Mais dans tous corpus, les conditions réelles de passation d'un groupe à l'autre ne sont jamais purement identiques (Rastier, 1998) et comme le dit Boré, « il faut assumer le fait de n'avoir pas d'échantillons exactement comparables » (2010 : 23).

Nous avons recueilli des informations sur les scripteurs et le contexte scolaire à partir des déclarations des enseignants des classes concernées, mais nous n'avons pas intégré systématiquement ces éléments dans notre analyse des productions. Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenu compte néanmoins de deux paramètres :

- les savoirs littéraires et culturels des élèves tels que révélés par les informations fournies par les enseignants et pour quelques scripteurs par des précisions données lors d'un entretien, lorsqu'elles apportaient des éclairages sur l'analyse des textes produits ;
- le genre/sexe de l'élève comparé au genre/sexe du robinson.

Notre objectif est en effet d'analyser les textes produits et non de nous centrer sur la singularité des parcours des élèves. C'est à partir de ces textes que nous proposerons des profils de scripteurs rapportés aux conditions particulières du protocole.

En revanche, nous avons bien sûr tenu compte des variables didactiques induites par le protocole; la mise à disposition ou non d'un texte enclencheur¹ et d'un corpus de textes d'auteurs issus du genre de la robinsonnade ; la présence d'une ou deux versions d'écritures. Ce sont ces variables qui permettront d'établir des comparaisons entre les groupes de scripteurs et qui font la richesse du dispositif.

• **Rendre observable la récupération de matériaux lors de l'écriture**

C'est autour du lien paradoxal qui unit, dans l'apprentissage de l'écriture, l'invention relevant de l'imaginaire singulier du scripteur et l'imitation qui se matérialise par la reprise de matériaux déjà-là et d'un genre suggéré, que s'organise la recherche. L'objectif principal est donc d'observer comment les élèves récupèrent des matériaux issus de textes ressources, et comment ils les intègrent au texte produit pour reconstituer un genre.

Le protocole comprend des variables didactiques de façon à pouvoir comparer les effets d'une part de la présence d'un texte enclencheur, d'autre part de la mise à disposition de textes sources, chacun des textes appartenant au genre de la robinsonnade : le déjà-là fourni. Il comporte pour certains groupes une deuxième phase d'écriture au cours de laquelle les scripteurs sont dépossédés de leur premier écrit, ce qui leur offre la possibilité de s'affranchir du texte déjà produit. Ce dispositif permet ainsi d'observer également la récupération de matériaux langagiers mémorisés et la variation ou la fidélité au texte initial. Il offre ainsi la possibilité d'identifier l'imitation des textes littéraires ou des textes déjà-produits et les écarts en termes d'invention.

• **Décliner le dispositif général en dispositifs différenciés**

Quatre groupes ont été constitués permettant la confrontation de données en fonction de paramètres différents : présence ou non d'un TE, mise à disposition ou non d'un corpus de textes littéraires, nombre de phases d'écriture.

Les consignes et les textes fournis devaient conduire les élèves à produire un récit de fiction, la robinsonnade étant le genre attendu.

Les G1 et G3 ont été invités à créer un récit en dehors de tout texte enclencheur. 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 relativement ouverte.

¹ Nous appellerons dorénavant *texte enclencheur* (TE) le texte littéraire fourni aux élèves pour écrire une suite de récit (G2, G4), *textes ressources* les quatre textes littéraires mis à disposition des élèves en appui de l'écriture (A, B, C, D) soit en seconde version (G1V2, G2V2) soit dès la commande initiale d'écriture (G3, G4) et *textes sources* l'ensemble des textes littéraires (TE et textes ressources).

Les G2 et G4 devaient écrire une suite de récit à partir d'un texte enclencheur du genre de la robinsonnade.

Les G3 et G4 ont écrit directement en présence de textes littéraires ressources

Seuls les G1 et G2 ont bénéficié d'une phase de réécriture (avec les textes ressources). Nous apporterons plus loin des précisions sur le détail de ces dispositifs.

5.1.2. Le contrat sous-jacent au dispositif et la commande d'écriture

La production d'écrit suppose toujours une compréhension préalable de la valeur illocutoire de la consigne « 'un dire de faire' qui est toujours du 'faire-semblant' » et qui pour le cas d'un récit joue « le rôle d'un opérateur fictionnel » : l'élève doit appréhender la tâche qui lui est dévolue et adopter une « posture fictionnelle » condition de la création de l'univers fictionnel attendu (Boré, 2010 : 102). Les composantes de la commande d'écriture ont donc dû faire en sorte que ce contrat implicite s'établisse.

• Les consignes d'écriture

Les deux premiers groupes (G1 et G2) ont bénéficié de deux périodes d'écriture. La première phase a consisté à rédiger un récit (V1²) dans des situations contrastées. Le premier groupe (G1) a reçu uniquement une consigne d'écriture lui enjoignant de produire un récit : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. » (Consigne 1). Le second groupe (G2) a reçu un texte d'auteur assorti de la consigne d'en écrire la suite. Les élèves ont ensuite été dépossédés de leurs premiers textes de façon à éviter toute interférence. La consigne donnée oralement était donc : « Vous avez un texte. Lisez-le. Vous raconterez la suite. » (Consigne 2). Le cadre de la production est implicitement délimité par le texte enclencheur.

La seconde phase d'écriture (V2) a eu lieu une semaine plus tard. Les élèves des deux groupes ont reçu un ensemble de quatre textes littéraires. Pour cette nouvelle écriture, ils ne bénéficiaient pas de leur première version, de façon à éviter que les contraintes entraînées par le texte déjà produit n'entrent en conflit avec la mise à disposition des textes ressources. Ils étaient donc libérés des choix initiaux retenus pour la production de leurs premiers écrits. La consigne donnée oralement était : « Vous avez quatre textes d'écrivains à votre disposition. Prenez le temps de les lire. » et par écrit : « Vous avez des textes à votre disposition. » (Consigne 3).

Les deux derniers groupes (G3 et G4) ont bénéficié du corpus de textes littéraires, lors d'une seule phase d'écriture. Le premier groupe d'élèves (G3) a reçu une consigne d'écriture : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. » (Consigne 1) avec mise à

² Nous désignerons désormais par V1, la première version ou première écriture et par V2 la seconde version ou nouvelle écriture. G1V1 signifiera groupe 1 version 1, G1V2 groupe 1 version 2.

disposition des quatre textes d'auteurs pour composer le récit. (Consigne 3). Le second groupe (G4) a reçu un texte d'auteur assorti de la consigne d'en écrire la suite, outre les quatre textes d'auteurs (Consignes 2 et 3).

Ces consignes n'imposaient pas des contraintes directes (choix de l'énonciation, temps, lexique, personnages, actions, etc.) ni d'utiliser les textes ressources, mais elle offrait aux scripteurs un cadre d'écriture, avec un biais possible, celui dû aux problèmes habituels de lecture et de compréhension des textes littéraires.

Des consignes complémentaires ont été données : écrire au stylo sans gomme ni effaceur pour pouvoir conserver les traces des essais, mentionner son prénom, l'initiale de son nom, le temps de début et de fin de l'écriture. Aucun temps de rédaction n'a été imposé. Les consignes se trouvent en annexes (A.1 à A.6).

• **Réécriture, nouvelle écriture**

Le terme de réécriture a été diversement défini (*Pratiques* 105/106, 2000). D'un point de vue conceptuel, et selon Boré (2000 ; Boré & Huynh, 2004 : 3) on peut globalement retenir deux acceptions qui prennent l'une et l'autre leur source dans le principe dialogique de Bakhtine. La première qui s'apparente à l'intertextualité, « c'est-à-dire à l'idée que l'autre (comme individu, comme collectivité, comme texte) est toujours déjà-là dans le discours », et se fonde sur les travaux de Kristeva (1969) et ceux de Genette (1982). La seconde entendue comme « le retour d'un sujet sur son propre écrit » et qui renvoie notamment à la critique génétique et aux travaux de l'ITEM³. Alors qu'en psychologie, est envisagée la dimension cognitive et transversale de l'activité, la génétique et la didactique envisagent la réécriture dans sa dimension langagière comme « une activité de transformation du déjà-écrit, constitutive de l'écriture » (Kervyn et Faux, 2014 : 9). Le terme a connu une vaste diffusion dans la littérature pédagogique, au fur et à mesure qu'il traversait les différentes strates du système éducatif. Bessonnat (2000) en cerne les contours en le distinguant de notions connexes comme la réécriture (« venant après-coup comme une réorientation »), la correction (confronter le texte à une norme) et la révision (laquelle dans le modèle des processus rédactionnels comprend une lecture critique et une mise au point incluant correction et réécriture). D'un point de vue didactique, la réécriture est une composante de la révision et l'un des paramètres sur lequel l'enseignant peut jouer pour aider les élèves à prendre de la distance vis-à-vis de leurs propres écrits, mise à distance qui peut encore être facilitée par l'écoulement d'un délai suffisant entre l'écriture et la réécriture (Plane, 2015).

³ Institut des textes et manuscrits modernes – CNRS.

Dans notre protocole, le terme recouvre plusieurs réalités :

- l'écriture d'une suite de texte qui pourrait être analysée en une hétéro-réécriture (Plane, 2000 : 2) parce que réorientant la lecture d'un texte enclencheur, écrit par un autre (i.e. un écrivain) ;
- une nouvelle écriture de texte ou une auto-réécriture (Plane, 2000 : 2) dans un contexte particulier puisque cette opération s'est effectuée sans qu'il y ait eu coprésence des deux textes, ce qui fait que le lien entre le texte premier et le texte second peut être distendu et ainsi interroger la notion de réécriture. Il s'agit d'une seconde écriture libérant au moins pour partie les élèves des contraintes imposées par le premier texte qu'il faudrait défaire alors qu'ils ont eu tant de mal à le produire ; Oriol-Boyer (1990) a décrit cette « tension entre le déjà-écrit et l'autre à écrire », ses aspects affectifs et cette crainte de la perte du texte qui colle au scripteur débutant (Bessonnat, 2000 : 5-7).

Pour notre recherche, nous nous référerons finalement à la définition de Bucheton pour qui réécrire c'est « remettre en travail la forme-sens » (Bucheton et al. 2000).

• Absence d'avant-texte

Le protocole ne poursuit pas un objectif d'apprentissage : il ne s'agit pas de faire développer des compétences rédactionnelles, mais plutôt d'observer la manifestation de ces compétences. Dans la mesure où nous ne cherchions pas à faire de ces séquences des lieux d'enseignement – même si elles ont sans doute eu pour effet des apprentissages incidents – il n'y avait pas lieu de fournir des aides rédactionnelles autres que celles dont nous voulions évaluer l'effet, et nous n'avons donc pas fourni de liste (lexique ciblé), de scénarios préconstruits, ou tout autre document destiné à faciliter l'écriture. Nous n'avons pas non plus incité les élèves à produire des avant-textes qui seraient distincts de la version qu'ils nous remettraient, avant-textes dont les avantages et les inconvénients ont été démontrés (Garcia-Debanc, 1995⁴; Alcorta, 1997 ; Boré, 1998 ; Kervyn et Faux, 2014⁵).

Les textes produits n'ont donc pas été « mis au propre » et constituent ce que l'on appelle dans le milieu scolaire des brouillons. Ils portent les traces de formes ébauchées non abouties, d'hésitations, de ratures. Ils constituent des avant-textes au sens d'une variante d'écriture qui précède une version définitive (Fabre-Cols, 2002).

⁴ Garcia-Debanc (1995) avait ainsi remarqué que l'avant-texte loin d'aider les élèves en libérant leur imaginaire les emprisonne parfois en les empêchant de se poser des problèmes d'ordre textuel. Pour l'auteur, les outils (trames préalables, fiches d'identité de personnages fictionnels...) sont utiles sans doute lors de la planification mais sont à retirer au moment de la mise en texte.

⁵ Les auteurs s'interrogent sur la notion d'« entrée en écriture » et analysent d'autres formes que le brouillon linéaire, notamment l'usage d'une « feuille bleue » sur laquelle les scripteurs apprenants consignent les manières dont ils réfléchissent.

• **Choix d'un récit fictif**

Plusieurs raisons incitaient à faire produire des récits fictifs. On note en effet que les élèves de fin d'école primaire situent spontanément leurs écrits dans les genres du récit de vie ou des récits fictifs, ainsi que l'ont montré Calame-Gippet et Penloup à propos des écrits extrascolaires (Calame-Gippet et Penloup, 2003). Familiarisés avec les contes depuis la petite enfance, d'abord en réception puis en production, les enfants fréquentent abondamment les genres du récit, au moins dans le système scolaire. Par ailleurs, l'écriture de fiction permet à l'élève de se représenter le monde tout en laissant son imagination se déployer. Boré a ainsi montré le rôle que jouait l'invention des paroles de personnages dans la construction de l'altérité (Boré, 2006) ; au fil des lignes, l'élève se représente l'intériorité d'un personnage, ses goûts, ses sentiments. Il le jette dans des aventures qui lui donnent une matérialité et progressivement une épaisseur. L'écriture de fiction participerait ainsi à « l'exploration d'une fonction heuristique du langage » (Plane, 2015). On connaît le plaisir de l'enfant à raconter, à mélanger le réel de l'imaginaire, et sa précocité à entrer dans le genre du récit. C'est aussi le genre scolaire le plus investi. Précisément, le genre de récit que nous avons choisi pour notre étude est celui de la robinsonnade, qui est adapté à l'âge des enfants de fin d'école primaire et qui offre des possibilités intéressantes de déploiement.

• **Choix d'un texte enclencheur**

Ce choix se justifie par une pratique scolaire validée par l'institution⁶. L'exercice appelé « suite de texte » dans la tradition scolaire est fréquent et trouve en outre son fondement dans la littérature⁷. Il pourrait être qualifié de continuation au sens de Genette (1982) puisqu'il s'agit d'un récit allographe. L'analyse des textes d'élèves permet alors d'observer les rapports de continuité avec le texte fourni dans leurs dimensions structurelles, énonciatives et thématiques.

• **La lecture des textes littéraires et son contexte**

Tous les groupes ont été confrontés, *in fine*, à la lecture de quatre (G1, G3) ou cinq textes littéraires (textes ressources et texte enclencheur) (G2, G4) au cours de séances 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

⁶ Comme nous l'avons vu, l'exercice scolaire a été introduit en 1942 (Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires du 5 mars 1942, Chervel, 1995b), exercice jugé plus complexe et ambigu que le récit stricto sensu, (Chervel, 1995b : 38-39)

⁷ « Si l'exercice de continuation de texte est caractéristique des tâches scolaires d'écriture, il relève aussi de pratiques littéraires et artistiques attestées, par exemple Courteline qui poursuit le *Misanthrope* de Molière dans *La conversation d'Alceste* ou Marguerite Yourcenar qui imagine à partir d'un titre laissé en haut d'une page blanche par le romancier Musaraki l'une des *Nouvelles orientales*. Les ateliers d'écriture s'emparent également de ce « jeu d'écriture ». La lecture d'une suite de texte n'est donc pas une pratique strictement scolaire. » (Rondelli, 2008 : 154)

ressources. Le dispositif offrait aux scripteurs des « modèles » qu'ils étaient libres d'exploiter ou non. Les textes recueillis composent donc six corpus caractérisés par le groupe classe et le dispositif didactique mis en œuvre.

		Groupe 1 (CM2) récit	Groupe 2 (CM2) suite de récit	Groupe 3 (CM2) récit	Groupe 4 (CM1-CM2) suite de récit
Version 1	CONSIGNE	Consigne 1	Consigne 2	Consigne 1 Consigne 3	Consigne 2 Consigne 3
	TEXTES FOURNIS		Texte enclencheur	4 textes	Texte enclencheur 4 textes
Version 2	CONSIGNE	Consigne 1 Consigne 3	Consigne 2 Consigne 3		
	TEXTES FOURNIS	4 textes	Texte enclencheur 4 textes		

Tableau 4 : Les variables d'écriture

Consigne 1 : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. »

Consigne 2 : « Écris la suite de l'histoire. »

Consigne 3 : « Vous avez des textes à votre disposition. »

5.1.3. Campagnes d'écriture et contexte scolaire

• Les périodes et les lieux

Des textes d'élèves ont été collectés auprès de plusieurs classes de fin d'école primaire. Le corpus a été constitué dans le cadre de séances d'écriture, qui se sont succédées à une semaine d'intervalle, pendant trois ou quatre semaines. Quatre classes y ont participé entre avril et juin 2013. Ces campagnes d'écritures se sont déroulées dans trois villes des Hauts-de-Seine (92) en milieu urbain. Quarante-deux élèves de milieu social mixte, plutôt favorisé, se sont prêtés à l'expérience. Une classe (G3) est située en Réseau Réussite Scolaire⁸.

	G1	G2	G3	G4
Classes	CM2	CM2	CM2	CM1-CM2
Lieux	Ville 1 (92)	Ville 1 (92)	Ville 2 (92)	Ville 3 (92)
Statut			RRS	
Périodes	Mai 2013	Mai 2013	Mai 2013	Avril 2013

Tableau 5 : Périodes et lieux des campagnes d'écriture

⁸ La classification en RRS prend appui sur des critères nationaux objectifs tant sociaux que scolaires devant traduire fidèlement la situation concrète des élèves : part d'enfants issus de familles appartenant à des catégories socioprofessionnelles défavorisées (66%), part des parents bénéficiaires du RMI, part des enfants ayant des parents non francophones, part d'élèves ayant des résultats faibles aux évaluations nationales, part d'élèves ayant un retard scolaire de deux ans en sixième. (Circulaire BOEN n°2006-058 du 30 mars 2006).

• Les publics concernés

Tous les groupes sont composés d'élèves de niveau CM2 à l'exception de la quatrième classe (CM1-CM2). Le choix de cibler notre étude sur des élèves de ce niveau scolaire est motivé par différents arguments. À cet âge, les élèves ont, en principe et pour la majorité, dépassé en grande partie les problèmes dus au développement graphomoteur, même si une étude, ancienne mais qui garde de l'intérêt, montre que la maîtrise du geste graphique, qui permet alors de se consacrer pleinement à la tâche rédactionnelle, n'est considérée comme réellement acquise que vers 11 ans (Ajuriaguerra et al., 1956). La maîtrise orthographique est en cours et l'on sait son importance puisqu'il existe des corrélations entre orthographe et production écrite (Bourdin, Cogis et Foulin, 2010). Sur le plan rédactionnel, des recherches ont mis en évidence que les narrations produites sans support et en situation monologique apparaissent tardivement et « concernent d'abord les expériences vécues par le sujet avant de s'appliquer aux autres » (Fayol, 1985 : 78). Dix/onze ans semble être l'âge idéal dans la mesure où si « le schéma narratif apparaît utilisé dès sept ans » en monologue : « l'établissement conscient d'une hiérarchie entre composantes de celui-ci ne se manifeste guère avant neuf-dix ans » (Fayol, 1985 : 95).

Il s'agit d'une expérimentation qui vise principalement un niveau charnière dans le cursus scolaire, celle du CM2, et une période déterminante de l'année, celle du second semestre au cours de laquelle l'écolier prend conscience qu'il va devenir un collégien.

Ces classes étaient conduites par quatre instituteurs ou professeurs des écoles d'anciennetés différentes : un PE en première année d'exercice (T1), une institutrice ayant 25 années d'ancienneté (1988-2013), deux PEMF ayant 15 ans (1998-2013) et 17 ans (1996-2013) d'exercice.

	G1	G2	G3	G4
Classes	CM2	CM2	CM2	CM1-CM2
Lieux	Ville 1 (92)	Ville 1 (92)	Ville 2 (92) (92)	Ville 3 (92)
Statut	Institutrice	PE	PEMF	PEMF
Ancienneté	25 ans	1 an	17 ans	15 ans

Tableau 6 : Profil des enseignants

Les renseignements disponibles permettent de dresser des profils d'élèves et de classes.

Renseignements sur la classe et les élèves du GROUPE 1

Classe de CM2 : 24 élèves, 13 filles, 11 garçons.

- Caractéristiques sociologiques : la classe de CM2 accueille des élèves de familles issues de catégories socio professionnelles favorisées. Les élèves sont tous nés en 2002 à l'exception d'une élève née en 2001. Une seule élève parle une autre langue que le français chez elle (Portugais) et elle a bénéficié d'une première scolarisation en classe d'initiation (CLIN).
- Caractéristiques didactiques : L'enseignante juge la classe de « bon » niveau. Elle indique que les élèves écrivent en moyenne trois rédactions dans le trimestre. Ils rédigent plusieurs types d'écrits : « compte-rendu, résumé, récits et en outre des jeux d'écriture ». Le manuel utilisé par la classe est l'ouvrage « Multilectures » de CM2 (Istra).

Renseignements sur la classe et les élèves du GROUPE 2

Classe de CM2 : 25 élèves, 13 filles, 12 garçons.

- Caractéristiques sociologiques : la classe de CM2 accueille des élèves de familles issues de catégories socio professionnelles favorisées. Les élèves sont nés en 2002 à l'exception de deux élèves nés en 2001 et d'un élève né en 2003. Deux élèves vivent dans un milieu familial parlant plusieurs langues : anglais et russe d'une part, anglais et français d'autre part.
- Caractéristiques didactiques : L'enseignante juge la classe de « bon » niveau. Elle indique que les élèves écrivent en moyenne trois rédactions dans le trimestre. Ils rédigent plusieurs types d'écrits : « résumé de lecture, écrire la suite d'un livre, compte-rendu de visite, écrite la suite d'un dialogue ». Le manuel utilisé par la classe est l'ouvrage « Etude de la langue » de CM2 (Nathan).

Renseignements sur la classe et les élèves du GROUPE 3

Classe de CM2 : 27 élèves, 11 filles, 16 garçons.

- Caractéristiques sociologiques : la classe de CM2 accueille des élèves de familles issues de catégories socio professionnelles moyennes ou défavorisées. L'école est située en zone R.R.S. Les élèves sont nés en 2002 à l'exception d'un élève né en 2001. Trois élèves vivent dans un milieu familial parlant une autre langue : l'arabe pour deux élèves d'une part, l'anglais pour une élève d'autre part.
- Caractéristiques didactiques : L'enseignante juge la classe d'un niveau très hétérogène, signalant que l'un des élèves a un « très bon » niveau équivalent à la 6^{ème}, tandis qu'un autre aurait un niveau « de fin de CE1 ». Elle indique que les élèves écrivent en moyenne quatre à cinq rédactions dans le trimestre. Ils rédigent plusieurs types d'écrits : « suite de texte, invention de texte, compte-rendu de visite, relevé d'impression sur le théâtre, résumé, dialogue ». Le manuel utilisé par la classe est l'ouvrage « Parcours » de CM2 (Hatier).

Renseignements sur la classe et les élèves du GROUPE 4

Classe de CM1-CM2 : 22 élèves, 11 filles, 11 garçons, 10 CM1, 12 CM2.

- Caractéristiques sociologiques : la classe de CM1-CM2 accueille des élèves de familles issues de catégories socio professionnelles favorisées. Les élèves sont nés en 2003 pour les CM1 (10) et en 2002 pour les CM2 (11) à l'exception d'un élève né en 2003 (1).
- Caractéristiques didactiques : L'enseignant juge la classe de « bon à très bon » niveau. Il indique que les élèves écrivent en moyenne une rédaction toutes les trois semaines. Ils rédigent plusieurs types d'écrits : « prescriptif (notice), argumentatif, descriptif, conte, suite d'un dialogue ». Il n'y a pas de manuel de classe.

Lors de l'expérimentation étaient absents une élève née en 2002 dans le G2 et un élève de CM1 né en 2003 dans le G4 que nous n'avons pas comptabilisés dans les tableaux, mais qui figurent dans les documents de renseignements.

Sexes	G1	G2	G3	G4	Ensemble
Féminin	13	12	11	11	47 (49%)
Masculin	11	12	16	10	49 (51%)
Total	24	24	27	21	96

Tableau 7 : Profil des classes : répartition par sexes

Âges	G1	G2	G3	G4	Ensemble
Min.	11	10	11	10	10.5
Max.	11	12	12	11	11.5
Moy.	11	11.5	11	10.5	11 ans

Tableau 8 : Profil des classes : répartition par âges

Niveaux	G1	G2	G3	G4	Ensemble
Très Bons/Bons	13	17	17	12	59 (61.5%)
Moyen	8	5	6	8	27 (28%)
Faible	3	2	4	1	10 (10.5%)
Total	24	24	27	21	96

Tableau 9 : Niveaux des élèves estimés par leurs enseignants

5.2. La constitution de sous-corpus en vue de leur analyse

En fonction des questions qui seront traitées lors de l'analyse des textes produits, nous exploiterons différents sous-corpus qui marquent des étapes différentes dans l'activité d'écriture ou qui permettent de comparer des situations d'écriture similaires. D'une façon générale, le G1V1

constitue le groupe témoin si l'on veut mesurer les effets des textes ressources ou de la réécriture. Toutefois, le protocole offre davantage de prismes d'analyse.

• **Analyser les effets de la mise à disposition du texte enclencheur**

L'observation des effets produits par le texte enclencheur peut s'effectuer au travers de la constitution d'un premier sous-corpus A consistant à comparer les productions issues en première version de G1 (récit) et de G2 (suite de récit). L'objectif de l'analyse est donc d'évaluer l'impact d'un texte sur l'écriture d'une suite (G2V1) par comparaison au « groupe témoin » ayant composé sans cette amorce (G1V1). On se concentre alors sur les reformulations⁹ du texte enclencheur et la poursuite du genre. L'une des réserves pouvant être émises en termes d'interprétation des résultats est que ce sous-groupe porte sur des scripteurs différents.

• **Analyser les effets de la mise à disposition des textes ressources**

Un sous-corpus B concernera les textes produits par le G1 : la comparaison G1V1 et G1V2 permet d'évaluer les effets de l'apport de textes littéraires dans le cadre de la création d'un récit, G1V1 étant le « groupe témoin ». L'une des réserves pouvant être émises à propos de ce sous-corpus est qu'il ne peut mesurer les conséquences d'une nouvelle écriture sur les textes produits.

Un sous-corpus C sera constitué des récits « entiers » (ce qui exclut les suites de récits). L'objectif d'analyse est alors d'isoler l'impact des textes ressources sur l'écriture du récit. On s'interroge sur les seuls emprunts aux textes ressources dans les textes produits. Il s'agit donc de comparer des situations d'écriture jugées similaires de ce point de vue. Les productions de G1V1 (récit) sont confrontées aux productions de G1V2 (récit avec corpus) et avec celles du groupe 3 (récit avec corpus). G1V1 sert de « groupe témoin ». Ce sous-corpus permet également d'évaluer l'impact de la consigne d'écriture fournie aux G1 et G3. L'une des réserves pouvant être émises est qu'il porte partiellement sur des scripteurs différents, puisqu'on compare le G3 au G1 témoin, et qu'il ne tient pas compte d'une nouvelle écriture (G1V2).

• **Globaliser les effets de la mise à disposition de tous les textes littéraires**

Il est également possible de saisir tous les textes produits avec le texte enclencheur. L'analyse porte ainsi sur : G2V1 (suite de récit sans corpus), G2V2/G4 (suite de récit avec corpus). L'une des réserves pouvant être émises à propos de ce sous-corpus est là encore qu'il porte partiellement sur des scripteurs différents et qu'il comprend une nouvelle écriture (G2V2) et des situations avec textes ressources (G2V2, G4).

⁹ Nous appellerons provisoirement « reformulations » tous matériaux témoignant de l'emprunt aux textes sources que ce soit le texte enclencheur ou les textes ressources.

Un sous-corpus E réunit tous les textes produits au contact des textes ressources. L'analyse concerne : G1V2, G2V2, G3, G4. On ne prend pas en considération G1V1 qui a composé sans aucun texte littéraire ni G2V1 qui n'a composé qu'avec le texte enclencheur. L'une des réserves pouvant être émises est là encore qu'il porte sur des scripteurs différents et qu'il ne peut mesurer les conséquences d'une nouvelle écriture sur les textes produits (G1V2 et G2V2) ni mesurer l'effet du texte enclencheur (G2V2, G4). Néanmoins, ce sous-corpus permet de globaliser les résultats concernant les effets des textes ressources et donc de vérifier l'hypothèse de l'imitation, et sera majoritairement exploité.

Un sous-corpus F réunira les textes produits au contact de tous les textes littéraires (textes sources). L'analyse prend en compte : G1V2, G2V1, G2V2, G3, G4. Seuls les textes produits en G1V1 sont exclus. Une des limites de l'analyse est que les scripteurs sont différents suivant les groupes et qu'il ne permet pas de mesurer les effets produits par une nouvelle écriture en G1V2.

• Tenir compte des textes déjà produits

Des recherches se sont concentrées sur l'impact d'un texte déjà produit sur le texte à produire. Un texte produit antérieurement à une séquence d'écriture peut influencer le scripteur qui en garde la trace mémorielle (Plane, Rondelli et Vénérian, 2013). Dans notre protocole deux groupes d'élèves ont été confrontés à deux phases d'écriture à une semaine d'intervalle (G1 et G2). Nous ne pouvons exclure l'hypothèse d'un impact de la première version pour éviter d'imputer à la reprise du corpus littéraire des éléments qui existaient déjà dans le patrimoine linguistique et littéraire du scripteur.

Un sous-corpus G sera donc destiné à identifier dans les textes écrits en V2 les éléments figurant déjà en V1. On compare deux à deux sous cet angle les deux versions du G1 et celles du G2. Ce sous-corpus a par ailleurs été utilisé pour réduire l'étendue de certaines analyses (en évinçant donc les G3 et G4) puisqu'il permet de comparer les textes produits avec textes littéraires et sans textes littéraires d'une part, en première et seconde version d'autre part.

• Analyser les effets de l'invention et de l'imitation

Enfin, pour répondre à certaines questions, nous examinerons également tous les textes produits sans discriminer les conditions de la passation : en première ou seconde version, avec ou sans textes sources.

Lors de nos analyses nous indiquerons pour chaque question posée, les sous-corpus sollicités.

Nature de l'étude	Sous-corpus retenus pour l'étude		
Analyser les effets de la mise à disposition du texte enclencheur	Sous-corpus A		
	G1V1 vs G2V1		
Analyser les effets de la mise à disposition des textes ressources	Sous-corpus B	Sous-corpus C	
	G1V1 vs G1V2	G1V1 vs G1V2 G3	
Globaliser les effets de la mise à disposition des textes littéraires	Sous-corpus D (textes produits avec texte enclencheur)	Sous-corpus E (textes produits avec textes ressources)	Sous-corpus F (textes produits avec textes sources)
	G2V1 G2V2 G4	G1V2 G2V2 G3 G4	G1V2 G2V1 G2V2 G3 G4
Repérer l'effet des textes déjà produits	Sous-corpus G		
	G1V1 vs G1V2 G2V1 vs G2V2		

Tableau 10 : Les sous-corpus pour les analyses des textes produits

5.3. Les outils d'analyse

5.3.1. L'établissement des données et les règles de transcription

- **La désignation des scripteurs et de leurs productions.**

Afin d'exploiter le corpus avec les outils choisis, il est nécessaire d'en répertorier chaque élément à l'aide de codes permettant le traitement homogène et non ambigu des différentes données recueillies. Considérant que les campagnes d'écriture ont été réalisées dans un temps court (avril à juin 2013), nous n'avons pas apposé sur chaque copie le mois et l'année de la passation. Nous n'avons pas non plus mentionné le niveau de classe. Chaque classe est donc désignée en fonction de deux critères : le groupe et la version d'écriture si nécessaire : G1V1, G1V2, G2V1, G2V2, G3 et G4. Pour ce qui est des élèves, nous avons conservé leur prénom¹⁰ auquel nous avons ajouté la première lettre du nom patronymique en cas d'homonymie. L'élève est donc toujours identifié dans son groupe et sa version d'écriture, au sein du corpus des 96 élèves (ex : Basile G1V1 ou Basile G1V2). Pour répertorier les copies, c'est-à-dire les images numérisées, et les textes, c'est-à-dire les transcriptions génétiques, nous avons fait appel aux mêmes principes de classement afin de favoriser les rapprochements au moment de l'analyse.

¹⁰ Ni le nom de la ville ni le nom de l'école ne seront précisés de façon à respecter la confidentialité.

• La « mise en lecture » des productions

La mise en lecture d'une production écrite suppose une transcription qui doit répondre à deux principes en tension : sa fidélité au document source et sa lisibilité. Ces principes impliquent de rendre lisible ce qui parfois est de l'ordre de l'illisible et nécessite une interprétation minimale, de ne pas surcharger les transcriptions pour pouvoir analyser leur contenu, enfin de dissocier le réel objet de la recherche et ce qui serait de l'ordre de l'attente de l'institution scolaire et de la doxa. Une transcription diplomatique des productions a été effectuée. Celle-ci tend à créer l'image la plus fidèle d'une copie, y compris sa mise en page puisqu'elle « photographie le document en rapportant, avec les outils qui le permettent, malgré leurs limites, tous les événements du manuscrit » (Crasson et Fekete, 2007).

Trois niveaux de transcriptions

Outre la version brute digitalisée (qui a servi de version de contrôle en cas de problème d'interprétation), nous avons procédé à trois niveaux de transcriptions.

Le niveau 1 est une transcription graphique, informatisée, respectant la version de l'enfant. Les textes sont reproduits en respectant le nombre de pages, la disposition de chacune d'elles avec ses lignes et ses interlignes, la teneur de chaque ligne et le contenu des interlignes. C'est une version iconique dans la mesure où y figurent les ajouts, ratures, signes et mentions en marges effectués par le scripteur.

Le niveau 2 est une transcription formelle dans laquelle les normes orthographiques sont rétablies. Les éléments normalisés sont : l'orthographe lexicale et grammaticale, la segmentation des mots (« l'as de la jungle » pour « lase de la jungle ») et le rétablissement de la négation (sauf au sein de dialogues). Cette version est non iconique car elle est expurgée des modifications tels ajouts, ratures et renvois. Le texte est donc linéarisé, mais sa silhouette a été conservée avec les retours à la ligne. La question d'une ultime version s'est posée, soit une transcription normalisée: une version dépouillée permettant d'intégrer d'autres normes grammaticales et syntaxiques, avec une inévitable interrogation sur l'ampleur de l'intervention de « toilettage » du texte scolaire. Nous avons finalement opté pour un « niveau 2 » intégrant :

- la correction des erreurs au niveau flexionnel, notre recherche ne portant pas sur les aspects grammaticaux de la langue (« elle dut » pour « elle devat » ...).
- la correction des erreurs de liaisons remarquables (« jusqu'à » pour « juqua » ...);
- le rétablissement des marqueurs de l'écrit lorsqu'ils avaient été manifestement oubliés¹¹: ponctuation, apostrophe, guillemets ;
- le rétablissement des choix lexicaux (mots oubliés) ou syntaxiques (pronom relatif omis).

¹¹ Par exemple : l'absence de point final à une phrase alors que la suivante débute par une majuscule ou des guillemets non fermés.

Les deux versions ont rendu possible la constitution de différents fichiers d'analyse, et le second niveau a permis d'exploiter un outil lexicométrique.

Le niveau 3 est une transcription formelle « justifiée » : un texte normé sans maintien de la topographie. Cette transcription a été rendue nécessaire pour une analyse statistique des textes produits en G1 et G3 (AFC¹²).

Dans le présent document, nous utiliserons une transcription linéaire des productions écrites (non normée c'est-à-dire de niveau 1 mais sans maintien de la topographie, ou exceptionnellement normée c'est-à-dire de niveau 3).

• Les conventions

Les deux versions correspondant au produit de chaque séance de travail seront appelées V1 et V2. Ces désignations ne sont pertinentes que pour les deux premiers groupes (G1 et G2) puisque les G3 et G4 n'ont rédigé qu'un récit ou une suite de récit.

Pour la transcription graphique, chaque texte se présente comme une suite de lignes à partir de la première ligne prenant en compte la production d'écrit. Lorsque les observations le nécessitaient (par exemple parce que deux énoncés produits et espacés dans le texte ont été mis en rapport), nous avons numéroté les lignes écrites ou les lignes blanches faisant partie de la silhouette du texte. Chaque changement de page est signalé par un nouveau tableau sans interrompre la numérotation des lignes.

Les élèves n'ont pas disposé de moyens de correction (gomme, effaceur, correcteur « blanc »). Chaque texte présente donc un premier état d'écriture comportant des moments d'hésitation, de relecture immédiate qui se traduisent par la présence de d'ajouts, de ratures, de renvois et de divers signes. Ces éléments ont été codifiés :

- Les lettres ou mots illisibles sont notés par des # ;
- La suppression est marquée par une biffure ;
- Pour la transcription graphique, la place de l'ajout dans la ligne ou l'interligne du haut ou du bas a été conservée. Lorsque l'ajout a eu lieu dans une marge (ou en haut ou en bas de page), nous l'avons signalé avec une étoile éventuellement numérotée (*numéro) située à l'endroit du texte où l'ajout doit se lire et qui renvoie à une deuxième étoile indiquant l'endroit où il a été inscrit (*même numéro). Pour le texte de niveau 2, l'ajout est indiqué par une mise entre croches.
- Le remplacement est marqué par la conjonction des deux procédés (suppression/ajout)
- Le rétablissement d'un mot omis est indiqué par une parenthèse.
- Les lettres capitales et la ponctuation multiple ont été conservées.

¹² Analyse Factorielle des Correspondances.

Sans appartenir à la mise en texte proprement dite, un certain nombre d'éléments paratextuels contribuent à la production d'écrit. Ainsi, des scripteurs marquent d'un signe particulier le titre ou le mot « fin ». À chaque fois qu'une marque de cet ordre (soulignement simple ou double, encadré, tracé curviligne, etc.) a été rencontrée, elle a été traduite par un soulignement simple. Les mots écrits en lettres capitales ont été retranscrits à l'identique. Les espaces compris entre le titre et le début du récit, ou la fin du texte et le mot « fin » ont été respectés autant que possible.

Les énoncés seront soit cités soit consignés en annexes. Les annexes comprendront les copies digitalisées et leurs transcriptions informatisées.

Lettres ou mots illisibles	###
Suppression	suppression
Ajout	<ajout> ou *
Remplacement	suppression remplacement
Omission de mots	Il alla (chez) lui
Lettres capitales	FIN
Divers tracés	<u>FIN</u>
Ponctuation multiple	Feu !!!

Tableau 11 : Annotations graphiques

5.3.2. Les outils d'analyse des productions écrites

Les énoncés des scripteurs et les textes sources ont fait l'objet en fonction des questions posées d'une analyse outillée ou d'une analyse manuelle et génétique.

• Analyse textométrique des productions écrites

Les outils textométriques sont d'un grand secours pour collecter des données numériques. Le logiciel Le Trameur¹³ a autorisé le recensement des mots présents dans les textes sources et les textes produits à partir de la transcription formelle (une fois l'orthographe rétablie). Il a donc été possible d'avoir une vue exhaustive de la fréquence des occurrences des lexèmes dans ces deux corpus. L'outil a ouvert aussi une analyse focalisée sur certains champs lexicaux : reprise de mots fréquents dans le corpus littéraire ou participant à la construction d'une entité thématico-narrative (par exemple le lexème /fruit/) ou à l'inverse non reprise de certains lexèmes. Les résultats de ces analyses ont été reportés dans « les fichiers annotés » pour être traités. C'est aussi

¹³ *Le Trameur* est un logiciel de textométrie qui fonctionne sur Windows. C'est un programme d'analyse comportant de nombreuses fonctionnalités pour l'analyse automatique, statistique et documentaire de textes en vue de leur profilage sémantique, thématique et de leur interprétation. https://corli.humanum.fr/?page_id=239

parfois le traitement manuel des données permettant la constitution des fichiers annotés qui a déclenché une analyse textométrique pour affiner les résultats.

• Analyse factorielle des correspondances

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) est une méthode d'analyse statistique. Elle permet une visualisation graphique de la répartition de variables. À l'aide du logiciel R¹⁴, les 48 copies du G1 (G1V1 et G1V2) et les 27 copies du G3, ainsi que les quatre textes ressources ont été traités afin de produire une table de contingence. Cette dernière croise deux variables, Texte et Mots, en comptant l'occurrence de chaque lexème dans chaque texte. À partir de cette table, l'AFC a été effectuée et a renvoyé plusieurs graphiques en deux dimensions (sur deux axes), offrant une visualisation de la répartition des modalités¹⁵ de Texte et Mots¹⁶. En s'intéressant à la seule variable Texte, nous avons pu obtenir une répartition des « individus » et comparer entre eux les élèves. En visualisant Texte et Mots sur un même graphique, nous avons pu dresser des profils de scripteurs en ayant une idée des mots qui caractérisent le plus leur écrit.

• Analyse empirique des productions écrites

Toutes les productions écrites transcrites ont fait l'objet d'une analyse visuelle. La fonction Word « recherche » a été activée. Les données numériques sont enregistrées dans des tableaux. Des documents ont permis de garder la trace des données qualitatives et des commentaires, ainsi que des comparaisons entre deux versions d'écriture. Enfin, des fiches ont été construites par élève visant à catégoriser les tendances de comportements scripturaux. Cet ensemble constitue ce que nous appellerons « les fichiers annotés », c'est-à-dire des documents de travail.

• Analyse génétique

Le texte constitué de traces graphiques, ensemble de signes inertes, qui s'offre dans sa matérialité statique est également un objet dynamique révélant une circulation entre la langue et le « à dire », « fruit d'un travail psychique, cognitif et gestuel de la part de l'écrivain qui laisse des traces matérialisées graphiques de ce travail sur le manuscrit » (Fenoglio, 2007). Ce produit linguistique fini est le résultat d'un acte cognitivement coûteux à la fois au niveau de la mise en œuvre des opérations langagières (Plane, Alamargot, et Lebrave 2010) et des processus

¹⁴ R est un logiciel gratuit conçu pour l'analyse statistique et graphique. Il fonctionne sur Windows, MacOs et Unix et est téléchargeable à l'adresse suivante : <https://www.r-project.org/>

¹⁵ Une modalité correspond à une « valeur » que peut prendre une variable. Par exemple, *Texte* peut prendre comme valeur « Adrien », « TexteA », etc.

¹⁶ La variable *Texte* prend des modalités comme « Adrien », « Alizée », « Basile », ..., quand il s'agit d'écrits d'élèves ou « TexteA », « TexteB », ... quand il s'agit du corpus de texte lu par les élèves. La variable *Mots*, quant à elle, a autant de modalités que de mots employés dans les différents textes. Par exemple, *Mots* prendra des modalités comme « elle », « abeille », « ile », « paysage », « fabriqua », etc.

mémoriels qui entrent en jeu dans cette activité (Hayes 1995 ; Olive 2004). De ce travail, le texte peut révéler l’empreinte lisible grâce aux outils des généticiens que nous emprunterons pour tenter d’exprimer ce qu’ils révèlent du dialogue entre le scripteur et les textes sources.

Les outils fournis par la critique génétique et la génétique textuelle

Développée en France à partir des années 1970, sous l’impulsion de Louis Hay, la critique génétique s’impose comme un nouveau mode d’analyse des œuvres littéraires qui cherche à reconstituer à partir des indices matériels la trace des procédures de création (Hay, 1979 ; Lebrave, 1983 ; Grésillon 1990, 1994). Les généticiens montrent que ce processus de création n’est pas linéaire. On souligne également la « non-clôture » du texte dans le temps puisque le texte peut être le fruit d’actes épars et que l’auteur peut toujours y revenir, dans l’espace puisque le manuscrit peut se compléter, mais aussi parce que le manuscrit devient un objet d’étude dans sa dynamique scripturale. Des chercheurs vont se consacrer à l’étude d’auteurs variés pour observer les constantes scripturales dans la production écrite. Ils débusquent des phénomènes langagiers récurrents pour tenter d’en tirer « une certaine généralité en matière de production textuelle » (Doquet, 2011 : 23) et aboutissent à une théorisation de la génétique textuelle sur laquelle nous nous appuierons.

Les traces graphiques et l’approche linguistique des mécanismes d’écriture

Le manuscrit, comme trace d’un changement

Les traces graphiques sont observées et caractérisées : les traces linguistiques (écriture « ajoutée » en interligne ou en marge) et les traces non linguistiques (couleur, allure, épaisseur du trait, fléchage etc.). La « boucle méta-énonciative de modalisation autonymique » (Authier-Revuz, Doury et Reboul, 2004) est envisagée comme un outillage conceptuel d’analyse des ratures¹⁷. Leur rôle métalinguistique est mis au jour. Grésillon (1989 ; 1994) puis Fabre-Cols (2002) catégorisent quatre actions (l’ajout, la suppression, le remplacement, le déplacement) regroupées sous le terme générique de « substitutions », terme que Doquet (2011) remplace par celui « d’opérations » moins connoté (substitution renvoyant à l’idée de remplacement) et mieux adapté à l’observation d’une activité scripturale (la substitution étant un résultat). Cette auteure emploie l’expression « processus d’écriture » pour désigner les suites d’opérations d’écriture observables par le généticien¹⁸. Le texte fait l’objet d’une transcription diplomatique tendant à créer l’image la plus fidèle du manuscrit y compris sa mise en page. À partir de ce document, le

¹⁷ Les auteurs s’intéressent à la réflexivité langagière. Ainsi ils montrent un retour et un dédoublement du dire dans le bouclage de certains énoncés comme : « Il est à l’ouest, pour employer une expression triviale » qui se scinde en un premier énoncé A référant au monde, un retour et l’écriture d’un énoncé B qui s’articule à A.

¹⁸ « opérations » et « processus » sont des mots clés de l’analyse génétique, mais aussi de la psychologie cognitive qui leur donne un sens différent (Plane, 1995 : 7).

chercheur décrit les activités du scripteur/lecteur, les interprète et juge de leurs effets (Lebrave, 1983). Et dans cette analyse, va se poser la question du manuscrit comme mémoire du temps de l'écriture.

Le manuscrit, comme trace de l'ordre de la production

Les marques manuscrites donnent à voir des changements que l'on souhaite interpréter pour retrouver l'ordre des opérations d'écriture (Lebrave, 1987 ; Grésillon, 1994) et que l'apport des travaux des psychologues cognitivistes va permettre d'appeler des révisions. Selon les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1995), le scripteur opère une révision tout au long de la mise en texte dans un jeu pendulaire constant d'écriture/lecture, d'où la récursivité des processus. D'autres travaux vont même montrer que la révision inclut, outre la relecture/évaluation du texte déjà produit, « une évaluation du contenu avant sa transcription » (Favart & Olive, 2005). Dans le champ de la génétique, les chercheurs ont souhaité distinguer la révision¹⁹ qui semble s'effectuer dans le temps même de l'écriture (variante d'écriture) de la révision intervenant au moment de la relecture (variante de lecture). L'espace de la page va permettre de distinguer ces deux variantes car la variante de lecture n'est pas effectuée sur la ligne d'écriture ou du trait de plume : elle est coincée entre les mots, dans les interlignes (au-dessus/au-dessous), dans les blancs de la feuille (marges, haut ou bas de page) voire sur une feuille annexe (Doquet, 2011). Mais « cette reconstitution de l'ordre de la production rencontre des limites sérieuses » (ibid.) d'où l'idée d'observer l'écriture en temps réel²⁰.

L'écriture en apprentissage et les brouillons d'écoliers : un changement de perspective

Certains chercheurs mettant à profit les outils de la génétique textuelle, ont examiné le patient travail du scripteur apprenant à travers les brouillons d'écoliers pour mettre en évidence un savoir-faire jusqu'alors peu exploré. La première recherche ouvrant des perspectives didactiques d'envergure a été effectuée en 1987 par Fabre. Ces travaux ont mis en évidence le rôle métalinguistique de la rature. Fabre y voit là le lieu des aller-retour entre la langue et le discours, une prise de conscience linguistique en marche. L'auteure réhabilite la rature orthographique comme témoignant d'une véritable appropriation du texte en cours de production dans toutes ses composantes. L'analyse des brouillons d'écoliers comme « lieu où sont conservées les traces du débat interne à celui qui lit-écrit » (Oriol-Boyer dans Fabre 1990 : 7) est suivie par d'autres chercheurs (Bucheton, 1995 ; Boré, 2000 ; Calil 2003 ; Doquet 2011). Même si le

¹⁹ Selon Doquet (2011 : 39), l'expression *reviewing ideas and text* traduite en « révision » est finalement une notion assez floue englobant l'activité de relecture du texte en vue de modifications éventuelles, les traces de ces modifications ou la dernière phase de l'écriture.

²⁰ L'étude a lieu à l'aide de tablettes graphiques, de capteurs oculaires (Chesnet & Alamargot, 2005), ou d'enregistrement visuel de la saisie numérique d'un texte en cours de création (Doquet, 2011).

contexte d'écriture n'est pas le même (visée littéraire ou pas, projet individuel ou scolaire, expertise rédactionnelle ou apprentissage), on suppose que les comportements observés de l'écrivain et l'élève sont comparables et la fictionnalisation à l'œuvre des écoliers (Boré, 2010) est observée.

Comme l'avait fait Hay pour les écrits littéraires (Hay, 1984)²¹, Fabre tente de dégager des tendances de comportements scripturaux. Ses observations ont permis de distinguer des scripteurs modifiant souvent l'écrit dans le courant même de l'énonciation et des scripteurs modifiant massivement leur texte lorsqu'un premier état est achevé (Fabre-Cols, 2002). Depuis les années 2000, un nouveau courant didactique s'est d'ailleurs développé, ayant pour objet d'étudier l'énonciation écrite des écoliers, observable à partir du brouillon « en train de se faire » en dyades, simultanément par voies orale et écrite lors d'écritures collaboratives (Calil, 2003, Calil et Felipeto, 2006). Calil avance ainsi l'idée d'une rature orale pour qualifier les reformulations co-énonciatives effectuées par une dyade d'élèves pendant le cours de l'écriture (Boré et Calil, 2013).

C'est en nous appuyant sur l'ensemble de ces travaux que nous procéderons à l'analyse des copies d'élèves et en particulier lorsqu'il s'agira d'observer le dialogue entre le scripteur et son texte en cours de construction.

5.4. Le regard des acteurs sur l'écriture

À une semaine de distance de la mise en texte, les quatre groupes ont eu à leur disposition le corpus des quatre textes ressources. Il a été demandé aux élèves de pointer ce qu'ils pensaient avoir réinvesti des textes sources en soulignant les passages qui les avaient aidés dans leur rédaction. La consigne détaillée de relecture se trouve en annexe (A.7). Cette activité réflexive s'est déroulée sans que les élèves aient eu leurs productions sous les yeux. L'objectif était de comparer l'analyse des copies collectées par le chercheur et le regard des scripteurs sur l'utilisation des textes du corpus mis à disposition. Ces écrits nous ont servi à préparer un entretien semi-directif d'explication.

En effet, pour faire apparaître les spécificités de l'activité d'écriture, il est paru intéressant de faire contraster les traces et les notes des élèves avec un entretien inspiré de « l'entretien d'explicitation » (Vermersch, 1994). Cette technique d'entretien permet d'obtenir la verbalisation du vécu de l'action, accompagnée par l'intervieweur qui provoque une prise de conscience de ce

²¹ À partir de manuscrits des XIX^e et XX^e siècles, Hay (1984) range les écrits littéraires en deux catégories : « l'écriture à programme » dont Zola est l'exemple type, écriture préparée par des plans, notes, scénarios et brouillons et « l'écriture à processus », à la manière de Proust qui se déploie « se fait, se défait et se refait dans et par l'écriture » (Grésillon, 1994 : 102).

qui s'est passé à l'aide de questions descriptives²². Vingt-sept élèves, pour lesquels une divergence d'analyse avec le chercheur est apparue quant au réinvestissement prétendu ou observé des textes ressources, ont été entendus, entre avril et juin 2013. Ces élèves avaient à leur disposition le corpus des quatre textes qu'ils avaient préalablement soulignés et le cas échéant annotés, et leurs copies. Dans une première phase, une consigne large a été donnée (« Comment tu t'y es pris pour écrire ton texte ? »), puis après le démarrage de l'entretien, des questions plus ciblées ont été posées (« Une fois que tu as eu les quatre textes sous les yeux, comment as-tu fait pour écrire ? » ; « Tu as dit que tu avais utilisé tel passage : comment as-tu as fait ? Où cela se voit dans ton texte ? »). Dans une seconde phase, l'entretien a porté sur d'autres sources d'écriture (« Est-ce que tu penses t'être servi également d'autres lectures ou d'autres idées pour écrire, par exemple de films ou de jeux vidéo ? »). Ces informations ont permis des observations plus fines sur certaines productions écrites.

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Pour observer les effets des textes littéraires sur la création de récits et l'écriture de suites de récits, le protocole comprend des dispositifs différenciés selon des consignes d'écriture qui ont été définies. À l'issue de l'expérimentation, 144 productions ont été collectées correspondant aux différentes versions d'écriture des 96 écoliers des quatre classes de CM1-CM2 concernées. Ces textes ont fait l'objet de transcriptions et feront l'objet d'analyses manuelle et outillée à travers la constitution de sous-groupes pour répondre à des questions précises.

²² Elle a été exploitée pour expliciter les pratiques professionnelles et notamment par Nadine Faingold en formation de formateurs (Faingold, 2006). Elle a également été utilisée comme moyen d'investigation auprès de jeunes enfants (Thabuy et Maurel, 1997 <http://www.grex2.com/lentretien-dexplicitation-avec-les-petits.html>).

	G1 (récit)	G2 (suite)	G3 (récit)	G4 (suite)	Totaux
V1	Consigne	Consigne texte enclencheur	Consigne 4 textes	Consigne texte enclencheur 4 textes	
Nombre	24	24	27	21	96
V2	Consigne 4 textes	Consigne texte enclencheur 4 textes			
Nombre	24	24			48
Total des textes	48	48	27	21	144
Élèves	13 filles 11 garçons 11 ans	13 filles 11 garçons 11.5 ans	11 filles 16 garçons 11 ans	11 filles 11 garçons 10.5 ans	
Total des élèves	24	24	27	21	96

Tableau 12 : Récapitulatif concernant le protocole

G1 (récit)	G2 (suite)	G3 (récit)	G4 (suite)	Totaux
6	8	7	6	27

Tableau 13 : Entretiens d'explicitation

Dans ce dispositif engageant les scripteurs à lire des textes littéraires au cours d'une séance d'écriture ou lors d'une nouvelle écriture, il nous faut désormais évoquer le rôle de la mémoire.

CHAPITRE 6

Le rôle de la mémoire dans la production des textes

Le terme de mémoire est défini à la fois dans le langage courant, en neurosciences et en psychologie cognitive. La notion entre tardivement dans les ouvrages qui opèrent un croisement entre les travaux des psycholinguistes et des linguistes :

La mémoire est une notion quasiment absente des dictionnaires de linguistique et de sciences du langage du début des années 1970 en France, de même que des index des ouvrages qui sont parus en grand nombre dans les décennies 1960/1970 en linguistique. (Moirand, 2007 : 3).

Les approches cognitivistes envisagent le fonctionnement mémoriel à travers trois de ses dimensions : l'axe chronologique, les contenus (Rossi, 2005)¹, ainsi que les processus. La dimension chronologique est évoquée par les qualifications de mémoire à court terme et de mémoire à long terme. L'opposition est reprise s'agissant de la mémoire de travail à court terme, de la mémoire de travail à long terme et de la mémoire à long terme, dont les durées de stockage varient de quelques centièmes de secondes à de nombreuses années voire à la vie entière. Les aspects qui nous intéressent ici concernent les processus. Les travaux dans ce domaine ont permis la conceptualisation (au moins) de deux types de mémoire : l'une à long terme, ensemble stable et vaste d'informations éparses, l'autre à court terme, stockage éphémère de quelques éléments, non passive puisque assurant « plusieurs fonctions de contrôle (encore appelées fonctions exécutives) dans la prise en charge de situations nouvelles » (Piolat et al., 2004). Tous les modèles cognitivistes réservent désormais un rôle important à la mémoire de travail. Dans les modèles qui se sont multipliés à partir des années 1980, la mémoire de travail, associée à des ressources mentales, a pris une place prépondérante, et permis grâce à un regard croisé des chercheurs en psychologie cognitive, des linguistes et des didacticiens, d'envisager sa place dans l'écriture experte mais aussi dans l'écriture de l'apprenant pour lequel les diverses contraintes liées à la production écrite vont être analysées comme présentant un coût cognitif particulièrement élevé.

¹ Pour évoquer le fonctionnement mémoriel du cerveau, Rossi (2005 : 17) oppose les termes qui renvoient à un axe chronologique et ceux qui font référence aux contenus.

• **Les tâches du protocole impliquent des activités mentales précises**

La réalisation de toute tâche, même dite « automatique » suppose une activité mentale. Mais cette activité mentale n'a pas les mêmes caractéristiques selon les fonctions exercées, le développement de l'individu, l'apprentissage reçu, et l'expérience.

La tâche d'écriture implique une activité manuelle, la mise en graphie, et une activité intellectuelle, la production verbale donc le langage. Elle met en jeu en outre une perception visuelle qui est une autre activité mentale. L'écriture engendre plusieurs activités mentales complexes, parallèles et imbriquées. Elles sollicitent de nombreuses compétences comme la prise en compte des possibilités d'action offertes par l'environnement de la tâche. La prise d'informations, les inférences faites et l'élaboration des buts de la tâche font appel à la compréhension. L'écriture entraîne encore la récupération en mémoire de savoirs et de savoir-faire, la prise de décisions, la réinterprétation de la situation à la lecture du texte produit pour entrer en cohérence avec le texte projeté, le contrôle de l'activité tout au long de la tâche, l'évaluation des résultats de l'action et de nouvelles décisions à mettre en œuvre.

La production écrite pourrait être ainsi assimilée à un système complexe d'activités mentales et physiques à la fois simultanées et ordonnées nécessitant la gestion de contraintes multiples et la (re) mémorisation de connaissances langagières et extra-langagières.

Le protocole comporte plusieurs tâches de travail impliquant des activités mentales et la mémoire : des tâches de lecture et d'écriture, et des tâches de rappel sur ces activités. Ce dispositif est complexe dans sa structure et sa mise en œuvre. Il porte ainsi en germe un certain nombre d'obstacles. Il impose pour les scripteurs de lire des textes, de convoquer des savoirs sur les textes venant juste d'être lus, de récupérer des connaissances acquises antérieurement sur les textes (connaissance du genre, du thème, plans d'écriture etc.), et de maintenir tous ces éléments en mémoire durant le temps de l'écriture. Or, sur ces différents points, les apports de la recherche fournissent un éclairage général sur l'activité du scripteur expert et certaines précisions sur celle du scripteur débutant, qui nous permettent de mieux comprendre en quoi consiste la tâche que nous avons demandé aux élèves d'effectuer.

• **Des recherches expliquant comment s'exercent les activités mentales et le rôle de la mémoire pendant les tâches d'écriture**

Les avancées récentes de la recherche mettent en évidence à travers différents modèles, architectures et travaux d'une part le rôle de la mémoire à long terme pour récupérer des connaissances sur les textes et d'autre part le rôle de la mémoire de travail dans le traitement des processus rédactionnels.

La production d'un texte était traditionnellement conçue comme une suite linéaire de trois étapes : l'auteur planifie ce qu'il veut écrire, puis il compose le texte, enfin il le révise. Le modèle

des deux psychologues américains Hayes et Flower (1980 ; Flower and Hayes, 1980) rompt avec cette ordonnance en postulant qu'à tout moment, l'auteur peut passer d'un processus à un autre. Hayes et Flower analysent l'écriture comme la conjonction de trois sous-processus modulaires : la planification, la mise en texte, la révision. Au centre se situe le processus d'écriture stricto sensu, mais il est dépendant de deux contextes (extérieurs à l'auteur) avec lesquels il entre en interaction : d'une part, l'environnement de la tâche, composé de la consigne explicite (tâche assignée) et des contraintes implicites de l'écriture (thèmes, destinataires, motivation) auxquels s'ajoute en cours de scription le texte déjà produit qui oriente la suite de l'écriture ; d'autre part, les connaissances du scripteur que l'on pourrait appeler en suivant Garcia-Debanc et Fayol (2002 : 40) conceptuelles, situationnelles et rhétoriques (à propos du thème, du destinataire et des types de textes dont il va pouvoir extraire des plans d'écriture). Ces connaissances sont réactivées par la mémoire à long terme que les psychologues isolent du processus d'écriture stricto-sensu mais qui se trouve liée à lui par la récupération des connaissances au moment de la planification.

Dans ce premier modèle, on peut dire que les textes littéraires du protocole apparaîtraient comme faisant partie de l'environnement de la tâche jouant le rôle de consigne implicite permettant de définir la tâche assignée, tandis que la mémoire à long terme convoque les connaissances acquises antérieurement en lien avec ces textes (thème, plans d'écriture).

Ce modèle qui rencontra un vif écho parmi les psycholinguistes et dans la communauté didactique (Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002) fut également vivement critiqué notamment parce qu'il ne pas contribue pas à l'analyse des processus graphiques particulièrement importants comme nous le verrons pour un scripteur débutant, ni n'accorde un rôle fonctionnel à la mémoire de travail (Piolat, 2004).

Ce dernier aspect du fonctionnement cognitif a été abordé par plusieurs auteurs mais une source de réflexion a été largement exploitée : l'architecture de Baddeley. Le concept de mémoire de travail est en effet pour la première fois défini en 1974 par Baddeley et Hitch comme une sorte d'instance exécutive de la pensée qui permet de maintenir disponibles les informations perçues et d'activer les connaissances et les procédures nécessaires à leurs traitements. La mémoire à court terme permet non seulement le stockage temporaire des données mais aussi leur traitement, d'où le terme de mémoire de « travail » que nous avons évoqué plus haut laquelle a donc un aspect

fonctionnel et dynamique. Baddeley et Hitch (1974) et Baddeley (1986, 1992, 2000) décrivent un système à composantes multiples².

L'apport de ce modèle est évidemment de montrer l'importance de la mémoire de travail pour maintenir et traiter les informations. Mais il nous intéresse également car il prend en compte les informations visuelles (calepin visuospatial) maintenues accessibles grâce à la mémoire de travail. La tâche de lecture sollicite ainsi la mémoire de travail. Comme le note Piolat (2004), les activités complexes de lecture-compréhension ou de production écrite de textes sont sous la dépendance fonctionnelle de structures de stockage temporaire et de traitement des informations. Dans notre protocole, ces deux activités sont concurrentes et sollicitent toutes deux la mémoire de travail. Cette architecture a été et fait encore l'objet de vifs débats (Olive et Piolat, 2005) notamment parce qu'elle ne serait pas assez explicite sur les relations qu'entretiennent la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

D'autres modèles rédactionnels vont composer avec la mémoire de travail (Piolat, 2004). En 1996, paraît dans un même ouvrage la présentation de deux modèles, celui de Hayes et celui de Kellogg, qui intègrent le concept dans l'architecture des composantes des processus rédactionnels. Hayes (1995-1996) propose un second modèle individu-environnemental, faisant entrer des composantes sociales et physiques dans le contexte de production et des composantes individuelles. Il met au centre de son système la mémoire à long terme permettant la récupération des connaissances et des schémas de tâche. Surtout dans ce second modèle, la mémoire de travail est mise en valeur :

[l]a mémoire a été déplacée pour bien montrer son importance dans les trois processus cognitifs d'écriture [boucle phonologique, bloc-notes visuospatial, mémoire sémantique] et pas seulement dans la planification [...]. (1995 : 49).

Hayes introduit donc la mémoire de travail qui permet le stockage temporaire des données, leur maintien et leur traitement pendant la tâche, et une mémoire dite sémantique qui maintient les unités sémantiques incluses dans le message préverbal.

Dans ce second modèle, on peut noter que Hayes décrit comme processus cognitif à la fois l'interprétation de texte (car le modèle n'est pas spécifique à la production écrite) et la

² Le système comprend cinq composantes : Un *buffer* (ou mémoire tampon) « épisodique » (car y sont stockées des informations perçues dans le contexte particulier où elles ont été rencontrées) qui a pour fonction de maintenir disponible temporairement les informations nécessaires à la tâche ; un administrateur central ou système central de supervision (responsable du contrôle des stratégies d'encodage, de la récupération en mémoire à long terme des connaissances antérieures, et de la gestion de l'attention et de la coordination des systèmes esclaves) ; deux systèmes esclaves : la boucle phonologique et le calepin visuospatial. L'administrateur central coordonne la boucle phonologique pour les informations verbales et le calepin visuospatial pour les informations visuelles. Le *buffer* épisodique facilite les échanges avec la mémoire à long terme. (Baddeley, 2000 ; Rossi, 2005 : 29).

production de texte, et les met sous la dépendance de la mémoire de travail. Ce modèle confirme que l'interprétation des textes littéraires lus va également solliciter la mémoire de travail. Par ailleurs, parmi les connaissances récupérées en mémoire de travail à long terme figurent les savoirs sur la langue et le texte : connaissance du thème, connaissances linguistiques, connaissance du genre (Piolat, 2004). Enfin, nous verrons lors de l'analyse des textes produits que les choix lexicaux des scripteurs sont sans doute opérés en fonction de la mémoire sémantique. Bien que de nouveau critiqué³, ce modèle qui met donc la mémoire au centre de la réflexion a eu un écho important auprès de la communauté scientifique.

Le modèle de Kellogg (1996-1998) est une version simplifiée du modèle de Hayes et Flower (1980) mais répartit différemment les instances. Kellogg (1996) apporte deux contributions majeures quant au rôle de la mémoire de travail. D'abord, il explicite les relations entre les processus rédactionnels et les différents sous-systèmes de la mémoire de travail (bloc-notes visuospatial, administrateur central et boucle phonologique) (Olive et Piolat, 2005 : 7). Les processus décrits sont tous dépendants des ressources dans la mémoire de travail qui utilise donc des connaissances stockées en mémoire à long terme et sert à la fois pour le stockage à court terme et comme un système à capacité limitée pour traiter l'information. Ensuite, en intégrant une composante d'exécution graphique du texte, le chercheur montre le poids de cette opération (et nous verrons que cette composante graphomotrice pèse sur le scripteur débutant) et permet d'envisager le rôle de l'automatisation de ce processus.

En 1996, Butterfield, Hacker et Alberston complètent par ailleurs le processus de révision qui sollicite à la fois la mémoire à long terme et la mémoire à court terme. Ce modèle montre que le scripteur doit lire le texte réalisé pour en élaborer une représentation, le comprendre, détecter et diagnostiquer des problèmes dans le texte, et créer des stratégies de révision. La mémoire de travail et la mémoire à long terme sont sollicitées tout au long de la révision.

Enfin, des chercheurs (Plane et Olive et Alamargot, 2010 ; Plane 2017) ont montré le rôle que jouait, en cours de scription, le texte déjà écrit sur le texte à venir, et les traitements mnésiques opérés par le scripteur sur le texte déjà produit. En effet, ce texte agit comme « une consigne, comme dans l'exercice scolaire de la suite de texte où un incipit impose ses règles au texte à venir », sachant que cette consigne est ici en constante évolution au fur et à mesure que le texte

³ Barré-de-Miniac (2000 : 37) écrit : « Le modèle énonce clairement que les processus cognitifs activés lors de la production écrite ne sont pas spécifiques à l'écriture : ils entrent en jeu également à l'oral, mais aussi dans d'autres tâches non langagières. De ce point de vue, l'écriture n'est qu'un cas particulier du traitement de l'information [...]. Dans ce nouveau modèle, la notion de rapport à l'écriture ne trouve plus de sens ».

« s'incrémente » (Plane, 2017 : 9). Or, le poids de ce substrat s'accroît en cours de rédaction et pose la question des limites de la mémoire de travail. Ainsi, le texte déjà écrit doit être reconvoqué soit directement par une consultation visuelle, comme l'attestent les expérimentations portant sur les mouvements oculaires des scripteurs (Alamargot et al. 2010) soit indirectement en sollicitant la mémoire de travail à long terme. Plane (2017) développe l'idée que le scripteur, en se référant ainsi à son texte en cours de scription, procède à un ensemble d'opérations, une resémantisation ; d'une part, il « établit des repères topologiques afin de conserver le souvenir de la disposition spatiale de son texte » (Le Bigot, Passerault et Olive, 2011) et d'autre part, il « enregistre une image du contenu sémantique et des propriétés du texte » (Plane, 2017 : 10). C'est donc la mémoire d'un texte reconstruit visuellement et sémantiquement qui joue un rôle dans la suite de ce même texte. Un dispositif a par ailleurs permis de repérer des variantes individuelles chez des scripteurs débutants dans la mise en œuvre de ces processus de resémantisation.

On peut penser que les textes littéraires jouent également le rôle de consigne implicite dans notre protocole. En cours d'écriture, les scripteurs peuvent donc être conduits à se reporter aux textes sources par une consultation visuelle. Ils peuvent aussi se les remémorer et cette décision implique une sollicitation de la mémoire de travail à long terme. Le scripteur aura donc à gérer à la fois cette remémoration des textes littéraires et la resémantisation du texte en cours de scription.

L'activité d'écriture fait donc intervenir à la fois la mémoire à long terme (pour activer des connaissances sur les textes), la mémoire de travail à long terme (pour tenir compte du texte en cours de scription et reconvoquer sans doute les textes littéraires) et la mémoire de travail comme « une structure ou un ensemble de processus dédiés au contrôle et à la régulation des traitements » au cours du travail d'écriture (Barrouillet et Camos, 2007 : 56).

La question posée est celle de savoir si les scripteurs-débutants peuvent faire jouer simultanément tous ces mécanismes mémoriels dont dépendent les processus rédactionnels. Plusieurs recherches apportent leurs contributions et concluent à une évolution très lente des processus pour accéder à l'expertise. Elles montrent que le scripteur apprenant n'est pas dans les mêmes conditions de réussite de la tâche que le scripteur expert.

• Pour les enfants, les opérations s'effectuent d'une manière particulière

Une mémoire de travail encore insuffisante

Le scripteur doit gérer, parallèlement et de manière sérielle, différents traitements dont la plupart exigent un contrôle délibéré (Olive et Piolat, 2005). Des études portant principalement sur les enfants ont montré que la capacité de la mémoire de travail est responsable des différences

individuelles dans la production textuelle. Ces différences s'observent au même âge, avec le même niveau de développement et d'éducation (Alamargot et al. 2011). Pour évaluer la capacité mnésique des rédacteurs, de nombreuses tâches différentes ont été utilisées et la confrontation des résultats est donc délicate (Benton et al., 1984 ; McCutchen et al., 1994 ; Swanson et Berninger, 1996). Cependant, il semble qu'il existe une corrélation entre la quantité de ressources disponibles, entendue comme la capacité de la mémoire de travail, et la qualité des productions de textes, même si les auteurs restent prudents. Les ressources de la mémoire de travail seraient plus importantes au fur et à mesure du développement de l'enfant et de la pratique. La mémoire, en se développant, permettrait « de maintenir simultanément un ensemble de plus en plus important de contraintes » et « d'opérer des traitements de planification de plus en plus complexes et anticipatoires » (Alamargot et Chanquoy, 2004 : 137).

Une difficulté à maîtriser les trois composantes de la production

Les scripteurs apprenants commencent par maîtriser le processus de mise en texte en ne réalisant que peu de planification et de révision. Ces opérations sont plus tardives et s'installent progressivement. Deux séries de travaux en lien avec le développement de l'enfant l'attestent, tandis que des travaux portant sur le modèle capacitaire de la mémoire et le recours à une mémoire de travail à long terme viennent en soutien pour expliquer ces divergences dans la maîtrise des composantes.

Bereiter et Scardamalia (1987) ont effectué un grand nombre d'études empiriques afin de saisir les principaux traits de l'évolution de la production textuelle chez les enfants de 6 à 18 ans. Pour ces auteurs, et en schématisant, l'expertise n'interviendrait qu'entre 9/10 ans et 15/16 ans. Ils décrivent en effet deux stratégies d'utilisation des connaissances marquant deux grandes étapes développementales (Scardamalia et Bereiter 1991). La première, la stratégie des connaissances racontées (*knowledge telling strategy*) est typique des rédacteurs novices et consiste à transcrire une connaissance récupérée dans la mémoire à long terme, « comme le prolongement de l'activité langagière orale » (Doquet 2011 : 43), sans véritable planification, ni révision, hormis quelques interventions orthographiques. Elle engendre des textes formés de « juxtapositions de phrases reflétant la structure des connaissances du rédacteur » (Piolat 2004 : 62), selon une stratégie séquentielle de production (Olive et Kellogg, 2002). À ce stade, les scripteurs ne sont pas capables de réorganiser les connaissances, sans doute en raison du coût important des processus de bas niveau (Olive et Piolat, 2005). Cette stratégie correspond à celle mise en œuvre à l'âge de l'école primaire, et s'oppose à la seconde, la stratégie des connaissances transformées propre aux rédacteurs plus experts qui consiste en une réorganisation thématique et rhétorique des informations et témoigne d'une complexification du processus de planification.

Les élèves d'école primaire sont donc des rédacteurs novices capables de transcrire une connaissance récupérée dans la mémoire à long terme, mais ne pourraient encore activer

efficacement les processus de planification et de révision (hormis quelques interventions graphiques ou orthographiques). Dès lors on peut penser que les textes littéraires qui interviennent pour définir la tâche d'écriture représentent un coût supplémentaire à gérer au stade de la planification ou de la révision.

Par ailleurs, Berninger et Swanson (1994) identifient trois stades de développement rédactionnel. Dans la deuxième phase intéressant notre protocole (8-10 ans), l'automatisation de la transcription graphique et orthographique intervient et la mémoire de travail prend en charge l'émission du texte. La révision reste encore délicate et limitée à la gestion d'erreurs diversifiées concernant néanmoins différents niveaux, de traitements des mots au paragraphe. Les chercheurs montrent le rôle déterminant de la mémoire de travail pour le développement de la production, l'ordre d'apparition « décalé des composantes de la production (formulation avant planification), et mettent en évidence une planification tardive (11-12 ans d'abord locale puis globale vers 16 ans). Pour ces auteurs, la maîtrise de la planification est également postérieure à l'âge scolaire et la capacité de la mémoire de travail influe directement sur le nombre des processus qui peuvent être activés simultanément.

Les travaux précités de Kellogg (1996) ont permis de confirmer que chacun des processus de haut niveau (planification, traduction et révision) impose de fortes demandes à la mémoire de travail, mais que la planification et la révision (Roussey et Piolat, 2005) sont les plus coûteux.

Le moindre coût de l'exécution serait expliqué en partie par le fait que ce processus partage des mécanismes largement automatisés et déjà présents dans la production orale (Olive et Piolat, 2005). L'écriture manuelle ne solliciterait que peu de ressources en mémoire de travail de par sa nature quasi-automatique. Cependant, cette observation vaut pour le scripteur expert. Lorsqu'il apprend à écrire, le débutant s'investit plus lourdement sur le plan graphique et orthographique. Plusieurs études ont montré que le processus d'exécution est très coûteux chez les enfants en début d'apprentissage de l'écriture (notamment Bourdin et Fayol, 1994)⁴, mais il faut concevoir que de façon singulière, ce processus continue d'activer significativement les ressources en mémoire de travail de certains scripteurs au détriment des autres tâches.

Une autre explication des différences entre difficultés constatées chez les jeunes scripteurs nous est fournie par McCutchen (1996) qui s'est intéressée aux différences entre les fonctionnements des experts et ceux des apprenants. McCutchen (1996) s'est, dans un premier temps, inspirée de la théorie capacitaire de la compréhension de textes fondée sur les modèles de

⁴ « D'une manière générale, ces auteurs montrent que la composante d'exécution contribue majoritairement à la qualité de la rédaction d'enfants débutants (premières classes primaires), et que cette contribution diminue jusqu'au début du collège. » (Olive et Piolat, 2005 : 382).

l'attention de Just et Carpenter (1992)⁵ pour les adapter à la production textuelle. Les difficultés de production chez les apprenants sont liées aux fortes demandes des processus rédactionnels. Or « une unique ressource est partagée entre les demandes en stockage et les traitements des processus mis en œuvre » (Olive, et Piolat, 2005 : 375). Les variations du coût d'un des processus rédactionnels modifient la quantité de ressources générales disponibles pour la réalisation des autres processus. Chez les scripteurs débutants, s'observerait « un fonctionnement encapsulé de ces processus » c'est-à-dire que « ces rédacteurs ne peuvent coordonner plusieurs processus ou prendre en compte simultanément plusieurs contraintes » (ibid.). L'automatisation des traitements peut les rendre plus efficaces mais c'est aussi l'accroissement de la mémoire de travail au cours du développement qui permet de mieux gérer les différents processus. Par ailleurs, si les demandes cognitives sont trop nombreuses, trop importantes ou trop compliquées, il en découle une surcharge cognitive laquelle a motivé les propositions d'aides à l'écriture en didactique (Garcia-Debanco et Fayol, 2002).

Allant plus loin, McCutchen (2000) a montré qu'il fallait également tenir compte d'une instance mémorielle supplémentaire dans le fonctionnement expert : la mémoire de travail à long terme que nous avons déjà évoquée s'agissant des effets du texte en cours de scription⁶. L'auteure explique le développement de l'expertise rédactionnelle avec la prise en considération de cette mémoire : une fois les processus spécifiques à la mise en texte améliorés, les scripteurs familiers d'un thème créent et utilisent des structures de récupération des informations stockées en mémoire à long terme. Ils auraient ainsi un accès rapide et efficace à ces connaissances et produiraient des textes de meilleure qualité. La mémoire de travail à long terme permettrait l'utilisation de connaissances antérieures à l'activité mais également une représentation mentale stable et précise du texte au cours de l'activité d'écriture.

De ces travaux il ressort plusieurs conclusions. Alors que les connaissances récupérées en mémoire à long terme (connaissances sur le thème, le genre, schémas textuels etc.) sont moins nombreuses chez l'apprenant que chez le scripteur expert, la mise en œuvre des processus rédactionnels est plus coûteuse d'une part parce que les processus ne sont pas automatisés d'autre part parce que les ressources de la mémoire ne sont pas aussi élevées :

⁵ Just et Carpenter (1992) ont développé une théorie capacitaire de la compréhension de textes fondée sur les modèles de l'attention et montré qu'un lot de ressources cognitives unique permet de traiter les informations langagières. Ils ont mis en rapport la quantité de ressources disponibles et le traitement des opérations.

⁶ Avant McCutchen, Kellogg (1999) utilise la notion de MDT à LT pour expliquer l'effet des connaissances référentielles du thème de production sur l'activité de production écrite. Le scripteur expert, familier avec un thème, utilise sa MDT à LT et récupère ainsi plus facilement les informations nécessaires à son activité, d'où un moindre coût pour les processus rédactionnels (Kellogg, 2001).

Plus les rédacteurs disposent de ressources (par une automatisation des processus rédactionnels et grâce à une capacité de mémoire de travail plus grande), au mieux ils peuvent gérer la répartition des ressources entre les différents processus rédactionnels. (Olive et Piolat 2005 : 385)

La planification en particulier est, nous l'avons vu, plus aléatoire et d'ailleurs dans leur modèle, Berninger et Swanson (1994) envisagent pour le niveau scolaire intermédiaire de 8-10 ans une période de « pré-planification » (Piolat, 2004).

Par ailleurs, l'expertise serait liée au développement de la mémoire de travail à long terme pour utiliser les connaissances antérieures, et se représenter mentalement de façon stable et précise le texte au cours de l'activité d'écriture.

• **Un protocole ajoutant des paramètres dans le processus rédactionnel**

L'intérêt de ce détour par ces modèles et apports de la recherche en psychologie cognitive est de montrer que la production écrite mobilise des processus ayant un coût cognitif important alors que la qualité d'un texte dépend de la mise en œuvre de chacun des processus décrits que l'on peut résumer en planification, mise en texte et révision. Toute tâche de production se révélera plus complexe à l'élève d'âge scolaire, parce qu'il est en apprentissage des savoirs sur les textes, mais aussi parce que son développement physiologique ne lui permet pas encore de stocker toutes les informations et de traiter efficacement et simultanément tous les processus.

Surtout, dans le protocole, des paramètres supplémentaires interviennent dans le traitement des opérations que l'on pourrait situer dans l'environnement de la tâche d'une part, et dans la récupération d'informations en mémoire à long terme d'autre part.

Un environnement de la tâche complexifié

La consigne donnée aux scripteurs les met, à un moment de la séquence d'écriture, en situation de gestion d'une double tâche : lire et écrire. Dans le cas d'une suite de texte, elle impose implicitement mais nécessairement de tenir compte du texte à poursuivre. Le scripteur doit garder en mémoire l'organisation logique et sémantique du récit de fiction qu'il n'a pas conçu et déceler « l'intention de communication » visée par l'auteur pour pouvoir continuer l'histoire qui lui est soumise (Boré, 2010 : 88).

Parallèlement, la mise à disposition des quatre textes ressources laisse aux scripteurs le choix d'utiliser ou non les textes du corpus. Elle implique des prises de décisions. Des élèves essentiellement préoccupés par la tâche d'écriture immédiatement à accomplir peuvent délaisser les textes littéraires ou traiter la lecture et l'écriture de manière disjointe.

Le texte enclencheur et les textes sources font partie de l'environnement de la tâche et décrivent implicitement la tâche assignée au scripteur. Ils sont relativement nombreux et appartiennent au champ du littéraire, comportant un lexique varié, des termes peu fréquents. Les problèmes de lecture, de compréhension et d'interprétation des textes ne sont pas traités par la médiation de l'enseignant. Cette lecture peut impliquer pour certains élèves « petits lecteurs » un

temps de compréhension plus important, soustrait à la durée allouée à la rédaction. En effet, au cours d'une même séance, l'élève doit lire, comprendre, écrire. La mémoire de travail permet de maintenir les informations textuelles disponibles pour la rédaction et de les traiter mais comme nous l'avons vu à l'âge scolaire, elle n'est pas optimale car les ressources cognitives sont partagées entre plusieurs traitements, les uns au détriment des autres.

Une sollicitation simultanée de plusieurs types de mémoire

Par ailleurs, lorsque McCutchen (2000) propose d'intégrer dans son modèle une mémoire de travail à long terme, elle s'appuie sur les travaux de Ericsson et Kintsch (1995) en matière de lecture. Or ces auteurs expliquent que chez le lecteur expert, il n'y a pas de dégradation dans la compréhension d'un texte lorsqu'il est interrompu dans sa lecture et qu'il peut en reprendre le cours ultérieurement. Le fait que les représentations construites à partir du texte lu soient accessibles est imputable à la mémoire de travail à long terme et le lecteur se servirait de la dernière phrase lue comme indice de récupération de l'ensemble des représentations pertinentes pour l'intégration du sens du texte.

Dans le protocole, la lecture peut intervenir avant que le processus d'écriture ne s'engage. Elle fait alors intervenir la mémoire de travail. Puis, les lecteurs peuvent récupérer ces données par une nouvelle consultation visuelle au cours de la mise en texte ou de la révision, ou par sollicitation de la mémoire de travail à long terme.

Mais les scripteurs qui relisent les textes littéraires en cours de scription peuvent s'interrompre et faire des aller-retour entre les textes sources et leur propre texte. Il est probable alors que la mémoire de travail à long terme soit alors particulièrement sollicitée pour reconstruire le sens du texte dont la lecture a été interrompue. De même, si l'on sait qu'un scripteur est capable de procéder à une consultation visuelle de son texte en cours d'écriture (Alamargot et al., 2010), la lecture d'autres textes, en l'occurrence les textes littéraires, emporte sans doute aussi la suspension de l'activité d'écriture, ce qui oblige à re-convoquer également ce texte pour poursuivre l'écriture.

On peut conclure que dans ce protocole la tâche de lecture des textes littéraires qui se superpose à la tâche de lecture du texte déjà écrit (successivement mais peut être aussi alternativement, le scripteur revenant à la lecture des textes littéraires) pèse lourdement dans le traitement des informations.

Ces interruptions dans les tâches de lecture et d'écriture pourraient alors expliquer que les scripteurs débutants ne parviennent pas à maintenir ou à traiter en cohérence des informations et que certaines décisions en découlent, comme des choix énonciatifs contradictoires, ou la récupération d'un substrat des textes sources déformé et réinterprété.

Cependant, cette sollicitation importante de la mémoire pourrait d'un autre côté trouver une contrepartie. En effet, la lecture des textes littéraires permet la mise en mémoire de contenus sémantique et linguistique dont nous supposons qu'ils facilitent l'écriture tout au long de son processus en pourvoyant aux idées et aux mots. Par ailleurs, parce que ces textes s'inscrivent dans un genre littéraire, développe des thèmes narratifs, et sont organisés dans une structure singulière, ils engendrent la récupération en mémoire à long terme du scripteur (ou en mémoire à long terme du réviseur) de connaissances qui sont en lien : genre, thème, plans d'écriture, schémas de textes, connaissances linguistiques associées, comme le montrent les modèles des psycholinguistes. Les scripteurs puisent alors dans leurs savoirs et savoir-faire scolaires et leurs cultures personnelles pour récupérer des scénarios d'écriture. Enfin, pour certains scripteurs, d'autres savoirs sur les textes peuvent être réactivés en mémoire à long terme, lorsqu'ils ont écrit une première version.

Une mise en mémoire à long terme d'une première version

Les groupes 1 et 2 ont écrit deux versions d'un récit à une semaine d'intervalle. Le texte produit en première version alimente les connaissances du scripteur notamment sur le thème et les plans d'écriture et peuvent être récupérées par l'activation de la mémoire à long terme, à une semaine de délai. Des travaux ont ainsi établi que les élèves peuvent se souvenir de l'histoire qu'ils ont écrite et réinvestir en seconde version des matériaux déjà utilisés en première version, alors même qu'ils n'ont pas leur premier texte sous les yeux (Plane, Rondelli et Vénéryn, 2013). Ainsi les élèves peuvent même rester fidèles à leur première version et infidèles au texte source (en l'occurrence un conte entendu). À l'inverse, les mêmes travaux montrent pour certains scripteurs un renforcement de la fidélité au texte source entre les deux versions. La première version est donc récupérée en mémoire à long terme et joue sur l'écriture :

L'activité rédactionnelle a souvent permis de fixer la représentation mentale du scénario que l'élève a élaboré pendant l'audition du conte et qu'il a peaufiné pendant la première textualisation. [...] L'écriture semble avoir stabilisé la mémoire et le lexique choisi en première version [...] (Vénéryn-Guénez, 2017 : 6)

Du fait de la mémoire à long terme, la première version peut permettre de stabiliser les contenus sémantiques et linguistiques d'un texte source et de renforcer la fidélité à ce texte ou au contraire entrer en concurrence avec le texte littéraire.

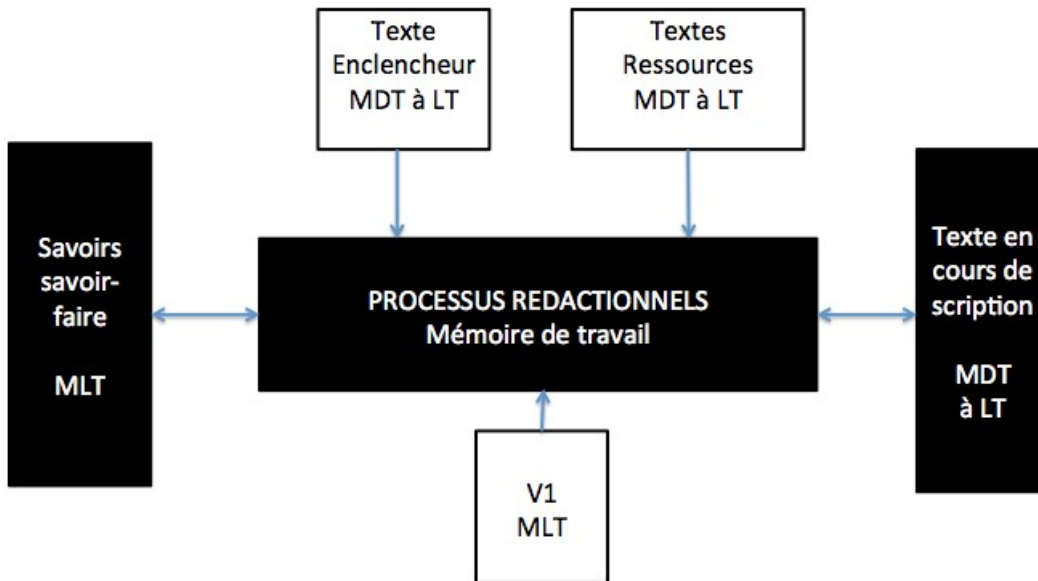


Figure 19 : Représentation schématique de la mémoire dans le protocole

CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Le protocole met en jeu la mémoire de travail, la mémoire de travail à long terme et la mémoire à long terme à la fois comme dans toute activité de production mais aussi de façon singulière. La mémoire est sollicitée dans les composantes de la tâche d'écriture :

- dans l'activité d'écriture elle-même (mémoire de travail et mémoire de travail à long terme par les opérations de resémantisation),
- la lecture (mémoire de travail) et la reconvocation de ce que les scripteurs viennent de lire (mémoire de travail à long terme),
- la récupération de savoirs et savoir-faire scolaires et culturels (mémoire à long terme)
- la reconvocation des éléments stabilisés par le texte écrit en première version (mémoire à long terme)

Les modèles théoriques expliquent ces fonctionnements. Dans l'activité d'écriture, ces différentes mémoires interagissent et permettent en fonction des décisions prises par le scripteur, mais aussi de ses ressources cognitives, à la fois une fidélité et une infidélité aux textes sources.

Nous chercherons à répondre notamment aux questions suivantes :

- Quels sont les rapports entre les deux versions d'écriture des groupes 1 et 2 ? Observe-t-on une récupération (ou pas) des précédents écrits non disponibles ? Comment cette première version s'articule-t-elle avec les textes ressources donnés à lire en seconde version ?
- L'impact des textes littéraires varie-t-il selon les tâches d'écriture à savoir la suite d'un texte ou la création d'un récit ?

- Existe-il des lieux où l'impact des textes ressources est plus ou moins marqué ? Garcia-Deban (1995) constate que le temps occupé par la lecture est variable selon les tâches et semble plus important pour la description. Dans la mesure où certains textes littéraires comportent des séquences descriptives, il est permis de se demander si et comment les élèves réinvestissent ces passages descriptifs.
- Les textes littéraires sont-ils tous réinvestis ? Si l'on suppose que la tâche du scripteur est d'autant plus complexe que les textes à lire atteignent une certaine longueur, on peut se demander si tous les textes littéraires seront exploités ou certains textes en particulier.
- Trouve-t-on la trace dans les textes produits de rupture de choix énonciatifs ou de déformation de substrat qui pourraient être expliqués par une difficulté des scripteurs à maintenir et traiter les informations du fait de la gestion concurrente des textes littéraires et du texte en cours de scription ?

Nous aurons comme objectif le repérage des traces du travail cognitivo-langagier opéré par les jeunes scripteurs lorsqu'ils ont ajusté en les transformant des matériaux puisés dans leurs propres écrits (V1 versus V2) ou dans les écrits d'autrui (corpus littéraire) pour constituer le genre de la robinsonnade qu'il nous faut désormais définir.

CHAPITRE 7

La robinsonnade : un genre à fonctions didactique et éducative pour imiter et inventer

Robinson est un cas exemplaire de lien entre l'imitation et l'invention. Personnage-miroir créé par un auteur qui s'inspire d'un personnage réel, il est lui-même l'objet de nombreuses imitations par détournements d'une œuvre fondatrice qui invente le roman. Nous nous appuyerons sur les travaux de Dubois-Marcoin (2000), et de Leclaire-Halté (2000) qui a montré l'impact de l'œuvre dans la littérature de jeunesse et a défini les caractéristiques de ce genre et ses valeurs. Nous présenterons le genre de la robinsonnade dans une perspective diachronique, et dégagerons ses traits génériques et linguistiques.

7.1. Choisir un genre

C'est l'œuvre de Daniel Defoe¹, *Robinson Crusoé*, qui constitue l'hypotexte des robinsonnades. Robinson Crusoé est incontestablement une œuvre patrimoniale au sens où le définit Louichon (2010) : le roman s'inscrit dans une double temporalité, le passé de sa production et le présent de sa réception, et fait partie d'une infime minorité d'ouvrages appartenant à notre présent commun en France et dans le monde. C'est une œuvre constamment rééditée, que les cinéastes et les auteurs de bande dessinée, les auteurs d'albums et d'œuvres de littérature de jeunesse ont adaptée. *Robinson Crusoé* a été réécrit, parodié, cité, détourné. Il a traversé les siècles, s'est transformé, actualisé. Il a traversé des espaces et des époques et s'est maintenu en véhiculant des valeurs politiques, morales, éducatives et culturelles.

7.1.1. Robinson : du réel à l'invention

Robinson Crusoé a été écrit par Defoe, gentilhomme de petite noblesse anglaise (1660-1731) polémiste et rédacteur de pamphlets politiques qui décide à 58 ans de se lancer dans l'écriture littéraire.

¹ Daniel Defoe est aussi connu sous le nom de Daniel De Foë. Nous avons choisi l'orthographe la plus courante en France : Defoe.

• De Selkirk à Crusoé

La fiction romanesque de Defoe est largement inspirée des aventures d'un marin écossais, Selkirk, naufragé volontaire, que Defoe présente dans sa préface. Alexandre Selkirk, de son vrai nom Alexander Selcraig, est resté quatre ans et quatre mois sur l'île de Juan Fernandez (1704-1709) à six cents milles au large du Chili. Réputé pour son mauvais caractère et à la suite d'une dispute avec son capitaine, il demande à être débarqué sur l'île. Le capitaine accepte en lui donnant de quoi survivre, quelques instruments, et une Bible. Il est finalement retrouvé par les membres d'une expédition autour du monde que commandait Woodes Rogers (1709-1711). Ce dernier devait raconter comment il avait découvert l'homme vêtu de peaux de chèvre, à peine capable de parler anglais. Retourné en Angleterre, le marin avait repris le dessus au point de regretter la tranquillité de sa solitude. Un journaliste, Richard Steele, relata l'évènement, y voyant un exemple mémorable qui le confortait dans l'idée que l'homme, limitant ses besoins et désirs aux nécessités naturelles est plus heureux que celui qui cherche à gagner et à posséder toujours davantage. Les prémisses de l'ouvrage de Defoe sont là. Defoe opère par transposition au sens où l'entend Genette :

Defoe, je le rappelle, n'avait pas inventé son héros : qu'il ait ou non rencontré Alexandre Selkirk et tiré parti de ses confidences, il reste aujourd'hui possible de comparer l'action de Robinson à l'expérience de son modèle, et de traiter le roman de Defoe comme une transposition des aventures de Selkirk, en relevant ce que Tournier appelle les 'écarts entre l'histoire et l'œuvre littéraire' : par exemple translation des côtes du Chili aux bouches de l'Orénoque, allongement considérable (de quatre à vingt-huit ans) de la durée de l'aventure, substitution d'un naufrage à un abandon volontaire, invention du personnage de Vendredi. On peut dès lors imaginer une réécriture de Robinson qui viserait à rétablir contre Defoe la première version des faits, l'authentique histoire de Selkirk. (Genette, 1982 : 516).

Robinson Crusoé est déjà une réécriture d'une histoire vraie, imitée, un premier détournement. Defoe ne cessera pourtant d'accréditer l'authenticité de son propre récit².

• Crusoé, l'œuvre d'un détournement

Les aventures de Robinson Crusoé se divisent en épisodes assez nettement distincts, mais nous nous attacherons ici au séjour insulaire parce qu'il correspond au temps de l'histoire que

² « Il m'est revenu que la partie envieuse et mal intentionnée au Public, a fait quelques objections contre mes premiers volumes, sous prétexte que ce n'est qu'une fiction, que les noms en sont empruntés, et que tout en est parfaitement romanesque. On soutient que les Héros et le lieu sont inventés, et que jamais la vie d'un homme n'a été véritablement sujette aux révolutions que j'ai décrites ; en un mot que le tout n'a été destiné qu'à duper le Public. Moi *Robinson Crusoé*, me trouvant à présent, grâce à Dieu, sain d'esprit et de mémoire, déclare que cette objection est aussi maligne par rapport au dessin, que fausse à l'égard du fait. Je proteste au Public que mon histoire, quoiqu'allégorique, a pourtant une base réelle [...]. » (Avertissement tome 1, 1^{ère} partie)

nous avons choisi pour notre protocole. En 1651, Robinson, jeune garçon rempli de « pensées vagabondes », part depuis Hull à bord d'un bateau pour Londres. Robinson désobéit au père et rompt avec ses attaches familiales. C'est le signe fondateur du roman « de la mauvaise conscience » qui commence avec le meurtre symbolique du père (Dubois-Marcoin, 2016). Huit ans après son premier embarquement, lors d'une terrible tempête, le navire sombre. Robinson, seul survivant, aborde sur une île située au large de l'Orénoque, ou Grande Rivière. La vie sur l'île s'organise non sans effort, patience et industrie. Robinson y reste vingt-huit ans. Il sauve du danger cannibale son protégé Vendredi. Dans cette relation entre Robinson et Vendredi, on a vu le signe d'un nouvel esclavage non violent mais justifié par les nécessités économiques de la survie et de l'instruction, rendant le sauvage heureux d'avoir eu la vie sauve, agenouillé en signe de reconnaissance et de soumission à son maître. C'est aussi une relation de maître à disciple, car Robinson instruit Vendredi. L'île déserte devient peuplée rompant la solitude du Robinson. S'embarquant sur le navire anglais, il la quitte en 1686 pour y revenir en 1694. À la fin du récit, il annonce de nouvelles aventures témoignant encore de ce « penchant aventureux » qui le pousse, à peine installé, à repartir aussitôt. C'est donc un roman circulaire où viennent en alternance des épisodes de voyage, d'errements, d'isolement et de retour à la civilisation. *Robinson Crusoé* est le premier volet d'une trilogie composée des *Autres aventures et des Réflexions sérieuses*, souvent considérées, peut-être à tort, comme de moindre intérêt.

7.1.2. Robinson ou la naissance du roman

Si Robinson aborde son « île du Désespoir » en 1659, c'est-à-dire un an avant la naissance même de l'auteur, c'est pour signifier une renaissance. À l'époque, Defoe est persécuté par des créanciers et se sent menacé par un nouvel emprisonnement. Plongé dans ses activités de jardinage, il choisit de s'isoler comme d'isoler son marin sur une île, prenant l'étymologie du mot *isola* « au pied de la lettre pour transformer le voyage maritime en expérience initiatique et statique » (Naugrette, 2003 : 10). Certains ont d'ailleurs vu derrière les cannibales l'image déformée des créanciers prêts à dévorer Defoe. La naissance est donc conçue sur le mode du naufrage, naissance d'une nouvelle identité qui se fait dans la douleur (Naugrette, 2003 : 11). *Robinson Crusoé* symbolise la volonté de renaissance d'un homme, et fait entrer son auteur dans l'art du roman. Le genre est en effet à ses débuts en Angleterre. Les histoires inventées sont souvent la transposition d'histoires vécues. Si bien que l'éditeur affirme dans la préface de l'œuvre, qu'il s'agit d'une histoire (*history*) et non d'un récit fictif (*story*). Si Montabeltti (2001 : 15) indique qu'un énoncé fictif est distinct du mensonge, force est de constater que *Robinson Crusoé* est à son origine un mensonge assumé : celui d'un récit autobiographique présenté comme réel qui cache un récit autobiographique fictionnel, lui-même miroir d'une aventure humaine.

Ce récit issu d'un péché originel crée le roman. Car Defoe s'inspire du réel, mais invente : « Premier auteur anglais à écrire sans imiter ou adapter des œuvres étrangères, à créer sans modèles littéraires, à forger par lui-même une forme artistique sans précédent » (Naugrette, 2003 : 15). Il est ainsi considéré comme le premier grand romancier anglais moderne³. Ce roman s'inscrit en outre dans la tradition puritaine de l'autobiographie spirituelle, genre apprécié en Angleterre. Pour Engélibert, « l'histoire de Robinson [...] ne ferait que transposer l'autobiographie spirituelle dans le domaine de la fiction en imitant sa structure narrative » (1997 : 56). Pour les générations des Lumières, avides de connaissances scientifiques, géographiques et même ethnographiques, admiratives d'un homme nouveau, Daniel Defoe ouvre la voie du roman d'aventures à caractère réaliste, rompant ainsi avec la tradition des récits de voyages imaginaires, merveilleux, utopiques ou allégoriques du XVIII^e siècle (Dubois, 1992).

7.1.3. Du Robinson à la robinsonnade

• Succès d'un roman « vertueux »

Defoe n'anticipe pas l'effet produit par son roman paru en avril 1719 qui en août en est déjà à sa quatrième édition, après s'être vendu à quatre-vingt mille exemplaires, un record pour l'époque. Il faut dire, avec James Joyce, que « l'esprit anglo-saxon tout entier anime Crusoé » (Andries, 1996). Un homme moyen, simple fils du marchand, auquel le public peut facilement s'identifier, s'embarque pour faire fortune. Robinson subit des épreuves mais en sort enrichi tant sur le plan moral que sur le plan économique. L'aventurier est un négociant qui fait fructifier l'investissement de sa plantation. Robinson est l'homme prééconomique qui retrouve les vertus du travail, des dépenses adaptées aux seuls besoins vitaux. Il est aussi le conquérant d'une île dans laquelle il répartit ses résidences, et en devient le maître : « L'île du Désespoir devient une 'colonie', un avant-poste de la puissance maritime anglaise » (Naugrette, 2003 : 27). C'est une conception expansionniste qui considère la terre vierge comme un espace à conquérir pour y reproduire une société bourgeoise et européenne. Avec lui se profile une Angleterre puissante et colonisatrice. Ce n'est pas un hasard si Karl Marx dans *Critique de l'économie politique* (1859) revient sur les robinsonnades liées aux illusions insipides du XVIII^e siècle basée sur l'égalité entre l'objet produit et la quantité de travail investie et qui masqueraient la réalité des échanges. Les valeurs véhiculées dans *Robinson Crusoé* sont donc d'abord sociales, politiques et même éthiques. L'expérience sur l'île est destinée à rassurer la bourgeoisie qui prend le pouvoir économique en Angleterre et convoite le pouvoir politique. Y sont développés la libre entreprise (Green, 1991), le colonialisme, l'esclavage justifié par l'apport des techniques dont Robinson est détenteur, le nationalisme (traits illustrant « l'anglicité » de Robinson « prototype du colon

³ James Joyce en 1912 lors d'une conférence voit dans Daniel Defoe le « père du roman anglais ».

britannique » selon Andries 1996 : 12) et enfin l'impérialisme rampant avec l'installation d'une colonie prête à intégrer l'Empire britannique. L'œuvre est une « fable protestante destinée à promouvoir l'homme économique » (Naugrette, 2003 : 22).

Car, *Robinson Crusoé* est aussi l'œuvre d'un croyant qui veut replonger son héros dans un état de pureté religieuse. La désobéissance au père est sanctionnée tout au long du périple par des mésaventures analysées comme des punitions morales infligées à celui qui s'est laissé entraîner par l'aventure et l'appât du gain. Engélibert voit dans l'histoire de Robinson celle d'« un jeune homme ayant commis le pêché de quitter le domicile familial contre la volonté paternelle et expiant seul sa faute sur une île déserte » (1997 : 56). Robinson paie le prix fort de ce pêché puisqu'il ne revient en Angleterre que pour y apprendre la mort du père. Sa rédemption passe par le travail, métaphore du capitalisme moderne. Au moment où il explore l'île, Robinson évoque d'ailleurs son « pèlerinage ». Le séjour obligé est sans doute une large parabole sur l'inutilité des richesses. Dans le troisième ouvrage, *Serious Reflections*, Defoe confesse que le nom de son personnage vient de croisade (*my crusado*). *Robinson Crusoé* est donc l'histoire d'une construction : du jeune homme insouciant se forge un homme d'âge mûr qui au terme d'un chemin spirituel accepte son destin. Les valeurs religieuses sont fortement présentes dans l'œuvre originelle. Le personnage incarne donc le bourgeois anglais, nouveau capitaliste, oscillant entre affliction morale et religieuse et recherche du profit.

Robinson Crusoé va surtout se révéler être un formidable levier éducatif. C'est que l'ouvrage rassemblerait à lui seul plusieurs stades de développement de l'enfant. L'histoire débute avec la rupture familiale imposée par l'adolescence. L'ouvrage participe à l'émancipation de l'enfant. Ainsi Marthe Robert dans *Roman des origines, origines du roman* y lit un désir de transgresser la filiation naturelle (cité par Dubois, 1992), thèse reprise par De Certeau (1980) pour lequel Robinson est « le rêve des enfants désireux de créer un univers sans père ». Le naufrage sur l'île est conçu comme une nouvelle naissance suivie d'une période de régression où Robinson réapprend à s'adapter à son environnement. L'île devient un lieu de survie, de vie, une nouvelle aire de jeu dont les règles sont imposées par le sort. L'aventure exotique permet de dispenser plusieurs valeurs : celles du travail, de la constance, de la patience. L'ouvrage a une fonction de formation car *Robinson Crusoé* comporte tous les ingrédients d'un projet éducatif : grandir en s'affranchissant peu à peu des siens, affronter ses peurs, agir en développant son expertise. Les valeurs du roman sont donc également pragmatiques avec le savoir-faire du personnage « le travail, la ténacité, l'esprit d'économie, l'ingéniosité technique » (Leclaire-Halté, 2000 : 42). Le roman fournit l'expérience par procuration de la survie, du désir industriel, de la conscience morale (Dubois-Marcoin, 2016). Il répond au mieux au désir d'amusement et d'instruction de l'*Émile* de Rousseau. *Robinson Crusoé* est en effet le premier et le seul livre, une fois « débarrassé de tout son fatras » (l'avant et l'après aventure insulaire) qui soit autorisé au jeune *Émile* (1762)

lorsqu'il atteint douze ans, l'âge de la préadolescence, « l'âge de la force » âge auquel est consacré le livre III du traité de Rousseau :

Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux traité d'éducation naturelle. Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? Est-ce Plin ? Est-ce Buffon ? Non ; c'est Robinson Crusoe. Robinson Crusoe dans son ile, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien être, voilà l'objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants. [...] Cet état n'est pas, j'en conviens, celui de l'homme social : vraisemblablement il ne doit pas être celui de l'Émile : mais c'est sur ce même état qu'il doit apprécier tous les autres. Le plus sûr moyen de s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même, eu égard à sa propre utilité. Ce roman, débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson près de son ile, et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Émile durant l'époque dont il est question.

C'est à Robinson bon sauvage soustrait à l'influence de la société qu'Émile doit s'identifier⁴. Pour Naugrette (2003 : 379), Rousseau a profondément contribué au mythe en faisant de « *Robinson Crusoe* une sorte de livre-étalon ou d'ouvrage de référence ». Green a aussi montré dans *The Robinson Crusoe Story* (1991) l'importance de l'Émile dans le développement du genre. Robinson fait figure d'enfant qui accède à une nouvelle identité : « Robinson est celui qui, entre jeu et réalité, s'invente des identités » (Naugrette 2003 : 25).

Robinson est donc un homme simple mais un personnage complexe qui porte sur ces épaules de nombreuses valeurs : des valeurs politiques, sociales, éthiques et didactiques. C'est pourquoi, il est considéré comme « l'un des derniers mythes inventés par l'occident moderne » (De Certeau, 1980). Ces valeurs infiltrent les actions, les comportements, les sentiments, les réflexions du personnage, et seront largement reprises par les robinsonnades.

• **Robinson et la naissance d'un genre porteur de valeurs**

À la suite de la publication de l'Émile (1762), les pédagogues voient dans *Robinson Crusoe* un excellent moyen « d'appriivoiser le sauvage en puissance chez tout enfant » (Dubois-Marcotin, 1997 : 5-25). L'œuvre et ses détournements permettent la mise en fiction distrayante de savoirs encyclopédiques et d'idéaux philosophiques, moraux voire politiques (Dubois, 1992). La plupart des robinsonnades vont donc s'adresser aux enfants et à leurs précepteurs et porter cette

⁴ « Je veux [...] qu'il pense être Robinson lui-même ; qu'il se voie habillé de peaux, portant un grand bonnet, un grand sabre, tout le grotesque équipage de la figure, au parasol près, dont il n'aura pas besoin » (Émile, p 239).

fonction pédagogique : d'une part, mettre en scène la nécessité d'apprendre (les naufragés mettent à profit des connaissances souvent acquises antérieurement pour survivre), d'autre part, compter sur son courage personnel.

• La robinsonnade : définitions

Le terme provient probablement du nom allemand *robinsonade* issu de la préface de l'œuvre *Insel Felsenburg* (l'île de Felsenbourg) de J.-G. Schnabel (1731). Dubois-Marcoin a défini le genre 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. (Dubois-Marcoin, 1997 : 5).

L'auteure (1992) avait inscrit comme critère de genre la mention du texte fondateur, *Robinson Crusoé*, dans le roman. Cependant, ses études ont porté essentiellement sur des œuvres du XIX^e dans lesquelles la référence au texte fondateur est quasi systématique. Pour Leclair-Halté (2000 : 24), la simple mention de l'hypotexte de Defoe ou d'une robinsonnade dans le titre ou le texte lui-même ne suffit pas à l'inscrire dans le genre. L'hypertextualité sera au cours des siècles plus ou moins marquée. Des critères formels et thématiques ont été définis qui constituent des critères internes d'identification du genre. Le genre va proliférer et même si le recensement des robinsonnades reste difficile, il en existerait près de deux-mille (Naugrette, 2003 : 373).

7.1.4. Les robinsonnades au fil des siècles

En écrivant *Robinson Crusoé*, Defoe ignorait que par détournement et réécriture, son œuvre donnerait ainsi naissance à un genre littéraire. L'œuvre rencontre un immense succès et est immédiatement rééditée. Des éditions abrégées sont proposées aux enfants avec l'existence de sous-titres à fonction résumante et explicative tels que celui du chapitre 1 : « Naissance et éducation de Robinson. Il veut à toute force aller sur mer » (Defoe, 1920 : 1). L'histoire se propage d'une part par le canal de la littérature de colportage qui en diffuse des éditions simplifiées et abrégées, d'autre part par des adaptations d'auteurs aristocrates ou bourgeois. Le scénario est convenu : le héros quitte son milieu de vie, un événement indépendant de sa volonté le projette dans un milieu inconnu où il devra survivre par ses propres moyens ; le plus souvent, suite à ce voyage initiatique, il retourne chez lui. Robinson a d'abord inspiré des auteurs-éducateurs. Il s'agit à travers le roman d'éduquer et d'instruire⁵. Les pédagogues héritiers des Lumières opèrent

⁵ « Le patron romanesque offert par Defoe apparaît donc comme une aubaine, une nouvelle voie, pour la littérature de jeunesse qui, rappelons-le, a pour triple fonction d'éduquer, instruire et distraire » (Dubois-Marcoin 1996 : 78).

un processus d'euphémisation ou de domestication de l'aventure (Dubois-Marcoin, 2016). Du XVIII^e siècle à l'aube du XX^e siècle, l'utilisation de ce genre témoigne des fonctions assignées à la littérature enfantine : « entre éducation, instruction et récréation ». (Leclaire-Halté, 2004).

• Le robinson « bien-pensant » du siècle des Lumières

C'est vers 1770 que le processus de détournement/réécriture va s'opérer massivement sous des formes diverses. En 1767 paraît la première adaptation explicitement destinée aux enfants, *L'Isle de Robinson Crusoe* « extraite de l'anglois par M. de Montreille » (De Montreille, 1767). Dès cette époque, la robinsonnade peut s'adresser à des adolescents mais aussi à un public plus jeune comme *L'Isle aux enfants* proposée par Mme de Genlis aux apprentis lecteurs de cinq à six ans, dans le cadre d'un traité d'enseignement⁶. Il s'agit dans cette œuvre de la mise en place d'un jeu, dont le fonctionnement est réglé par les parents, destiné à leurs enfants jeunes aristocrates avec pour objectif de leur enseigner « la patience, l'industrie et l'activité du célèbre voyageur » (Dubois, 1992). Ces robinsonnades sont très tôt utilisées à l'école pour apprendre à lire, pour accroître les connaissances encyclopédiques et écrire le latin. *Robinson der Jüngere* (1779) de Campe, traduit sous le titre *Le Jeune Robinson* (1797), s'inscrit en Allemagne dans une réflexion pédagogique. Il faut compter parmi les réécritures de Robinson le célèbre roman *Paul et Virginie* de J.-H. Bernardin de Saint-Pierre (1779). Les robinsonnades se centrent sur le séjour insulaire « ce qui permet aussi de gommer ou de rendre moins visible l'épisode problématique de la fugue initiale » (Leclaire-Halté 2000 : 45). Ce séjour est l'occasion de se concentrer sur le travail manuel et utile et de valoriser le comportement courageux, patient et méticuleux du travailleur. Il permet aussi de se placer sur le terrain de la proximité avec la nature : « L'exotisme devient une exhortation à apprendre [...] les robinsonnades disent aux jeunes lecteurs les dangers de l'ignorance (Nières, 1985 : 277). Les valeurs présentes, les références idéologiques, les lieux de publication et les publics visés vont changer selon les années et c'est cette « plasticité idéologique qui explique sans doute le succès et la longévité du genre » (Leclaire-Halté, 2000 : 45). La robinsonnade devient ainsi le socle essentiel de la littérature de jeunesse du XIX^e siècle.

• La robinsonnade, socle de la littérature de jeunesse du XIX^e siècle : un roman éducatif

Le genre est en effet particulièrement florissant au XIX^e siècle, notamment en raison de l'œuvre de J. D. Wyss *Le Robinson suisse* (1813). Publié en France en 1865, cette œuvre écrite par un pasteur suisse, met en scène une famille unie et courageuse dont les membres joignent leurs efforts pour créer des moyens d'existence avec les ressources de la nature. Le roman apporte de nombreux savoirs et des valeurs pragmatiques du travail et éthique du nationalisme. Madame

⁶ « Nouvelle méthode d'enseignement pour la toute première enfance » (parue chez Métayer Aîné, Besançon, an VIII).

de Beaulieu l'adopte et propose une suite, ce qui incite le pasteur à publier une suite officielle en 1827. Cette œuvre aux messages idéologiques marqués et aux savoirs encyclopédiques a en effet quasiment supplanté le Robinson originel auprès des enfants du XIX^e siècle (Dubois-Marcoin, 2016).

D'autres robinsonnades montrent un lieu d'épreuve et d'abnégation. Avec le *Robinson des glaces* de E. Fouinet (1851), le lecteur vit l'abandon puis la mort d'un enfant sur la banquise comme sanction d'une insubordination. *Le Robinson de douze ans* de Mme M. De Beaulieu (1852) est un jeune garçon orphelin, Félix, aux allures christiques, qui doit élever seul un enfant perdu recueilli dans un panier.

Les robinsonnades sont également des romans de conquêtes. En ce siècle de progrès économiques et sociaux, Robinson devient le porte-parole d'un message politique : l'entreprise coloniale. *Le robinson des sables du désert* de C. Mirval (1837) se situe en Afrique du nord occidentale, alors qu'entre 1830 et 1848, la France conquiert l'Algérie. *Le Robinson chrétien de Régnier* (1838) est aussi l'expression d'un conservatisme exacerbé voire la vitrine de la conquête coloniale. *Les robinsons français de la nouvelle Calédonie* de Morlent (1856) mettent en valeur les forces militaires françaises et pose la question de la rencontre : ici les robinsons sont pris en charge par une femme noire. La littérature est traversée à cette époque par le débat national qui pose la question des devoirs de ceux qui savent, envers les peuples « sauvages » ou colonisés (Dubois, 1992 :131). Cette question sera reprise par Tournier dans *Vendredi ou la vie sauvage* (1971).

À côté des robinsonnades qui servent la cause coloniale, figurent les robinsonnades utopiques (Dubois-Marcoin, 2016). L'installation progressive d'un ordre laïque et républicain modifie le genre qui hésite désormais « entre exaltation du progrès et expression d'un engoutissement des illusions politiques » (Dubois-Marcoin, 2000). La robinsonnade agit dans le dernier quart du XIX^e comme une consécration de l'artificiel (l'industriel) sur le naturel. C'est l'expression du mirage utopique des républicains. Dans *Les Insulaires ou les nouveaux Robinsons* de O. Fournier (1843), l'enfant qui assume le rôle de leader ne parvient pas à imposer son organisation sociale de sorte que certains retournent à l'état sauvage. Ce scénario rappelle celui que Golding (1954) adoptera pour *Sa Majesté les Mouches*. D'autres œuvres comme *Le Cratère* de J. Fenimore Cooper (1847) renvoient à ce rêve de la prise de possession de la terre vierge. On retrouve ici le motif de la trace du pied sur la cendre qui se craquèle. Parmi les œuvres de Jules Verne qui ont pu être considérées comme des robinsonnades, *L'île mystérieuse* (1874-1875) met en scène cinq passagers américains d'un ballon arrivant par accident sur une terre vierge, après avoir jeté par désespoir tout ce qu'ils avaient dans leur nacelle. De rien, il faudrait donc reconstruire tout. C'est le savoir des colons qui permet d'exploiter les ressources animales, végétales et minérales (Chesneaux, 1971 : 31-32). L'œuvre fait « l'apologie de la science et du progrès » (Leclaire-Halté, 2000 : 54) C'est aussi un « hymne au travail » (Chesneaux, 1971 : 62)

et surtout la mise en valeur d'idées républicaines nouvelles : « la libération des peuples opprimés et colonisés », la dénonciation des « travers de l'impérialisme » et de « l'inacceptable esclavagisme » (Dubois-Marcoin, 1996 : 88). Contemporain de Jules Verne, l'écrivain écossais R. L. Stevenson (1850-1894) déclare avoir été lui aussi fasciné par *Robinson Crusoé* et décrit son enfance dans *Voyage avec un âne dans les Cévennes* (1879). Il évoque l'œuvre comme modèle littéraire⁷ et récrit certains épisodes dans plusieurs de ses romans. *L'île au trésor* (1883) raconté par le jeune Jim Hawkins se divise en « aventure à terre » et « aventure en mer ». Dans *Coral Island* de R. M. Ballantyne (1858), on peut lire l'expérience jouissive d'un nouveau rapport au monde.

Les invariants de Robinson sont adaptés aux situations historiques, géographiques (de nombreuses robinsonnades dont le titre évoque la nationalité du héros) et sociales, mais aussi au public. Des femmes écrivains s'approprient le genre au milieu du siècle. *L'Isle aux enfants* de Madame de Genlis déjà cité, opère une « miniaturisation » de la robinsonnade (Dubois-Marcoin, 2016) : des parents imaginent un jeu théâtral dans lequel s'investissent des domestiques nains permettant aux enfants de vivre par leur corps les épreuves du naufrage et de la survie. On trouve d'autres exemples de l'écriture féminine comme *Emma ou le Robinson des demoiselles* de Madame Woillez (1834), où l'héroïne orpheline surmonte avec vaillance les épreuves de l'île et recueille une autre fille. La comtesse de Ségur dans *Les vacances* (1859) propose une version singulière avec le retour de deux naufragés qui racontent leurs aventures ; naufrage, sauvages et délivrance. Dans ces robinsonnades pour filles, les épreuves mettent en évidence leur courage, leur capacité à suppléer parfois au manquement des adultes, à assumer des figures maternelles et d'institutrices. Cependant, dans l'ensemble, les femmes n'apparaissent que secondaires. Dans *Le Robinson Suisse* (1813), par exemple, l'image de la femme est des plus traditionnelles. C'est une épouse et une mère effacée qui reproduit les tâches dévolues aux femmes de l'époque. Les jeunes filles répondent au schéma maternel. Emma, la naufragée du *Robinson des demoiselles* (1834) « fait un pot-au-feu de tortue à peine arrivée sur l'île, s'aménage une grotte confortable, joue le rôle de mère adoptive pour une jeune orpheline, elle aussi naufragée » (Leclaire-Halté, 2000 : 50).

Tout au long du XIX^e siècle, la robinsonnade assume donc à la fois une mission éducative et, à travers les valeurs religieuses ou laïques, pragmatiques et éthiques qu'elle transmet, une mission de reproduction de l'ordre établi ou au moins de maintien de l'organisation sociale. On peut voir une certaine apothéose du genre avec l'opéra-comique de Jacques Offenbach, *Robinson Crusoé*, qui est joué pour la première fois en 1867. Progressivement, la robinsonnade épouse en effet de nouveaux contours.

⁷ Il écrit : « De solitaires crusoés construisent des bateaux ». Essais sur l'art de la fiction publié à titre posthume en 1905.

• **De nouvelles formes de robinsonnades aux XX^e et XXI^e siècles**

De grands écrivains s'emparent du mythe : H. G. Wells, *The Island of Dr Moreau* (1896), Jules Supervielle, *Robinson* comédie en trois actes (1948) ; P. Valéry, *Robinson : Le Robinson oisif, pensif, pourvu* (1950) ; M. Tournier, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (1967) et *Vendredi et la Vie sauvage* (1971) et U. Eco, *L'isola del giorno prima, l'île du jour d'avant* (1994). J. Giraudoux, avec *Suzanne et le Pacifique* (1921) prolonge la tradition des robinsonnades féminines puisque Suzanne se retrouve après un naufrage sur une île déserte et y découvre des objets abandonnés par un marin allemand échoué là avant elle. Parmi ceux-ci se trouve un exemplaire du *Robinson Crusoé* dans la lecture duquel elle se plonge aussitôt pour se livrer à une critique du personnage : « Le seul homme peut-être, tant je le trouvais tatillon et superstitieux que je n'aurais pas aimé rencontrer dans une île ». Le poète Saint-John Perse dans son recueil *Images à Crusoé* (1904, publié en 1911) imagine Robinson retourné à la civilisation et méditant sur son séjour dans l'île⁸. De même plusieurs œuvres croisent science-fiction et robinsonnade, comme les trois romans de Maurice Bitter : *Les Robinsons du Temps dans la préhistoire* (1982), *les Robinsons du Temps à la guerre de Troie* (1983) et *les Robinsons du Temps dans le Pacifique* (1985).

Le genre pénètre le XXI^e siècle avec des écrits grand public comme *Soudain, seuls*, d'Isabelle Autissier (2015) qui confronte deux jeunes parisiens à la solitude d'une île déserte. Le couple ne ressort pas indemne de son isolement.

Les robinsonnades ne disparaissent pas non plus de la littérature de jeunesse. Bien que moins en vogue, la robinsonnade pour enfants traverse le XX^e siècle. D'une part, des romans sont réimprimés régulièrement et jusqu'à la fin du XIX^e siècle si bien que « les jeunes lecteurs du début du siècle baignent dans les mêmes valeurs que ceux du siècle précédent » (Leclaire-Halté, 2000 : 58). D'autre part, de nouvelles robinsonnades sont écrites. Dans la première moitié du siècle, peu de changements majeurs sont à signaler puisque chacune des robinsonnades s'appuie encore sur le didactisme, le moralisme ou le patriotisme. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, s'opère un élargissement de la notion de robinsonnade et la diversification des titres qui ne reprennent plus systématiquement la référence à l'hypotexte de Defoe. Patriotisme et colonialisme sont progressivement abandonnés au profit d'un message antiraciste. En revanche, la robinsonnade garde sa fonction didactique et moraliste et évolue peu dans son rapport à l'image

⁸ L'œuvre est à rapprocher du poème de Francis Jammes « *Sur Robinson Crusoé* » composé en 1900 et publié en 1906 dans *Pensées des Jardins*.

http://fondationsaintjohnperse.fr/SOUFFLE/Souffle_7_Picard.pdf

des femmes et des jeunes filles. Il faut citer ici une réécriture contemporaine et tout à fait singulière qui remet en cause la vision innocente de l'enfance. Il s'agit de *Sa Majesté des mouches* de W. Golding (1954), œuvre que son auteur ne destinait pas aux enfants mais qui toutefois est éditée en France dans des collections pour la jeunesse. Le livre est un véritable retournement⁹ en montrant des enfants capables de constituer une sorte de milice s'adonnant à la violence et au meurtre. Dans le cadre de notre protocole, nous avons retenu un extrait de cette œuvre qui ne présente pas de caractère violent, car il est essentiellement descriptif et s'attache à dépeindre une nature bienveillante et luxuriante. L'ouvrage fait également l'objet d'une adaptation cinématographique avec *Lord of the flies* de Peter Brook en 1963¹⁰.

Ce qui caractérise le XX^e siècle c'est d'une part que la robinsonnade infiltre les autres genres et d'autre part qu'elle contamine toutes les formes d'expression artistique. Dans la littérature de jeunesse, comme dans la littérature pour adultes, on trouve de très nombreuses variantes du genre. Dans *À vos risques et péril* (Pascale Maret, 2007), des lycéens sont pris en otage lors du tournage d'une émission de télé-réalité, occasion de porter un regard critique sur ce type de programmations. Sans cesse en mutation, la robinsonnade s'adapte aux problématiques sociales avec *Le Robinson du métro* (Felice Holman, 2010) lorsqu'un orphelin de 13 ans rejeté par tous, se réfugie dans le métro pour échapper aux tourments de la vie new-yorkaise. Elle interroge aussi la condition des femmes avec *Elle s'appelait Catastrophe* (Nancy Farmer, 2000) livre dans lequel une jeune fille choisit de s'exiler volontairement passant du Mozambique au Zimbabwe pour échapper à un mariage forcé et partie seule sur une barque la conduisant sur une île sans buissons, sans arbres et sans herbe.

Le XX^e siècle ouvre la voie des robinsonnades illustrées. La robinsonnade inaugure le premier album de jeunesse. *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (Edy Legrand, 1919) est un livre magnifique racontant une histoire d'amour entre un homme blanc et une femme noire sur une île paradisiaque, quand soudain la civilisation vient à leur rencontre et change tout. D'autres albums reprendront le thème du voyage initiatique et la Bande Dessinée accueille aussi ses robinsons. On pense à des B.D présentes dans les écoles comme *Le ventre de la chose* (Hubert Ben Kemoun, 2006) ou *Les derniers géants* (François Place, 2008). *Robinson Academy* de Franquin et Dugomier (tome 18, 2015) montre le milieu naturel du Marsupilami envahi par le tournage d'une émission de télé-réalité et séduit de nombreux écoliers.

⁹ « [il] renverse brutalement cette représentation conformiste et sécurisante de l'enfance inoffensive et surtout perfectible : dans la nature et l'isolement, une bande d'enfants retombe dans la barbarie et oublie les règles qui permettent à une société démocratique de se maintenir. » (Dubois, 1992).

¹⁰ *Sa Majesté des clones* de Jean-Pierre Hubert propose également une relecture pour enfants du livre de W. Golding en traitant un thème de science-fiction (le clonage humain) (Hubert, 2002).

Le genre ne concerne pas seulement la littérature, le grand public et l'enfance. Il s'évade de l'enveloppe livresque, porté par de nouveaux médias. Le cinéma s'empare de Robinson pour adapter le roman de Defoe. C'est Georges Méliès en 1902 qui réalise la première adaptation avec *Les Aventures de Robinson Crusoe*, le titre marquant clairement l'attachement de l'œuvre à son genre. D'abord en noir et blanc, les films se multiplient à partir des années 1940 avec de nouvelles adaptations, des mises à l'écran de robinsonnades issues de la littérature, et de nouvelles robinsonnades. Le cinéma permet même des détournements de robinsonnades. Le genre se maintient à l'écran jusqu'aux portes du XXI^e siècle. *Into the Wild* de Sean Penn en 2007 propose une version tragique du Robinson qui meurt de solitude face à une nature hostile. La conclusion qu'un bonheur n'est réel que lorsqu'il est partagé donne une dimension morale à l'œuvre. Robinson se transporte sur des terres jamais inexplorées. En 1964, Byron Haskin sort un film de science-fiction d'une transposition hautement fantaisiste du roman de Defoe sur Mars, avec la présence de Vendredi, *Robinson Crusoe on Mars*. L'idée est reprise en 1998 avec Stephen Hopkins dans *Lost in Space*, et en 2015 avec *The Martian* (Seul sur Mars) de Ridley Scott. Le genre est plastique et utilise le dessin d'animation. La robinsonnade alimente également les séries télévisées. *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier, dont nous avons choisi un extrait, est proposé sous la forme d'un téléfilm par Gérard Vergez en 1981.

Mais le phénomène le plus marquant est sans doute la série américaine diffusée en France de 2005 à 2010, *Lost*. L'histoire pourrait être simple : un avion reliant Sidney à Los Angeles explose en vol et s'écrase sur une île non répertoriée du Pacifique. Les rescapés confrontés à une menace non identifiée s'organisent pour survivre. La série tient le public en haleine à travers six saisons et cent-vingt-et-un épisodes. Sarah Hatchuel dans son essai *Lost* (2013) en analyse les composantes. L'histoire s'ouvre sur le regard du héros allongé au sol encore vêtu de ses atours d'homme d'affaires et réalisant qu'il est plongé dans une jungle inquiétante. Il se relève, court, et rencontre une chaussure accrochée à un arbre, une seule chaussure comme l'empreinte d'un seul pied. Il se retrouve en présence d'un chien, compagnon habituel du robinson, sur une plage paradisiaque, mais, tournant la tête, assiste à une scène d'horreur où grouillent les rescapés du crash. Les personnages tentent en vain l'aventure maritime et un radeau est jeté à la mer. En fin de série, un naufrage classique est aussi évoqué avec l'histoire du bateau négrier « Rocher noir » lequel permet l'évocation de la colonisation et d'un esclavagisme passé. « Les autres » les autochtones sont aussi présents qui revendiquent leurs droits sur la terre et finalement sont moins dangereux que les rescapés eux-mêmes. La série flirte avec la robinsonnade surtout dans la première saison mais s'en éloigne parce qu'elle croise d'autres genres comme la science-fiction, les films d'horreurs, les séries américaines construites autour du sujet médical. Déclinant le principe adopté dans *Robinson Crusoe*, elle brouille les repères spatiaux et temporels. Entre imitation et invention, *Lost* pose finalement à ses spectateurs la question déjà posée par *Robinson Crusoe*, celle de l'éternel dilemme entre recherche d'une solitude individualiste et système

communautaire. Comme dans l'œuvre de Defoe qui fait annoncer par son héros de nouvelles aventures, il n'y a pas vraiment de clôture. La fin de la série est de libre interprétation.

Enfin, le genre devient même une expérience de vie. La robinsonnade a été exploitée y compris dans la gestion des espaces urbains¹¹. Inventée aux États-Unis, et conjuguant éloignement et vie communautaire, on pourrait voir dans la télé-réalité une métamorphose inattendue du genre : des individus ordinaires ou des personnalités publiques sont isolés dans un environnement limité et soumis à des épreuves. Du nom de l'île thaïlandaise où fut tourné le premier épisode de l'émission, *Koh-Lanta* (2001) instaure une version en temps réel de la robinsonnade avec un public souverain qui peut éliminer des candidats. Livrés à eux-mêmes sur une île déserte pendant plus d'un mois, une vingtaine de personnes doivent trouver leur nourriture, se construire un abri, faire du feu, s'engager dans des épreuves sportives et de volonté. Cette robinsonnade collective connaît un succès médiatique important comme si ces expériences de vie à la Robison produisaient un discours où chaque génération peut trouver un intérêt¹². Le principe est repris dans *The Island, Seuls au monde* en 2015 avec des candidats masculins confrontés à l'univers insulaire particulièrement hostile. *Les Robinsons scouts* de François le Douarec (1944) « associe roman scout et robinsonnade » (Leclair-Halté, 2000 : 60). Le scoutisme est en effet un mouvement de jeunesse initié par Lord Robert Baden-Powell, général britannique à la retraite en 1907 et repose sur l'apprentissage de valeurs fortes s'appuyant sur des activités pratiques dans la nature, avec un système de récompenses qui sanctionnent la réussite des apprenants. C'est l'occasion de vivre comme Robison. Adapté aux enfants, les camps de scoutisme toujours présents en France ressemblent à ces mises à l'épreuve qui font la force des robinsonnades¹³. Finalement, le genre de la robinsonnade déborde le champ littéraire et passe par le détour du jeu et de l'expérience réelle. Des sportifs ou des écrivains comme Sylvain Tesson qui s'impose un retrait dans une cabane située dans les forêts de Sibérie en 2010, vivent en ermite et testent leurs limites physiques et psychiques. On trouve des robinsonnades y compris sous la forme du documentaire. *Robinson des mers du Sud* décrit la vie de Tom Neal (2009), robinson volontaire qui entre 1952 et 1954 puis entre 1960 et 1963 a vécu seul avec ses chats dans un environnement à la fois paradisiaque et terrifiant sur une île du Pacifique Sud, Souvarof. C'est que la robinsonnade interroge chacun sur ses capacités à s'adapter et à survivre.

À travers les siècles, le genre de la robinsonnade s'est donc maintenu et s'est constamment renouvelé, gagnant de nombreux espaces d'expression artistique. Il s'est imposé

¹¹ « La nouvelle *Au repos de la santé* de Franz Hellens [1923], inspirée par la topographie de l'île Robison du Bois de la Cambre à Bruxelles 'ne fait que récupérer dans l'espace littéraire un bien imaginaire qui lui avait été emprunté' » (Halen, 2000 : 221-222).

¹² Nous verrons que certains jeunes scripteurs ont été manifestement influencés par cette culture télévisuelle.

¹³ Des scripteurs invoqueront le scoutisme au titre des savoirs du personnage.

dans la littérature et la didactique comme en témoigne le périodique littéraire *Les cahiers robinsons* qui consacre ses premiers articles à la robinsonnade. (Dubois-Marcoïn, 1997). Mais pour autant a-t-il pénétré l'école du XXI^e siècle ?

• **La place de ce récit d'aventure dans les programmes et les documents d'accompagnement**

Si elle se distingue par la spécificité de son lectorat, la littérature de jeunesse rassemble des textes de grande qualité parmi lesquels figurent des robinsonnades, qui ne sont pas toujours facile à identifier. En effet, le mot « robinson » a souvent disparu des titres et le terme de « robinsonnade » n'apparaît pas toujours sur les couvertures car « peut-être cette appellation générique est-elle jugée trop désuète pour le jeune lecteur contemporain » (Leclaire-Halté, 2000 : 131). En raison de la longueur et des difficultés du texte originel, *Robinson Crusoé* ne figure pas parmi les œuvres de littérature de jeunesse retenues dans la liste officielle proposée pour le cycle 3 par le Ministère de l'Éducation Nationale (2007), mais d'autres textes y sont mentionnés qui en actualisent le scénario. À côté de *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (Edy Legrand, 2002), on peut citer deux œuvres avec des personnages éloignés de l'archétype Robinson : *l'île du Monstril* de Yvan Pommaux (2003) dans lequel deux enfants Léon et Elvire partent à la découverte d'une île et vivent leur première expérience initiatique aidés par deux ragondins ; et *Mamie Ouate en Papoâsie : comédie insulaire* de Joël Jouanneau et Marie-Claire Le Pavec (Actes Sud- Heyoka jeunesse) (2006), rencontre étonnante entre une petite dame blanche qui ment avec aisance et investit une île habitée par un grand homme noir et fort...

Conclusion : La robinsonnade entre réalité, invention et imitation

Defoe imite le réel en réécrivant l'histoire de Selkirk, mais il rompt aussi avec une tradition d'imitation où les récits s'appuient sur des modèles. Les robinsonnades imitent l'œuvre fondatrice et font elles-mêmes l'objet d'autres détournements par exemple sous la forme de réécriture filmique. Ce sont des œuvres encapsulées car souvent le héros lit ou se réfère à *Robinson Crusoé*, et que l'hypertexte suit le canevas originel. Mais la robinsonnade ne se contente pas d'imiter, elle porte en germe l'invention. *Robinson Crusoé* fonde le roman, crée un genre, qui ouvre la voie de l'album de jeunesse. Elle se métamorphose sans cesse, invente d'autres contextes, d'autres voies et pénètre d'autres médias. Imitation et invention caractérisent bien le genre, dont il nous faut présenter désormais les traits génériques et linguistiques.

7.2. Traits génériques du genre

Malgré son extrême plasticité, le genre présente des similitudes de construction et de contenu. Notre travail de recherche ne visant pas à caractériser un genre, nous pouvons utilement nous référer à l'étude complète de Leclaire-Halté qui a dégagé certains traits spécifiques à

Robinson Crusoé et aux robinsonnades contemporaines (dont les œuvres que nous aborderons : *Sa Majesté des Mouches* de Golding et *Vendredi et la vie sauvage* de Tournier), en centrant notre propos sur les éléments qui seront importants dans l'analyse de notre corpus littéraire.

On peut considérer les genres comme des classifications de discours fondées sur des critères qui peuvent relever de champs théoriques très hétérogènes : les typologèmes. Petitjean (1991) énumère cinq grands typologèmes que sont : l'ancrage institutionnel dans lequel le texte s'inscrit, l'intention communicationnelle, le mode énonciatif du texte produit, son organisation formelle, et son contenu thématique. Reprenant l'analyse de Petitjean, Leclaire-Halté (2000) observe, s'agissant de l'ancrage institutionnel des robinsonnades contemporaines, une absence de dimension métaphysique ou religieuse et un bannissement de la violence et de la sexualité. Quant à l'intention communicationnelle, les robinsonnades contemporaines cherchent à remplir une fonction ludique et une fonction éducative sous deux formes : le désir d'instruire (savoirs) et éduquer (favoriser la construction de valeurs). Nous développerons les autres typologèmes que sont l'organisation formelle du texte, son contenu thématique et le mode énonciatif du texte produit. Nous aborderons également la question des valeurs lesquelles participent à leur fonction éducative.

7.2.1. Structure et « organisation formelle » des robinsonnades

D'un point de vue structurel, l'enchaînement des événements est récurrent, tout en offrant la possibilité de jouer sur des variables.

• Une macrostructure présentant des points communs et la possibilité de variantes

Des auteurs dont Brosse (1993 : 34-38) se sont inspirés des travaux de Propp pour dégager les macro-propositions essentielles à la robinsonnade : départ, traversée (suite d'épreuves), modalités de la déposition sur l'île, vie sur l'île, salut. Se situant dans une perspective d'écriture de robinsonnades pour les collégiens, Dubois-Marcoin (1993 : 104) a proposé un schéma en dix étapes¹⁴. Leclaire-Halté (2000) considère que les robinsonnades sont des textes à dominante narrative dont la macrostructure reprend le schéma narratif proposé par Adam et Revaz (1996) et comporte cinq éléments :

- une situation initiale : le robinson évolue dans un univers d'origine civilisé ;

¹⁴ L'auteure propose un jeu d'écriture inspiré du « Tarot des mille et un contes » soit l'écriture d'une robinsonnade à l'aide d'un jeu de cartes reprenant les éléments qui constituent traditionnellement le récit d'aventures. Les dix étapes sont : la présentation du ou des héros, les raisons du départ, les conditions du naufrage, la description de l'île, la première réaction, des rencontres ou les traces de présence récente ou lointaine sur l'île, le surgissement de complications, l'organisation de la vie en société, le dénouement.

- un nœud : il arrive sur l'île (ou un lieu inconnu isolé, ou semi-isolé, et naturel ou urbain) à l'occasion d'un déplacement lié ou non à une quête initiale du robinson, à cause ou non d'un naufrage ou d'un accident (ou d'un départ volontaire) ;
- une action : le robinson organise sa survie ou sa vie ;
- un dénouement : le naufragé est rejoint par un représentant du monde civilisé qui met fin à sa situation (sauvetage) ;
- une situation finale : le robinson retrouve ou non (refus) son pays d'origine.

L'auteure exclut les œuvres qui ne comportent pas de déplacement initial « dans la mesure où la non-rupture avec le milieu initial entraîne l'absence de dimension initiatique caractéristique du genre, où un être se construit dans l'épreuve » (2000 : 25). À contrario, l'expérience insulaire n'est pas un critère absolu¹⁵, pas plus que le thème de la survie s'il ne donne pas accès « au retour au dénuement originel »¹⁶ (2000 : 28). La structure peut encore être décrite comme :

une succession linéaire, chronologique à peu d'exceptions près, de trois séquences majeures : le déplacement (qui parfois apparaît de façon analeptique), le séjour sur l'île et le sauvetage. Deux séquences sont facultatives : celle qui évoque le robinson dans son monde originel avant l'aventure, et qui peut se manifester soit chronologiquement en début de roman soit en analepse massive fragmentée, et celle d'après-sauvetage (Leclaire-Halté, 2000 : 463).

C'est en effet souvent la séquence du séjour sur l'île qui est la plus développée, et c'est d'ailleurs celle que nous avons retenue dans le cadre de notre protocole.

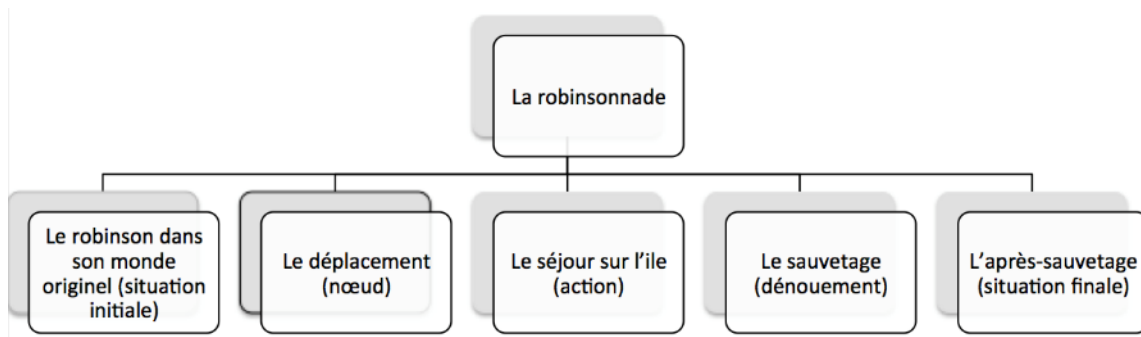


Figure 20 : La macrostructure de la robinsonnade

• Des séquences dynamisées par des programmes narratifs

Unités de syntaxe narrative, les programmes narratifs (PN) définis par Greimas (1976) se subdivisent en PN de base et PN d'usage. Le PN de base est ainsi présenté :

¹⁵ *L'île au trésor* de Stevenson est « roman thématiquement centré sur l'aventure marine » (ibid.).

¹⁶ L'auteure note cependant que la question de la survie est ce qui permet de distinguer la robinsonnade du roman d'aventure : « Les deux adolescents n'ont pas à se poser la question de la survie dans un milieu inconnu, ce qui fait de ce livre plus un roman d'aventure qu'une robinsonnade » (à propos de *L'île aux fossiles vivants* d'A. Maspéan, 1967) (ibid.).

Un PN simple se transformera en PN complexe lorsqu'il exigera la réalisation préalable d'un autre PN [...]. Le PN général sera alors appelé PN de base, tandis que les PN présupposés et nécessaires sont dits PN d'usage. (Greimas et Courtés, 1993 : 298)

Le genre est ainsi construit autour de PN de base, liés aux valeurs du robinson et à l'objet ultime qu'il vise. Des énoncés d'état (conjonctifs ou disjonctifs) sont donc régis par des énoncés de faire¹⁷, lesquels mettent en relation sur l'axe du vouloir les deux actants que sont le sujet et l'objet :

Le premier (le PN de base) se définit grâce au repérage de l'objet-valeur dernier visé par le sujet, que la conjonction (ou la disjonction) avec celui-ci soit signalée explicitement, en général dans les dernières pages, ou que le lecteur soit amené à la retrouver en interprétant l'ensemble du texte. Pour être réalisé, le PN de base nécessite souvent la mise en place d'autres programmes narratifs dits PN d'usage. (Leclaire-Halté, 2000 : 198).

Les PN permettent ainsi plus particulièrement, et pour ce qui nous intéresse, de décrire la structure du séjour sur l'île. Ils seront utiles pour apprécier, lors de l'analyse des productions écrites, ce qui est récupéré par les élèves des textes fournis ou ce qui, dans leur mémoire de lecteur/spectateur du XXI^e siècle, est déterminant.

¹⁷ « [Pour les grémasiens], la narrativité se définit comme la transformation d'un énoncé d'état en un autre par un ou des énoncés de faire : un sujet d'état initialement disjoint ou conjoint avec un objet se trouve finalement conjoint ou disjoint avec cet objet grâce à un faire, soit du même sujet soit du sujet opérateur. La différence avec le schéma proposé par Adam est que pour les grémasiens la transformation suffit à faire qu'il y ait récit : point n'est besoin de complication ni de résolution [...] » (Leclaire-Halté, 2000 : 148 note 3).

Les programmes narratifs des robinsons sur l'île

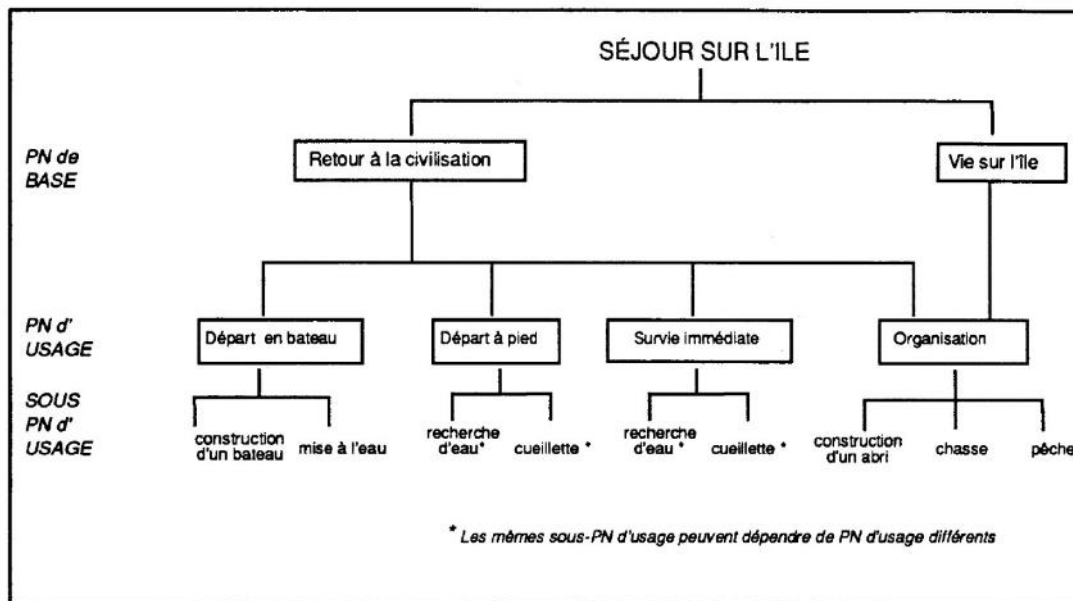


Figure 21 : Programmes narratifs des robinsons sur l'île¹⁸ (Leclaire-Halté, 2000 : 199)

S'agissant du séjour sur l'île, deux PN de base coexistent : soit le robinson retourne à la civilisation soit il se maintient sur l'île. C'est en effet, le dénouement de l'histoire qui va impacter sur l'ensemble des programmes, à savoir, les PN d'usage. Par exemple, le PN d'usage de sauvetage est relié au PN de base « retour à la civilisation ». Chacun de ces deux PN de base nécessite la mise en place préalable de programmes dits d'usage, sachant que certains peuvent être communs aux deux PN de base. Ainsi, quand le robinson organise sa survie, qu'il espère ou non rentrer dans son pays, il se doit de se mettre en quête de nourriture. Le retour à la civilisation suppose de même une organisation, une survie immédiate, puis un départ. Ces PN d'usage se déclinent eux-mêmes en sous-programmes d'usage : un départ en bateau requiert sa construction, sa mise à l'eau, sa navigation. Le récit s'articule donc à partir d'une arborescence de programmes et de sous-programmes. Cependant, le séjour sur l'île met finalement en action des programmes assez limités en nombre avec quelques variations dans leur enchaînement syntagmatique. Les sous-programmes se réalisent dans une succession de séquences textuelles avec une prolifération d'actions. Ces séquences textuelles constituent autant de « relations d'actions » relevant du narratif ou de la description d'actions et permettant de mettre en valeur le travail, de mesurer les

¹⁸ L'arborescence proposée peut, selon son auteure, être poursuivie puisque chaque sous-PN d'usage fait appel à des sous-sous-PN d'usage.

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).

• **Les PN d'usage de la survie immédiate et de l'organisation**

Les textes choisis pour le protocole concernent à la fois la survie immédiate et l'organisation plus pérenne de la vie sur l'île. La réalisation du PN d'usage de survie immédiate, se situant dans les premiers jours après le naufrage, requiert des sous-programmes tels la recherche de la nourriture et donc l'exploration de l'environnement immédiat, parfois la fabrication de signaux. Dans notre corpus, les textes littéraires relatent ainsi la quête de la nourriture et l'envoi de signaux grâce à un feu permettant également la cuisson. Ces actions peuvent se révéler infructueuses et ne sont de toute façon pas suffisantes. Il y a donc passage à un PN d'usage « organisation ». Robinson s'oriente alors vers des aménagements plus durables avec des installations stables et confortables. Des sous-programmes sont alors convoqués impliquant la maîtrise d'objets plus sophistiqués. Dans notre corpus, les textes littéraires décrivent ainsi la construction d'une maison, et la poursuite de la recherche de la nourriture grâce à la cueillette et la chasse avec la fabrication de pièges. Nous pouvons provisoirement arrêter l'architecture des PN dans les textes choisis.

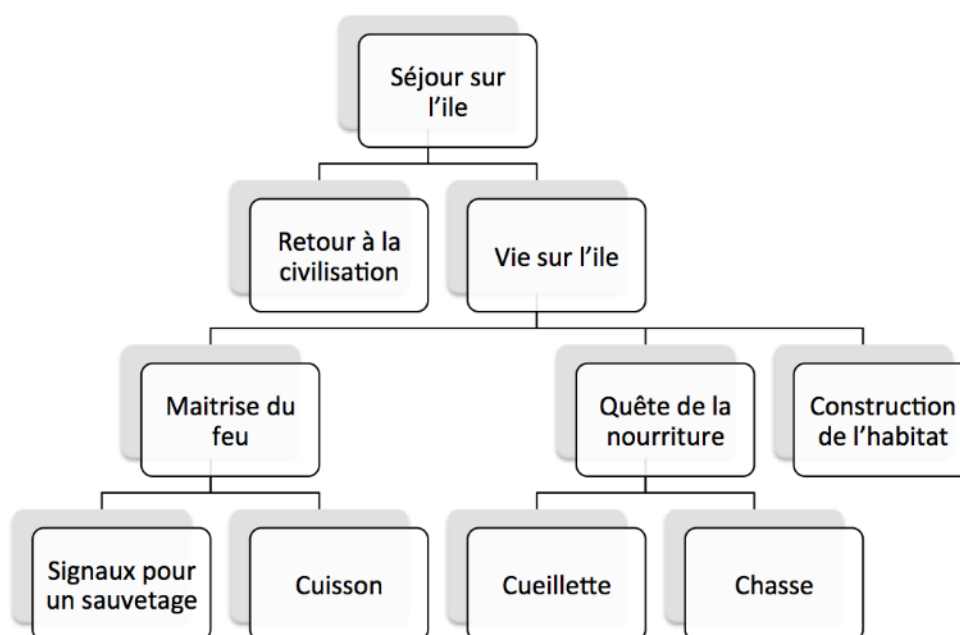


Figure 22 : Les PN du corpus des textes littéraires¹⁹

¹⁹ Les textes littéraires choisis sont extraits d'œuvres variées et se situent à des moments différents de l'histoire, c'est pourquoi nous ne distinguons pas provisoirement les PN d'usage « survie immédiate » et « organisation ». Par ailleurs, Leclaire-Halté reconnaît une certaine porosité, selon les œuvres, entre ces deux PN d'usage (2000).

7.2.2. Un contenu défini

• Les séquences thématique-narratives

La structure des robinsonnades a fait l'objet de plusieurs descriptions s'appuyant sur l'enchaînement d'éléments thématique-narratifs. Racault (1991), s'intéressant aux œuvres narratives des XVII^e et XVIII^e siècles, établit un scénario composé de plusieurs séquences auquel il ajoute des éléments formels et thématiques²⁰. Ces séquences découpent le récit en actions. Après une séquence préliminaire permettant de situer le héros suivent des épreuves préparatoires, un voyage en zones inconnues, un naufrage à valeur initiatique, une appropriation de l'île sous trois formes (géographique, technique et spirituelle), une menace extérieure, une rencontre, un départ, des épreuves terminales sur le chemin du retour, une séquence finale accomplissant la destinée du héros. Engélibert (1997) relève que les textes contemporains simplifient l'architecture autour de l'appropriation de l'île, entreprise souvent vouée à l'échec. De son côté, Leclair-Halté (2000) retient surtout l'isolement et la nécessité de la survie.

• Une approche centrée sur l'installation et le séjour insulaire

Le séjour sur l'île constitue la séquence principale du genre. Nous centrerons notre étude sur la sous-séquence d'installation, temps choisi de l'histoire. Il s'agit donc de rendre compte d'une situation d'expérimentation de survie englobant la narration de la première réaction face à la découverte du milieu insulaire et de l'appropriation de l'environnement. L'arrivée sur l'île peut être dépeinte selon plusieurs critères. S'appuyant sur son étude des robinsonnades de Jules Verne, Compère (1977 : 40) décompose la situation en deux séquences élémentaires : une arrivée sur l'île stricto sensu puis une séquence « information »²¹. Dans les robinsonnades modernes, « l'arrivée sur l'île ne prend pas une configuration aussi systématique » (Leclair-Halté, 2000 : 177-178), la progression vers l'île pouvant être le seul point évoqué. Cette arrivée s'accompagne d'une perte de conscience du héros, d'un évanouissement, d'une fatigue entraînant le sommeil ou un état proche de celui-ci. Ces états signifient ainsi « la mort du robinson à son monde ancien pour une métamorphose en un être nouveau » (ibid.). Après cette séquence, vient le temps de la survie puis de l'installation. C'est là que s'entremêlent dans la trame narrative des séquences de description, de dialogues et d'actions. Ces séquences contribuent à la fois à la structuration du récit, à la transmission des savoirs et à l'orientation axiologique des robinsonnades. Nous

²⁰ Ce sont : le cadre spatial (une île déserte), le héros (un homme ordinaire), une situation d'expérimentation de survie, une alternance de narration ultérieure et d'extraits de journal, l'abondance de chiffres et de détails concrets pour donner l'illusion de la réalité.

²¹ L'arrivée sur l'île stricto sensu comprend une ouverture (la terre est aperçue), un passage à l'acte (actions pour l'atteindre), un aboutissement (la terre est atteinte). La séquence information présente à nouveau une ouverture (questionnement sur la nature de la terre, île ou continent), un passage à l'acte (l'exploration) et un aboutissement (la découverte qu'il s'agit bien d'une terre insulaire).

n'évoquerons ici que les éléments qui seront nécessaires à l'analyse du corpus de textes littéraires, à savoir les descriptions et les séquences d'actions²².

Les descriptions sont particulièrement importantes parce qu'elles contribuent à créer une « illusion du réel » de l'univers insulaire. Adam donne un schéma clair de la séquence textuelle de la description réglée par un nombre restreint d'opérations :

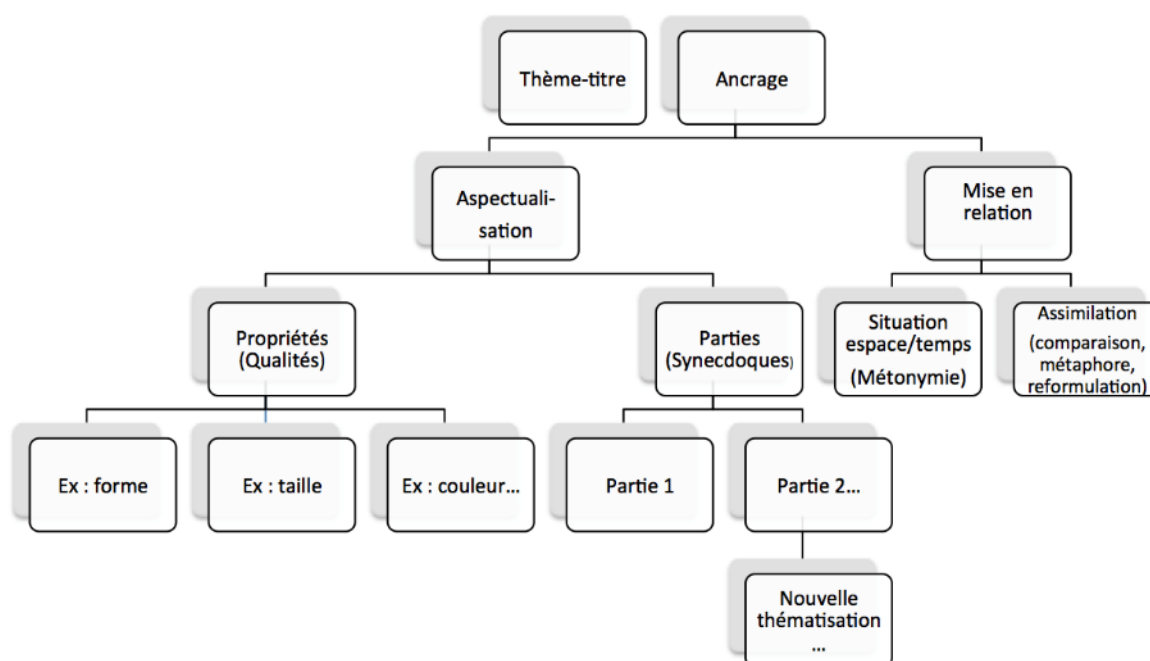


Figure 23 : Schéma simplifié de la séquence descriptive (Adam, 1987 : 12)

- Le thème-titre c'est-à-dire un nom indiquant le référent : ancrage quand le thème titre apparaît au début de la description, affectation quand il apparaît en fin de séquence, reformulation quand il est repris avec une transformation ;
- L'aspectualisation qui introduit les différents aspects de l'objet : propriétés (qualités) ou synecdoques (parties) ;
- La mise en relation qui situe l'objet localement ou temporellement par métonymie (situation) ou par comparaison, métaphores ou reformulations (assimilation) ;
- La thématisation qui transforme n'importe quel aspect en sous-thème-titre, point de départ d'une nouvelle procédure (aspectualisation ou mise en relation).

²² Nous évoquerons les séquences de dialogues à l'occasion de l'analyse des productions écrites. Le corpus littéraire n'en comptait aucun, mais certains scripteurs en ont introduit dans leur récit à l'occasion des rencontres avec des personnages diégétiques (indigènes, sauveteurs) ou extradiégétiques.

S'appuyant sur cette typologie, Leclaire-Halté (2000 : 359) retient deux objets d'étude : les figures romanesques des robinsons et le cadre spatial, auquel s'ajoute l'énumération d'objets.

Nous reprendrons cette démarche, description du robinson et de son lieu de vie, évocation des objets, dans l'analyse des textes littéraires choisis et l'étude des productions écrites. Hamon (1981) observe que le texte descriptif tend à se localiser à des endroits stratégiques, c'est-à-dire soit aux frontières externes du texte (incipit, clausule) soit à certaines frontières internes. On peut dire de même des énumérations. Dans notre corpus de textes littéraires, nous avons choisi des extraits se situant lors de la découverte de l'île et donc qui sont nécessairement, en grande partie, descriptifs.

Les robinsonnades sont caractérisées par certaines séquences textuelles traditionnelles : construction d'un abri, confection du feu, fabrication d'un objet, etc. Ce sont des textes d'actions (Revaz, 1997). Leclaire-Halté (2000) distingue les séquences procédurales, « successions chronologiques d'actions finalisées par la réalisation d'un objet ou d'une action », des récits proprement dits au sens de séquences présentant une superstructure narrative.

Les séquences procédurales s'ouvrent généralement par une phrase présentant en thème-titre le nom de l'objet, avec tantôt une évaluation initiale qui oriente le texte à venir, tantôt une évaluation en formule conclusive. Parfois, des marques évaluatives ponctuent la réalisation même de la tâche : les qualités manuelles et techniques ou psychologiques du robinson sont nommées. Ces séquences d'actions permettent de valoriser le personnage dans la mesure où, bien que privé de toutes ses ressources habituelles, il parvient à ses fins. Le robinson peut être acteur de plusieurs séquences d'actions. Parfois, la réalisation du même objet est évoquée au travers de plusieurs textes d'actions relatant des tentatives puis le succès. Les tâtonnements font ressortir la difficulté à survivre en milieu naturel. Il en résulte un effet de redondance²³ et une valorisation continue du personnage, le lecteur finissant par conclure à sa dextérité. Dans notre corpus, l'allumage du feu, l'installation de pièges se réalisent par essais successifs. Ces textes d'actions peuvent s'enchaîner directement ou s'intégrer au récit de façon discontinue, de sorte que le lecteur en déduit la patience, l'opiniâtreté, l'ingéniosité du robinson. Ils occupent une place importante des robinsonnades et demeurent ainsi une mise en valeur du travail et des savoir-faire. Le corpus de textes littéraires comporte trois séquences procédurales : l'une relative à la construction de

²³ « Le même personnage fabrique un objet plusieurs fois, et réussit ou échoue plusieurs fois ; son faire qualificatif est redondant avec le commentaire qu'il en fait, et les évaluations narratives redondantes entre elles, sont aussi redondantes avec celles du personnage lui-même. » (Leclaire-Halté, 2000 : 444).

l'habitat, l'autre à la fabrication de pièges et dans une moindre mesure une concernant l'allumage du feu.

Quant aux récits, ils sont plus ou moins longs et sont l'occasion de commentaires portés par le narrateur ou un personnage sur le savoir-faire du robinson en action. Ils ont donc aussi une fonction évaluative.

• **Le cadre spatiotemporel**

Le cadre spatiotemporel est caractérisé par un espace inconnu d'une part, et un temps long d'autre part. L'espace est inscrit généralement dans une authenticité géographique. Outre l'objectif éducatif, ce choix permet de provoquer un effet du réel et de donner au récit la valeur d'un roman autobiographique. La description d'un monde non civilisé, étranger et réaliste est, en effet, une des composantes majeures de ce récit d'aventure. Les extraits choisis se réfèrent à des continents mais ne permettent pas en revanche une localisation précise de l'île. La nature nourricière est omniprésente dans les robinsonnades. Bien que le discours ne soit plus religieux, elle est dépeinte comme un jardin d'Éden, belle et prodigue : les arbres sont hauts et leurs troncs puissants, les feuilles gigantesques, les fleurs multicolores, la végétation luxuriante, aux parfums suaves, mise en lumière par un soleil couchant ou éblouissant. Les insectes vrombissent, les oiseaux tourbillonnent, et les autres animaux pullulent. Le lexique suscite l'exotisme insulaire (profusion de substantifs et d'adjectifs). Cette nature satisfait les besoins immédiats de l'homme. Elle lui offre l'eau de pluie, les fruits sauvages, quelques animaux chassés et pêchés, l'abri. Cette description correspond au corpus. Elle apparaît parfois aussi comme un obstacle à la réalisation des projets du naufragé en le soumettant à une série d'épreuves qu'il finit généralement par surmonter, prouvant ainsi son ingéniosité, son opiniâtreté et sa foi en la Providence. Plusieurs espaces sont décrits au fur et à mesure des déplacements du robinson. Du lieu de la situation finale, dépend l'orientation axiologique : le naufragé retourne dans son monde d'origine, ou choisit de rester sur l'île. La durée du séjour insulaire est variable selon les robinsonnades. Soit les récits s'inscrivent dans un temps historique repérable par la présence de dates, soit ils ne comportent pas de date et le déroulement du temps du séjour peut être mentionné très explicitement ou peut être reconstitué à partir de balises temporelles fournies par le récit. Finalement, comme dans le corpus, le séjour insulaire s'inscrit dans un temps long difficilement estimable.

• **Un robinson et quelques personnages**

L'histoire se concentre bien sûr sur les robinsons qui présentent des traits spécifiques. Des personnages extradiégétiques apparaissent aux moments les plus forts où ils ont besoin de soutien. Ces personnages-voix « sont, en quelque sorte, des relais du narrateur, quantitativement peu présents mais axiologiquement importants » (Leclaire-Halté, 2000 : 320-325). Ils ne sont pas

présents dans les textes littéraires choisis mais quelques productions d'élèves en comportent avec l'évocation des parents et de la famille. Parmi les personnages intradiégétiques figurent en premier lieu les indigènes²⁴. Cette catégorie de personnages n'existe pas dans le corpus mais apparaît dans les productions des élèves, ainsi que la figure du cannibale. D'autres personnages interviennent comme les sauveteurs auxquels se rajoutent d'autres rencontres fortuites très diverses. Les pilotes ou commandants de navire, au moment du sauvetage, symbolisent le retour à la civilisation et permettent au robinson de se positionner. Les récits des élèves mentionnent leur existence.

7.2.3. Un mode énonciatif

Le mode énonciatif est le troisième typogème permettant une approche du genre. Dans le roman originel, le récit est homodiégétique. L'écriture à la première personne permet de suggérer, ou de faire croire, que les événements qui en constituent l'histoire ont réellement été vécus. Le narrateur est le héros de la fiction lui-même. Les robinsonnades pour adultes restent proches du texte d'origine et proposent une narration à la première personne (autodiégétique), tandis que les robinsonnades contemporaines pour la jeunesse qui souhaitent simplifier le récit et se centrer sur l'histoire utilisent la troisième personne (hétérodiégétique)²⁵. Le corpus littéraire se compose de textes écrits à la première personne mais nous verrons que tous les scripteurs n'ont pas respecté ce modèle.

7.2.4. La question des valeurs

Les valeurs ont évolué entre les robinsonnades du XIX^e siècle et les œuvres contemporaines, lesquelles sont essentiellement pragmatiques soulignant les qualités déployées par le robinson dans son activité technologique, sa capacité à utiliser les connaissances connues ou acquises des savoir-faire indigènes. Elles sont aussi éthiques valorisant la nature et l'autonomie acquise. Il faut noter aussi que les valeurs esthétiques et hédoniques sont encore présentes dans certains textes : Leclaire-Halté range ainsi *Vendredi ou la Vie sauvage* parmi les robinsonnades qui sont « des hymnes à la vie en symbiose avec la nature » (2000 : 470). Ces valeurs sont révélées par la structure narrative globale de l'œuvre.

²⁴ Dans l'œuvre de Tournier, *Vendredi* impose sa culture et rompt avec l'ethnocentrisme traditionnel des robinsonnades plus anciennes. Des scripteurs s'y référeront, alors qu'il n'apparaît pas dans le corpus.

²⁵ Fournier étudiant les mythes dans les romans, dont celui de Tournier *Vendredi ou la vie*, indique : « L'impératif est de raconter une histoire, donc de transposer des éléments réflexifs ou spéculatifs dans l'ordre du narratif. D'où une opération généralisée de narrativisation de l'hypertexte » (Fournier, 1996 : 109 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 326) et un choix important de la troisième personne.

Sur le plan syntagmatique, une progression du dysphorique vers l'euphorique signifie une évolution positive, laquelle est dominante dans les robinsonnades où le héros est donné comme modèle au jeune lecteur. Sur le plan paradigmatique, des redondances sont observées entre l'être, le faire, les commentaires²⁶. En général, les récits se caractérisent par une orientation globale positive du robinson dont les changements (physiques mais aussi psychologiques) et les acquisitions contribuent à son mieux-être. Il s'agit de valeurs plutôt individuelles « relevant de l'être plus que de l'avoir, du spirituel plus que du matériel » (2000 : 158). *Vendredi ou la Vie sauvage* peut ainsi s'inscrire dans « les romans à thèse²⁷ », dans la mesure où le robinson passe grâce à l'apprentissage, d'une vie dans l'erreur à une vie simple, sauvage et vraie. Les robinsonnades contemporaines démontrent soit le pouvoir de la volonté et de l'ingéniosité humaine soit la supériorité de la nature sur l'homme. Elles véhiculent donc encore des valeurs.

Conclusion

Le genre se définit à la fois par sa structure (macrostructure récurrente), son contenu (entités thématique-narratives), son mode énonciatif (homodiégétique ou hétérodiégétique), ainsi que par ses valeurs (pragmatiques, éthiques, esthétiques et hédoniques). Il se singularise également par quelques traits linguistiques.

7.3. Traits linguistiques du genre

La robinsonnade se caractérise par des marques linguistiques d'évaluation et par des isotopies particulières.

• Des subjectivèmes

Les robinsonnades comportent des marques linguistiques d'évaluation qui prennent la forme de subjectivèmes manifestant la subjectivité de l'énonciateur, sachant que certaines unités lexicales sont en langue plus chargées de subjectivité que d'autres, et que le contexte d'emploi influe nécessairement sur la coloration axiologique des mots. Ces subjectivèmes ne sont pas spécifiques au genre, mais ils y sont particulièrement présents.

Nous en donnerons des exemples tirés des textes littéraires de notre corpus. Il peut s'agir de substantifs (la « magie » du feu) ; d'adjectifs portant des valeurs épistémiques (une « vraie » maison, un jardin « artificiel ») ; d'adjectifs portant des valeurs pragmatiques (« idiot », de

²⁶ « entre l'être et le faire du robinson », « entre l'être et le faire des personnages et le commentaire interprétatif du narrateur omniscient ou d'un personnage interprété comme positif », « entre les commentaires du narrateur », « entre les commentaires d'un personnage porte-parole » (Leclaire-Halté, 2000 : 474).

²⁷ L'expression est employée par Susan Suleiman (1983 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 475) pour caractériser toutes ces redondances.

« vaines » tentatives, une tige « adéquate ») ; d'adjectifs portant des valeurs esthétiques (de « beaux » fruits, des plantes « imparfaites »), portant des valeurs hédoniques (des cédrats « agréables ») ou portant des valeurs éthiques (« dramatique ») ; d'adverbes (un sentier « trop » raide). Les verbes de sentiment (vouloir) et les substantifs à dimension affective et axiologique indiquent la disposition du personnage vis à vis d'un objet ou d'un animal (la « joie » de retrouver le chien). D'autres verbes indiquent une évaluation du travail du robinson (s'appliquer ou réussir).

• Des marques de discours moral et des énoncés gnomiques

On note l'existence de marques de discours moral et d'énoncés gnomiques, mais ils sont peu présents dans les textes choisis. Un verbe de modalité (devoir) et un énoncé se référant à une « vérité historique » peuvent être mentionnés.

Je me souviens que je pensais : c'est idiot, tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça. (texte E)

Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. (texte A)

• Des marques de comparaison et de délibération

La présence de marques de comparaison est relevée. Ainsi dans le corpus, il s'en trouve sur la nature ou le robinson lui-même :

Un dallage de pierres plates et irrégulières, assemblées <i>comme</i> les pièces d'un puzzle, recouvre le sol sablonneux. (texte D)

Plongé dans le bourdonnement des abeilles et le plein soleil d'après-midi, je cueillis des fruits, choisissant <i>les plus beaux et les plus mûrs</i> . (texte B)

Je fis de mon mieux, mais elle devait sentir, <i>elle aussi</i> , que je n'étais pas tranquille. (texte E)

En outre, des marques de délibération révèlent « un conflit axiologique mental vécu par un personnage » (Leclaire-Halté, 2000 : 290). On en trouve lorsque Robinson est découragé hésitant à poursuivre son ouvrage dans le texte C : « J'y semai des épis d'orge, mais ces amorces étaient mangées sans qu'il y ait la moindre prise. C'était décourageant ».

• Des isotopies

S'agissant des descriptions, on relève la présence d'isotopies spécifiques aux séquences descriptives destinées à dresser le tableau d'une nature luxuriante, par exemple de couleur, d'éclat, de richesse. Nous reviendrons sur ce point à l'occasion de la description spatiale dans les textes sources et dans les productions écrites, notant également le recours dans les textes littéraires à l'énumération et à l'accumulation. Des isotopies sont transversales aux robinsonnades. Nous pouvons d'ores et déjà signaler la présence d'isotopies de la chaleur et de la lumière qui s'opposent à celles de la fraîcheur et de l'obscurité. D'une façon générale, dans les robinsonnades,

les isotopies de la solitude, de la nature et de la survie sont particulièrement présentes et les textes littéraires du corpus n'échappent pas à cette règle.

Conclusion

À partir de l'engouement suscité par l'œuvre de Defoe, la robinsonnade s'est imposée comme un genre à fonctions didactique et éducative, caractérisé par des traits génériques et linguistiques marqués. Ce genre offre un cadre fortement contraignant, qui pour autant favorise la production de récits inventés. C'est pourquoi nous avons sélectionné quelques extraits de robinsonnades.

7.4. Les textes littéraires du corpus

7.4.1. Le choix de la robinsonnade et du séjour sur l'île

Le genre se prête à l'imitation parce qu'il décline continuellement les mêmes motifs narratifs. Certaines séquences textuelles sont considérées comme des foyers axiologiques forts : départ, traversée, arrivée sur l'île, séjour sur l'île, sauvetage, retour à la civilisation. 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. Ainsi en est-il de l'installation : le héros s'est donné les moyens d'allumer et d'entretenir un feu, a cherché à se nourrir et s'est construit un abri. 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 de Robinson. Le roman est souvent rapporté au séjour insulaire²⁸ qui en est la colonne vertébrale, ce qui correspond à la lecture de Rousseau qui souhaitait offrir à son *Émile* (1762) un roman dépouillé de tout « fatras ». C'est pour cette raison que nous avons choisi des extraits de robinsonnades centrés sur la vie sur l'île. Écrire une robinsonnade oblige à agencer quelques motifs tirés du panier originel : le premier étant celui du naufrage et de l'arrivée sur l'île. La maîtrise du feu permet de signer la victoire de l'homme sur les contraintes naturelles²⁹. Les mises en culture et en élevage sont évoquées car elles sont des activités de l'homme civilisé capable de

²⁸ « Si on fait résumer l'histoire de Robinson par un enfant, ou même par un adulte, on constate que c'est sur peu de faits que s'est construit le mythe : un naufragé se trouve seul sur une île déserte où il réussit à recréer la civilisation perdue. Certains, mais pas tous, se rappellent que Robinson acquiert un esclave noir, appelé Vendredi, qu'il 'civilise'. Si la plupart retiennent qu'un navire anglais arrive pour les ramener en Angleterre, peu se souviennent des détails de leur sort ultime. Cette version schématique qui est centrée dans la culture contemporaine néglige complètement les deux tiers du roman de Defoe, où le séjour dans l'île ne constitue qu'une partie ». (S. L. Beckett dans *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, 1997 : 133-134).

²⁹ « L'épreuve qui consiste à produire du feu est un passage obligé » (Dubois, 1992 : 130).

maitriser les ressources naturelles. La construction de l'habitat permet d'ancrer l'installation sur l'île. C'est pourquoi ces thèmes ont présidé à nos choix dans la sélection des textes.

7.4.2. Le choix des textes

Cinq textes de littérature de jeunesse ont été sélectionnés en fonction de critères didactiques ; longueur (229 à 735 mots), richesse lexicale (registre soutenu mais adapté à l'âge des élèves), instant dans le récit (nauffrage pour le texte enclencheur, installation sur l'île pour les autres textes), séquences textuelles considérées comme des foyers axiologiques forts (maitrise du feu, quête de la nourriture, construction de l'habitat). Parce que nous souhaitions 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 textes³⁰.

• Le texte enclencheur

Le texte enclencheur est tiré d'un ouvrage de littérature de jeunesse : *Le royaume de Kensuké*, de Morpurgo³¹ (Annexe B.1). Michael raconte à la première personne comment le 10 septembre 1987 il quitte l'Angleterre avec ses parents et sa chienne, Stella, pour faire le tour du monde sur un voilier, le *Peggy Sue*. Après plusieurs mois de voyage et à la veille de ses 12 ans, Michael se retrouve projeté à la mer avec Stella en pleine tempête dans le Pacifique. Il se réveille sur une île recouverte de forêts, habitée par des singes où vit un mystérieux inconnu, un étrange Japonais du nom de Kensuké. Des passages du début du livre ont été extraits pour constituer un texte d'une page dont quatre lignes d'avant-texte consacrées à la présentation de l'histoire.

Une première partie (14 lignes) concerne le naufrage du garçon et de sa chienne : l'action se situe d'abord sur le pont du bateau (7 lignes) puis l'enfant et l'animal sont mis à l'eau (7 lignes). Les premières lignes posent le cadre du drame qui se joue. Le personnage-narrateur raconte comment il est tombé à l'eau avec sa chienne et aurait pu être noyé. Une tension est perceptible entre le jeune maître et la bête qui ne lui obéit pas. La chienne est humanisée (« elle ne voulait pas venir »). Un vain « dialogue » s'instaure (« Viens Stella » « Viens prendre le ballon ! »). L'enfant est conduit alors à l'imprudence en lâchant la barre du bateau. L'annonce de l'accident se fait au travers de la réflexion immédiate du personnage (« Je sentis le bateau tourner [...] je compris que je n'aurais pas dû lâcher la barre »). Un monologue intérieur relate une prise de conscience des risques qu'il encourt en n'ayant pas respecté les règles de sécurité. Il a un jugement

³⁰ Il s'agit d'un extrait de *Sa Majesté les Mouches* de William Golding, (1954 publié en France en 1956), Folio Junior, 2007 (p 78-79).

³¹ *Le royaume de Kensuké*, Michael Morpurgo (1999), Gallimard Jeunesse, 2007 (p. 43-44, 47-49, 50-51)

négatif sur son action (« je me souviens que je pensais : c'est idiot, tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça »). C'est la désobéissance aux règles qui rappelle celle de Robinson Crusoé lorsqu'il décide de ne pas suivre les conseils paternels. Puis, est utilisée une série de verbes d'actions, voulues (« je cramponnai ») ou subies (« je tombai », « Je n'arrivais plus à bouger », « mes mains glissaient »), et de verbes de perception (« Je perdais rapidement mes forces », « Je flottais dans mon sommeil, dans mes rêves. »). L'anxiété s'installe progressivement chez le lecteur qui constate la brutalité de l'évènement (« le bateau vira violemment », « avant même de pouvoir ouvrir la bouche pour crier »), l'impuissance du personnage (« je n'arrivais plus à bouger ») et finalement son abandon (« je ne trouvais pas ça dramatique. Rien n'avait d'importance ») devant l'imminence de la mort (« j'allais couler, couler » « et creuser ma tombe »). On ne sait pas toujours à quel moment ont lieu les réflexions de l'énonciateur (« j'allais couler » ; est-ce le narrateur qui reconstitue l'histoire ou le personnage en action ?) et l'ambiguïté est entretenue sur ce que le personnage comprend ou non des faits qu'il subit (« je compris » par opposition à : « le plus étrange, c'est que je ne trouvais pas ça dramatique »). Le narrateur évoque un personnage qui parle au chien (« Viens Stella... ») et à lui-même (« c'est idiot tu n'as pas mis ton harnais de sécurité... »). Il s'adresse au lecteur, mais aussi peut-être à son personnage (« le plus étrange c'est que je ne trouvais pas ça dramatique ») et fait sans doute résonner la figure paternelle (« tu n'as pas mis ton harnais... »).

La deuxième partie (6 lignes) concerne le réveil. Il s'agit d'un paragraphe constitué de plusieurs phrases nominales (« Pas de haubans », « Pas de mouvement », « Pas de *Peggy Sue*. Pas de bateau. Rien. Personne ») et de phrases plutôt courtes, avec des métaphores (« comme le hurlement du vent dans les haubans, aussi vide que le ciel sans nuage »). Il contient des verbes de perception (« je regardai ») ou d'état (« je fus réveillé », « elle était », « je n'étais pas », « j'étais allongé », « j'étais très faible », « l'immense mer bleue était... ») et un seul verbe d'action relatif à l'animal (« Stella aboyait »). Le naufragé prend conscience de son environnement qu'il subit.

La troisième partie porte sur la découverte de l'île lors d'une première expédition conduisant le héros à tirer le constat de sa solitude (22 lignes). Les six premières lignes sont consacrées à l'engagement dans la forêt et à une description de ses bruits (« des oiseaux caquetaient », « des cris perçants », un « hurlement »). Les verbes employés sont des verbes d'action (« je me mis à courir », « je découvris », « je le suivis » ; « la vie des animaux palpait », « des oiseaux caquetaient et poussaient des cris... »), et de perception (« j'entendais »). Vient ensuite l'inquiétude des personnages qui se sentent surveillés (5 lignes). La forêt est comparée à un monstre vivant, potentiellement dangereux (« j'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux inquisiteurs »). La chienne est humanisée (« je crois que Stella aussi était inquiète », « elle me regardait » « elle devait sentir, elle aussi, que je n'étais pas tranquille »). Des verbes de perception et d'état sont encore utilisés. Suivent quelques lignes sur la sortie de la forêt et l'escalade du sommet de l'île. Puis l'enfant, qui était dans l'action et la crainte, dresse un bilan.

Le personnage se sent désarmé. Le narrateur nous livre ses pensées. Les verbes sont au conditionnel car l'évasion est hypothétique (« S'il y avait une voile quelque part sur la mer, je ne pourrais pas la voir... », « je ne pourrais pas faire grand chose », « Je ne pourrais pas allumer du feu »). Le texte se termine par des répétitions qui martèlent l'impuissance du robinson (« La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul »).

Dans ce texte, le personnage a une triple fonction : il est le maître du chien, propriétaire affectueux et protecteur ; il est l'auteur des faits qui se déroulent : un enfant de 12 ans seul sur un bateau ; il est enfin le narrateur, un narrateur extradiégétique (racontant un récit premier) et autodiégétique (il est le héros de l'histoire). Il nous fait part de ses actions, de ses émotions et de ses pensées. Le champ lexical est majoritairement celui de l'eau et des sens.

Phrases graphiques	Lignes	Mots	Caractères
62	50	735	3465

Tableau 14 : Profil du texte enclencheur

Lexèmes les plus fréquents ³²	occurrences	Lexèmes les plus fréquents	occurrences
Stella	9	hurlement	3
mer	7	rien	3
bateau	7	crier/cri	2
ballon	5	chienne	2
regardai/t	4	île	2
sentir	4	couler	2
pouvoir/pourrais	4	Peggy Sue	2
vent	4	barre	2
Michael	3	sommeil	2
seul	3	voiles	2
arbre	3	voir	2
forêt	3	yeux	2

Tableau 15 : Champ lexical du texte enclencheur, Le Royaume de Kensuké

• Les textes ressources

Les textes ressources ont été constitués à partir d'extraits issus d'œuvres puisées dans la littérature de jeunesse du genre de la robinsonnade. Ce sont quatre récits courts (1440 mots au total), autobiographiques (avec une énonciation en « je »), narrants l'installation de l'infortuné sur

³² Nous avons ôté tous les mots « outils » et les mots d'une occurrence.

une ile déserte, autour de trois thèmes : la maîtrise du feu, la quête de la nourriture, la construction d'un habitat.

	Texte A	Texte B	Texte C	Texte D	Moyenne
Nombres de phrases graphiques	12	16	23	16	17
Nombre de mots	229	292	561	358	360

Tableau 16 : Profil lexical des textes ressources

Texte A : *L'île d'Abel*, de William Steig

Le texte A tiré de *L'île d'Abel* de Steig³³, livre pour enfants traduit de l'anglais, raconte l'histoire d'une souris transportée au fil de l'eau loin de chez elle (Annexe B.2). 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 au courant.

La première partie du texte (8 lignes) nous fait part des difficultés à allumer un feu. L'entreprise est laborieuse, mais couronnée de succès (« Après quelques vaines tentatives, je finis par [...] » : c'est un retour réflexif sur ce qui constitue une véritable épreuve). Le personnage nous livre ses pensées intimes. Il s'identifie aux premiers hommes (« J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs, mais ne m'y étais moi-même jamais essayé »). Le feu est magnifié et humanisé (« Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire »). Il a une fonction salvatrice car il permet à l'infortuné de signaler sa présence (« J'utilisai d'abord mes feux pour envoyer des signaux de fumée »). Abel est livré à lui seul sur une île sauvage et le feu lui sert ainsi de moyen de communication, destiné « à attirer l'attention de quelque créature civilisée ». Le personnage est donc dans l'attente.

Dans la seconde partie du texte (6 lignes), le robinson nous relate les autres actions permises par la maîtrise du feu pour lesquelles il est en apprentissage. Il s'exerce à la cuisson et à la fabrication d'objets (« J'appris à rôtir mes graines », « je fis cuire divers légumes », « L'argile durcissait en cuisant longuement », « Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces »). On nous rappelle que l'île est vierge de toute culture (« [...] parfumés d'ail ou d'oignons sauvages »). Le texte se termine sur une note d'espoir : Abel s'en remet à un message jeté à l'eau.

³³ *L'île d'Abel* de William Steig (1976), Gallimard, Folio Junior, 1982, p 56-58.

D'un point de vue spatial, une phrase en avant-texte situe directement le cadre insulaire (« *Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation* »³⁴). Il n'y a pas de localisation précise, mais deux informations sont fournies : l'existence d'une rivière (« au-delà du cours d'eau », « j'en confiais un au courant ») et un déplacement (« vers le sud de l'île »). Le narrateur dépeint un environnement végétal, bienveillant et nourricier. D'un point de vue temporel, le texte se focalise sur une succession d'évènements, situés les uns par rapport aux autres sur une ligne temporelle (« je le recouvrais », « je fis cuire », « j'avais trouvée », « je fabriquai », « j'en confiais »).

Quant au personnage, le nom d'Abel apparaît sans autre précision et les informations données présentent suffisamment d'ambiguïtés pour permettre d'imaginer qu'il s'agit d'un être humain de sexe masculin. Le personnage a ici une double fonction : il est l'auteur des faits qui se déroulent (Abel) et il est un narrateur intra-diégétique et auto-diégétique. Il nous fait part de ses actions et de ses pensées. L'énonciation est en « je ». Le texte est construit de façon à faire apparaître la solitude du personnage : la plupart des phrases commencent par le pronom personnel « je » (thème), parfois précédé d'un complément circonstanciel, qui sert alors de cadratif temporel. Toutefois, l'hypothèse d'une occupation de l'île n'est pas exclue puisqu'on évoque la recherche de l'Autre. Le personnage relate la maîtrise du feu et son utilisation pour la cuisson d'aliments et d'objets.

Le récit est construit autour de verbes d'action. Cependant, il progresse par saccades. D'une part, les actions ne sont pas évoquées chronologiquement ; emploi du-plus-que parfait (« j'avais entendu parler », « que j'avais trouvée »). D'autre part, l'auteur utilise des périphrases verbales et des verbes inchoatifs qui montrent que l'apprentissage est laborieux et s'étire dans le temps (« je réussis à allumer », « j'appris à rôtir », « je finis par trouver »). En outre, le récit se construit autour d'un jeu d'opposition entre difficultés ou échecs et réussites.

Les champs lexicaux sont ceux du feu et de la cuisson.

Phrases graphiques	Lignes	Mots	Caractères
12	26	229	1197

Tableau 17 : Profil du texte A, L'île d'Abel

³⁴ Dans les textes littéraires, les avant-textes ainsi que le nom des navires échoués sont mentionnés en italique. Quand nous les citerons, nous conserverons cette forme.

Lexèmes les plus fréquents ³⁵	Occurrences
feu/feux	5
adéquat/e/es	3
argile	3
ile	3
fumée	2
allumé/allumer	2
cuire/cuisant	2
Abel	2
attention	2
attirer	2
frictionner	1
s'embraser	1
flamme	1
foyer	1
rôtir	1

Tableau 18 : champs lexicaux du texte A, L'île d'Abel

Texte B : *Sa Majesté des Mouches*, de William Golding

Il s'agit d'un extrait tiré du roman *Lord of the Flies* de William Golding paru en 1954 traduit de l'anglais et publié chez Gallimard en 1956 (Annexe B.3). Un avion transportant des garçons bien éduqués s'écrase sur une île déserte. Seuls rescapés, sans adulte, et livrés à eux-mêmes dans une nature à la fois paradisiaque et sauvage, les enfants tentent de survivre. Après quelques tentatives velléitaires d'organisation démocratique, les enfants se transforment en êtres primitifs et féroces, allant jusqu'au rite du sacrifice suprême. L'île exotique devient un enfer, jusqu'à ce que les jeunes britanniques soient retrouvés par un officier anglais. Ce roman déstabilisant a donné lieu à de nombreux commentaires. L'œuvre est dans la même veine que *Quinzinzinili* de Régis Messac (1935), roman de science-fiction post-apocalyptique également considéré comme une contre utopie³⁶. Paru d'abord dans une collection de littérature générale, il passe en 1978 dans une collection de littérature de jeunesse, avant de paraître dans les deux

³⁵ Nous avons ôté tous les mots « outils » et les mots qui n'appartenaient pas aux champs lexicaux du feu ou de la cuisson.

³⁶ Au terme d'une conflagration apocalyptique mondiale, qui anéantit toute forme de vie à la surface de la terre, réfugiés dans une grotte, des enfants retournent rapidement à l'état de nature. Ils réinventent la guerre et l'amour, et finissent par se forger un dieu étrange et puéril : Quinzinzinili.

champs, d'être porté au cinéma et adapté au théâtre³⁷. Cette histoire n'était pas destinée à un public enfantin, mais les éditeurs ont pu considérer que le livre impliquant exclusivement des enfants était porteur d'une mise en garde contre la violence.

Le corpus comporte un extrait de l'œuvre essentiellement descriptif, se situant au début de l'histoire et présentant une vision d'une nature encore bienfaitrice. Le texte soumis aux élèves³⁸ a été modifié notamment pour éliminer des passages impliquant d'autres personnages. Il comporte peu d'actions et dépeint une forêt luxuriante où la nature et ses fruits mûrs s'offrent à foison.

Le cadre spatial est largement dépeint : une nature abondante (« à profusion ») impose sa présence nourricière (« les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante », « je cueillis des fruits choisissant les plus beaux et les plus mûrs »), sa végétation sauvage et exotique (« d'étranges fleurs cireuses », « lianes », « fougères », « petites plantes », « plante grimpante ») dans laquelle s'agitent quelques petits animaux (« abeilles », « insectes »). C'est une nature vivante et personnifiée qui offre à l'homme la nourriture, la lumière et la chaleur. Toutefois, le cadre n'apparaît pas entièrement bienveillant (« l'obscurité régnait », « les lianes frémissaient »). Le mot « ile » n'est pas présent dans le texte, mais celui de « jungle » y figure. L'extrait regorge d'adjectifs, de comparaisons (« comme des gréements de navires naufragés ») et de superlatifs (« un endroit plus ensoleillé », « Avec moins d'espace »). Quant au cadre temporel, le texte offre un contraste entre le contexte de l'action (atemporel) et les événements peu nombreux dont la situation relative est envisagée du point de vue du narrateur.

Le personnage-narrateur évoque son entrée dans la jungle puis son avancée vers une clairière. Il n'apparaît pas central dans le récit. Bien que le lecteur suive sa progression à travers des verbes de déplacement (« Je marchais », « Je repris le sentier » « J'arrivai ») et un verbe d'action (je cueillis »), le personnage semble submergé par la nature environnante. Il s'y trouve comme un intrus, maladroit. Les sens sont exacerbés : l'odorat (« partout flottait un parfum de fruit mûr », « La clairière, tapissée de buissons foncés à la senteur aromatique »), l'ouïe (« la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner », « Plongé dans le bourdonnement des abeilles » « aux frondaisons bruissantes d'insectes »), le toucher (« je cueillis des fruits », « Mes pieds laissaient des empreintes dans le terreau », « les lianes frémissaient sur toute leur longueur quand je m'y cognais »), et bien sûr la vue avec des contrastes de lumière et de couleur (« L'obscurité régnait », « de ramilles rouges et jaunes », « J'arrivai enfin dans un endroit plus ensoleillé », « Avec moins d'espace à parcourir pour trouver la lumière ») et un balayage du regard allant du sol (« Mes pieds laissaient des empreintes dans le terreau ») au branchage des

³⁷ *Lord of the Flies*, Peter Brook (1963), *Lord of the Flies*, Harry Hook (1990), adaptation de Nigel Williams (1996).

³⁸ *Sa Majesté les Mouches* de William Golding (Folio Junior) p 78-79, 1956.

grands arbres (« D'étranges fleurs cireuses poussaient sur de grands troncs et les escaladaient jusqu'aux frondaisons bruissantes d'insectes »). Le texte est essentiellement descriptif et le récit progresse avec l'avancée du personnage. Le récit fonctionne à l'aide de deux oppositions : obscurité et lumière (« L'obscurité régnait » / « un endroit plus ensoleillé », « la lumière », « la clairière », « de chaleur et de lumière ») et expérience ou maladresse du personnage (« je marchais comme un habitué », « je m'y cognais »). Le champ lexical est bien sûr celui de la nature.

Phrases graphiques	Lignes	Mots	Caractères
16	31	292	1531

Tableau 19 : Profil du texte B, *Sa Majesté des Mouches*

Lexèmes les plus fréquents	Occurrences ³⁹	Lexèmes les plus fréquents	Occurrences
arbres	4	jungle	1
fruits	4	troncs	1
lianes	3	insectes	1
fleur/s	2	forêt	1
frondaison/s	2	buissons	1
clairière	2	sentier	1
ramille	2	terreau	1
branches	2	fougères	1
abeilles	2	affleuraient	1
bourdonnement	2	grimpante	1
plantes	2		
lumière	2		
feuillage/feuilles	2		
poussaient/poussait	2		
laissaient	2		
trouver	2		

Tableau 20 : champ lexical du texte B, *Sa Majesté des Mouches*

Texte C : *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe

Il s'agit d'une adaptation de *Robinson Crusoé* par un éditeur s'adressant à un jeune public⁴⁰ (Annexe B.4). Ce texte est le plus long du corpus combinant deux extraits du livre. Il

³⁹ Nous avons ôté tous les mots « outils » et les mots d'une occurrence qui n'appartenaient pas au champ lexical de la nature.

⁴⁰ *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, Classiques abrégés de l'école des loisirs, 1982, p 36-38, p 42-43.

traite de la recherche de la nourriture et de la domestication de la nature par la culture et la traque des animaux.

S'agissant du cadre spatial, on découvre une végétation généreuse (« une grande quantité de tabacs verts », « d'énormes plantes d'aloès », « quelques cannes à sucre sauvages ») avec une grande variété de fruits (« melons », « raisins », « vignes », « une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers », « les cédrats verts »). La nature est providentielle et s'offre au promeneur solitaire. Elle est aussi verdoyante (« j'aperçus quelques tiges vertes », « dix ou douze épis d'une orge verte », « une grande quantité de tabacs verts », « Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte », « les cédrats verts »). L'univers insulaire est clairement référencé (« à bord du vaisseau », « une exploration complète de l'île »), avec l'évocation de lieux spécifiques (« la crique où j'avais abordé avec mes radeaux », « de belles savanes ») et un déplacement (« Allant tout droit au nord »). S'agissant du cadre temporel, l'action se situe dans un empan temporel très large. Le personnage nous narre des événements qui sont envisagés dans la durée du passé (exploration de l'île, culture, traque des animaux) mais il se projette aussi dans le futur (« dans l'espérance qu'avec le temps j'en récolterais assez pour faire du pain »).

Quant au personnage, dans un premier paragraphe (12 lignes), il s'amuse de sa bonne fortune ; il s'est débarrassé des enveloppes de grains de céréales au pied des fortifications qu'il a construites, et des épis d'orge ont germé de sorte que les grains vont servir à de nouvelles semences. Il s'adresse au lecteur et lui livre ses réflexions passées. Dans les deux paragraphes suivants (10 et 6 lignes), le personnage commence l'exploration de l'île. Le texte est descriptif : peu d'actions à l'exception de la marche et de la cueillette de cédrats qui lui servent à se désaltérer (« J'allais d'abord à la crique », « Je trouvai », « et découvris », « Je vis », « je trouvai », « J'y vis », « cédrats verts que je cueillis », « j'en mêlai le jus avec de l'eau ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraichissante »). Dans le dernier paragraphe (10 lignes), le personnage capture laborieusement trois chevreaux : il utilise des subterfuges pour tendre des pièges aux animaux, mais ses dispositifs échouent d'abord. Le robinson semble subir l'action de la nature plus qu'il ne la maîtrise ; emploi de périphrases verbales (« il m'arriva de trouver », « je résolus de semer », « je m'appliquai à inventer », « Je résolus d'essayer de les prendre au moyen d'une trappe. »).

Le texte montre une série d'actions opposant échecs et réussites successives : les grains sont jetés mais poussent miraculeusement (« mais quels furent ma surprise et mon étonnement lorsque, peu de temps après, je vis environ dix ou douze épis d'une orge verte et parfaite ») ; les fruits semblent non comestibles puis se révèlent finalement gouteux (« Cependant, les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ») ; ses « munitions commençaient à baisser » mais il invente « quelque stratagème » ; le procédé échoue (« mais, comme les garnitures n'en étaient pas bonnes, je les trouvai toujours rompu ») avant qu'un autre piège soit en vain envisagé (« mais ces amorces étaient mangées ») pour enfin

répondre à son objectif (« C'était décourageant. Néanmoins un matin [...] j'y trouvai trois chevreaux »). La narration oscille entre la relation d'éléments objectifs liés aux actions du robinson et un dialogue avec le lecteur (« mais quels furent ma surprise et mon étonnement », « Comme on peut le croire », « C'était décourageant. »). Les champs lexicaux sont ceux de la nature, de la nourriture, de la culture et de la chasse.

Phrases graphiques	Lignes	Mots	Caractères
23	45	561	2772

Tableau 21 : Profil du texte C, Robinson Crusoé

Lexèmes les plus fréquents ⁴¹	Occurrences	Lexèmes les plus fréquents	Occurrences	Lexèmes les plus fréquents	Occurrences
verte/vertes/verts	5	contrée	1	piège	1
Grain/s	4	crique	1	primeur	1
épis	3	cueillis	1	productions	1
orge	2	culture	1	raisins	1
trappe	2	dévoré	1	récolterais	1
fruits	2	eau	1	réserve	1
balle	2	empiéger	1	saison	1
chèvres/chevreau x	2	fleurie	1	savanes	1
claire/s	2	fosses	1	sucre	1
mangées/er	2	grappes	1	tabacs	1
plantes	2	happer	1	terre	1
sauvages	2	jardin	1	tiges	1
Semer/semait	2	limoniers	1	trappe	1
traquer/traquenard	2	melon	1	treillage	1
aloès	1	munitions	1	vignes	1
arbres	1	mûres	1	volaille	1
citronniers	1	nourriture	1		
cédrats	1	orangers	1		
cacaoyers	1	pain	1		
céréales	1	paître	1		

Tableau 22 : champs lexicaux du texte C, Robinson Crusoe

Texte D : *Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier

En 1971, Michel Tournier adapte pour la jeunesse son livre *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* sous le titre *Vendredi ou la vie sauvage*⁴² et propose ainsi une énième version de l'histoire de Robinson (Annexe B.5). Une tempête précipite la galiote *La Virginie* (sans doute un hommage à Bernardin de Saint-Pierre qui a écrit *Paul et Virginie*) sur des récifs, et Robinson échoue sur une île déserte du Pacifique, au large des côtes du Chili, avec son chien Tenn. Robinson nomme son île Speranza en hommage à une italienne qu'il a connue à York. Il fait la

⁴¹ Nous avons ôté tous les mots « outils » et les mots qui n'appartenaient pas aux champs lexicaux de la nature, de la culture, de la nourriture, de la chasse.

⁴² *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, Flammarion Jeunesse, 1987, p. 34-35.

rencontre d'un indigène sans que cette rencontre ne change dans un premier temps la vie de l'anglais. Mais une explosion provoquée par Vendredi détruit toutes les traces de la civilisation occidentale mise en place. Robinson s'ouvre alors à l'altérité : il apprend de Vendredi, l'écoute et c'est le mode de vie de l'indigène qui conduit finalement Robinson au bonheur. D'ailleurs, ce dernier refuse d'embarquer à bord du bateau qui pourrait le ramener vers l'Angleterre. Un extrait de l'œuvre concernant la construction de la maison de Robinson a été sélectionné, précédé d'un avant-texte (3 lignes) exposant les circonstances du naufrage. Ce texte introduit donc le thème de l'habitat.

S'agissant du cadre spatial, le texte se réfère expressément à l'univers insulaire. Il évoque aussi l'épave du navire et la présence d'une grotte. S'agissant du cadre temporel, ce texte est construit pour nous offrir un regard rétrospectif des événements. Le temps est vu du point de vue du narrateur pour lequel les événements sont finis. Ce dernier fait également allusion à des événements mentaux antérieurs (« un projet que j'avais depuis longtemps ») et postérieurs (« Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi »).

Quant au personnage, le premier paragraphe (7 lignes) est consacré aux retrouvailles avec le chien. Le personnage nous livre ses réflexions rétrospectives sur cette rencontre impromptue et nous explique comment elle a été déterminante sur son choix de quitter les habitats de fortune. Il livre au lecteur ses sentiments à savoir une « très grande joie ». Dans le deuxième paragraphe, le lecteur suit les étapes de l'édification de la maison, grâce à une série de verbes d'actions (« Je creusai », « je meublai d'un lit de galets », « j'élevai des murs », « je disposai », « Je revêtis la surface extérieure des murs ») ou d'état (« La toiture se composa », « Un dallage de pierres recouvrit [...] »). Une fois l'emplacement trouvé, Robinson s'occupe des fondations, des murs, puis du toit et de la protection des murs. Ensuite, il passe à l'agencement intérieur : le sol, l'ameublement et la décoration. Bien évidemment, les éléments naturels sont mis à contribution, ce qui est relaté avec un luxe de détails. Cette description permet de mettre Robinson en valeur puisqu'il accomplit sa construction sans problème alors qu'il manipule des matériaux locaux qu'il découvre. L'emménagement se termine par la décoration grâce à l'exploitation des vestiges du naufrage. Au dernier paragraphe (3 lignes) le personnage nous révèle sa coquetterie en choisissant de s'habiller chaque soir de « vêtements contenus dans les coffres de *La Virginie* – et certains étaient fort beaux ! ». Le texte est centré sur les étapes de la construction. Les réflexions du personnage marquent une pause dans le récit après les retrouvailles du chien du début et avant l'édification de la maison (« Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi »). Les champs lexicaux sont ceux de l'habitat, de la construction (avec des matériaux naturels), et de l'ameublement.

Phrases graphiques	Lignes	Mots	Caractères
16	34	358	1767

Tableau 23 : Profil du texte D, Vendredi ou la vie sauvage

Lexèmes les plus fréquents ⁴³	Occurrences	Lexèmes les plus fréquents	Occurrences	Lexèmes les plus fréquents	Occurrences
murs	3	fondements	1	osier	1
fanal/aux	3	fossé	1	palmiers	1
maison	2	fusils	1	peaux	
sable/sablonneux	2	galets	1	pièces	
ardoises	1	grotte	1	pierres	
argile	1	habiller	1	revêtis	
chapeau	1	habit	1	roseaux	
coffre	1	haut-de-chausse	1	sabre	
confortable	1	jonc	1	sol	
construire	1	longue-vue	1	toiture	
creusai	1	maison	1	troncs	
dallage	1	meublai	1	vaisselle	
élevai	1	meubles	1	vannerie	
feuilles	1	mortier	1	vêtements	
figuier-caoutchouc	1	nattes	1		

Tableau 24 : Champs lexicaux du texte D, Vendredi ou la vie sauvage

CONCLUSION DU CHAPITRE 7

L'expérimentation vise à observer l'articulation entre l'invention et l'imitation dans l'écriture scolaire à partir d'un protocole permettant l'analyse de robinsonnades écrites au contact de textes littéraires. L'hypothèse générale que nous formulons est celle d'une reprise des éléments des textes sources (idées, matériaux, structure et genre). Les élèves ont, en effet, cette double aptitude de pouvoir comparer et transformer les énoncés de la langue. Pour éprouver cette hypothèse, nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif mettant à distance notre expérience professionnelle, et recueilli un corpus dans des conditions identiques, dans un même espace-

⁴³ Nous avons ôté tous les mots « outils » et les mots qui n'appartenaient pas aux champs lexicaux de la nature, de la culture, de la nourriture, de la chasse.

temps (l'unité d'observation étant la classe à l'intérieur de laquelle se sont inscrites des séquences compatibles avec le temps scolaire). Ces écrits ont fait l'objet de transcriptions complètes qui s'ajoutent aux copies numérisées, lesquelles renvoient une image de l'écriture manuscrite des élèves avec leurs opérations scripturales. À partir d'un genre identique et d'une consigne adaptée, notre corpus (144 copies de 96 élèves) s'appuie sur un jeu de trois variables : la présence ou non d'un texte enclencheur, la présence ou non de textes littéraires, la présence ou non d'une première version. Nous nous interrogerons dès lors également sur l'impact dans la seconde écriture (V2) de la mémoire du texte initial (V1).

Ces variables sont articulées à cette double hypothèse :

- le texte enclencheur participe à la constitution du genre grâce au cadre qu'il induit et aux reformulations qu'il suscite ;
- les textes sources participent à la constitution du genre grâce aux reformulations.

Ces hypothèses se fondent sur deux postulats :

- le caractère imitatif de la production verbale écrite ;
- le caractère facilitateur de la connaissance du genre.

Pour faciliter et affiner les analyses (manuelles et outillées), des sous-corpus ont été constitués afin de répondre à des questions précises. L'analyse vise non pas à dégager des conclusions représentatives sur le plan quantitatif, mais à permettre une approche qualitative des productions écrites sur la singularité des reformulations et la constitution du genre. Néanmoins nous aurons recours ponctuellement à l'outil statistique. Il s'agit de faire surgir des éléments de typicité et dans le même temps de relever des invariants dans les reformulations et la constitution du genre pour clarifier les résultats, esquisser des catégorisations et définir des tendances de profils de scripteurs.

PARTIE III

S'APPROPRIER UN GENRE :

TENDANCES ET SINGULARITES DANS LA MANIÈRE

DONT DES ELEVES FONT APPEL AU DÉJÀ-LÀ ET

INVENTENT

On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Écrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit – du moins tout ce qu'on a lu [...] Qui écrit a lu. Lire, dans ce sens, c'est mettre à nu la métamorphose préalable de la langue en nous et de nous en elle. Écrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire ».

Paul Quignard, *Petits traités* 1, 1990.

Cette interrogation de Paul Quignard sur ce qu'est l'écriture nous invite à penser la double relation lecture-écriture et écriture-lecture, comme un « réglage articulé » (Tauveron & Sève, 2005 : 110). En classe, cette articulation procède généralement de deux scénarios : soit les textes lus suscitent l'envie d'écrire par imitation et quelques caractéristiques des textes sources sont dégagées, soit des textes sont lus afin de définir des critères de réussite pour un projet d'écriture conçu antérieurement. Le protocole utilisé dans le cadre de cette thèse emprunte une troisième voie : celle qui laisse le scripteur sélectionner les éléments narratifs et linguistiques qui font sens par rapport à son projet d'écriture. La lecture n'est pas guidée par des caractéristiques générales ni par la recherche d'une évaluation critériée, mais elle est filtrée par les besoins spécifiques de l'écriture individuelle.

Nous observerons l'activité langagière de scripteurs apprenants à partir de deux manifestations :

- les traces graphiques de reformulation écrites qui construisent l'énoncé, ce que Boré appelle « l'ensemble des retours sur le déjà-dit » (Boré, 2010 : 25) ;
- les marques de dialogisme interdiscursif avec la consigne et les textes littéraires, et de dialogisme intradiscursif ou « autodialogisme » entre les deux versions produites.

Pour présenter les résultats répondant à des questions annoncées sous forme d'encadré, nous mettrons en regard les textes sources désignés par A, B, C, D, ou E pour le texte enclencheur et les textes produits, dont nous ne fournirons que les exemples les plus significatifs. On trouvera en annexes des tableaux rassemblant et classant des énoncés d'élèves (annexe E) et dans les chapitres concernés les analyses s'y rapportant. Par ailleurs figurent en annexes des résumés de textes, des résultats d'analyses statistiques, des tableaux et des schémas récapitulatifs, qui seront signalés dans les chapitres concernés.

Caractéristiques générales des textes produits : Des textes relativement consistants

Nous noterons ici les éléments qui permettent d'avoir une image de l'ensemble de notre corpus, afin de faire apparaître par contraste, ultérieurement, des traits spécifiques qui contribueront à définir des tendances de profil de scripteurs.

Des textes pas si courts

Question 1 : La mise à disposition de textes ressources a-t-elle eu des conséquences sur la longueur des textes produits ?

Objets de l'analyse : comparaison des G1 et G2 et V1 et V2

Résultat : La mise à disposition de textes ressources n'a pas d'influence significative sur la longueur des textes.

Selon J. Crinon (2006b : 67) les textes des scripteurs novices sont souvent courts car les apprenants peinent à déplier « la macrostructure en propositions microstructurelles » soit à donner au lecteur suffisamment d'éléments à voir et à imaginer, à laisser le temps d'une représentation de ce qui lui est offert. Dans notre corpus, certains textes semblent effectivement construits comme une trame juxtaposant les actions en une liste imprécise ou non développée, mais il existe une très grande variabilité de longueur alors que la consigne n'imposait rien de ce point de vue. Ainsi, le nombre de mots oscille (pour les deux versions) entre 119 et 807 avec une moyenne de 327 mots (médiane : 314). Si l'on considère que les programmes de 2008 en vigueur au moment du protocole préconisaient la rédaction de textes représentant deux paragraphes ou une dizaine de lignes, soit environ 100 à 200 mots, les textes recueillis correspondent à une norme scolaire implicitement attendue.

Nous nous attendions à ce que le texte issu de la seconde écriture soit plus long, comme une conséquence possible de la réécriture et de l'imitation. D'une part, bien que les deux passations soient séparées par un intervalle d'une semaine, la tâche de textualisation semblait plus aisée car elle avait été effectuée une première fois. En effet, un texte continue à « travailler son auteur » (Lejeune, 1995) au-delà de la scription et c'est ce « ressassement » qui pourrait expliquer qu'une nouvelle écriture en rappel différé d'un conte écouté, dans une expérimentation dont nous avons parlé, conduise à produire des textes plus longs qu'en rappel immédiat (Plane, 2017). D'autre part, les élèves disposaient de matériaux linguistiques fournis par les textes littéraires pouvant nourrir leur écriture. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur l'impact du texte enclencheur pour les groupes concernés (G2V2, G4) en considérant qu'il pouvait faciliter lui aussi la tâche des scripteurs en prédéfinissant un scénario et en apportant des matériaux qui pourraient être réutilisés.

L'analyse statistique des données¹ soumises à des tests de comparaisons de leurs médianes et rangs², dont on trouvera le détail dans l'annexe H1, fait apparaître qu'il n'existe pas de différence significative de longueur entre les versions 1 et 2³. La mise à disposition de textes ressources n'a donc pas eu d'influence sur la longueur des textes. En revanche, il existe une différence significative entre les deux groupes lors de la première version (G1V1/G2V1)⁴. On peut y voir l'impact du texte enclencheur qui trace un cadre programmatique tout en permettant aux élèves d'exercer leur imagination dans la suite de l'histoire, ce jeu de contraintes-liberté les motivant à s'engager plus avant dans l'écriture. Cependant, il n'est pas possible de déterminer si ce facteur est seul responsable de la différence constatée. L'intervention expérimentale (mise à disposition d'un texte enclencheur pour le groupe G2) fait partie des facteurs pouvant avoir contribué à la différence, mais d'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte. On note qu'après répétition, la différence entre les deux groupes (G2V2 vs G1V2) existe toujours numériquement, mais perd sa significativité statistique.

Dans notre étude, nous ne pouvons donc conclure à un effet des textes littéraires sur la longueur des textes. Nous ne pouvons également exclure le coût du temps consacré à la lecture qui réduit d'autant le temps d'écriture. Cependant plus que cette longueur, c'est la conformité au genre induit par la consigne et les textes littéraires qui nous semble pertinent d'évaluer. Dans son livre, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Bucheton observe que, retravaillés, les textes produits commencent par augmenter en nombre de mots, mais parfois, après plusieurs réécritures, ils « se réduisent, s'épurent linguistiquement et gagnent en épaisseur sémantique » (2014 : 117). Le texte « épais » et conforme au genre attendu n'est pas nécessairement long ou plus long.

	G1V1	G1V2	G2V1	G2V2
Texte le plus court	190	119	185	215
Texte le plus long	395	399	807	747
Moyenne	285	277	388	358

Tableau 25 : Longueur des textes des Groupes 1 et 2 (occurrences de mots)

¹ Test statistique de Kolmogorov-Smirnov.

² Test de Wilcoxon et test de Mann-Whitney.

³ En effet, les différences observées (G1V1 > G1V2 ; G2V1 > G2V2) ne sont pas significatives (valeurs de "p" très éloignées du seuil de 0.05). On ne peut pas exclure que cette absence de significativité ne soit pas due à un manque de puissance (corpus de trop petite taille). Néanmoins l'écart important entre les valeurs de "p" et le seuil de 0,05 n'est pas en faveur de cette hypothèse, et l'on peut inférer que, dans cette étude, la répétition ne modifie pas la longueur du texte produit.

⁴ p = 0,04 : en première version, les suites de récits écrits sont plus longues que les créations de récits. Selon les comparaisons effectuées, ce résultat n'est pas dû au hasard.

Des textes complets

Question 2 : Les textes produits restent-ils dans les limites des séquences thématique-narratives des textes littéraires ou dépassent-ils ce cadre diégétique ?

Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats : La mise à disposition de textes ressources n'a pas d'influence sur le cadre narratif. Les textes produits sont le plus souvent des textes complets qui dépassent le cadre diégétique des textes littéraires.

Aucune consigne ne portait sur le contenu diégétique et aucune indication n'était apportée par les textes littéraires sur la clôture du récit. Or, dans la majorité des écrits, on note la présence d'un dénouement (décision d'installation définitive, départ, mort, réveil, fin d'un tournage...) à l'issue d'une série d'actions et d'un ou plusieurs rebondissements (rencontre, nouveau naufrage, mise en danger du héros...).

Les textes produits, comme nous le verrons, déborde du cadre programmatique narratif induit par les textes littéraires. Les productions écrites sont donc majoritairement des textes complets, ce qui confirme l'analyse de Crinon selon laquelle les récits sont organisés avec un début, un milieu et une complication « où les actions font événements c'est-à-dire possèdent une signification particulière pour les personnages », une fin, voire une morale (2006b : 67).

CONCLUSION

Les textes produits par les 144 élèves sont donc dans l'ensemble des textes complets et la mise à disposition des textes littéraires n'influent pas directement sur leur longueur. Le lecteur pourra tout au long de sa lecture se reporter aux textes produits se trouvant dans l'annexe C.

CHAPITRE 8

Les discours entremêlés de l'auteur, le narrateur et le héros : analyse des choix énonciatifs, entre fidélité et infidélité aux textes sources

8.1. Un système énonciatif complexe dans les textes sources

Robinson Crusoé est l'auteur fictif du roman de Defoe, ce qui place ce narrateur-auteur « au même niveau narratif que [son] public ». (Genette, 1972 : 239). C'est, en effet, Robinson qui est censé écrire le récit de ses aventures, réelles. Mais c'est aussi le personnage central de son propre récit qui s'exprime en « je ». L'écriture à la première personne permet de suggérer, ou de faire croire, que les événements racontés ont réellement été vécus. *Robinson Crusoé* a été écrit à la première personne sans doute pour plusieurs raisons historiques et littéraires. La forme autobiographique est liée au développement de l'individualisme des classes moyennes (Engélibert, 1997). Par ailleurs, l'époque impose en littérature la transposition d'histoires vécues de sorte que Defoe jouera constamment sur cette ambiguïté entre histoire réelle et récit fictif et optera pour la forme autobiographique.

C'est en citant son œuvre que Genette concède l'emploi de l'expression « récit à la première personne »¹ et propose plus spécifiquement la dénomination de récit homodiégétique. Lorsque Crusoé écrit : « En 1632, je naquis à York... », il y a bien effectivement identité de personne entre le narrateur et l'un des personnages de l'histoire. Et parce que le narrateur est aussi le héros du récit et non l'un des autres personnages, il s'agit d'un récit autodiégétique. Le « je » peut donc renvoyer au personnage qui vit les aventures racontées, autant qu'au narrateur qui les raconte rétrospectivement. À la lecture des propos de Genette sur Proust, nous pouvons dire que, comme tout récit sous forme autobiographique, les deux actants que sont le « je narrant » et le « je narré » sont séparés dans *Robinson Crusoé*, comme dans *Vendredi et la vie sauvage*, « par une différence d'âge et d'expérience qui autorise le premier à traiter le second avec une sorte de supériorité condescendante ou ironique » (Genette, 1972 : 259).

¹ Genette privilégie la notion d'instance narrative ou de « voix » entendue comme l'instance qui rapporte l'action. Il répuge à utiliser le terme de « récit à la première – ou à la troisième – personne » et n'emploie ces termes qu'assortis de « guillemets de protestation » (Genette, 1972 : 251). Toute narration est selon lui « virtuellement à la première personne » en ce sens que « le narrateur peut toujours intervenir *comme tel* dans le récit ». Il explique que le choix du romancier ne se situe pas dans l'ordre du grammatical mais entre deux attitudes narratives : la prise en charge de la narration par un « personnage », qui peut être aussi bien une personne humaine qu'un animal ou un objet inanimé, ou par un narrateur étranger à cette histoire.

En nous référant aussi aux travaux de Rabatel (2013), nous observons que le robinson âgé narrante (l'énonciateur second) adopte un point de vue qui marque tantôt son accord avec le contenu de l'énoncé rapportant les pensées et les actions du robinson narré, soit prend ses distances, souvent par une coproduction d'un point de vue surplombant et ironique.

Les extraits littéraires choisis contiennent ces traces d'une prise de distance critique entre le personnage-narrateur, robinson narrante, et le personnage-héros, robinson narré.

Dans *Robinson Crusoé*, le narrateur examine rétrospectivement l'attitude du héros qui semble négliger l'importance de la découverte de grains retrouvés dans ses bagages, et souligne son ignorance, sa candeur voire sa légèreté.

L'extrait de *Vendredi et la Vie sauvage* montre un robinson désespéré devant les retrouvailles inopinées avec son chien. Curieusement, la décision de construire une maison est immédiatement prise, sans lien logique avec cette rencontre¹. L'interrogation sur le parcours du compagnon et la décision ex abrupto de construire un abri durable contribuent à dresser un portrait contrasté du héros qui cherche à s'adapter à son environnement, et ne parvient pas à tout expliquer ni à expliquer au lecteur ses propres décisions. Quant à l'épisode au cours duquel Robinson se pare des vêtements retrouvés dans le coffre du navire, le lecteur contemporain ne peut qu'être amusé de cette coquetterie inattendue soulignée par le jugement esthétique porté sur cette tenue d'apparat. Il peut s'imaginer l'ironie du Robinson âgé se replongeant dans ce souvenir du jeune Robinson revêtu d'un accoutrement peu adapté à l'univers insulaire.

Le regard du narrateur est aussi présent dans l'extrait tiré de *Sa Majesté des Mouches* peignant le portrait d'un robinson malhabile et sans ardeur. Le contraste entre l'homme et la nature agissante (« abeilles affairées ») est souligné, et l'évaluation a une orientation négative.

Ces évaluations ne sont certes pas toujours explicites, mais des précisions, parfois redondantes, contribuent à orienter le jugement du lecteur d'autant que ces procédés évaluatifs suspendent la narration puisque « le plus léger décrochage attire l'attention » du lecteur (Adam, 1991 : 113). La compréhension par le lecteur de l'intention de l'énonciateur-narrateur passe ainsi par ces « évaluations injectées en divers points du récit » soit ces commentaires évaluatifs qui « visent à réduire les erreurs interprétatives en élucidant la valeur du récit » (Adam, 1991 : 103).

Les extraits choisis sont situés au début des œuvres. Or, à cet instant de l'histoire, le robinson-narrateur est nettement distinct du robinson-personnage « puisqu'il met en perspective et juge ses aventures » (Leclaire-Halté, 2000 : 36). Cette distance critique entre le narrateur et le héros se réduit dans l'œuvre originelle au fur et à mesure que le robinson mûrit, s'avance dans son expertise et son apprentissage de la vie : « Le récit s'achève sur une conscience parfaite de sa propre identité par le héros [...] L'expérience du personnage rejoint le savoir du narrateur et les

² Leclaire-Halté (2000) parle ici d'un brouillage axiologique.

deux instances sont réconciliées » (Engélibert, 1997 : 56). Cette convergence finale tient selon Genette à l'existence d'une isotopie temporelle entre l'histoire et son narrateur, évidente dans le récit à la première personne :

où le narrateur est donné d'emblée comme personnage de l'histoire, et où la convergence finale est presque de règle, selon un mode dont le dernier paragraphe de Robinson Crusoé peut nous fournir le paradigme : « Enfin, bien résolu à ne pas me harasser davantage, je suis en train de me préparer pour un plus long voyage que tous ceux-ci, ayant passé soixante-douze ans d'une vie d'une variété infinie, ayant appris suffisamment à connaître le prix de la retraite et le bonheur qu'il y a à finir ses jours en paix ». (Genette, 1972 : 233).

Pour caractériser ce narrateur autodiégétique, nous distinguerons trois plans :

- le récit du robinson agissant, le je-personnage, qui occupe la place la plus importante. La description des actions permet de souligner le caractère courageux et besogneux du robinson solitaire qui doit rentabiliser judicieusement son savoir et affronter le monde pour le dompter puis le domestiquer. Son industrie s'emploie à transformer l'environnement naturel. La focalisation interne s'accompagne d'une centration sur les perceptions et les sens dans *L'île d'Abel*, *Sa Majesté des Mouches* et *Robinson Crusoé*. Le texte de Tournier montre aussi une émotion : la joie vécue par le héros lors des retrouvailles avec son chien.
- les commentaires du je-narrateur, discours second qui est censé avoir pour auteur le narrateur et se situe dans le présent de l'énonciation. Ils s'intègrent parfaitement dans les textes sources où l'expérience du héros se confond avec le passé du narrateur. Chacun des textes en comportent.

Ces deux premiers plans constituent le discours primaire.

- le discours rapporté du narrateur personnage qui a pour source le personnage et s'inscrit dans le temps du narré. Les textes d'auteurs ne comportent pas de dialogues mais des éléments qui rendent compte des pensées du robinson au moment où se déroule l'action, et relèvent donc du discours rapporté en tant que celui-ci insère un discours dans un discours cadre. Il est cependant parfois difficile de distinguer les énoncés ressortant du je-narrateur au temps de l'énonciation, de ceux émanant du je-personnage au temps de l'action.

Ce JE combine donc plusieurs plans et assume des fonctions narratoriales, mais aussi une fonction testimoniale qui s'attache aux rapports affectif, moral ou intellectuel que le narrateur entretient avec l'histoire qu'il raconte. Cette fonction « émotive » revêt deux formes dans les

textes : la mention de réactions du passé qui trouvent un prolongement dans le présent, et des commentaires rétrospectifs sur certains faits, sachant que l'énoncé joue sous une double temporalité, celle des faits narrés et celle du temps de la narration.

Je ne sus *jamais* comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi. (Texte D)

J'y semai des épis d'orge, mais ces amorces étaient mangées sans qu'il y ait la moindre prise. *C'était décourageant.* (Texte C)

S'ajoute aux interventions du narrateur une fonction mathésique très présente dans les robinsonnades. C'est l'inscription dans les textes de savoirs maîtrisés, et ils sont nombreux : l'allumage du feu et la cuisson de l'argile (texte A), la connaissance des arbres exotiques et la fabrication de pièges (texte C), la construction d'une maison (texte D).

Une formule gnomique porte sur la nature bienfaitrice :

Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où *l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante*, sinon satisfaisante. (Texte B)

Nous pouvons remarquer, avec Leclaire-Halté, une certaine clarté axiologique « renforcée par le fait que les robinsons réussissent leur programme sans jamais agir en opposition à la doxa, au consensus moral » (2000 : 262). Dans notre corpus, les robinsons ne dégradent certainement pas la nature glorifiée, mais utilisent ses bienfaits. C'est un robinson patient qui parvient à maîtriser des méthodes ancestrales et recherche le contact avec la civilisation. Le héros est besogneux et travailleur.

Derrière cette énonciation à la première personne, se cache donc une « épaisseur énonciative » (Adam, 1991).

Conclusion

Le JE narratorial de *Robinson Crusoé* et des robinsonnades que nous avons choisies, renvoie au héros qui vit les aventures racontées et au narrateur qui les rapporte rétrospectivement dans une narration ultérieure. Les extraits choisis montrent un robinson-narrateur portant des jugements sur les actions du robinson-personnage situées au début de l'histoire. Ils contiennent donc outre le récit des actions, perceptions, et émotions du personnage, des commentaires du je-narrateur, et du discours rapporté du narrateur personnage (pensées). Ce JE assume différentes fonctions narratoriales et transporte avec lui un regard bienveillant du narrateur sur le personnage, des savoirs, et des valeurs morales. Il s'agit donc d'un système complexe qui ouvre plusieurs possibilités de traduction.

8.2. Le JE dans les textes des élèves

L'ambivalence du JE : une construction du soi

On pourrait penser que faire écrire à la première personne est plus facile pour un jeune élève, mais cela pose de redoutables problèmes d'énonciation, de point de vue et donc de réglages linguistiques »

Bucheton, 2014 : 56.

L'emploi du JE dans les textes produits ne va pas de soi, et l'on peut se demander pourquoi. Boré (2010 : 117-127), rappelle que pour Benveniste (1966), la découverte du caractère créatif du langage réside dans l'utilisation du signe JE. Cette utilisation n'est pas immédiate par l'enfant (Morgenstern, 2006). En effet, la narration à la première personne est toujours une « 'falsification créatrice' : 'je' n'est pas l'expression d'un soi mais la construction d'un soi » (Tauveron & Sève, 2005 : 25). L'ambivalence du JE peut dès lors poser problème, particulièrement au scripteur débutant qui fait l'expérience de son « instabilité »². Les narrations des élèves suivent d'ordinaire une progression quant à l'énonciation, relevée par Schneuwly (1988)³. La maîtrise des degrés de l'énonciation évolue donc et l'enfant apprend à se décentrer passant du JE à l'altérité, du JE réel au JE fictif, du JE fictif joué au JE fictif raconté⁴, du JE unipersonnel au JE pluriel : personnage (ce JE pouvant recouvrir deux JE d'époques différentes comme dans *Robinson Crusoé*, l'un narrateur, l'autre narré), énonciateur, narrateur. Le jeune scripteur doit à la fois construire un récit et donc distinguer fiction et réalité, créer un personnage qui n'est pas lui et, dans un récit à la première personne, créer une nouvelle identité en JE : un énonciateur fictif qui n'est pas lui mais qui se raconte par le même signe linguistique.

Le JE dans les textes proposés aux élèves

La consigne proposait d'écrire une autobiographie en JE (la première personne étant induite par les textes sources) où le JE n'est ni soi ni un autre mais un JE fictif, personnage inventé mais aussi raconté. Cette configuration d'écriture met le scripteur en situation paradoxale où le JE est clivé en plusieurs JE :

² « Le problème qui se pose à l'élève paraît inséparablement psychologique et linguistique ; il s'agit pour le producteur de l'énoncé de distinguer progressivement le centre de conscience constitué par le personnage d'avec l'expression en 'je' qui est le scripteur en train d'écrire. » (Boré, 2010 : 118).

³ « Les narrations suivent un chemin qui part d'une absence de point de vue, absence du narrateur, narration personnelle avec narrateur ; différence entre JE et NOUS, (narrateur et acteur) ; discours de l'autre dans le texte ; différence entre le JE qui raconte et sait tout et le JE dans l'histoire qui ne peut pas encore savoir ; finalement effacement total du narrateur. » (Schneuwly, 1988 : 56).

⁴ Dans les jeux de rôle, les élèves jouent à être quelqu'un. Ce « je » énonciateur fictif joué est différent du « je » énonciateur fictif raconté : « faire-semblant de jouer à la marchande n'est pas raconter l'histoire d'une marchande à la 1^{ère} personne, même si dans les deux cas on utilise le langage » (Boré, 2010 : 118).

L'énonciation est cette force créatrice du langage qui permet au sujet d'arriver à l'existence. Mais en même temps qu'il s'éprouve comme corrélat de l'autre, le sujet s'éprouve « autre » par le maniement même de l'indice « je ». Cette expérience s'effectue dans les cas où l'indice « je » ne coïncide pas avec lui-même [...]

Dans les corpus scolaires, ce sont tous les cas dans lesquels :

- je ne représente pas celui qui parle mais constitue un narrateur fictif dans les 'fausses autobiographies' simulant l'histoire d'un personnage fictif ;
- je constitue un 'hétérogène' montré : il est rapporté comme étant l'indice de celui qui parle dans les dialogues de récits ou discours direct ;
- je se scinde en 'je' narrateur ou en 'je' narré quand il met en perspective deux époques d'une narration autobiographique [...] » (Boré, 2010 : 123)

Les tâches d'écriture proposées embrassent ces trois cas : elles se situent dans le cadre de l'autobiographie fictive pouvant conduire le scripteur à insérer des dialogues dans son récit et à envisager un robinson passé et actuel. La fiction, le récit autobiographique du robinson, commence donc par cette expérience de l'énonciation et du JE instable et polysémique.

8.2.1. Le jeu entre le JE et le IL : choix initial

Comment les scripteurs construisent-ils cette voix narrative ? La question est de savoir s'il existe un impact des textes littéraires sur les choix des scripteurs apprenants. Nous avons dissocié les groupes qui ont écrit une suite de récit et disposaient donc du texte enclencheur, des autres groupes et procédé à un relevé des formes grammaticales.

Question 3 : Existe-t-il un effet des textes sources sur le choix de la voix narrative ?

Objets de l'analyse : comparaison des G1V2/G3 et G2V2/G4 et comparaison G2V1/G2V2.

Résultats :

R1 : Le corpus de textes d'auteurs donné au soutien de l'écriture ou de la réécriture n'est pas à lui seul efficient pour engendrer une totale fidélité au système énonciatif.

R2 : Il existe un effet des textes littéraires sur le système d'énonciation en ce qui concerne les groupes d'élèves ayant eu à produire une suite de récit.

R3 : La lecture du corpus littéraire (textes ressources) amplifie l'effet inducteur du récit à poursuivre.

Une différence significative de résultats est relevée entre G1V2/G3 et G2V2/G4, les premiers favorisant un traitement à la « troisième personne » (82%) et les seconds choisissant massivement l'énonciation à la « première personne » (95%).

Énonciation	G1V2 (récit)		G3 (récit)		Moyenne
JE	5	21%	4	15 %	18%
IL	19	79%	23	85 %	82%
Total	24	100%	27	100%	100%

Tableau 26 : L'énonciateur dans les textes produits par G1V2 et G3

Énonciation	G2V2 (suite)		G4 (suite)		Moyenne
JE	22	92%	21	100%	95%
IL	2	8%	0	0%	5%
Total	24	100%	21	100%	100%

Tableau 27 : L'énonciateur dans les textes produits par G2V2 et G4

Les G1V2 et G3 ont eu à rédiger un récit avec mise à disposition de quatre récits autobiographiques, offrant tous une énonciation en « je ». Or la majorité des élèves a préféré une énonciation en « il ». Nous pouvons avancer une double explication. D'une part, peut s'exprimer ici l'impact de l'instruction d'écriture, c'est-à-dire la consigne constituant un énoncé (lato sensu) dans lequel le groupe nominal sujet peut engendrer une reprise à la troisième personne : « Un enfant arrive sur une île déserte à la suite d'un naufrage. Raconte. ». Les élèves reçoivent deux injonctions, l'une explicite (consigne écrite), l'autre implicite (induite par la lecture des textes) portant des informations différentes. Les choix énonciatifs se télescopent. C'est la consigne scolaire qui joue le rôle de déclencheur et l'emporte sur les textes qui sont reçus comme des supports à l'écriture, alors que les conditions du protocole n'imposaient pas de les réinvestir nécessairement dans la production. D'autre part, on peut penser que s'est opéré là un rappel de la trame narrative la plus courante dans la mesure où l'énonciation à la troisième personne est fréquente dans les romans d'aventure. Ce dialogisme a d'autant pu prospérer que se percutaient deux commandes apparemment contradictoires provenant l'une de l'énoncé et l'autre des textes littéraires.

Les G2V2 et G4 devaient poursuivre le récit du texte enclencheur écrit à la première personne, et bénéficiaient également de textes d'auteurs. On remarque que le G4 qui a rédigé au cours d'une seule phase d'écriture choisit unanimement l'écriture en JE. Ce système présent dans les cinq textes littéraires enserme le scripteur et lui impose ses conditions.

Mais est-ce l'effet du texte enclencheur qui se révèle déterminant dans le choix énonciatif ou l'impact conjugué du texte enclencheur et des quatre autres textes littéraires ? Nous avons voulu vérifier l'impact des textes ressources en comparant le choix des scripteurs du G2V1 (avec un texte enclencheur) et G2V2 (avec un texte enclencheur et quatre autres textes d'auteurs).

Les résultats montrent que l'énonciation à la première personne est majoritaire en première version (83%), et que le pourcentage de récits en JE s'est encore accru en seconde version (92%). Nous pouvons donc penser que le texte enclencheur a joué un rôle prépondérant dans le choix des scripteurs et que ce choix a probablement été conforté voire renforcé comme conséquence de la lecture des autres textes littéraires.

Énonciateur	G2V1		G2V2		Moyenne
JE	20	83%	22	92%	87.5%
IL	4	17%	2	8%	12.5%
Total	24	100%	24	100%	100%

Tableau 28 : L'énonciateur dans les textes produits par G2 en V1 et V2

Conclusion

Il existe un effet des textes littéraires sur le système d'énonciation pour les groupes d'élèves ayant eu à produire une suite de récit. Le texte enclencheur oriente fortement les choix des scripteurs. Le corpus de textes donné au soutien de l'écriture ou de la réécriture n'est pas à lui seul efficient, mais sa lecture amplifie l'effet inducteur. En revanche, la tension provoquée entre d'une part le choix énonciatif de la consigne scolaire et la connaissance du système énonciatif du roman d'aventure (intertextualité externe au protocole), et d'autre part des informations déduites de la structure des textes littéraires (intertextualité interne au protocole), s'est résolue pour les groupes ayant eu à créer des récits sans texte enclencheur (G1V2 et G3) en faveur du choix d'une énonciation à la « troisième personne ». Pour cet objet d'étude et ce sous-corpus, les textes n'ont pas impacté de façon significative le choix des scripteurs. Cependant, il nous faut poursuivre l'analyse au-delà de ces constats. En effet, nous avons observé que les scripteurs ne sont pas tous parvenus à maintenir leurs choix initiaux tout au long du récit.

8.2.2. Le jeu entre le JE et le IL : rupture du choix

Des changements de voix narrative s'opèrent en cours de scription. Ce phénomène est identifié par Genette (1982) qui distingue les cas de vocalisation et de dévocalisation. Si cette pratique se retrouve dans la relation d'un hypotexte à un hypertexte sous la forme d'une réécriture, elle peut se lire également au sein d'un même texte chez l'apprenant. En effet, des scripteurs passent, au cours du récit, d'une forme autobiographique à une forme plus conventionnelle de narration avec un énonciateur en IL, et réciproquement. Le système initial est parfois rétabli. Cette rupture énonciative peut se produire à deux reprises. Nous appellerons « décrochage énonciatif » le passage non justifié par des contraintes textuelles interne (avant-texte, dialogue, récit enchâssé dans un autre⁵) entre deux choix d'énonciateur : du JE au IL ou du IL au JE. Nous avons comptabilisé le nombre de textes dans lesquels se produisaient ces accidents narratifs. Nous fournirons par ailleurs des exemples de ces décrochages en les classant selon le lieu de leurs interventions.

⁵ Une élève, Déborah (G2V1), raconte ainsi l'histoire d'une installation sur l'île en utilisant un énonciateur en JE. À la fin du récit, le lecteur apprend qu'il ne s'agissait que d'un rêve et le narrateur devient extradiégétique.

Question 4 : Les décrochages énonciatifs (voix narrative) sont-ils créés ou accrus par l'insertion de matériaux issus des textes littéraires ?

Objets de l'analyse : tous les textes produits et comparaison G1V1/G1V2.

Résultats :

R1 : Des décrochages énonciatifs existent dans les textes produits sans contact avec des textes littéraires.

R2 : Il existe des lieux textuels où les décrochages énonciatifs sont plus fréquents (dialogue, description, clôture du récit).

R3 : Les décrochages énonciatifs sont plus fréquents en seconde version avec les textes littéraires, mais ces résultats doivent être pondérés car l'étude porte sur un nombre restreint de scripteurs.

R4 : Des décrochages énonciatifs semblent imputables directement à l'insertion de matériaux issus des textes ressources (reprise de la consigne à l'ouverture du récit, rappel du personnage du texte enclencheur lors d'un changement de point de vue, reprise de segments narratifs).

Les résultats concernant les textes produits au contact des textes sources établissent qu'en moyenne près d'un scripteur sur cinq (près de 20%) n'a pu maintenir au cours de sa production l'énonciateur initialement choisi.

G1V2		G2V2		G3		G4		Total	
6/24	25%	4/24	17%	6/27	22%	2/21	9.5%	18/96	19%

Tableau 29 : Décrochages énonciatifs dans les textes produits pour les quatre groupes

Ces décrochages pourraient être dus à des reprises de matériaux langagiers des textes sources, mais ils pourraient également être imputables à d'autres choix énonciatifs. Existe-t-il davantage de décrochages énonciatifs en présence de textes littéraires ? Pour répondre à cette question, nous avons observé les productions du G1V1 ayant eu à rédiger, en première version, des récits en dehors de la présence de tout texte littéraire. Nous avons donc comparé les résultats de G1V1 (sans textes) et G1V2 (avec textes).

L'analyse montre que ces décrochages sont trois fois plus fréquents lors de la phase d'écriture avec lecture des textes littéraires (25% contre 8%). Toutefois, ces résultats portent sur un faible échantillon. Par ailleurs, cette relation n'implique pas nécessairement un lien de causalité. Il nous a donc fallu analyser qualitativement ces changements de voix.

G1V1		G1V2	
2/24	8%	6/24	25%

Tableau 30 : Décrochages énonciatifs dans le G1V1

Lieux textuels emportant modification du flot narratif

Nous n'avons pas catégorisé tous les décrochages mais mis en évidence les plus fréquents. Les décrochages énonciatifs sont présents en certains lieux textuels lorsque le flot narratif est

modifié par l'insertion de dialogues ou de descriptions ou par la clôture du récit. Ils sont parfois également concomitants à la reprise de la consigne et des textes ressources.

Le dialogue : un facteur de risque pour la cohérence énonciative

Un premier type de décrochage s'observe lorsque le scripteur insère des dialogues dans son récit. Le passage du discours rapporté au discours narratif pose difficulté (Boré, 2010 : 122). Benveniste l'explique par le fait que l'énonciation est distincte dans la situation orale et écrite⁶.

Je voyais : des voitures, des avions ... Je faisais du stop mais personne voulait s'arrêter. Une heure plus tard enfin quelqu'un qui s'arrête. Merci merci beaucoup monsieur. En fait c'était ses parents et Stella. Papa, Maman, Stella,

- Vous allez bien ?

- Oui et toi ?

- Moi oui.

- J'étais très inquiet j'avais peur pour vous.

- Nous aussi plus que toi je pense.

- On rentre à la maison ?

- Oui

- On a combien d'heure de route encore ?

- Deux heures dit papa

Et il rentre chez eux heureux d'avoir retrouvé leur fils et il est content d'avoir retrouvé ses parents et Stella.

Fin. (Jade, G4)

Le changement d'énonciateur peut intervenir avant l'ouverture d'un dialogue (Jade). Dans cet énoncé se produisent deux ruptures. La première est relative au commentaire « En fait, c'était ses parents et Stella ». Elle peut renvoyer à une intervention du narrateur qui se distingue alors du personnage. La seconde se situe en fin de texte avec un IL de clôture : « Et il rentre chez eux heureux [...] ». Elle introduit un changement de point de vue, avec collision entre le point de vue du père et celui du narrateur.

Cependant, le plus souvent, cette rupture énonciative intervient après le dialogue. Sabine change d'énonciateur juste après le dialogue et maintient ensuite un récit à la troisième personne. Tout se passe comme si le JE du locuteur-narrateur assumant l'acte de narration et s'adressant à un narrataire avait été effacé par la décentration imposée par le dialogue lequel met deux personnages en interaction. Le narrateur relate un dialogue exprimant les pensées de deux

⁶ « Il faudrait aussi distinguer l'énonciation parlée de l'énonciation écrite. Celle-ci se meut sur deux plans : l'écrivain s'énonce en écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer » (Benveniste, 1970 : 88)

personnages qui se tutoient. Dès lors, il s'est désolidarisé du personnage qui devient un autre JE. Par ailleurs, ce JE du personnage ne s'exprime pas pendant le dialogue. C'est un JE suspendu qui vient se percuter avec un JE de positionnement du second personnage (le singe) par rapport au personnage principal : « il va falloir que tu me dises qu'est-ce que c'est je tiens derrière *mon* dos ». Lorsque le dialogue s'achève, le point de vue du narrateur extradiégétique s'impose pour résoudre cette « épaisseur énonciative » (Adam, 1994).

Puis [je] vis en chemin un ~~tout bébé babouin~~ singe qui me dit : « si tu veux passé il va falloir que tu me dise qu'est-ce que ~~e~~est je tiens derrière mon dos »
- « Tu tiens eeee...une BANANE !!
- « OUI ! Tu peux passé, à bientôt !
- merci pour la petite devinette.
Et [il] repartit et vis soudain un pommier, il eu une seul idée en tête c'était de prendre quelques pommes maintenant il fallait qu'il cherche de l'eau. (Sabrine, G1V2)

Chez Thaïs, le monologue du personnage opère de ce point de vue comme le dialogue et provoque une faille dans l'énonciation.

[J']allais en chercher mais où ? Comment ? Et quelle provisions allais-je prendre ? Je ne savais pas.
A « Aller, du courage ! » Se dit [Michael]. Il ne fallait pas abandonner maintenant. (Thaïs, G2V1)

Certains récits montrent un retour au choix initial. Chloé change une première fois d'énonciateur : du récit à la troisième personne, elle passe à un récit se situant dans le cadre d'une narration en JE : « et *ma* mère *me* dit ». On peut penser que la déclaration en JE du personnage à sa mère a invalidé le système initial d'énonciation. Après la déclaration de la mère, le scripteur revient à une énonciation à la troisième personne, mais nous observons ici que la formule « l'enfant fait ce que dit sa mère » résonne comme un énoncé gnomique, lequel peut avoir contribué à enclencher une énonciation à la troisième personne.

[Elle] se reveillit à ~~11~~ 8.10 heures sa mère lui dit allée debout tu vas rater le bus pour allée à l'école, elle ~~sa~~ s'assit sur son lit et dit à sa mère :
- « Tu sais que dans mon rêve, j'étais # sur une île desserte et que je mangeais toujours des fruits, et j'arrivais pas beaucoup à dormir, et j'ai rever que dans mon rêve il y avait une fée qui m'aiderait à sortir de l'île où j'étais ». Et ~~Ma~~ [ma] mère [me] dit : « Ouah # tu as de l'imagination, allé maintenant va prendre ta douche et # habille-toi, je prepare ton ~~déjeuner~~ petit-déjeuner et ton déjeuner que je mettrais dans ton ~~la~~ lunch-box. Et [l'enfant] fait ce que dit sa mère [...]. (Chloé, G1V2)

Chaque énoncé présente des particularités qui peuvent expliquer des décrochages énonciatifs. Cependant, le dialogue semble un lieu textuel à risque pour maintenir une cohérence énonciative.

La description : une rupture dans la tension narrative qui influe sur la continuité énonciative

Lorsque le récit ralentit du fait de descriptions d'actions (Adam et Petitjean, 1989 : 157-159) ou de lieux, il peut s'opérer également un changement d'énonciateur.

Je m'écroulais sur le sable chaud et Stella monta sur mon ventre. Le hurlement retentit ce qui me fit me redresser brusquement. Stella sauta de mon ventre. Le hurlement se reproduit. On aurait dit un cri d'humain, cette fois-ci. Alors je me décidais à découvrir l'identité de ce cri. J'appela Stella qui m'enboita le pas. Le cri se reproduisait de plus en plus au fur et à mesure que je me rapprochais. J'écartais des branches quand je découvrit une clairière, immense. Au milieu de la clairière se dressaient une maison géante. À ses côtés des plantations en masses. Une petite cabane en bois figurait dans un coin de la clairière. Le cri se reproduit *remettant les idées de Michael en place*. Ce cri venait de l'intérieur de la maison. Michael se retourna et eut Stella, le regard pétrifié. Il s'acroupit au près d'elle et la carressa tendrement, puis la prit dans ses bras. (Esther, G2V1)

Dans le texte d'Esther, la fin de la description (perception du bruit, progression à travers les bois) s'accompagne d'une reprise des actions avec une énonciation à la troisième personne. L'expression « remettre les idées en place » est concomitante au décrochage comme si la trame narrative passait alors du plan de la description et des pensées du personnage à celui des événements.

Je dormi avec Simon sur un lit d'herbe et de feuille. Chaque jour, on améliorait la grotte. Au bout du septième jour, un poste de vigie pour observer la mer. Il s'élevait au dessus des arbres mais une toile avait été étendue en dessous au cas où on tombait. *La vigie possédait les fusées de détresse pour quand il verrait un bateau* # Quand la maison fut terminée, ils s'attaquèrent à la défense et aux armes. Ils commencèrent par mettre des lances légèrement penchées vers l'extérieur et des fossés recouverts juste derrière. Puis, ils firent une muraille sans porte. L'issue était la toile du poste de vigie. À la fin, l'ancienne vieille grotte était devenue une magnifique petite forteresse. Les lances étaient rangées à trois mètres derrière le feu que Simon savait allumer sans allumette. # La grotte qui mesurait 3 km de long, chaque mètre était éclairé d'une torche. Le début de la grotte avait deux touches par mètre car le feu effrayait les bêtes. J'avais appris à fabriquer des ballons à partir de feuilles pour amuser les chiens mais je ne pensais pas qu'ils faudrait 12 ballons. (Eloi, G2V1)

Le récit d'Eloi est énoncé à la première personne, lorsqu'intervient une rupture au début de la description portant sur l'aménagement de l'abri. Le retour au récit d'actions marque la fin de cette parenthèse d'énonciation à la troisième personne. Le segment « La vigie possédait les fusées de détresse pour quand il verrait un bateau » enclenche le glissement. Nous observons qu'il s'agit d'un IL pouvant désigner le personnage-narrateur, mais également le second personnage ou toute personne présente sur le poste de vigie. C'est un IL à l'identité incertaine, presque impersonnel. Dans les phrases qui suivent, le pronom personnel est au pluriel se référant au personnage-narrateur et au second personnage (« ils s'attaquèrent », « ils commencèrent », « ils firent »). La reprise de la séquence narrative après la description permet de raccrocher au système initial d'autant qu'il y a un passage du pluriel au singulier : « J'avais appris [...] ».

Chaque énoncé est là encore singulier, mais l'on constate que la description entraîne une rupture dans la tension narrative qui influe sur la continuité énonciative.

La fin du récit : une accélération qui provoque des décrochages énonciatifs

Certains décrochages sont situés dans les dernières lignes du récit au moment où il s'agit de clore l'histoire. Le récit d'Enzo se réfère à l'œuvre de Defoe connue du scripteur. Il est intéressant à plus d'un titre. D'une part, le scripteur substitue en cours d'écriture le prénom de l'œuvre littéraire (Vendredi) au prénom de l'indigène (Lundi) qu'il avait initialement choisi⁷. D'autre part, il passe d'une énonciation en JE à une énonciation en IL à un moment textuel délicat, lorsqu'il présente les différents personnages et qu'il semble perdre la cohésion énonciative du départ. On observe par ailleurs que, temporellement, l'histoire s'accélère et s'apparente à un sommaire (Genette, 1972) : le père de l'indigène arrive et repart, puis c'est au tour du bateau anglais qui emmène le héros, et les deux personnages se retrouvent enfin.

Les jour passa et je lui appris a parler, a s'occuper de la ferme et je lui donna un prenom Lundi comme je l'ai rencontre lundi. Un jour un bateau espagnol vien et dit que ses le père de vendredi et Vendredi dit quil veut rester ici et son père accepte et repart. Puis un autre jour un bateau anglais vien pour sauver Lundi et Michael qui ont été appelé par les espagnol puis Michael retourne chez lui explique à sa famille ce qui c'est passe et ~~lundi~~ Lundi devient de la famille. (Enzo, G2V2)

Conclusion

Les décrochages sont donc imputables à l'insertion dans le récit de dialogues lors des retrouvailles, ou de dialogues de présentation lors de rencontres ou apparaissant dans la scène de sauvetage. De même, les descriptions marquent des pauses (Genette, 1972) dans le récit susceptibles de provoquer des ruptures dans l'énonciation. Les décrochages peuvent donc être liés à la rupture dans le continuum narratif, soit que l'énonciation se complexifie en introduisant plusieurs niveaux (dialogue, description) soit que la vitesse narrative est modifiée (sommaire, pause). Ils peuvent être analysés comme le signe d'un engagement du scripteur (Bucheton, 2014)⁸. En fin de texte, ils pourraient aussi s'expliquer soit par une décentration du personnage-narrateur qui adopte la position d'un narrateur extradiégétique s'adressant au narrataire-lecteur, soit par un relâchement de l'attention du scripteur.

D'autres décrochages s'effectuent en dehors de ces lieux narratifs, liés à la reprise de la consigne ou des textes littéraires.

⁷ Garcia-Debanco et Bras (2016 : 50) relèvent également un cas de « flottement dans la désignation du personnage » chez un scripteur de 10 ans.

⁸ « Ce mélange énonciatif est très fréquent, pas seulement chez les plus jeunes, mais chaque fois que le scripteur est très impliqué en posture première dans l'invention de son texte. » (Bucheton, 2014 : 118)

La reprise de la consigne scolaire

Une cause de dilemme énonciatif

La première phrase de l'énoncé « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage » est reprise à l'ouverture de certains récits, mais cet emprunt ne suffit pas à embrayer une énonciation à la troisième personne. Dans le texte de Love-Éva, l'énoncé de la consigne semble plaqué avant une seconde ouverture de récit. Coïncident à la fois une reprise de la consigne scolaire et une reprise du personnage du texte A (Abel) présenté par le scripteur comme personnage-narrateur.

[Un enfant] arrive sur une île à la suite d'un naufrage. [Moi] je m'appelle Abel et je suis sur cette île depuis une semaine mon bateau a fait naufrage [...] (Love-Éva, G3)

L'apparition d'un besoin d'explications qui bouleverse l'identification entre le narrateur et le personnage

Un second procédé est observé : le glissement entre deux choix énonciatifs, lorsque le narrateur apporte au lecteur des connaissances supplémentaires qui l'entraînent dans un changement de point de vue. Ainsi, Édouard choisit un narrateur extradiégétique (reprise de la consigne) puis adopte la forme du récit autobiographique. Dans l'énoncé, « se rappela » est une amorce du discours rapporté qui provoque le passage à la première personne. Le récit bascule du côté du personnage qui donne son point de vue.

[Un enfant] arrive sur une île à la suite d'un naufrage. L'enfant nommé Perci Paro ce révéya aubou de deux jour échoué sur cette ~~une~~ île. Il ce leva est *ce rapela* comment est il arrivé ici, [i] était sur un bateau avec des copain et mon chien Jackson pour fêté mes 11 ans. Quand lors d'une baignade avec mon chien le bateau est reparti, mais je ne me souvien pas comment je suis arrivé ici. (Edouard, G1V2)

La reprise des textes sources

L'apparition d'un nouveau personnage et le changement de point de vue

De même, la survenue d'un personnage oblige le narrateur à fournir des informations au lecteur qui peuvent le conduire à changer de point de vue. Le texte enclencheur se termine sur le constat de solitude du héros. Arthur commence une suite de récit à la première personne. Après la première séquence (appel au secours du héros se soldant par une rencontre), Arthur convoque le nom du personnage principal du texte enclencheur et poursuit son récit à la troisième personne.

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)

Mais tout d'un coup, je vois un bateau passer. Il s'appelait « le titanic ». J'ai remué mes bras pour leur faire signe mais il ne me voyait pas. J'ai alors crié de toutes mes forces et Stella aussi. Tout d'un coup, nous voyons le bateau tournée dans notre direction, nous avons alors crié de joie et nous avons embarqué dans le bateau. Des gens nous donnèrent des vêtements propre et l'hospitalité. Sur le bateau, j'ai rencontré un vieil ami qui s'appelait Jean. Jean était le meilleur ami de Michael depuis tout petit. Michael demande à Jean où allait le bateau et il répondit. (Incipit) (Arthur, G2V1)

Une emprise qui brouille les repères

L'extraction d'une phrase ou de segments des textes littéraires peut provoquer un changement d'énonciateur. En ouverture de son récit, Walid reprend la consigne d'écriture puis l'incipit du texte A, chaque phrase ayant son propre énonciateur. Le scripteur opte finalement pour une énonciation à la troisième personne.

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Incipit) (Texte A)

L'île de ~~Oscar~~-Louis

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. Est Oscar manga. Le lendemain matin Oscar avait trouvé un homme et une femme. (Walid S., G3)

Conclusion

Les textes littéraires, comme la consigne d'écriture, fonctionnent donc comme des contraintes d'écriture implicites pouvant entrer en conflit, et percuter les choix initiaux du scripteur. De ce point de vue, nous renvoyons à l'une de nos hypothèses qui tient aux difficultés du scripteur à maintenir en mémoire et à traiter des informations concurrentes, les unes issues du texte en cours de scription, les autres provenant des textes sources.

Si les décrochages énonciatifs ne sont pas spécifiques à l'imitation des textes littéraires, certains pourraient être expliqués par les limites des ressources de la mémoire des scripteurs.

8.2.3. Le JE : précisions sur l'identité du héros

Les récits littéraires présentent des héros masculins. Ils sont explicitement dénommés dans le corps du texte du texte enclencheur (Michael), du texte A (Abel), dans l'avant-texte D (Robinson) ou dans les références du texte C (« *D'après Robinson Crusoé* »). Dans le texte de Golding (texte B), le genre du héros peut être déduit des marques orthographiques. Il existe un usage culturel de désigner le personnage principal par un prénom et par ce fait de lui attribuer un sexe. Qu'ont récupéré les scripteurs de ces modèles masculins ?

• **Le genre du héros**⁹

Question 5 : les textes littéraires déterminent-ils le genre masculin du héros ?

Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : Dans l'ensemble des textes produits, y compris sans contact avec des textes littéraires, les héros sont majoritairement masculins. On ne peut donc conclure à un effet particulier des textes littéraires.

R2 : Le choix du héros féminin émane quasi-unaniment des écolières.

La lecture des textes produits au contact des textes sources (G1V2, G2V2, G3, G4) fait ressortir que les héros sont majoritairement masculins (77.7% en moyenne). De plus les rares choix de héros féminins (10/144 copies) émanent quasi-exclusivement des écolières¹⁰.

Genre du héros	G1V2		G2V2		G3		G4		Total
Garçon	18	75%	20	83%	22	81%	15	71%	77.5%
Fille	5	21%	1	4%	4	15%	1	5%	11.25%
Sans indication	1	4%	3	13%	1	4%	5	24%	11.25%
	24	100%	24	100%	27	100%	21	100%	100%

Tableau 31 : Genre du personnage dans les textes produits au contact des textes littéraires

Genre des scripteurs	G1V2	G2V2	G3	G4
Garçon	0	0	1	0
Fille	5	1	3	1
	5	1	4	1

Tableau 32 : Genre des scripteurs ayant choisi un personnage féminin dans les textes produits.

Genre du héros	G1V1		G2V1		Total
Garçon	19	79%	22	91.6%	85.3%
Fille	5	21%	1	4.2%	12.6%
Sans indication	0	0%	1	4.2%	2.1%

Tableau 33 : Genre du personnage dans les textes produits en première version

Il est difficile de faire la part dans le choix des scripteurs de l'imitation des textes littéraires ou de l'empreinte de la consigne d'écriture « *Un enfant...* », et du modèle masculin largement encore

⁹ Nous avons considéré le prénom du héros et à défaut les marques de genre, sachant qu'il peut exister un biais statistique dans la mesure où les élèves peuvent omettre les marques du genre féminin.

¹⁰ Younes (G3) est le seul scripteur à choisir une héroïne en féminisant le prénom Abel issu du texte A.

dominant que ce soit dans la littérature de jeunesse¹¹ ou dans les manuels scolaires. En G2V1, l'influence du prénom « Michaël » est massive et conduit à un choix de héros masculin¹² (91%). S'il y a identité de genre entre le héros-énonciateur des textes sources et le héros des textes produits, l'étude des écrits en première version montre également une forte tendance pour le genre masculin en dehors de tout texte littéraire : en G1V1 les scripteurs sont nombreux à choisir spontanément un héros masculin (79%). Par ailleurs, comme nous l'avons vu, le choix d'une héroïne résulte principalement des écolières.

Nous ne pouvons donc conclure à l'influence des textes littéraires sur le genre du héros et constatons qu'il est majoritairement masculin.

• Le prénom du héros

Les textes littéraires fournissent plusieurs prénoms : Michaël (texte enclencheur), Abel (texte A) et Robinson (avant-texte D, références du texte C). Les scripteurs reprennent-ils ces prénoms ?

Question 6 : les textes littéraires ont-ils une influence sur le choix du prénom du héros ?

Objets de l'analyse : des textes produits au contact des textes littéraires (G1V2, G2V1, G2V2, G3, G4).

Résultats :

R1 : La dénomination du héros n'est pas systématique, même en présence de textes littéraires. Les résultats doivent être pondérés avec le choix de la voix narrative en JE.

R2 : Lorsque les scripteurs prénomment leur héros, ils choisissent majoritairement des prénoms en dehors du corpus de textes littéraires, sauf lorsqu'il s'agit d'une suite de texte.

R3 : Les scripteurs ayant eu à produire une suite de texte sont majoritairement influencés par le TE.

	G1V2	G2V1	G2V2	G3	G4
Michaël		14 (58%)	10 (42%)		0
Abel	0		0	5 (18.5%)	0
Robinson	0		0	0	0
Autres	12	1	0	14	0
	12/24	15/24	10/24	19/27	0/21

Tableau 34 : Prénom du héros dans les textes produits au contact des textes littéraires

¹¹ Nelly Chabrol-Gagne (2011) montre cette surreprésentation en étudiant un corpus de 250 albums publiés entre 1995 et 2010. Nelly Chabrol Gagne, *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2011, 240 p. cité par Anne Larue : « Nelly Chabrol Gagne, Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album », *Strenæ* [En ligne], 3 | 2012, mis en ligne le 25 janvier 2012, consulté le 25 mars 2016. URL : <http://strenae.revues.org/556>

¹² Mathilde (G2V1) féminise son personnage pourtant prénommé Michaël.

L'étude des textes produits permet de constater que la dénomination du héros est loin d'être systématique. Aucun scripteur du G4 ne prénomme son héros, alors que ces scripteurs bénéficient à la fois du texte enclencheur et des quatre textes sources. Se pose donc peut-être ici la question des habitudes de classe et des points pouvant relever d'un apprentissage explicite. Il faut aussi observer que ces scripteurs ont tous choisi une énonciation en JE, ce qui diminue les occasions de prénommer le héros. Pour les autres groupes, les prénoms du héros sont majoritairement choisis en dehors du corpus littéraire. En revanche, en G2V1, le prénom de Michaël du texte de Morpugo est repris par 58% des scripteurs. Le texte enclencheur semble donc avoir le pouvoir de fournir un cadrage important de ce point de vue, sachant que les scripteurs sont moins nombreux à choisir ce prénom en V2 (42%). Cinq scripteurs du G3 (18.5%) prénomment leur héros Abel comme le personnage de Morpugo (texte A). « Robinson » n'est pas repris, mais il est vrai que ce prénom n'apparaît que dans les références du texte C et dans l'avant-texte du texte D. Édouard (G1V1) qui a appelé son héros « Harry Crusoé » dans la première version de son récit, lui préfère un autre prénom dans la seconde version, bien qu'il dispose alors des textes du corpus. Est-ce une volonté de se démarquer des textes et de jouer l'invention contre l'imitation ? Les connaissances personnelles cinématographiques et littéraires des scripteurs influencent également probablement leurs choix si l'on se réfère à certains prénoms retenus :

- Bastien, Camille, Éric, Géralde, Grey, Hanna, Jean, Marine, Mat, Oulgouna, Perci (Paro), Rami (G1V2).

- Alexandre, Entoine, Estrella, Hamza, Lisa, Marouane, Mathieu, Norman, Oscar, Sofian, Tom (Cruise), Tonin, Ulysse, Ugo (G3).

« Perci Paro » est sans doute une reformulation du nom du capitaine Jack Sparrow, le héros de la série cinématographique *Pirates des Caraïbes* commencée en 2003. Il peut se référer également à Percy Jackson, nom d'une série de cinq romans de *fantasy* écrits par Rick Riordan s'inspirant de la mythologie grecque (2005-2010). *Percy Jackson : Le Voleur de foudre* en est une adaptation cinématographique mise à l'écran en 2010. « Tom Cruise » est bien sûr l'acteur de cinéma investi dans plusieurs rôles d'aventuriers, mais le patronyme rappelle celui de Crusoé. « Ulysse » fait partie des figures mythologiques associées aux voyages maritimes.

Le genre renvoie aussi au vécu des scripteurs et à l'intime (solitude, abandon, peur ou expériences personnelles plus positives de vacances, de scoutisme etc.) : c'est ainsi que Sofian (G3) choisit son prénom pour désigner le héros de son histoire, âgé comme lui de 10 ans (tandis que Walid G. (G3) choisit le sien pour le capitaine du navire). Les prénoms évoqués peuvent enfin être interprétés comme des indicateurs sociologiques.

Conclusion

Les personnages ne sont donc pas tous prénommés dans les textes produits, résultats qu'il faut confronter au choix de l'énonciation en JE. Lorsqu'ils dénomment leur héros, les scripteurs

semblent davantage influencés par leur vécu et leurs connaissances personnelles que par les textes littéraires.

8.2.4. Les commentaires du JE-narrateur¹³

Dans les récits, les scripteurs apprenants sont plutôt attachés à relater des actions, et nous nous sommes dès lors demandée si les personnages narrateurs s'exerceraient, comme dans les textes ressources à quelques commentaires.

Question 7 : les textes littéraires ont-ils une influence sur la présence de commentaires du JE-narrateur ?

Objets de l'analyse : Les textes produits au contact des textes littéraires (G1V2, G2V1, G2V2, G3, G4).

Résultats : Les textes produits comportent des commentaires du JE-narrateur, dont certains sont directement influencés par les textes littéraires.

Les textes produits comportent des commentaires qui peuvent se situer tout au long du récit et renseigner sur l'état physique du personnage, ses sentiments, révéler ses interrogations et ses réflexions ou exprimer son état d'esprit comme l'énoncé de Martin. La première réflexion de son narrateur peut s'inscrire dans le temps de l'action, tandis que la seconde réflexion est plutôt à relier au temps de la narration.

Je ne savais pas où j'avais atterri mais *je n'avais pas envie de le savoir*, tout ce que je voulais c'était de partir d'ici. [...] Le bateau finit par me ~~v~~voir et me repêché j'étais sauvé *ma vie pouvait continuer*. (Martin, G1V2)

L'ouverture et la clôture du récit sont des lieux textuels stratégiques pour les commentaires qui ont une fonction informative ou évaluative :

Je n'étais pas complètement seul sur cette île, il y avait Stella. C'est mieux que rien. [...] La nourriture, sur une île, sur cette île, trouvé par un enfant de 12 ans comme moi, serait surréaliste. Je suis un peu plus grand que la normale de mon âge mais [...] (Incipit) (Inès M., G2V2)

Des mois passèrent je devenais de plus en plus triste # je perdais espoir mes un matin. Je vis un bateau au loin j'ai vite fait un feu et je faisais comme les indiens je mettais une peau de bettes et je faisais des nuages mes sans espoirs. Je continuais ma # vis # sur l'île. J'essayai de faire mon possible pour que l'île soit habitable Stella ~~n~~commença à vieillir et moi aussi j'allais ~~pas~~passé la fin de ma vie sur cette île avec Stella. (Excipit) (Quentin, G2V2)

Certains textes relèvent à la fois du commentaire et du discours rapporté. Floriane expose les réflexions du personnage au moment des faits narrés avec même une projection dramatique vers

¹³ Nous verrons plus loin comment les jeunes scripteurs ont construit le récit du robinson (le *je-personnage*). D'autres exemples ont été consignés en annexes.

le futur (« on allait mourir ») et évalue rétroactivement les événements (« ce voyage fut un cauchemar »).

Le 1^{er} juillet 1930 était un grand jour. Mes parents avaient prévu de partir pendant 30 jours pour découvrir l'Amérique du Sud. [...] Le voyage se passe bien jusqu'à ce 10 juillet où on est en train de vivre la pire tempête des États-Unis. [...] Le bateau était en train de couler, les vagues s'élevaient de plus en plus, le tonnerre grondait de plus en plus fort... On allait mourir, voilà la vérité. [...] Fatigués par ce naufrage, on tient à peine debout. [...] Je lui ai fait le bandage et nous rendons un hommage à Nestor. Tous les repas, on mange de la noix de coco. Ce voyage fut un cauchemar. (Floriane G3)

Les textes ressources nourrissent directement (lorsqu'il s'agissait déjà de commentaires) ou indirectement les commentaires de certains scripteurs qui empruntent ou reformulent.

J'appris à rôtir mes graines [...] (Texte A)

J'utilisai d'abord mes feu pour envoyer des nuages de fumée pour attirer l'attention. Mais personne arriva. *J'avais ~~fin~~ donc j'appris seul à me faire à manger*, pour y mettre la nourriture, je pris de l'argile et me fit des plats. (Nina G2V2)

Conclusion

Les textes produits comportent comme les textes ressources plusieurs commentaires du JE-narrateur. Les scripteurs expriment donc à la fois un JE personnage et un JE narrateur, parfois aidés par l'imitation des textes littéraires.

8.2.5. Le discours rapporté du narrateur personnage

Le discours rapporté est une reformulation annoncée de son propre discours ou du discours d'autrui étant précisé qu'« il existe des formes linguistiques qui marquent, de façon plus ou moins univoque, le discours d'autrui » (Rosier, 2008 : 1). Rosier pose en effet « un principe général : celui de la porosité des énonciations, entre narration et dialogue, entre formes du DR qui alternent dans les mêmes énoncés » (2008 : 16), et critique l'opposition simpliste des formes « discours direct » (souvent considéré à partir d'une réflexion sur le guillemet) et « discours indirect », au détriment de la considération de formes mixtes qui prolifèrent.

La première pratique du discours rapporté est orale et intervient dès l'enfance. Les élèves sont familiarisés avec la multiplicité énonciative qu'ils rejouent lors de jeux enfantins. À l'écrit, cette imitation de la voix de l'autre est plus complexe et passe souvent par une pratique du discours direct qui s'affranchit parfois des marques scolairement attendues. Dans les récits, il s'agit d'un discours rapporté au sens d'un discours attribué à une autre source énonciative, fictif et considéré plutôt comme une représentation (au sens d'une mise en scène, d'un « réalisme » représenté) de la parole d'autrui (Rosier, 2008 : 4 et 18). Les textes littéraires du corpus ne comportent pas de dialogue mais les pensées du robinson y sont exprimées. Comment les élèves articulent-ils donc le discours du robinson (pensées, dialogues éventuels) et le discours d'un autrui inventé puisque non présent dans les textes ressources ?

Question 8 : Les textes littéraires ont-ils une influence sur la présence du discours rapporté émanant du narrateur personnage ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes littéraires (G1V2, G2V1, G2V2, G3, G4).

Résultats : Les textes produits comportent des énoncés en discours rapportés dans leur grande variété (discours direct, discours direct libre, discours indirect, discours indirect libre, discours narrativisé) dont certains sont directement influencés par les textes littéraires.

• Le discours indirect : lieu du dit et de l'intime du robinson

Dans les textes produits, le discours rapporté est le plus souvent le discours intérieur du personnage narrateur. Il s'agit d'un discours marqué par des verbes introducteurs (dire, penser). Ce discours intervient lorsqu'il s'agit de montrer comment le robinson se rassure (Coline) ou lorsque des décisions importantes sont prises sur son devenir (Edouard) :

Avec mon chien ~~filou~~-Filou, je pense que je ne vais pas me perdre dans ce tout petit îlot. (Coline, G1V2)

quand ~~fini~~ ~~ju~~-j'eux fini je me dis que je ne survivrais pas sans viande, donc j'alla installer des pièges. (Edouard, G1V2)

On trouve peu de transpositions de discours prononcé, comme l'exemple de Mahery, les scripteurs-apprenants privilégiant alors le plus souvent le discours direct.

Quelques jours plus tard je commenca m'habituer à marcher cette jungle et je cueillis des fruit et quand un bateau revenu *je leurs dis que je ne voulais revenir dans la villes civilisé car je mangais déjà très bien ici.* (Mahery G2V2)

• Le discours indirect libre : les réflexions du robinson

Ici le narrateur assume le discours du personnage : « le personnage parle par la voix du narrateur, et les deux instances sont alors confondues » (Genette, 1972 : 194). C'est un « discours émancipé des marques syntaxiques et/ou graphiques standards » (Rosier, 2008 : 140). Un changement temporel s'opère par rapport à la narration au passé simple : le passage à l'imparfait. Dans les textes des élèves, le changement temporel n'est pas un indicateur fiable, car il n'est pas toujours maîtrisé. C'est « le cotexte encadrant » (Rosier, 2008 : 91), et surtout la dimension réflexive des pensées du robinson, qui permet de l'identifier. Des changements de temps sont parfois observés lors du passage au discours indirect libre.

Le lendemain je fis un pont et je pris de l'argile pour ma vaisselle. *J'avais de quoi vivre pour un moment.* (Geoffroy, G2V2)

Il peut s'agir de l'évocation d'intentions, de supputations, d'interrogations, de discours intérieur, de constats, ou l'évocation de projets comme dans l'énoncé d'Inès :

Par contre, il fallait trouvé de la nourriture. [...] Il fallait d'abord trouver un abri [...] en arrivant sur cette île, j'ai vu tout ces gigantesques arbres. Je peux monter mais je ne sais pas monté aux arbres. Et personne ne peut m'apprendre, ici. Je suis seul sur cette île, avec Stella. Je me mis donc à la recherche de bois pour notre, celui de moi et Stella. Je pensait aller dans la forêt, mais non, je ne veut jamais y retourner. [...] J'arriva devant un arbre et je senti bête tout à coup. Comment j'allais découper l'arbre ? Je n'avait pas du tout réfléchi à ça. (Inès M., G2V2)

• Discours direct

Les pensées du personnage narrateur sont également rapportées par le discours direct avec emploi ou non de marques comme les guillemets. Ces derniers sont utilisés pour citer mais aussi pour marquer une forme de mise à distance avec un discours auto-cité.

Puis je trouva une femelle morte de vieillesse, *je me dit : elle est morte je peut la manger*. Et je la mangea. (Nina, G2V2)

je commence à me décourager restant sur l'île toute m'a vie puis *je me souvien des paroles de ma mère : « si tu est coincé sur une île ne te décourage jamais quelqu'un viendra de liberé même si ça prend du temps »*. Je commence à reprendre espoir. [...] (Nora, G3)

Je commençais à m'inquiété, je me disais : « Si on me retrouve plus. » (Alizée, G1V2)

« Oh misère » me disais-je dans ma tête. [...] (Thais, G2V2)

• Discours direct libre

Le discours direct libre « regroupe les formes émancipées du modèle canonique du DD surmarqué » (Rosier, 2008 : 92). En voici un exemple à l'adresse du lecteur :

Avec un grand sourrir aux lèvres, j'avança *Eh oui, c'était bel et bien une île alors j'accoste*. (Maya, G2V2)

• Discours narrativisé

Le discours narrativisé « a longtemps été l'apanage des littéraires (Genette) mais le développement de la linguistique textuelle a favorisé son traitement linguistique » (Rosier, 2008 : 105). Les énoncés de Samira et Edouard, employant des expressions stéréotypées, relèvent du discours narrativisé qui permet de mentionner qu'un discours a eu lieu sans donner d'existence effective au discours cité. Ceux de Judith et Naïma relèvent du discours narrativisé qui est déclencheur d'un discours rapporté : ici, le discours narrativisé « condense, en un discours citant, un DR, sous une forme verbale ou nominale » (Rosier, 2008 : 105-107).

[...] et le lendemain on a na repris la route *on leur a dit merssi* et on nes même devenu amis *ils nous ont dit de revenir quand on le voudra* et ça ma fait chaut au cœur [...] (Samira, G2V2)

Je dis # au revoir au Opa cona et parti [...] (Edouard, G1V2)

Cette nuit, j'entendis du bruit, et je me reveilla et je vis une ombre qui s'approchait vers moi. *Je sur sursota demanda qui c'était* et l'ombre répondit [...] La journée se passa très bien, et le soi, lors du dîner, *je lui proposa # de rester toute ma vie avec elle# sur cette île. Elle fut d'accord*. (Judith, G1V2)

[...] il avait tèlement pitier de l'enfant *qu'il lui a proposer de rester un moment avec eux* [...] (Naïma, G3)

Les élèves inventent et convoquent donc toutes les formes de discours. Parmi les énoncés relevant du discours rapporté, certains sont directement imputables à l'imitation des textes. Sabine reprend un segment tandis qu'Andréa reformule.

Je pris même l'habitude, ayant déballé les vêtements contenus dans les coffres de <i>La Virginie – et certains étaient fort beaux !</i> – de m'habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut de chausses, chapeau, bas et souliers. Texte D (<i>Vendredi ou la vie sauvage</i>)

Je pris même l'habitude de m'habillé avec les vêtements que j'avais trouvé en dévalisant tout les bagages et <i>certains était fort beau !!</i> (Sabrine, G1V2)

J'allais couler, couler au fond de la mer et creuser ma tombe au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires. [...] (Texte E)

Je me suis dis que j'étais perdu au font des océan. (Andréa, G4)

Conclusion

Les narrateurs rapportent donc un discours d'autrui et le discours du robinson intériorisé (projets, réflexions, interrogations, etc.) ou verbalisé bien au-delà du discours rapporté présent dans les textes ressources. Les scripteurs utilisent toutes les formes de discours (discours direct, discours direct libre, discours indirect, discours indirect libre, discours narrativisé). Cependant, certains énoncés sont directement repris ou reformulés des textes littéraires.

CONCLUSION DU CHAPITRE 8

Il n'a pu être établi de liens entre l'identité du JE et les textes littéraires puisque tant les choix concernant le genre du héros que son prénom semblent déterminés par une culture *déjà-là*. En revanche, les textes littéraires semblent alimenter les textes produits pour les commentaires du JE-narrateur. Concernant la voix narrative, il faut également relever une totale fidélité au texte enclencheur écrits à la première personne et des décrochages énonciatifs constatés en certains lieux textuels dont certains peuvent être imputables à l'insertion de matériaux issus des textes ressources. Enfin, les scripteurs utilisent un large répertoire du discours rapporté du narrateur personnage, allant bien au-delà de l'imitation des textes.

CHAPITRE 9

Le temps de l'insularité : le traitement de la temporalité dans les textes

La mimésis du temps, c'est l'art même du récit : celui de faire vivre au lecteur le temps de la fiction, lui en faire ressentir la durée, les accélérations, les ellipses, retours en arrière ou projections en avant.

Bucheton, 2014 : 43.

Dans ce chapitre, nous nous appuyerons sur les travaux de Genette (1972) et distinguerons le temps de la narration du temps du récit pour les examiner du point de vue des textes sources et du point de vue des textes produits. S'agissant du temps de la narration, le narrateur est toujours situé dans une position temporelle particulière par rapport à l'histoire qu'il raconte. Les robinsonnades utilisent la narration ultérieure (le narrateur raconte ce qui est arrivé dans le passé) et parfois la narration intercalée (il insère ses impressions du moment sur les événements). Si le temps de la narration concerne la relation entre la narration et l'histoire, le temps du récit concerne la position temporelle du narrateur par rapport aux faits racontés. Nous reprendrons la typologie rigoureuse de Genette dépendante des choix méthodologiques de l'écrivain : l'ordre du récit, le rapport entre la succession des événements dans l'histoire et leur disposition dans le récit et la vitesse narrative. Il nous a paru judicieux d'ajouter l'examen des marqueurs du temps insulaire pour montrer leur contribution à la détermination d'un espace temporel durant lequel la tension narrative peut s'exprimer (Baroni, 2007).

9.1. Le temps dans les textes sources

9.1.1. Le temps de la narration : une narration ultérieure

Comme le relève Genette (1972 : 228), « la principale détermination temporelle de l'instance narrative est évidemment sa position relative par rapport à l'histoire ». Les textes sources s'inscrivent dans une narration ultérieure et l'emploi des temps du passé domine avec la présence de « temps d'arrière-fond » contrasté aux temps des événements (Weinrich, 1973 cité par François, 2004 : 42). Les textes sont écrits au passé simple pour les événements et à l'imparfait

lorsque sont signifiées les habitudes du robinson¹. Dérogent à ce système des verbes au plus-que-parfait pour le récit d'évènements antérieurs au récit premier (textes A, B, C, D) et des verbes au conditionnel pour les évènements projetés (texte D).

9.1.2. Mesure du temps insulaire : temps et durée de l'histoire dans les textes sources

Des marques de repérages temporels

Il existe deux types de rapport au temps : « les textes qui ancrent l'aventure dans un temps historique par la présence de dates », et « ceux qui sont situés dans une plus grande proximité temporelle sans donner de date » (Leclaire Halté, 2000 : 267). Seuls les avant-textes fournissent un repère historique : « 1987 » (texte enclencheur) et « 1759 » (texte D). Les textes C et D donnent quant à eux des indications indirectes de saisons à travers les travaux des champs et de récolte : « Au milieu de tous mes travaux » (texte C) ; « C'est peu après cette première récolte » (texte D). Hormis ces éléments de datation ou de repérage dans le cycle annuel des saisons, la durée dans les extraits choisis n'est pas mentionnée explicitement. Elle apparaît donc floue au lecteur. Le robinson ne semble pas pouvoir mesurer le temps qui passe ou ne souhaite pas l'évaluer. Il faut au lecteur tenter de calculer les durées à partir de balises temporelles. Cet ensemble de données participe à la construction d'un temps long.

Le cas particulier des connecteurs sur l'axe temporel de l'histoire

Les adverbes temporels, catégorie grammaticale riche et hétérogène dans les formes et les fonctions, précisent sur l'axe temporel la position de l'évènement. Nous reprendrons la classification de Klein (1994) qui distingue les adverbes temporels de position, les adverbes de fréquence, les adverbes de durée et les adverbes de contraste.

Dans les textes sources, les connecteurs de position (24) sont environ deux fois plus nombreux que les connecteurs de durée (12) et trois fois plus nombreux que les connecteurs de fréquence (7), tandis que peu de connecteurs de contraste sont présents (4).

¹ Pour Bres, l'opposition des deux temps verbaux tient à une différence de représentation de la fluence du temps impliqué par le verbe. Avec le passé simple, le temps impliqué par le procès est perçu comme arrivant à la ligne du temps (accomplissement) tandis que pour l'imparfait, le temps impliqué par le procès est perçu comme arrivé à la ligne du temps (accompli) : le passé simple « est vu constamment arrivant sans que cette survenue se réalise en franchissement de la ligne du temps », tandis qu'avec l'imparfait, « le temps impliqué est vu arriver, passer, et s'en aller en franchissement de la ligne d'échéance » (Bres, 1998 : 34).

Textes	Connecteurs temporels de position	Connecteurs de fréquence	Connecteurs de durée	Connecteurs de contraste
A	quelques jours plus tard ; Après quelques vaines tentatives ; d'abord ; bientôt ; plus tard,	de temps à autre	longuement	jamais
B	bientôt ; enfin ; le plein soleil d'après-midi			
C	un peu avant les grands pluies ; d'abord ; un matin ; et, dans la suite,	plus d'une fois ; toujours	au bout d'un mois ; lorsque, peu de temps après ; avec le temps	encore
D	À la fin de l'après-midi ; peu après cette première récolte ; d'abord ; ensuite	chaque soir	depuis ; longtemps (2)	jamais
	16	5	6	3
E	d'abord ; bientôt ; Puis (2) ; À présent ; Enfin ; avant même ; alors que	parfois ; toujours	longtemps ; rapidement depuis que ; lorsque ; jusqu'au jour ; jusqu'alors	jamais
	24	7	12	4

Tableau 35 : Connecteurs dans les textes ressources

Le système temporel des textes ressources et la tension narrative

Dans cette partie, nous envisagerons l'organisation des événements de l'histoire mais aussi leur mise en intrigue, sachant qu'il s'agit ici de récits courts. Baroni (2007) s'est intéressé à la capacité de l'écrivain à retenir des informations pour les dévoiler tardivement, à jouer avec notre insatisfaction provisoire, à employer la surprise, à éveiller notre curiosité, à prolonger le suspense, et finalement à nous mettre en haleine jusqu'au dénouement. Il a ainsi forgé la notion de tension narrative assimilée à des « effets d'attente et de dénouement résultant d'une stratégie narrative » (Baroni, 2010) qui creusent la temporalité :

[...] si l'intrigue implique le temps humain, ce n'est pas nécessairement pour surmonter cette temporalité et configurer le réel, pour doter d'un sens ou d'une morale une existence que l'on suppose parfois absurde ou imprévisible [...], ce n'est pas pour rétablir rétrospectivement des liens de causalité entre des événements originellement perçus comme contingents. Au contraire, le plaisir de la narration réside dans une défiguration provisoire de l'histoire qui permet d'en éprouver la profondeur temporelle : c'est, par exemple, l'originalité d'un projet ou le risque d'échouer dans une intention qui confère son épaisseur au futur. Pour le dire autrement, il ne suffit pas de brandir le schéma d'une action planifiée pour rencontrer la temporalité humaine, il faut encore mettre en évidence son caractère inédit ou incertain [...]

Le temps devient donc en quelque sorte imprévisible car l'attente « (dis)tend » le lecteur vers le futur (Baroni, 2010 : 6). Les textes sources adoptent différents systèmes temporels. Dans le même temps, certains passages inscrivent des moments de perturbations et d'incertitudes qui participent à cette tension narrative. Nous présenterons les systèmes temporels des textes ressources et relèverons ce qui « tend » la narration pour provoquer l'attente du lecteur.

Le texte A de W. Steig se focalise sur une succession d'évènements, situés les uns par rapport aux autres sur une ligne temporelle. Le lecteur est emporté sur deux axes d'évènements, l'un relatif au feu, l'autre à la cuisson : à partir d'un évènement non déterminé (« Quelques jours plus tard »), Abel fait plusieurs tentatives pour allumer du feu, y parvient et émet des signaux de fumée ; après avoir trouvé de l'argile, Abel fait cuire « longuement » des plats, des bols, puis divers aliments, et « de temps à autre » jette, un message à l'eau.

L'encadrement temporel (Le Draouec et Pery-Woodley, 2005 : 45-60) s'opère grâce à des éléments de datation relative qui s'organisent par référence à un repère déjà identifié dans le discours, mais non connu du lecteur « Quelques jours plus tard ». Les expressions « Quelques jours plus tard » et « Après quelques tentatives » sont placées à l'initiale des deux premières phrases du texte et sont dotées d'un fort potentiel cadratif, même si les phrases qui suivent ont une relation de narration indépendante sémantiquement de l'encadrement temporel puisqu'il s'agit des commentaires du narrateur² (« 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). D'autres éléments de datation relative permettent une structuration temporelle de la suite du texte : « d'abord », « bientôt » (subjectivité), « plus tard », « longuement » (subjectivité), de temps à autre. Les évènements se succèdent dans un temps non identifiable (combien de tentatives pour allumer le feu ? combien de temps pour apprendre à rôtir les graines ? etc.).

Ce texte suscite la curiosité dans la mesure où le robinson dispose d'un savoir de survie qui peut ne pas être partagé par le lecteur. Surtout, l'appel répété au secours, par l'utilisation d'une fumée blanche, et par le procédé du message à la mer, crée un suspense, parce que le lecteur évalue la probabilité de la réussite de l'entreprise. Il crée donc bien une mise en tension.

Le texte B de W. Golding est caractérisé par son atemporalité. Il offre un contraste entre le contexte de l'action (atemporel) et les évènements, peu nombreux, dont la situation relative est envisagée du point de vue du narrateur. Le tempo est donné à l'ouverture du texte « Je marchais comme un habitué ». Il s'agit donc de raconter les habitudes du robinson dans son déploiement à travers la nature : il marche, cueille des fruits, prend un sentier, se trouve « bientôt » dans la jungle, arrive dans un endroit ensoleillé. Quant à l'encadrement temporel, on retrouve des éléments de datation relative : un premier par rapport au temps de l'énonciation (« Le plein soleil

² Si nous reprenons l'analyse de Le Draouec & Pery-Woodley, (2005 : 59), d'un point de vue strictement sémantique (aspect idéationnel) ces commentaires doivent être interprétés hors du cadre temporel, mais dans une perspective de structuration discursive (aspect textuel). Les commentaires concernent bien ici la période évoquée et donc doivent être interprétés comme appartenant à ce cadre.

d'après-midi »), d'autres structurant chronologiquement le récit : « bientôt » (subjectivité), « quand », « enfin ».

La lecture du texte B procure de la curiosité. Le texte est saturé d'informations sur l'entourage du robinson progressant dans sa marche. Le lecteur s'interroge aussi sur ce qui peut advenir puisque précisément rien ne se passe. Il reste donc dans l'attente d'un évènement. Or, des éléments (« l'obscurité régnait », « les lianes frémissaient », « je m'y connais ») conduisent à une forme d'anxiété. Le temps est dilaté autour de cette attente.

Le texte C de D. Defoe présente un empan temporel plus large que les deux premiers extraits. S'y trouvent narrés des évènements qui sont envisagés dans la durée (y compris la projection dans le futur) avec des éléments de datation et de la durée. Trois séries d'évènements sont rapportés : la récolte, l'exploration de l'île, la pose de pièges. La première séquence s'étire entre deux bornes temporelles : la semence de l'orge et sa récolte. Le lecteur peut reconstituer ces phases soit par ses connaissances personnelles (octobre ou mars, puis juillet) soit par les balises textuelles : une localisation absolue (« Quand au bout d'un mois ») et des éléments de datation relative (« peu de temps après ») dont certains renvoient aux repères climatologiques (« C'était un peu avant les grands pluies », « dans leur saison »). Le lecteur est aussi projeté dans le futur du personnage : « dans l'espérance qu'avec le temps j'en récolterais assez pour faire du pain ». La deuxième séquence concerne l'exploration de l'île et la découverte de la nature. Un élément de datation est situé en position finale d'une phrase : « [...] si je ne découvrais point quelques productions que je ne connaissais *pas encore* ». Un élément de datation relative clôturé le paragraphe : « et, *dans la suite*, j'en mêlai le jus avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraichissante ». Un autre élément de datation relative est répété par deux fois pour structurer le texte : « j'imaginai *d'abord* que c'étaient quelques plantes », « J'allais *d'abord* à la crique ». Deux autres éléments de datation relative jalonnent la séquence des traquenards : « plus d'une fois » « un matin ».

Le texte est construit autour de trois évènements initiaux ayant la potentialité de conduire à des résultats importants pour le robinson. La découverte des restes de grains est anecdotique pour le robinson, mais le lecteur se demande pourquoi cet incident lui est rapporté. La surprise procurée par la présence d'épis d'orge renvoie à un autre moment, celui de la semence puis à un temps futur, celui d'une récolte potentielle. Deux autres évènements créent une double attente du lecteur : l'exploration de l'île qui doit procurer la nourriture et le breuvage d'une part, et la pose de piège, ses aléas, et enfin la prise des chevreaux d'autre part. Le temps est donc à la fois long et scindé en trois phases qui alternent surprise (les épis naissants) et deux formes miniaturisées de suspense (le robinson va-t-il trouver de la nourriture ? piéger des animaux ?). Elles configurent l'intrigue.

Le texte D de Michel Tournier nous offre lui le regard rétrospectif du narrateur. Le temps est vu du point de vue du narrateur pour lesquels les événements sont maintenant terminés. Le narrateur se réfère à des événements uniques (retrouvailles du chien, construction de la maison) ou répétés (« Je pris même l'*habitude* [...] de m'habiller) antérieurs ou se poursuivant jusqu'au temps de l'énonciation (« Je ne sus *jamais* comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi »). Le récit est découpé en trois séquences d'inégales durées : les retrouvailles avec le compagnon (brèves), la construction de l'habitat (longue), le cérémonial de l'habillage (récit itératif). La scène des retrouvailles avec le chien s'ouvre avec un élément de datation relative par référence à un repère identifié dans le discours « C'est peu après cette première récolte », expression placée à l'initiale de la première phrase donc dotée d'un fort potentiel cadratif. Un autre élément de chronologie relative est repris par deux fois dans le texte, lors de la rencontre avec le chien puis lors de la construction de l'habitat : « un projet que j'avais *depuis longtemps* » « une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue *depuis longtemps*. » Le narrateur est donc capable de se remémorer des événements encore antérieurs aux événements décrits. Deux éléments structurent chronologiquement la succession d'actions décrivant la construction de la maison : « Je creusai *d'abord* un fossé rectangulaire [...] », « je disposai *ensuite* des feuilles de figuier-caoutchouc ». Le récit se termine sur une habitude : « Je pris même l'*habitude* [...] de m'habiller *chaque soir* pour dîner ».

Dans ce texte, les événements se sont déjà produits et la tension ne repose donc plus sur les événements eux-mêmes, mais sur l'exposition retardée du résultat : comment le robinson va-t-il s'y prendre pour parvenir à construire une « vraie » maison ? Le lecteur pourra se reporter aux annexes G1 à G4 qui proposent des schémas sur l'organisation temporelle de ces quatre textes.

9.1.3. Ordre dans le récit des textes sources : des anachronies narratives

Le temps du récit s'inscrit dans un ordre. Les anachronies narratives qui rompent avec l'ordre temporel de la succession des événements sont des « ressources traditionnelles de la narration littéraire » présentes dans les textes du corpus (Genette, 1972 : 78).

Des analepses qui renvoient au temps d'avant le naufrage ou de l'action et qui étirent le temps

Des analepses sont présentes dans le corpus littéraire d'abord à l'incipit du 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.* Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. (Texte A)

Si l'on considère la première phrase comme un premier segment temporel et le point de départ narratif (bien que faisant référence à un moment antérieur dont le lecteur ignore le contenu, mais qu'il peut interpréter comme renvoyant au naufrage), la deuxième phrase constitue quant à elle un deuxième segment temporel. Il s'agit d'une rétrospection subjective car « assumée par le personnage lui-même, dont le récit ne fait que rapporter les pensées présentes » (Genette, 1972 : 82). Cette analepse externe permet de caractériser le robinson qui évalue ses connaissances théoriques à la lumière des difficultés pratiques rencontrées sur l'île. Ainsi, dans les robinsonnades, « les analepses externes sont fréquemment utilisées pour caractériser positivement ou négativement un personnage » (Leclaire-Halté, 2000 : 274). Ici, le robinson avoue ses doutes sur ses capacités à maîtriser l'allumage du feu. Il s'agit d'une analepse partielle évoquant le temps du robinson enfant, encore à l'école. La troisième phrase est un retour au temps de l'histoire avec deux segments : « Après quelques vaines tentatives » se situant avant l'allumage du feu déjà annoncé par la première phrase et expliquée par l'autre segment « je finis par... ».

D'autres segments constituent également des rétrospections subjectives dans les textes A et C. Les segments « [une argile rougeâtre] que j'avais trouvée vers le sud de l'île » et « [la crique] où j'avais abordé avec mes radeaux » sont des analepses internes complétives car elles consacrent des événements postérieurs au naufrage, lequel peut être perçu comme le point de départ de l'histoire que le lecteur reconstitue à travers ces extraits. Ces analepses servent à étirer le temps passé sur l'île : le robinson a d'abord découvert de l'argile lors de l'exploration du sud de l'île, il est déjà venu à la crique... La séquence de la décoration de l'habitat, dans le texte D, offre une autre analepse : l'aménagement crée « une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps [...] ». Cette analepse externe permet de comparer la situation du robinson avant et après son séjour sur l'île : elle valorise la vie civilisée en se référant au confort de la vie antérieure. Le procédé est largement employé dans les robinsonnades.

Les autres rétrospections sont assumées par le récit dans le texte B pour rendre compte du temps passé sur l'île (« les lianes avaient tissé une sorte de natte »), et dans le texte C pour évoquer le temps d'avant l'arrivée sur l'île (« un petit sac qui avait été empli de grains pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau. » ; [Le grains qui] avait été tout dévoré par les rats [...] »). Ces analepses renvoient à l'événement charnière du naufrage : avant, il y avait des graines dans les sacs mis en soute, depuis les rongeurs ont anéanti la garnison.

La portée de ces analepses est toujours indéfinie : on ne sait pas exactement quand ces événements ont eu lieu, depuis combien de temps le robinson est sur l'île (« [une atmosphère] que je n'avais plus connue depuis longtemps ») ce qui ajoute à la perte de repères temporels subie par le personnage et ressentie par le lecteur. L'amplitude des événements est elle-même souvent indéterminée : combien de temps avait-il fallu aux rats pour dévorer le grain et aux lianes pour dominer la forêt ? Le temps de l'île est suspendu.

Un exemple de prolepse

Si dans le récit, « l'anticipation, ou prolepse temporelle, est manifestement beaucoup moins fréquente que la figure inverse » (Genette, 1972 : 105), le procédé est utilisé dans l'œuvre originelle de *Robinson Crusoé* marquée par la parole du père :

Robinson Crusoé peut nous dire presque dès l'abord que le discours tenu par son père pour le détourner des aventures maritimes était 'véritablement prophétique', bien qu'il n'en ait eu aucune idée sur le moment. (ibid.)

Cette absence de savoir et les allusions à l'avenir du narrateur se retrouvent dans le texte B dans lequel le personnage-narrateur annonce clairement qu'il n'a pas d'explication et n'en aura jamais sur le parcours de son compagnon, son chien, entre le naufrage et le moment des retrouvailles. Ce mystère ajoute à l'épaisseur temporelle du récit.

9.1.4. Vitesse du récit dans les textes sources : un récit lent pour installer le robinson

Les textes sources se situent au début du séjour sur l'île. De ce fait, le récit est lent puisqu'il s'agit de décrire la nature environnante, de raconter l'exploration de l'île et l'installation progressive du robinson où sont dépeints ses efforts d'adaptation, la collecte de matériaux naturels, ses tentatives de fabrication, le rodage de certains savoir-faire. Il n'est pas possible d'apprécier la vitesse des récits (Genette, 1972), en la rapportant à une durée témoin dans la mesure où nous ne disposons que d'extraits d'œuvres et que les durées sont toutes indéterminées³. Nous nous attacherons à deux mouvements narratifs, l'ellipse et la pause, et évoquerons de plus le phénomène de récurrence provoqué par la répétition de certains termes.

Des ellipses temporelles qui renforcent le temps long de l'histoire

Le texte de Defoe (texte C) comporte une ellipse temporelle explicite avec l'indication du temps qu'elle élide (ellipse déterminée) : « au bout d'un mois » (après s'être séparé de la balle des grains), le robinson aperçoit des tiges vertes. D'autres ellipses temporelles explicites donnent moins de précisions sur le temps écoulé. Le texte A utilise l'ellipse dès l'incipit à propos de l'allumage du feu (« Quelques jours plus tard ») ouvrant la possibilité d'imaginer qu'il s'agit du temps passé depuis le naufrage. Les ellipses suivantes permettent de souligner la persévérance du robinson (« Après quelques vaines tentatives » ; « Plus tard ») Le procédé est encore utilisé dans le texte C pour faire avancer le récit pour l'épisode de la récolte (« peu de temps après ») et lors de la séquence des pièges (« un matin »). D'autres ellipses sont implicites comme le temps séparant nécessairement la décision de construire la maison et le début des travaux supposant que

³ Probablement quelques heures (TE), le temps d'une promenade (texte B), et au moins un mois (texte C).

le robinson a collecté préalablement divers matériaux. Ces ellipses, si elles permettent de considérer le temps de l'histoire éliidé, accélèrent peu le récit qui inscrit chaque action dans un temps long (tentatives/successions d'actions/résultats).

Des pauses intégrées dans la narration

Les textes se caractérisent surtout par des commentaires, des segments descriptifs et des séquences descriptives qui jouent le rôle de pause dans le récit.

Ce sont d'abord des commentaires du narrateur. La deuxième phrase de l'incipit du texte A (« J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs, mais ne m'y étais moi-même jamais essayé ») constitue une première suspension du récit des événements. Cependant, cette réflexion du personnage-narrateur n'est pas une intrusion qui rompt véritablement le cours de la narration dans la mesure où elle permet de mettre en rapport le monde d'avant, les savoirs théoriques du robinson, et les tentatives qui vont être décrites. La quatrième phrase est une intrusion du personnage-narrateur située soit au moment de l'histoire soit au moment de l'énonciation (le robinson écrivant un récit de sa vie) : « Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire ». Cette incise dans la narration permet de porter une évaluation sur les événements vécus pour montrer les réussites du personnage et son adaptabilité.

En outre, des segments descriptifs, nombreux, accompagnent la progression du robinson à travers l'île (texte C) ainsi que des séquences descriptives (TE, texte B). Ces descriptions correspondent toujours à des arrêts contemplatifs du robinson dans sa découverte de l'île et suivent ses déplacements de sorte que « jamais le morceau descriptif ne s'évade de la temporalité de l'histoire »⁴ (Genette, 1972 : 134). Elles donnent ainsi à voir au lecteur et participent à la représentation de l'univers insulaire. Nous noterons dans le texte B le choix d'animer les éléments naturels pour, judicieusement, ne pas rompre l'effet de mouvement engendré par la séquence de la promenade : les lianes tissent une sorte de natte, frémissent ; la clairière forme une coupe de chaleur et de lumière, une plante grimpante éclabousse une autre plante...

Un procédé voisin de désenlisement de la description consiste à recatégoriser les éléments 'statiques' qui composent l'objet décrit en leur attribuant les sèmes 'animés' et 'dynamiques' (niveau sémantique) et, au plan syntaxique, le statut de sujet du verbe d'action (Adam et Petitjean, 1989 : 40).

Au plan sémantique, les éléments naturels sont bien affectés de sèmes « animés » (« tisser », « frémir », « former », « éclabousser ») et au plan syntaxique, ils occupent le plus souvent le statut

⁴ Genette établit ce constat (que nous transposons ici) à propos de l'œuvre de Proust : *Du côté de chez Swann*.

de sujet. Il s'opère ainsi un « camouflage de la description » (ibid.) destiné à éviter une rupture brutale dans la temporalité.

Deux séquences de description-procédurale (la construction de la maison, texte D, et la pose de pièges, texte C) correspondent à ce qu'Adam et Petitjean (1989 : 158-159) appellent une « séquence d'actions ordonnées », qui emporte « une progression temporelle » telle qu'elle se confond avec le récit qu'elle ne ralentit pas.

Récurrences et continuité

Plusieurs récurrences scandent les récits et donnent l'effet d'un enlèvement du temps de l'histoire. On notera par exemple le verbe « trouver » présent dans trois des textes et réitéré (11 occurrences en tout)⁵. C'est bien la découverte du milieu, l'exploration de l'île, l'adaptation du robinson qui est inscrite dans une ligne de temps traversant le corpus. Ces reprises apparaissent comme les marqueurs d'un rythme ou d'un cycle qui se répètent et donnent au lecteur l'impression que le temps passe.

Conclusion

Les systèmes de temporalité des textes sources sont donc différents. Le texte A se focalise sur une succession d'actions articulée autour de l'allumage du feu, l'appel au secours, la fabrication de plats et la cuisson de denrées. Le texte B se caractérise par son atemporalité. Le récit met en perspective une succession linéaire d'actions ou d'états. Le texte C présente un empan temporel large. Une grande variété d'actions se développent successivement autour de trois thèmes : la culture de l'orge, la découverte de la végétation de l'île et la pose de pièges. Le texte D porte le regard rétrospectif du personnage-narrateur. Dans ces textes, les actions sont situées dans la lenteur et l'habitude (récits itératifs, récurrence de termes) avec peu de repères temporels et un retour vers le passé par le jeu des analepses.

Comme l'avait noté Dubois, « Le marquage du temps est un acte fondateur dans les robinsonnades » (1992 : 127). Comment ces systèmes complexes de temps sont-ils repris par les jeunes scripteurs ?

⁵ Sont encore répétés : dans le texte A les verbes « allumer » (2), « trouver » (2), « cuire » (2) et les substantifs « argile » (3) et « feu (x) » (4) ; dans le texte B les verbes « pousser » (3) et « trouver » (3) et les substantifs « fruit(s) » (4) et « arbre (s) » (3) ; enfin dans le texte C, les verbes « voir » (5) « découvrir » (2) « trouver » (6), et les substantifs « grain » (3) et « fruit (s) » (2).

9.2. Le temps dans les textes produits

9.2.1. Le temps de la narration : un choix largement soumis à l'influence du genre

Question 9 : les textes littéraires ont-ils une influence sur le temps de la narration ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4).

Résultats :

R1 : Tous les scripteurs ayant écrit une suite de récits (G2, G4) ont adopté le système de la narration ultérieure et utilisé les temps du passé. Le texte enclencheur définit hermétiquement le cadre temporel de la narration.

R2 : Les scripteurs ayant inventé un récit choisissent majoritairement une narration ultérieure avec l'utilisation des temps du passé, mais certains scripteurs n'adoptent pas le temps de la narration des textes ressources.

R3 : Le choix du temps (du présent) n'est alors pas toujours stable, en particulier lorsque les scripteurs intègrent la consigne ou la reformule à l'ouverture du récit : la consigne entre alors en concurrence avec les textes ressources ou l'invention narrative qui privilégient la narration au passé.

L'analyse des textes produits montre que la très grande majorité des scripteurs (90%) reprend le format de la narration au passé, propre au récit ou « au temps raconté »⁶.

	G1V2		G2V2		G3		G4		Total
Temps du passé	22	92%	24	100%	18	67%	21	100%	89.7%
Présent	2	8%	0	0%	9	33%	0	0%	10.3 %
Total	24	100%	24	100%	27	100%	21	100%	100%

Tableau 36 : Temps de la narration dans les textes produits

Dufays et Kervyn avaient déjà noté, parmi les stéréotypies langagières mobilisées au collège, « un emploi massif conventionnel du passé simple » utilisé « parfois de façon approximative » (2004 : 118). L'écriture au présent est donc peu représentée, mais la répartition entre ces deux modes de narration est intéressante. En effet, nous constatons ici encore une différence de résultats entre les groupes ayant eu à poursuivre un récit déjà engagé et les autres groupes. Les scripteurs des G2 et G4 ont bénéficié de cinq textes littéraires, dont un TE, écrits aux temps du passé et ils se conforment tous à ce modèle (100%). En revanche, certains scripteurs ayant eu à créer un récit à partir de la consigne scolaire (énoncé au présent) ont choisi une narration au présent (G1V2, G3) (8% et 33%). Ainsi, le texte de Nora est une longue succession d'actions relatées au présent. Le

⁶ Garcia-Debanc et Bras (2016 : 42) rappellent les travaux de Benveniste (1974 (1970)) et de Weinrich (1973) qui distinguent les temps du monde raconté (imparfait, passé simple, plus-que-parfait) des temps du monde commenté (présent, passé composé, futur). Dans cet article (2016 : 59), les auteurs constatent une très grande hétérogénéité entre les élèves de 9 ans notamment sur l'emploi des temps verbaux.

lecteur suit « en direct » l'évolution du personnage-narrateur qui semble commenter sa progression dans l'île.

Alexandre sur l'île

Je suis tomber dans une île part un tourbillon. Je cherche comment allumer un feu, enfin j'y arrive je me rechauche plus tard, je pêche des poisson autant que je peux mais pour pêcher il faut une canapêche je cherche des bout de bois, des algue et des feuilles de bananier le soir venu je me fabrique un abrie avec du bois et des algues je mange tout les poisson pêcher pui je m'endore. (Nora, G3)

En outre, le choix du temps au présent n'est pas toujours stable car s'observe l'impact d'une part de la consigne et d'autre part des textes sources qui imposent leur système d'énonciation.

L'effet de la consigne en concurrence avec l'invention narrative et avec les textes sources

Parmi les élèves qui commencent leur récit en reprenant la consigne, certains font basculer leur récit dans la narration au passé dès qu'ils prolongent la phrase d'ouverture.

Un enfant *arrive* sur une île à la suite d'un naufrage. La première nuit, il n'*avait* pas dîner, parce qu'il était trop occuper à chercher un endroit pour dormir ; il avait une grotte, puis il dort. (incipit) (Ezekielle, G3)

Le système des temps verbaux des textes sources peut entrer en conflit avec la consigne. Walid S. reprend la consigne puis emprunte la première phrase du texte A. Son texte amorcé au présent se poursuit alors aux temps du passé.

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Un enfant *arrive* sur une île à la suite d'un naufrage. Quelque jours plus tard, *je reussis* à allumer un feu. Est Oscar *manga*. (incipit) (Walid S, G3)

L'effet des textes sources imposant leur système énonciatif

Les textes sources contraignent les choix des scripteurs au détriment même de la cohérence. Pierre-Lou récupère le canevas de l'avant-texte D et reprend par voie de conséquence la forme du présent de l'indicatif. Mais il existe un second début de récit, écrit lui aux temps du passé, le scripteur empruntant alors à la première phrase du texte D écrite au passé. Ici encore, se pose la question des difficultés pour le scripteur débutant à gérer cognitivement un flux d'informations apparemment contradictoires.

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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie. (Texte D)

À 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 « Le Titanique » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Eric échoue seul sur une île déserte. Quelques jours plus tard après cette troisième récolte sur l'île je *retrouvait* mon chien Taidi. (Incipit) (Pierre-Lou, G2V2)

Conclusion

Comme attendu, la majorité des scripteurs utilise la narration au passé employée dans les textes littéraires et propre au récit. Toutefois, ce choix n'est pas unanime, sauf pour les suites de récit. Plusieurs explications peuvent être avancées pour rendre compte des récits au présent : d'une part, la transposition d'un discours oral qui « raconte », comme l'indique la consigne écrite (G1V2, G3) ; d'autre part, les effets de l'insertion dans les récits, soit de l'énoncé de la consigne d'écriture (G1V2, G3) qui constitue alors une contrainte linguistique à prendre en compte, soit des textes sources. Lorsqu'il y a glissement du présent au temps du passé, il intervient, assez rapidement, en début de texte. Enfin, on peut se demander si l'intériorisation de consignes antérieures liées à la pratique de classe n'a pas influencé quelques scripteurs, l'écriture au présent étant parfois conseillée par les enseignants pour éviter aux élèves d'avoir à se confronter aux difficultés de la morphologie du passé simple.

9.2.2. Mesure du temps insulaire : temps et durée de l'histoire dans les textes produits

Question 10 : Les textes littéraires ont-ils une influence sur le temps de l'histoire ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4)

Résultats :

R1 : Comme dans les textes ressources, les scripteurs utilisent peu de repères temporels datés.

R2 : Les quelques éléments de périodicité liés aux saisons sont issus de l'imitation des textes littéraires.

R3 : Les scripteurs utilisent de façon prépondérante des adverbes temporels de position, mais aussi des connecteurs de durée et dans une moindre mesure des connecteurs de fréquence. Cette répartition correspond à celle des textes ressources. Ceux-ci constituent des calques lorsque les connecteurs sont placés à l'initiale des phrases : les formules sont répétées ou reformulées.

R4 : Les scripteurs sont attachés à des précisions horaires non présentes dans les textes littéraires, qui peuvent poser des problèmes de vraisemblance. Les durées de séjour sur l'île sont très variables, conformément au genre.

R5 : Au niveau macrostructurel, la gestion des repères temporels est parfois difficile, posant des problèmes de cohérence.

R6 : Les scripteurs oscillent entre fidélité et infidélité aux systèmes temporels des textes ressources.

• **Des repères historiques peu fréquents**

Les productions des élèves comportent peu de dates (7/96 soit 7%). Lorsqu'elles existent, elles sont généralement fournies à l'ouverture des récits, et ont un fort rôle cadratif.

Une jeune nous raconte son histoire quand elle était sur une île : *C'était en 1996 mes parents aller se séparer alors je me suis enfuit de la maison. Je suis allé sur un bateau et le bateau a eu un naufrage et je suis arrivé sur une île.* (Incipit.) (Alizée, G1V2)

Ce récit ancre la narration dans une époque située quelques années en amont de la naissance de son auteur. Il évoque une situation familiale, le divorce, qui fait partie des expériences connues de bien des élèves.

D'autres exemples concernent des époques plus anciennes. Ethan construit son récit majoritairement autour de la période précédant le naufrage. Lorsqu'arrive le nœud du récit, il l'ancre dans le réel en fournissant au lecteur des repères historiques.

Nous arivrons *le dimanche 16 avril 1934* sauf que *le jeudi 13 avril 1934* le bateau a eurer un iceberg. (Ethan, G3)

Pierre-Lou transpose le texte D en changeant quelques variables (temps, lieu, personnages) :

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. (Avant-texte D)

À la fin de la matiné du 11 février 2002, Eric laisse à Athènes sa femme et son chien pour explorais les îles du Pacifique. (Incipit.) (Pierre-Lou, G1V2)

Comme dans les textes ressources, les scripteurs utilisent donc peu de repères temporels datés. Ils se réfèrent alors à leur imaginaire (et leur expérience personnelle) et aux textes littéraires.

• **L'absence d'indications de saisons**

L'absence d'indication des saisons peut s'expliquer de deux façons : d'une part, les scripteurs sont de petits urbains habitués à rencontrer les mêmes produits alimentaires, et donc les récoltes ne peuvent être pour eux un repère de saisons ; d'autre part si l'île déserte se situe, conformément à l'imaginaire classique, dans les tropiques, elle connaît peu de variations saisonnières. C'est à travers l'emprunt aux textes ressources que l'on peut retrouver une périodicité. Le récit de Sabine peut renvoyer aux travaux des champs du robinson (mais aussi à d'autres travaux manuels). D'autres scripteurs reprennent ou reformulent un segment du texte D (« C'est peu après cette première récolte »), mais la mention d'une récolte n'est pas nécessairement suffisante pour indiquer une saison particulière.

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. (Texte C)

Au milieu de tous mes travaux il m'arrivai de trouver des ## # visitant l'île de trouver des bagages et un sac. (Sabrine, G1V2)

Je m'abitué à <i>récolté</i> des fruits comme par exemple : des bananes, des pomme,... [...] (Lola, G4)

Les scripteurs procèdent ici par imitation des textes littéraires sans manifester clairement une intention d'inscrire le récit dans une temporalité particulière.

• **Plusieurs constats sur les connecteurs temporels, dates et durées**

À l'instar des textes sources, les adverbes temporels de position tels que « ensuite », « après » etc. sont prépondérants comme l'avaient remarqué Demagny et Paprocka-Piotrowska dans une étude antérieure qui portait sur l'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2 (2004 : 52-75).

S'agissant des connecteurs de durée, et contrairement à l'étude précitée qui relevait que les enfants francophones de 10 ans en produisaient peu, ils sont bien représentés. Nous avons relevé l'emploi de la préposition « pendant » pour évoquer le temps du voyage initial ou du voyage de retour ; d'un déplacement ; des tentatives pour allumer le feu ; d'une attente, celle de la fin d'un danger ou celle du sauvetage. L'adverbe « longtemps » est utilisé pour spécifier une entité temporelle passée ou future, et concerne le temps du séjour sur l'île, un moment de repos ou de réflexion, un déplacement ou une attente. Avec la locution conjonctive « pendant que », certains scripteurs évoquent la concomitance d'actions.

L'ours tourna autour de l'arbre <i>pendant</i> une heure ou deux, puis, s'en alla. (Sofian, G3)
Et quand j'étais a la maison je regardait souvent Kolenta -Koh-lanta. Alord j'ai fait une maison comme eu j'ai fait une can comme eu. Et en plus sa commençait dans <i>pas tant longtemps</i> . (Marine, G4)
Stella se rapprocha des flammes dansentent sur le sable <i>pendant que</i> je frottait mes mains l'une contre l'autre. (Esther, G2V2)

Lorsqu'elle est explicitement indiquée, la durée du séjour sur l'île est extrêmement variable. Cette constatation est en congruence avec les observations de Leclaire-Halté (2000)⁷. Juliette l'indique dès le titre de son récit : « Naufragé pendant 3 ans » (Juliette, G3). Cependant, l'indication se trouve logiquement le plus souvent en fin de récit, et oscille entre 48 heures et une vie.

Des scripteurs témoignent d'une certaine expertise lorsqu'ils rendent compte de la fluence du temps.

<i>Cela faisai des mois</i> que le garçon était sur l'île mais il avait fait une plentation de blé pour se nourrire. (Incipit) (Maximin, G1V2)
<i>Beaucoup, beaucoup de jours ont passé</i> et je commançais à désespérer (Maya, G2V2)
<i>Que c'était long long</i> de marcher. (Thais, G2V2)
<i>Les jours passèrent, les années passèrent à des journées identique</i> ou nous mangions et rentournions au chantier du bateau. (Guillaume, G4)
<i>Les jours par passaire et je n'arrivais plus à en compter depuis combien de jour</i> j'étais là mais je commenci à ma -m'abiter [...] (Sadegh, G4)

Par le biais de connecteurs de position ou de connecteurs de durée, des précisions horaires non présentes dans les textes sources sont introduites. Ces précisions concernent l'arrivée sur l'île, le temps d'un déplacement, l'allumage du feu, la construction de la maison, la durée d'une intempérie, le temps du sommeil, l'attente d'un sauvetage. Celles utilisées par Djénéba renvoient, sous leur forme, à un emploi social (montre digital, horaires de train, etc.). Ces repères horaires posent parfois des problèmes de vraisemblance. À l'inverse, des ratures montrent une réévaluation de la durée.

Elle se réveilla au bout de 6 h 00 et se retrouva sur une ile nommé Abel. [...] Le jeune homme été découragé car il avait fais plus de 1 h 00 d' heli -hélicoptère [...] (Djénéba, G3)
2 minutes après J -J'avais enfin compris qu'il ne parlait pas notre lang [...] Et 3 minutes plus tard j'avais compris qu'elle essayait de me dire « Il faut lui trouver un nom. » (Morgane, G2V2)
Une semaine 4 ans plutard éléonor et ullyse était amoureux l'un de l'otre [...] (Nélia, G3)

⁷ « D'une robinsonnade à l'autre, la durée du séjour est donc très variable (de quinze jours à plus de vingt-huit ans) » (Leclaire-Halté, 2000 : 180). Dans les textes produits, quand le robinson ne se maintient pas sur l'île, la durée supérieure est de 8 ans, ce qui pour des scripteurs âgés de 11 ans en moyenne peut-être probablement considéré comme une longue période.

Comme dans les textes sources, il existe peu de connecteurs de fréquence, mais lorsqu'ils sont présents⁸, ils sont utilisés judicieusement. Ils portent l'empreinte des textes littéraires :

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)

Chaque matin il alla vérifier ses ~~pie~~ pièges. (Basile, G1V2)

Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier et, *de temps à autre*, j'en confiais un au courant avec un message à l'intérieur accompagné d'une fleur ou d'un brin d'herbe pour attirer l'attention... (Texte A)

[...] *de temps à autre* ils ~~écrivait~~ écrivaient SOS sur le sable avec pour but qu'un navire l'aperçoivent. (Julien, G3)

Quelques connecteurs de contraste sont utilisés : « jamais » (8 copies) et « toujours » (14 copies).

si tu est coincé sur une île ne te décourage jamais quelqu'un viendra de libéré même si ça prend du temps. (Nora, G3)

Stella lui lèche la jout il ne répons ~~pas~~-toujours pas. (Morgane, G2V2)

Certains scripteurs, comme Zelimkan, font progresser le récit grâce aux connecteurs temporels placés souvent à l'initiale des propositions.

Dès que j'ai réussi à allumer un feu *il faisait nuit*. *Le matin dès que le soleil se levit*, les vagues venait et avançait et comme il faisait chaud je partis trançais mes # pieds dans l'eau. *Le soir* il eut eut une bête sauvage c'était un serpent Stela avait très peur et moi aussi je ne pouvais pas grimper aux arbres puisque lui il ~~s'avait~~ savait le faire alors je courrus le plus vite possible que je peut mais le serpent était # toujours là. *Après* j'eut une idée, je suis parti à l'eau le serpent a eut peur et il partit. *Le lendemain*, je suis parti à la mer je voulais apprendre à nager Stelat était très content de cet journaux *puis* elle s'amuser beaucoup *2 heures plus tard* je vit un bateau j'ai hurler et le bateau était venue nous chercher. *Après* j'ai vue mon ballon dans l'eau j'ai demandé au # commandant de me ramenait sur le port. *dès # qu'il m'a # ramenait* je j'ai peut rentrer chez moi. Ma famille Stella et moi étions très heureux. Je leurs ai raconté se que j'ai veque. Je leurs ai dit que j'ai appris à nager et il était très content. (Zelimkan G4)

Au niveau de la structure générale du récit, la gestion des repères temporels est parfois délicate, posant des problèmes de cohérence. Ainsi, Ezekielle évoque des durées variables (nuit/journée/nuit/ minutes/années/jours). Certaines expressions ne semblent pas arrimées à un repère positionné temporellement. Dans ce texte, le lecteur ne peut comprendre à quel événement se réfère « Quelques jours plus tard » d'autant que la phrase précédente installe le récit dans une durée plus longue, d'habitude de vie : « *2 ans plus tard*, il devenait habitué de sa nouvelle vie. ». Les marqueurs (mis en italique) positionnés à l'initiale de propositions semblent baliser l'histoire en une énumération d'actions et faire avancer le récit par saccades.

⁸ Demagny et Paprocka-Piotrowska notaient pour ce type de connecteurs une « décroissance forte chez les enfants de 10 ans francophones (0%) » (2004 : 59).

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. *La première nuit*, il n'avait pas dîner, parce qu'il était trop occupé à chercher un endroit pour dormir ; il avait une grotte, puis il dormit. *Le lendemain* il chercha des fruits et de l'eau potable ; il trouva quelques fruits mais pas de l'eau potable. *Cette nuit là*, il essaya de faire du feu puisqu'il commença à faire froid et *10 minutes plus tard*, il réussit à faire du feu, puis il ~~se~~ dormit. *2 ans plus tard*, il devenait habitué de sa nouvelle vie. *Quelques jours plus tard* un bateau ~~faisait~~ avait de repérer l'enfant, ~~et~~ puis ils l'ont ~~ramen~~ ramenaient chez lui, après avoir recherché où habitaient ses parents. Fin. (Ezekielle, G3)

Enfin, nous constatons un nombre important de reprises-modifications de certains connecteurs des textes sources. La phrase d'ouverture du texte A (« Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu ») est reprise intégralement, avec quelques variantes (4 copies). L'élément circonstanciel cadratif lui-même (« Quelques jours plus tard ») est repris ou reformulé le plus souvent à l'incipit (11 copies), dans le corps du texte en début de phrases (7 copies) et à l'excipit (2 copies). La formule est encore transposée : « une semaine plus tard », « quelques heures plus tard », « après des jours et des jours », « quelques années plus tard » (4 copies). De même, l'expression « Après quelques vaines tentatives » du texte A est reprise une fois à l'identique ou reformulée (3 copies). L'adverbe « plus tard » du texte A est également repris (4 copies), mais il est aussi associé à d'autres compléments circonstanciels (26 copies), le plus souvent en début de phrases. L'expression « au bout d'un mois » est empruntée au texte C. Elle est également transposée à d'autres durées déterminées ou non (7 copies). Esther emprunte au texte C l'expression « peu de temps après ».

[...] mais quels furent ma surprise et mon étonnement lorsque, *peu de temps après*, je vis environ dix ou douze épis d'une orge verte et parfaite. (Texte C)

Pendant au moins 20 minutes, mes efforts n'aboutirent à rien mais *peu de temps après*, une étincelle jaillit du bâton et vint embraser le petit tas de feuille que Stella avait construit. (Esther, G2V2)

• Des systèmes contrastés

Le texte A se focalise sur une succession d'événements. Le texte B est caractérisé par son atemporalité. Le texte C présente un empan temporel plus large que les deux premiers. Le texte D nous offre lui le regard rétrospectif du narrateur. À la lecture de ces textes, les scripteurs-apprenants pouvaient adopter au moins quatre comportements :

- une reprise totale d'un système de traitement de la temporalité issu d'un texte source.
- une reprise mixte des systèmes issus des textes sources : le texte cible révèle des traits communs à plusieurs des textes sources.
- une infidélité au système de référence : l'enfant commence avec le système d'un texte source et s'en évade au fur et à mesure qu'il écrit.
- une construction extérieure ; l'élève invente un système différent de celui des textes sources.

Bien qu'il soit toujours difficile de catégoriser des écrits, nous constaterons que ces quatre types de comportements coexistent.

Un exemple de reprise du système d'énonciation et de la perspective temporelle

Dylan reprend le système d'énonciation du texte A avec une succession d'évènements et des éléments de datation relative comme « quelques jours plus tard » « plus tard ». Le texte produit comprend une succession d'évènements et des éléments de datation relative (« quelques jours plus tard » « plus tard ») comme dans le texte A. Les actions sont en outre reprises de ce texte (allumage du feu, signaux de fumée, cuisson) auxquelles s'ajoutent la construction d'une maison (texte D) et la construction d'un bateau (invention).

Texte A	Dylan (G3)
<p><i>Quelques jours plus tard, je réussis</i> 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. Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire.</p> <p>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.</p> <p>J'appris à rôtir mes graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. <i>Plus tard</i>, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages [...]</p>	<p>L'enfant naufragé. Un enfant nommé Abel s'est échoué sur une île déserte. <i>Quelques jour plus tard il réussit</i> à allumer un feu il a utilisé la méthode qui l'a appris à l'école chez les primitifs, et ces feux connaissent la même magie que la préhistoire. Il avait pris la fumée pour envoyer de signaux mais sa ne marcher pas est venue une épaisse fumée blanche et il couru voir s'il y avait indigène mais au cours de sa route son ventre gargouiller et il réussit à griller des graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer.</p> <p>Plus tard il <i>fit</i> # cuire plusieurs divers de légumes, parfuma ail, oignons sauvages dans des # plats faits d'argile rougeâtre qu'il avait vers le sud de l'île. # fa faisait nuit noire alors il décida de construire une maison faite # de bois et de feuille. Le lendemain il décida de reprendre la route et ensuite il (illisible) car il trouva un volcan en éruption. <i>Plus tard</i> il décide de construire un bateau est il trouva des traces de pat sur le sol alors il décida de les suivre est ce l'amène au volcan alors décida de continuer mais les pas s'arrêtèrent sur un mur chercha une brique pe ou un rocher pour ouvrir le mur ou un escalier secret est trouva un caillou et il appuya dessus.</p> <p style="text-align: center;">Fin</p>

Un exemple de mixité des systèmes d'énonciation

Des textes produits offrent des exemples de mixité de systèmes énonciatifs. Des fragments de récits peuvent se rattacher à des systèmes différents présents dans les textes ressources. Le texte de Floriane comporte des éléments de datation absolue comme dans le texte C et emprunte au texte D son système de construction : le temps est vu du point de vue du narrateur pour lequel les évènements sont finis.

	Floriane G3 (extrait)
Reprise du système du texte C	
- Éléments de datation absolue	Le naufrage de juillet <i>Le 1^{er} juillet 1930</i> était un grand jour. Mes parents avaient prévu de partir <i>pendant 30 jours</i> pour découvrir l'Amérique du Sud. Le voyage se fera en bateau et on passera le fin de notre séjour au Brésil. [...] <i>5 jours</i> plus tard, <i>le 15 juillet</i> , moi, mes parents et mes voisins # sommes échoués sur la Terre de Feu.
Reprise du système du texte D	
- le temps est vu du point de vue du narrateur pour lequel les évènements sont finis. - allusion à des évènements mentaux antérieurs et postérieurs.	Nestor ne répondit pas. Le bateau était en train de couler, les vagues s'élevaient de plus en plus, le tonnerre grondait de plus en plus fort [...] On allait mourir, voilà la vérité. Ma mère s'est cassée deux côtes, Alina la fille du philosophe s'est foulée la cheville, Nour était à moitié-morte à cause de planches qui se cassaient et Tenn est défiguré. Nestor n'a pas survécu à cette tempête. <i>5 jours</i> plus tard, <i>le 15 juillet</i> , moi, mes parents et mes voisins # sommes échoués sur la Terre de Feu. Normalement, on commençait par l'Argentine. Fatigués par ce naufrage, on tient à peine debout.

Un exemple d'infidélité au système d'énonciation

Le texte de Pauline se rattache au système de référence du texte A avec une succession d'évènements et un élément de datation relative emprunté au texte littéraire. La seconde partie du texte est en rupture avec ce système initial : le temps est d'abord ralenti par le dialogue (scène) puis le récit se clôt abruptement avec la formule empruntée au conte « [ils] vécurent heureux jusqu'à la fin des temps ». (infra.)

Des exemples de systèmes extérieurs

Alizée et Christina convoquent des formes particulières de récits (un interview ou un article de journal) et font fonctionner des systèmes temporels extérieurs aux textes ressources. Les écrits s'inscrivent davantage dans la narration du fait divers que dans la robinsonnade. (infra.)

	Pauline G1 (extrait)
Reprise du système de narration du texte A ; - succession d'évènements - élément de datation relative : « Quelques jours <i>plus tard</i> , je réussis à allumer un feu. » « <i>Plus tard</i> , je fis cuire divers légumes [...] »	#Et il partit, il ramena plein de ##l nourriture. Il la déposa et repartit avec les graines de sa nourriture. Il arriva au pied de son bananiers, il planta des graines et il appellerait cet endroit : « Le jardin de Bastien » #. Il avait construit des pièges qu'il mit tout autour peut # il pensa dans sa tête que # peut-être le gibier viendrait. 1 mois <i>plus tard</i> il mangea très bien avec son poisson qu'il pêchait et # ses fruits et légumes qu'il récoltait
Rupture temporelle avec l'adverbe « soudain » dialogue (scène) accélération du rythme en clôture.	<i>puis soudain</i> il entendit des bruits qui venaient de son jardin Il se précipita et vit 1 homme—et 1 femme. La femme dit : « Bastien c'est toi » Bastien répondit : « oui » c'est toi maman et c'est toi papa ? Ils répondirent : « oui » Ils se serrèrent très fort # et le père dit : « dans notre camp on a du gibier et dans le tien des légumes et du poisson si on regroupe tout ça on peut vivre ici. » Bastien dit : « tout le monde est d'accord ? » Ils dirent oui de la tête et vécurent heureux jusqu'à la fin des temps.

	Alizée G1 (extrait)
Procédé de « l'interview » Éléments de datation absolue Temps verbaux : passé composé, présent...	Une jeune nous <i>raconte</i> son histoire quand elle était sur sur une île : C'était en 1996 mes parents allaient se s-e séparer alors je me <i>suis enfuie</i> de la maison. Je <i>suis allée</i> sur un bateau et le bateau <i>a eu</i> un naufrage et je <i>suis arrivée</i> sur une île. Je commençais à m'inquiéter, je me disais : « Si on ne me <i>retrouve</i> plus. » [...]
	Christina G3 (extrait)
Retour sur les évènements à la manière d'un article de journal	La mission sous-marine <i>il y a quelque jours</i> une mission a été donnée à deux ## plongeurs du nom de Jean-Marc Peret et Valentin du bois. Ces deux personne n'y connaissant rien en plongée sous-marine ### étaient bien embêtés d'avoir été ev envoyés pour une expédition sous l'eau, pas très loin de l'île d'Andros en Grèce. Près de là, ils virent un uniforme de Marin. [...]

Conclusion

Garcia-Debanc et Bras (2016 : 59) ont pu identifier plusieurs marqueurs permettant de caractériser la qualité d'un texte du point de vue de sa cohérence et de sa cohésion parmi lesquels figurent la variété et la pertinence des temps et la variété des connecteurs ou des adverbiaux cadratifs. Même s'ils ne suffisent pas à assurer toujours cette cohérence et cette cohésion, les textes ressources constituent des modèles en apportant un cadre temporel aux récits produits, des éléments de périodicité et des connecteurs. D'un autre côté, les scripteurs inventent des durées de séjour en conformité avec le genre. Ils apportent des précisions horaires et leur gestion ainsi que celle des repères temporels est parfois délicate, posant des problèmes de cohérence. Les scripteurs oscillent entre fidélité et infidélité aux systèmes temporels des textes ressources. Les résultats sont donc contrastés : entre imitation et invention.

9.2.3. Ordre dans le récit des textes produits

Les scripteurs apprenants suivent généralement l'ordre chronologique des événements de l'histoire pour construire leurs récits. Toutefois, de très jeunes scripteurs sont capables d'instaurer dès le début de leur scolarité des anachronies narratives (Doquet-Lacoste, 2003)⁹. Les robinsonnades font bon usage des analepses tandis que les prolepses¹⁰ sont plus rares. Qu'en est-il dans les textes produits ?

Question 11 : Les textes littéraires ont-ils une influence sur l'ordre dans le récit ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4)

Résultats :

R1 : Des analepses « inventées » ou « imitées » des textes littéraires sont présentes.

Elles ont une valeur explicative et évaluative.

R2 : Les prolepses sont plus rares, comme dans les textes ressources.

Certaines analepses résultent de la lecture des textes littéraires, tandis que d'autres procèdent de l'invention des scripteurs.

• Des analepses inventées

Des analepses externes mettent en perspective le séjour sur l'île et le temps d'avant le naufrage. Elles introduisent ici des informations d'ordre affectif sur la vie du robinson. Ce sont des lieux de « caractérisation des personnages » (Leclaire-Halté, 2000 : 279)

[...] mes ~~parant~~ parents mon localiser car *il m'avaient accroché une barrette* pour me localiser ~~au~~ en cas ou, je serai perdu [...] (Nora, G3)

Des analepses internes complétives permettent aussi de se référer au temps insulaire antérieur au moment présent de l'histoire principale. En dehors des cas où les scripteurs évoquent l'écoulement des jours, ces analepses se réfèrent à une durée indéterminée, ce qui participe à la construction d'un temps long.

Il alla traire les chèvres pour avoir du lait et les mit dans des seaux *que j'avais retrouvés sur la plage* et je l'ai ~~sai~~ mis les seaux dans la grotte, *que j'avais réhabité*. [...] (Quentin, G2V2)

Des paralepses fournissent également des explications sur ce qui s'est passé également en parallèle du séjour insulaire :

⁹ Doquet constate la présence d'une analepse non justifiée dans le conte chez un scripteur de CP. (Doquet, 2003 : 473)

¹⁰ Leclaire-Halté a aussi relevé la faible fréquence des prolepses dans les robinsonnades contemporaines (2000 : 283)

Quelques jours plus tard un bateau ~~faisait~~ avait de repérer l'enfant, ~~et~~ puis ils l'ont ~~ramen~~ ramenaient chez lui, *après avoir recherché* où habitaient ses parents. (Ezekielle, G3)

Les analepses permettent de mettre en valeur des éléments du récit. Judith veut susciter la curiosité de son lecteur :

Je me trouvais déjà sur l'île depuis longtemps mais *je n'avais jamais remarqué cette petite* ~~maisonnette~~-cabane, au sud de l'île. (Judith, G1V2)

Les analepses ont une valeur explicative, mais elles valorisent aussi le robinson en montrant ses efforts et ses apprentissages.

Cela faisai des mois que le garçon était sur l'île mais *il avait fait une plantation de blé* pour se nourrir. (Maximin, G1V2)

• Des analepses induites par les textes littéraires

Certaines analepses s'inscrivent dans une reprise des textes sources. Elles ne sont pas la copie de celles qui figurent dans les textes littéraires mais leur existence dépend d'informations données par ces textes. Dans *Robinson Crusoé*, le naufragé retrouve un sac issu du voyage, mais les rats ont mangé le contenu. Le texte source comportait ici d'autres analepses. Coline le détourne et introduit une autre analepse.

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. Le peu de grains qui était resté dans le sac *avait été tout dévoré* par les rats [...] (Texte C)
Mais les animaux de l'île ont tous manger les provisions *qu'il y avait avant qu'il ### s'était échoué*. (Coline, G1V2)

• Des analepses imitées des textes littéraires

Tantôt les scripteurs opèrent par emprunts des analepses littéraires, tantôt ils les reformulent.

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*. [...] *J'appris* à rôtir mes graines [...] (Texte A)
Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. *J'avais entendu parler en classe* des méthodes en usage. (Mayelly, G4)
La nuit il eu froid, il ~~essaya~~-essaya de rappeler de *ce qu'il avait appris en classe pour faire du feu*, mais il était tard et il prit une énorme feuille ~~peu~~ ~~comme~~ comme couette. (Emma, G1V2)

• Quelques prolepses

Les prolepses viennent clore les récits des scripteurs et satisfaire la curiosité du lecteur en dévoilant soit l'état psychologique du personnage quand il quitte l'île soit les faits qui surviendront ultérieurement.

Mais en rentrant chez moi je sais que je ne devais pas être triste parce que j'avais fait une aventure génial et *que sa restera pour toujours dans ma mémoire*. (Maelie, G4)

Conclusion

À la lecture de ces énoncés, il apparaît que les scripteurs apprenants sont capables d'instaurer des distorsions temporelles puisqu'ils effectuent des inversions dans la présentation des événements, comme ils sont capables de prendre en compte cette analepse particulière qui consiste à jeter le lecteur au cœur de l'action dès le début de leurs récits, comme nous le verrons. Cette compétence doit sans doute être rattachée à la fréquentation d'œuvres littéraires et cinématographiques qui utilisent le procédé (Chaix et Quet, 2000)¹¹. Les textes littéraires fournissent ici un cadre favorable.

9.2.4. Vitesse du récit dans les textes produits

Il est très difficile de tirer une généralité de la vitesse entre le temps de l'histoire et le temps du récit dans les textes produits puisque le temps de l'histoire est extrêmement variable (entre 24 heures et une vie) et que la longueur des textes oscille entre 119 et 807 mots. Deux mouvements narratifs peuvent cependant être relevés : les scripteurs apprenants ont tendance à condenser le temps de l'histoire (sommaire), en particulier lorsqu'il s'agit de clore la narration. En outre, bien que les textes sources présentent un personnage solitaire, des scripteurs introduisent des dialogues qui ont pour effet de ralentir le récit pour l'aligner sur le temps de l'histoire (scène). Nous ne retiendrons ici que deux traits remarquables : l'ellipse explicite et la pause descriptive.

Question 12 : Les textes littéraires ont-ils une influence sur la vitesse du récit ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4)

Résultats :

R1 : Les scripteurs introduisent des ellipses explicites, en partie par imitation des textes ressources.

R 2 : Les passages descriptifs et les commentaires du narrateur, dont certains éléments sont empruntés aux textes littéraires, sont intégrés au récit.

Ellipses explicites

Des ellipses témoignent d'une certaine expertise parce qu'elles sont mises en évidence, comme une adresse au lecteur.

Maintenant je fais attention à mes deux chiens.

Un an plus tard :

L'homme revenu toujours habillé ~~d~~-tout en noir. L'homme s'approcha de nous. (Lola, G4)

¹¹ Les auteurs montrent que l'analepse existe bien dans les séries offertes aux très jeunes enfants : « La plus élémentaire des séries télévisées pour enfant suppose par exemple la mise en œuvre d'une compétence narrative. Au cours d'un des premiers épisodes de la série Babar, le héros raconte un épisode de sa propre enfance : l'analepse intervient quasiment au début de l'épisode, au moment où Babar évoque le souvenir de sa mère, tuée par un chasseur » (Chaix et Quet, 2000 : 100).

Certains énoncés sont des reprises ou des reformulations d'ellipses provenant des textes littéraires. Le circonstant situé à l'ouverture de *L'île d'Abel* (« Quelques jours plus tard ») est fortement imité (18 copies). La seconde phrase du texte littéraire débute également par une ellipse (« Après quelques vaines tentatives) qui là encore est reprise ou reformulée par les scripteurs (4 copies).

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu pour manger des fruits tropicaux (Yasmine, G4)
J'essayai de faire un feu et <i>au bout de la 25^{ème} tentative</i> je réussis (Marine G4)

Pauses descriptives

Nous nous intéresserons ici aux effets provoqués par l'insertion de pauses descriptives sur la vitesse du récit. Traditionnellement, les pauses descriptives sont peu présentes dans les textes des scripteurs apprenants et les descriptions de paysage se situent le plus souvent en début de récit, compactées et accolées à la dénomination du lieu présenté (Tauveron, 1995). Se pose donc le problème de leur insertion. La forme primaire de la description et la plus employée par les apprenants est l'énumération. Dans les textes produits, elle est en congruence avec le genre parce qu'elle concerne la nourriture (d'origine végétale ou animale) ou les éléments naturels permettant de situer le robinson et elle donne ainsi un rythme au récit.

Je réussis à allumer du feu, ma ferme commença à avoir des animaux des poules du bœuf, des œufs et tout plein d'animaux [...] (Enzo, G2V2)
Il visita l'île des cocotiers, des lacs, des grottes, des rivières, des cascades... (Sofian, G3)

La description peut être ponctuelle, sous une forme minimaliste¹². Elle ne ralentit pas fondamentalement le récit, d'autant qu'elle est accrochée à l'action.

Je découvris une grotte très sombre. Je me rappela que j'avais une lampe dans ma poche. Je <i>m'aventura</i> dans la grotte où, au fond, j'y découvris de l'eau, des habits et toute sorte d'aliment et de viande. (Geoffroy, G2V2)

L'utilisation de prédicats fonctionnels (comme s'aventurer) permet d'insérer la description dans la mise en action. Rayan introduit des prédicats fonctionnels pour « animer » la nature¹³ :

[...] le vent se levait, des vagues bousculait le bateau les animaux marin éclaboussait [...] (Rayan, G3)

¹² Adam qualifie la description brève de « proposition descriptive » notant qu'aux yeux des stylisticiens un épithète peut être plus efficace pour susciter l'imagination et offrir des sensations qu'un long développement et qu'elle offre l'avantage de ne pas introduire « de morceau hétérogène » (Adam, 1993 : 90) qui ralentirait le récit.

¹³ « L'utilisation de prédicats fonctionnels peut également être un moyen d'animer une scène dont les éléments sont statiques en leur attribuant le sème « animé » et le statut de verbe d'action. » (Adam et Petitjean, 1989 : 156)

Au début du récit, les instants descriptifs posent le décor et servent de suspension en attente du premier événement. À l'intérieur du récit, sont insérées des scènes d'observation qui sont intégrées à l'avancement de l'intrigue.

Quelques heures plus tard, ~~j'étais~~ il était tout seul il n'y avait personnes sûr cette grande île. Une grande forêt recouvrait l'horizon. Le jeune garçon décida alors ~~d'aller~~ de se plonger dans ~~la~~ une grande aventure ~~forêt~~. Elle était très sombre, des animaux l'effrayait. Il continua à marcher et tout à coup, un grand oiseau se posa sur son épaule. (Incipit, Hugo, G1V2)

Stella avait ~~fin~~ faim, alors, je suis descendu du sommet pour chercher dans la jungle de la nourriture. Et tout près j'*entendis* une cascade ou une rivière alors je suis partis pour une nouvelle aventure et puis quand j'arriva je *vis* une rivière mais non calme il y avait du courant mais quand je plongeai ma main pour boire l'eau ne provenait pas de la ~~mère~~ mer. Donc un peu plus loin je vis un coin d'eau ~~s~~ Stella m'aboyait dessus j'ai ~~croi~~ croyait que c'était un signe mais je ne l'écoula pas et quand j'arriva au bord de l'eau je vis un grand trou noir j'y plongeai ma main et j'entendis un cri d'oiseau et puis je suis tombé dans l'eau je m'y noyait jusqu'à que Stella plongeai pour me sauver et ~~m~~ elle me ramena au bord je compris qu'il fallait que j'écoute Stella ~~mnous~~ partîmes d'ici. (Yasmine, G4)

Si le récit s'arrête ici sur un spectacle humain ou naturel c'est que cet état correspond à un arrêt contemplatif du héros lui-même, tandis que l'histoire continue de progresser. Dans le texte de Thais, le tempo créé par l'alternance entre narration et description est adroitement défini. La description, sous forme souvent d'énumération, est éclatée à différentes étapes du récit. D'autres scripteurs mêlent intégralement narration et description. Ainsi, la description occupe la quasi totalité du récit de Maxime : son héros explore l'île, et la découverte d'un bateau sert de résolution à l'isolement. En dépit des maladroites provoquées par la répétition de la locution verbale impersonnelle « il y a », la description est ancrée dans la narration et ne paraît pas superficielle.

J'entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan. (ligne 1)

Je voyais le soleil se coucher. La nuit allait bientôt tomber. Ce soir je mangerais ce que j'ai cueilli#, fruits, et légumes. Ce que j'avais pêché# aussi, des poissons (ligne 22)

Je regardais si je n'avai#s rien oublié. 'oranges, bananes, noix de coco, raisins, feuilles, herbes etc...' je vérifiais tout. (ligne 41)

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 e² elle était magnifique cet vallée (ligne 52) (Thais, G2V2)

Puis je vis une lumière blanche, il y avait une église, des maisons. Je m'installa dans une grotte, je réesseyai de faire du feu avec des pierres, enfin j'y étais arriver ! Puis je descendai au village, il était vide, rien, personne, seul. Les magasins étaient clos, puis Stella flaira quelque chose. Il m'~~emmena~~ emmena derrière la montagne, et tout d'un coup, j'entendis un bruit d'eau qui rentre dans les rochers. Il y avait une cascade, puis nous descendions pour voir de plus près. Il y avait plein d'oiseaux, d'arbres et de plantes. Derrière la cascade il y avait quelque chose qui brillait comme de l'or, Stella rentra dedans et aboya, il y avait un trésor ! Je mis et rendit tout de suite. Il y avait des couronnes des bijoux ~~et etc...~~ et il y avait un bateau flambant neuf. Je le pris et je retrouvai mes parents qui étaient dessus, nous partions pour revenir chez nous après un long périple. (Texte intégral de Maxime, G4)

On relève également, à l'intérieur des passages descriptifs, la présence de commentaires du narrateur, qui ralentissent peu le récit parce qu'ils s'insèrent dans la séquence de l'allumage

du feu, sous forme de reprises/reformulations du texte A (« Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. ») :

Une semaine plus tard j'arriva à allumer un feu. *Mon feu possédait la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire.* Au départ j'utilisais mes feux pour envoyé des signaux de fumée. Je recouvrais mon feu en partie de feuilles humides et s'en enlevait une épaisse fumée blanche. Avant de dormir il faisait froid donc je me réchauffait avec mon feu. (Incipit) (Alissa, G4)

Conclusion

Tous les scripteurs ne font pas varier la vitesse dans leurs récits. Cependant ces extraits révèlent l'existence d'ellipses, de commentaires du narrateur et de pauses descriptives dont certains éléments sont repris des textes sources. Le plus souvent, le récit ne s'arrête pas. Il est emporté par l'action ou plus rarement par la contemplation du personnage agissant. Le morceau descriptif ne s'évade pas vraiment de la temporalité de l'histoire. Même si les jeunes scripteurs privilégient l'évènement sur le descriptif, les textes sources apportent l'occasion de ralentir le récit pour s'approcher de cette temporalité lente qui caractérise l'épisode de l'exploration et de l'installation sur l'île.

CONCLUSION DU CHAPITRE 9

On sait que les récits sont d'ordinaire écrits au passé et la présence d'un texte enclencheur renforce cette tendance. Pour les créations de récit, la consigne d'écriture et les avant-textes des textes littéraires peuvent entraîner provisoirement par contamination une écriture au présent. Le temps insulaire est conforme au genre avec une durée de séjour extrêmement variable. Il comprend peu de repères historiques et les rares indications de saisons sont issues des textes littéraires. Les connecteurs de durée sont bien représentés avec un nombre important de reprises-modifications des textes sources. L'impact des textes ressources sur les systèmes temporels est contrasté et les scripteurs rencontrent des difficultés à mettre en cohérence certaines informations temporelles. Par ailleurs, les scripteurs-apprenants sont capables d'instaurer des distorsions temporelles dans leur récit et des analepses explicites sont induites par les textes littéraires, comme le sont également des ellipses. Les descriptions sont disséminées dans le corps des textes et intégrées aux actions du personnage, ce qui ralentit peu les récits¹⁴.

¹⁴ Cette observation s'oppose aux constatations habituelles dans les écrits des élèves : « Les descriptions éclatées ne se trouvent pas chez les rédacteurs novices, il faut les aider pour en trouver dans leurs récits » (Tauveron, 1995 : 116 cité par Beucher, 2010 : 71)

CHAPITRE 10

L'île ou le foisonnement créatif : des reprises de matériaux lexicaux

Dans cette partie, nous montrerons que la mise à disposition de textes ressources provoque une appropriation d'un lexique caractéristique d'un genre, immédiatement mobilisable, à l'intérieur d'une construction syntaxique transférable ou transposable.

L'imitation, un passeur pour l'acquisition lexicale ?

Des travaux abondants ont montré qu'à l'école le vocabulaire fait l'objet d'un enseignement peu systématique et rarement organisé (Grossmann et Plane, 2008 ; Anctil, 2012 ; Sardier, 2012 ; Roubaud et Moussu, 2012 ; Marin, 2015). Le travail effectué sur le lexique, lorsqu'il est pensé, est déconnecté des activités de production (Grossmann et Boch, 2003 ; Jousse, Polguère et Tremblay, 2008) ou au mieux intervient au stade de l'amélioration des textes (Nonnon, 2008) sans que toutes les catégories lexicales soient mobilisées (Garcia-Debanco et Chourau 2010). L'acquisition lexicale ne peut être que progressive (Nonnon, 2011) et les didacticiens ont proposé des activités de structuration (Marin, 2011a) et de catégorisation (Garcia-Debanco et Chourau, 2010).

Les recherches ont surtout mis en lumière que les dimensions sémantiques et syntaxiques sont intriquées (Chanfrault-Duchet 2004 ; Mel'čuk & Polguère 2007 ; Joole, 2011) et à privilégier. Le concept de « mémoire sémantique » a été dégagé, processus de mémorisation reposant sur des unités linguistiques plus vastes que le mot rencontrées de nombreuses fois dans des contextes variés, ce qui permet des liens et l'élaboration de réseaux (Joole, 2011 ; Denhière et Jhean-Larose, 2011). Le mot est envisagé dans sa relation à l'énoncé par le biais de la syntaxe (Mazière 2005, Née & Veniard, 2012). Le concept d'un profil lexico-discursif (PLD) des unités lexicales est proposé (Née & Veniard, 2012) qui repose sur l'hypothèse d'une co-variation entre le sens lexical et discursif d'une unité lexicale et son cotexte. Ainsi, le matériau lexical est stocké en mémoire non en empilement de mots, mais à travers des réseaux sémantiques et syntaxiques. Ceci explique que la mise en mémoire puisse être favorisée par l'étude des unités lexicales regroupées en « champs lexicaux sémantiques » (Picoche, 1977), comme l'ont exploré Grossmann, Boch et Cavalla à propos des sentiments dans la production de récits fictionnels (Grossmann, Boch et Cavalla, 2008).

Dès lors que ces champs lexicaux spécifiques peuvent être déterminés par les genres (Joole, 2011), l'intérêt d'une approche lexicale par le genre a été souligné. Cette acquisition « en genre » est facilitée par la littérature qui contribue à enseigner le lexique notamment par la

construction d'un univers fictionnel riche et complexe qui informe les mots du texte (Chabanne, et al., 2008). Par ailleurs, les activités rédactionnelles, en obligeant les élèves à insérer du lexique dans un tissu textuel, constituent une pratique stimulant efficacement l'acquisition lexicale. Elles ont des effets mesurables sur l'acquisition de formes et de structures langagières (Legros, Crinon et Marin 2006 ; Grossmann et Plane 2008 ; Charmeux, 2010). Dans le cadre de l'écriture littéraire, Garcia-Debanc et Chourau (2010) posent que le travail du lexique en langue doit s'articuler à un travail en discours, avec les oeuvres de littérature de jeunesse pour lieu privilégié¹.

Cependant, la réception des textes ne se traduit pas spontanément en des compétences de production du fait notamment de la simultanéité et la complexité des opérations de production écrite. L'écrit exige un discours explicite, un vocabulaire précis (Bernardin 2011, 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).

Ces travaux montrent que :

- L'acquisition lexicale est favorisée par le fonctionnement en contexte syntaxique et textuel.
- La lecture de textes littéraires apporte un vocabulaire précis et juste. La mémorisation est renforcée par la rencontre de champs lexicaux spécifiques issus d'un genre donné.
- La production écrite aide à l'acquisition du lexique parce qu'elle force à l'utilisation d'unités lexicales mises en mémoire et à les articuler entre elles.
- La mobilisation du vocabulaire est rendue difficile par la complexité des opérations de production. Toutefois, l'écriture d'imitation, en engageant les élèves dans une démarche d'empathie avec l'univers fictionnel créé par les textes sources et en les contraignant à s'approprier les traits rédactionnels de ces textes, favorise l'acquisition de formes linguistiques spécifiques à l'écrit et de comportements épilinguistiques qui, à leur tour, permettront de nouvelles acquisitions (Plane, 2006a).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons formulé l'hypothèse que la mise à disposition de textes ressources pendant l'activité de production et ce dès la formulation (par opposition à l'activité de « réécriture » classiquement envisagée dans les classes) provoque une appropriation² d'un lexique précis véhiculé par les textes littéraires. Il s'agit d'un lexique complet ne délaissant aucune catégorie grammaticale, fonctionnant en discours, et d'un lexique caractéristique d'un

¹ « L'observation des textes d'auteurs, textes patrimoniaux ou œuvres de littérature de jeunesse permet de confronter les solutions de l'élève avec celles d'un écrivain et aident l'élève à se constituer des ressources lexicales » (Garcia-Debanc et Chourau, 2010 : 139-158).

² Nous préférons ce terme à celui d'acquisition qui renvoie à un processus spontané et/ou développemental et à celui d'apprentissage qui suppose un enseignement systématique.

genre qui se décline en champs lexicaux construits autour des éléments thématique-narratifs traités. Ce lexique est immédiatement mobilisable, à l'intérieur d'une construction syntaxique transférable en l'état ou transposable dans une matrice singulière déterminée par le scripteur. Ce vocabulaire peut être considéré, au moins provisoirement³, comme actif dans le sens où le scripteur peut le mobiliser à bon escient pour produire un texte en fonction de ses besoins spécifiques et individuels. Lorsqu'il rédige, l'élève emprunte des unités linguistiques plus vastes que le mot, isole des segments, mais aussi reformule en réactivant un lexique « personnel » déjà-là qui se substitue ou s'articule au lexique littéraire fourni. Peu d'études montrent comment les enfants s'approprient des formes lexicales et la manière dont ils les emploient. Nous proposons de rendre compte de ces reprises linguistiques et des tendances de fonctionnements idiosyncrasiques. Nous montrerons par ailleurs les effets de ces emprunts et leurs limites.

10.1. De l'île aux mots : emprunts et reformulations

L'écriture d'imitation qui engage le scripteur apprenant à produire un texte original mais devant respecter certaines propriétés des textes ressources offre un cadre propice aux transferts linguistiques. Elle est de ce fait un vecteur d'apprentissage (Aron & Petitjean 1984 ; Plane, Rondelli et Vénéryn, 2013). Les choix de formulation sont en effet conditionnés par le genre fourni, d'autant que les extraits de textes que nous avons sélectionnés concernent des champs lexicaux spécifiques (Joole, 2011)⁴. Ces choix lexicaux sont propres à chaque scripteur en fonction de sa mémoire sémantique : il y a en quelque sorte une exploitation individualisée du lexique. Le scripteur est motivé par la tâche de production : on peut supposer en effet que l'élève s'intéresse au sens et au fonctionnement des mots qu'il sélectionne pour les utiliser. C'est un lexique issu de textes de littérature de jeunesse mais aussi d'œuvres patrimoniales (*Robinson Crusoé* et *Vendredi ou la Vie Sauvage*) ayant une certaine épaisseur, sachant que les éditeurs ont choisi de conserver les textes d'origine et que des notes explicatives de certains mots ont été

³ Nous avons bien conscience que nous ne pourrions conclure à une acquisition stable d'un lexique donné car si le nombre de confrontations nécessaires pour qu'un mot soit enregistré dans la mémoire est inconnu, il est établi que « la fréquence de rencontre a un impact très fort » sur la mémorisation du mot (Fayol 2017 : 9) et que cette rencontre doit se faire dans différents contextes (notamment Garcia-Debanc et Chourau, 2010)

⁴ « C'est la tâche de production, elle-même liée au choix d'un genre textuel, qui conditionne les unités lexicales dont les élèves ont besoin pour pouvoir écrire : choix adapté au texte à produire. Le choix des unités lexicales à mémoriser ne dépend donc pas de la fréquence du mot ni de son caractère monosémique ou polysémique ni de sa soi-disant complexité mais bien de son utilité en regard du type de texte choisi. » (Joole, 2011)

proposées dont les élèves ont pu bénéficier⁵. Bien entendu, les obstacles au réemploi peuvent relever tant des domaines lexical que culturel, sachant que les textes peuvent aussi contenir des termes ou stéréotypes littéraires historiquement datés.

10.1.1. Question de terminologie

Nous avons cherché à rendre compte de différentes stratégies énonciatives accrochées au déjà-là de l'écriture dans le cadre circonscrit de notre protocole. Nous retiendrons les notions d'emprunt et de reformulation.

Emprunt et empreinte

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. Nous définissons l'emprunt comme désignant toute opération de réécriture à partir d'un texte déjà-là et en considérons deux sortes : celui portant sur le contenu diégétique (composantes narrativo-thématiques des textes littéraires) et celui concernant les matériaux linguistiques, étant convenu que ces derniers sont toujours porteurs d'informations et donc reliés au contenu diégétique. Dans le cadre de cette partie, nous concentrerons notre analyse sur les matériaux linguistiques empruntés. François (1990) a mis en évidence le plaisir du mélange et de la modification du discours d'autrui qui pénètre, dès le plus jeune âge, l'enfant « créateur ». Il relate l'expérience d'une narration d'une suite de texte à partir d'une robinsonnade⁶. L'auteur constate la précocité des mécanismes de fabrication par emprunts et juge « intéressants » les textes produits : « Là chacun crée en reprenant-modifiant certains éléments du texte » et cela avec une « compétence textuelle » qui fait que les changements de temps, de lieux, de genre, obéissent à une « logique textuelle » inconsciente. » (François, 1990 : 183).

La reformulation : une reproduction personnelle du discours d'autrui

La reformulation fait l'objet d'une terminologie foisonnante issue de la diversification des points de vue disciplinaires. Tantôt nous sommes proches de la paraphrase (Fuchs, 1994 ; Daunay, 2004) ou de la paraphrase imitative, (Fuchs, 1994) qui reste au plus près des mots, des locutions et des constructions, entendue par Grésillon comme « un sous-type de réécriture qui a

⁵ Nous avons proposé des définitions de plusieurs substantifs ; pour Robinson Crusoé de Daniel Defoe (texte C) : « balle » et « claie » ; et pour Vendredi ou la vie sauvage de Michel Tournier : les « fanaux ». Également pour le texte plus contemporain de William Golding, Sa Majesté des Mouches (texte B), la définition des termes suivants : « frondaison », « grément » et « ramille ».

⁶ On a lu à des enfants de CE2 un extrait d'un texte de Michel Tournier et rebaptisé le héros en « Sylvain », « afin d'éviter les stéréotypes culturels que Robinson risquait d'évoquer ».

la propriété de relier A à B dans une grande proximité-sémantique » (cité par Boré & Doquet-Lacoste, 2004 : 11). Tantôt nous sommes proches de la reformulation, mais « la notion recouvre un large champ d'opérations métalinguistiques et métadiscursives, au point qu'elle ne peut être enfermée dans une définition univoque » (Le Goff, 2006 : 138) ; 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, notamment Dubois (1973) et Charaudeau et Maingueneau (2002) qui insistent sur le changement de forme, et Martinot (1994) qui utilise la notion dans un contexte acquisitionnel en introduisant l'idée d'un changement possible de sens. Nous utiliserons le terme de reformulation avec le sens large que lui donne Boré (2000 : 28) c'est-à-dire d'une « reproduction personnelle » d'un discours-source. Reformuler c'est toujours « prendre place » « s'inventer » l'espace discursif ou habiter plus ou moins le déjà-dit, s'orienter vers le à-dire (Donahue, 2007 : 247). C'est cet espace d'appropriation du *déjà-là* que nous avons tenté de disséquer en empruntant aux outils descriptifs déjà investis, consciente que nous travaillons sur des traces sujettes par définition à interprétations, que la variété des procédés échappe à une catégorisation étanche et qu'un scripteur au sein d'un même écrit peut utiliser pléthore de procédés.

10.1.2. Emprunts lexicaux et syntaxiques

Dans le cadre de notre analyse, nous nous référerons aux travaux de Martinot. L'auteure considère tout énoncé répété, tout énoncé paraphrastique ou tout énoncé ayant un sens différent, mais avec la même construction, et décrit avec minutie les procédures de reformulations orales mises en œuvre par les enfants pour acquérir leur langue maternelle. En ce qui concerne notre recherche, il s'agit de tenter une catégorisation qui tient compte d'un cadre différent. Alors qu'ils n'avaient pas reçu une injonction explicite de reproduire les textes sources, les scripteurs ont effectué des reformulations écrites. Provisoirement, nous retiendrons le terme d'emprunts pour qualifier la grande diversité des répétitions et des transformations opérées à l'écrit à partir d'énoncés sources. En effet, les élèves puisent dans le vivier que constitue le corpus de textes littéraires divers matériaux langagiers qu'ils transposent dans leurs écrits. Il s'agit d'un processus de « transtextualisation » tel que le rappellent Marin et Crinon, dans le cadre d'une réécriture avec textes littéraires :

Lors de la réécriture de textes narratifs, les possibilités d'emprunt à des textes issus de sources différentes favorisent la stratégie de 'transtextualisation' que nous définissons comme l'appropriation par les élèves d'éléments phrastiques intégrés dans leurs textes cibles. (Marin et Crinon, 2017 : 6)

Dans le foisonnement des formulations individuelles rencontrées dans les productions, deux grands modes sont repérables : une fidélité à la forme, aux « mots » des textes, d'une part ; et une fidélité au sens, ou équivalence sémantique, d'autre part, 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. Par ailleurs ces procédés peuvent être simultanément présents chez un même scripteur.

• **Le réinvestissement lexical et syntaxique ou la fidélité à la forme**

Priorité est ici donnée à la conservation du « signifiant », à la reprise à l'identique de matériaux linguistiques. La fidélité à la forme se manifeste par trois procédés : la répétition du même lexème, la reprise totale et la reprise partielle de segment (s). Marin et Crinon (2017) rappellent que « la copie, qui est l'une des formes de l'emprunt, correspond [...] à ce que M.-C. Penloup (2007) nomme 'la tentation du littéraire chez les jeunes scripteurs ordinaires' ».

Répétition du même lexème

Deux cas seront distingués : les mots emblématiques et les mots rares. Nous analyserons par ailleurs quantitativement les reprises des lexèmes et leurs effets en comparant les deux versions du groupe 1.

Question 13 : Les scripteurs répètent-ils des lexèmes ?

Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : Les lexèmes « ile », « naufrage/naufragé » sont fortement repris. Leur réemploi peut être davantage imputé à leurs valeurs sémantiques et symboliques et donc au genre qu'à leur présence dans les textes littéraires.

R 2 : Certaines répétitions de lexèmes peu courants témoignent d'une sélection réfléchie des scripteurs pour les insérer dans leur récit.

R3 : Le corpus de textes ressources agit comme une entité littéraire et conduit à une homogénéisation du lexique utilisé en termes de fréquence.

Ile et naufrage : des termes fondateurs réinvestis

Le lexème « ile » et le lemme « naufrage/naufragé » peuvent être qualifiés de fondateurs pour le genre. Ils sont présents à la fois dans la consigne scolaire et dans les textes littéraires, et majoritairement empruntés par les scripteurs.

Les textes littéraires comportent 9 occurrences du lexème « ile »⁷ et ce terme fait également partie de la consigne pour les groupes devant débiter un récit. Il est présent au moins

⁷ Nous considérons « ile » « l'ile » comme une même entité et nous intégrons les avant-textes et les titres des œuvres dans ces neuf occurrences.

une fois dans plus de 80% des textes produits, et dans 90% des textes produits par les groupes ayant reçu la consigne scolaire (G1, G3).

G1V1	G1V2	G2V1	G2V2	G3	G4	Total
21/24	19/24	17/24	19/24	27/27	12/21	94/114
87.5%	79.1%	70.8%	79.1%	100%	57.1%	82.4%

Tableau 37 : Présence du lexème /ile/ dans les textes produits.

Le mot est utilisé seul ou inclus dans un segment opérant une caractérisation. La collocation « ile déserte » employée à deux reprises dans le corpus (textes A et D), reprise dans 16 textes produits, est la plus fréquente. On notera que la consigne scolaire ne présentait pas la qualification « déserte » et que la collocation apparaît non pas dans les textes fournis mais uniquement dans les avant-textes et donc de façon incidente. C'est bien un des stéréotypes de la robinsonnade que les élèves valident, car le plus souvent dans ce genre, l'île est au plus habitée de quelques indigènes rencontrés dans un deuxième temps, une fois le robinson installé. On trouve également d'autres caractérisations. Valentine est le seul scripteur à employer l'adjectif « sauvage ». Là encore, une connotation peut se lire : celle d'une île isolée du monde, dont on ne revient peut-être pas vivant car elle est potentiellement dangereuse. Le syntagme prépositionnel « sud de l'île » (texte A) est emprunté par quatre scripteurs précédé de l'article « au », de la préposition « dans » ou comme dans le texte littéraire de la préposition « vers ». Il est repris dans la même configuration que le texte source ou recontextualisé. Le titre du roman dont est extrait le texte A, *L'île d'Abel*, et figurant en fin de texte, est également récupéré par Chemsaddine. Enfin, le terme « île » se retrouve en exergue dans les titres de récit, comme nous le verrons au chapitre 12.

Puis l'enfant se rappelle qu'elle est sur une <i>île déserte</i> et se remet à pleurer. (Valentine, G1V1)
Le bateau de Camille vient d'échouer sur une <i>île sauvage</i> . (Valentine, G1V2)
Plus tard il fit # cuir plusieurs divers de légumes, parfume ail, oignons sauvage dans des # plat fait d'argile rougeâtre qu'il avait <i>vers le sud le l'île</i> [...] (Dylan, G3)
5 ans plutard Abel réussit à construire la ville est la nomme <i>l'île d'abel</i> . (Chemsaddine, G3)

La répétition du lexème « île » dans les textes littéraires a sans doute influencé les scripteurs, mais ce qui explique aussi sa forte fréquence c'est probablement le rôle que joue ce à quoi il réfère : l'île est le lieu de l'action, et caractérise le genre en fournissant non seulement le cadre des aventures mais aussi les conditions d'une problématique à laquelle des valeurs sont associées.

Le lemme « naufrage/naufagé(s) » est présent dans la consigne, mais n'est évoqué qu'une seule fois dans les textes littéraires (« L'obscurité régnait et les lianes se laissaient tomber comme des gréments de navires naufragés. », texte B). Il est réinvesti par 38 % des élèves, et surtout par les scripteurs des groupes ayant reçu la consigne (G1, G3).

G1V1	G1V2	G2V1	G2V2	G3	G4	Total
11/24	7/24	4/24	3/24	16/27	2/21	43/114
45.8 %	29.1%	16.6%	12.5%	59.25%	9.5%	37.7 %

Tableau 38 : Présence du lemme /naufrage/naufagé/ dans les textes produits.

Le terme est d'abord appréhendé à l'intérieur d'une reprise syntaxique de la consigne scolaire totale ou partielle, et le plus souvent en début de récit. Il est majoritairement réemployé dans la locution verbale « faire naufrage ». On peut considérer que « faire » est ici un verbe support sélectionné par le nom prédicatif « naufrage » et qu'il engendre un double emploi au sein de constructions actives qui ont une valeur passive : d'une part, un actant inanimé (« un bateau a fait naufrage ») comme dans le texte B (« navires naufragés ») d'autre part, un actant animé, par extension (« un enfant a fait naufrage »). Les deux types de construction sont repris : actant inanimé ; actant animé⁸. Le terme est employé sans qualification comme complément du verbe, et le plus souvent comme circonstant. Le terme dérivé « naufragé » est également investi. Le lemme « naufrage/naufragé(s) » est aussi utilisé pour créer le titre du récit, comme nous le verrons au chapitre 12.

Mais malheureusement, un matin à 6h, ils échouent sur une île à la suite d'un naufrage. (Julie, G3) (2 ^{ème} phrase)
Avec une barque qui avait fait naufrage sur cette île. (Ernestine, G1V1)
Il vient de se rendre contre qu'il a fait naufrage. (Coline, G1V1) (2 ^{ème} phrase)
Un mois après le naufrage un bateau aperçue le signal et les ramena à Paris. (Julien, G3)
Un enfant qui s'appelle Tonin est naufragé sur une îles déserte. (incipit) (Fayçal, G3)

Ainsi, nous pouvons constater que, fortement lié au destin du personnage, le lemme est réinvesti par les scripteurs. S'il est moins repris que le terme « ile » c'est sans doute parce que l'action s'ouvre en principe après le naufrage et que l'évènement auquel il se réfère appartient au passé du robinson.

En conclusion, si le lexème « ile » et le lemme « naufrage/naufragé(s) » sont présents dans les textes littéraires et la consigne scolaire, leur réemploi peut être imputé 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 et constater qu'ils sont particulièrement repris avec une diversité de formes grammaticales et de position syntaxique, ce qui démontre que ni la consigne ni les textes littéraires ne figent systématiquement les mots dans la construction syntaxique du texte modèle.

Des choix lexicaux portant sur des mots non courants

On peut considérer que certaines répétitions du même lexème correspondent à une sélection réfléchie du scripteur. Ainsi en est-il des mots qui ne sont pas d'usage courant⁹ et qui

⁸ On note deux erreurs linguistiques : « Je suis allé sur un bateau et le bateau a eu un naufrage » (Alizée, G1V1) ; « Cet enfant avait 8 ans quand il a naufragé sur l'île. » (Stanislas, G1V1). Il s'agit d'erreurs formelles dans la mesure où ces formes sont inexistantes mais sémantiquement transparentes.

⁹ Nous nous référons à la liste des 1500 mots les plus fréquents établie par le lexicologue Etienne Brunet <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>.

sont rarement repris dans les textes produits. Nous avons sélectionné trois exemples de lexèmes présents dans un seul texte de scripteur.

Seul le texte produit en seconde version de Geoffroy comporte le terme « fortification » dont on trouve une occurrence dans le texte C. Le scripteur se réapproprie l'idée d'un ouvrage de défense en prévision de toute tentative d'intrusion et de subtilisation. Le lexème « crique » dont on trouve une occurrence dans le texte C est repris uniquement par Basile qui situe l'action du robinson en quête de nourriture dans la baie avec un usage incorrect de la préposition¹⁰. Enfin, le lexème « hurlement », dont on trouve trois occurrences dans le texte enclencheur n'est repris que par Esther avec trois occurrences. Comme dans le texte source, Esther utilise une première fois l'idée du hurlement (ligne 19) puis fait réapparaître le bruit un peu plus tard dans son récit (lignes 29 et 30). Le texte enclencheur sert de modèle de construction du récit au-delà de la seule reprise du lexème.

[...] après avoir déposer tout # l'or, je fis des <i>fortification</i> tout autour de l'or et de la grotte. (Geoffroy, G2V2)

Le lendemain matin, <i>il alla sur la crique</i> et avec le baton, essa -tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. (Basile, G1V2)

Je fus réveillé par une sorte de <i>hurlement</i> , comme le <i>hurlement</i> du vent dans les haubans. Je regardai autour de moi. Pas de haubans au-dessus de moi, pas de voiles. [...] Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même <i>hurlement</i> se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent. (Texte enclencheur)

Nous arrivions enfin dans la forêt et le <i>hurlement</i> retenti. [...] Le <i>hurlement</i> retentit ce qui me fit me redresser brusquement. Stella sauta de mon ventre. Le <i>hurlement</i> se reproduit. On aurait dit un cri d'humain, cette fois ci. (Esther, G2V1)

Dans ces trois textes d'élèves, les scripteurs se sont attachés à saisir un terme peu courant en le faisant vivre dans leur récit.

Une recomposition lexicale induite par les textes ressources

Afin d'observer plus précisément le lexique mobilisé par les élèves, nous avons soumis les textes produits par les groupes 1 et 3 à un traitement statistique (analyse factorielle des correspondances) dont on verra de façon plus précise dans les annexes les résultats (Annexes H2 et H3)¹¹. S'agissant du G1, l'hypothèse principale était que les scripteurs récupèreraient en V2 des lexèmes issus des textes littéraires. Deux questions ont été posées :

- Le corpus littéraire conduit-il à une homogénéisation du lexique utilisé en V2 ?

¹⁰ Selon la catégorisation d'Ancil (2012), il s'agit d'une erreur linguistique de type morphosyntaxique.

¹¹ Le choix du groupe 1 est justifié par la comparaison possible des deux versions. Le choix de G1 et G3 est justifié par les similitudes du protocole (deux groupes « créant » des récits).

- Les scripteurs ont-ils utilisé les quatre textes sources de façon équivalente ou ont-ils été influencés par un texte ou un sous corpus de textes particuliers ?

L'interprétation des graphes à laquelle nous renvoyons en annexes permet de conduire aux conclusions suivantes s'agissant du groupe 1 :

- Le lexique des scripteurs est influencé par la lecture des textes littéraires, puisqu'on observe un changement de la répartition des élèves entre la première et la seconde version.

- En seconde version, le regroupement de l'ensemble des élèves au centre du graphe montre une moindre singularité de chacun des scripteurs. En effet, les scripteurs qui se singularisaient en V1, ne se singularisent plus en V2. Il s'opère donc une sorte d'homogénéisation des textes produits en termes de lexique (rapporté à l'occurrence de mots).

- En seconde version, les scripteurs se répartissent autour de tous les textes du corpus littéraire : ceux-ci influencent les élèves quasiment de la même façon et agissent comme une entité. Cependant, certains scripteurs ont pu être davantage influencés par un texte plutôt que les autres.

Cette étude est une approche purement statistique (occurrences des lexèmes) et présente des limites. Néanmoins, elle montre un effet certain de la lecture des textes littéraires qui contribue à une homogénéisation du lexique employé. Elle valide la reprise importante de lexèmes issus de textes littéraires lors d'une nouvelle écriture.

S'agissant du groupe 3, à la lecture des copies d'élèves, l'hypothèse de travail a été que les élèves ont réutilisé les lexèmes du texte A par préférence à ceux des trois autres textes ressources. L'analyse statistique a permis les conclusions suivantes :

- Les élèves empruntent bien des lexèmes aux textes ressources.

- Aucun texte littéraire ne semble influencer les écrits plus qu'un autre.

Pour le G3, l'hypothèse n'a pas été validée. Pour s'assurer que les résultats ne sont pas imputables aux limites de la méthode statistique employée, il serait intéressant de poursuivre les investigations et d'analyser les textes du G3 en appliquant des prétraitements plus fins.

Conclusion

Qu'il s'agisse donc de mots fortement associés au genre ou peu courants, les scripteurs choisissent de réitérer certains lexèmes présents dans les textes ressources. L'impact des textes littéraires est mesurable en termes d'occurrences. Cependant la répétition de lexèmes n'est qu'un indice de l'influence des textes littéraires. Au-delà et sur le plan syntaxique, nous montrerons qu'il s'opère également des reprises de segments.

Question 14 : Les scripteurs répètent-ils des segments issus des textes ressources ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4).

Résultats :

R1 : Les scripteurs répètent des segments des textes ressources. Il s'agit de reprises totales ou partielles.

R2 : Deux procédés sont observés : le tissage par assemblage au niveau phrastique et le tissage par réagencement au niveau textuel.

Reprise totale d'un segment¹²

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. Une légère modification du segment source peut intervenir. Juliette substitue « Cette argile durcissait » à « L'argile durcissait » (texte A) : 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 somme le déictique actualise le segment cité. Le scripteur peut enrichir le segment d'une caractérisation. Arthur récupère le segment « allant tout droit » du texte C (« Allant tout droit au nord, je trouvai un pays découvert »). 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. 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.

<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)
<i>Cette argile durcissait</i> en cuisant longement sur un feu intense. (Juliette, G3).
Je marchi pendant très longtemp en <i>allant toujours tout droit</i> et tout d'un coup, j'ai aperçu au loin un village. (Arthur, G2V2)
Il mit des peaux de biques et des nattes de jonc (Basile, G1V2)

Reprise partielle d'un segment

La répétition lacunaire : une question de choix

Dans l'énoncé de Quentin, le segment « trois chevreaux, un mâle et deux femelles » est tronqué car le scripteur n'a retenu qu'une partie des éléments, si bien qu'un pluriel s'est fossilisé sur le mot « femelle » :

¹² C'est ce qui nous semble correspondre à la reformulation par répétition observée oralement (Martinot, 2016).

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 trois chevreaux et une femelles que j'ai relâché pour qu'ils se reproduisent [...] (Quentin, G2V2)

Martinot (2007 : 184) qualifie 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. Nous empruntons à l'auteure cette appellation dans un contexte non d'apprentissage de la langue mais de production écrite où s'opère une reprise partielle de l'énoncé correspondant à des choix lexicaux des scripteurs. Valentine adapte à son propos le segment verbal « vient d'échouer », et la rature introductrice montre qu'il y a eu un retour réflexif sur le segment saisi. Le scripteur choisit un actant inanimé :

Abel vient d'échouer sur une île déserte [...] (Avant-texte A)
Camille vient Le bateau de Camille vient d'échouer sur une île sauvage. (Incipit) (Valentine G1V2)

Le scripteur peut opérer des entailles dans le tissu narratif extrait, mais aussi quelques greffes. Ainsi, Nina substitue à l'intérieur d'un segment récupéré du texte A d'autres matériaux (des signaux/des nuages ; destinés à/pour) :

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)
J'utilisai d'abord mes feu pour envoyer <i>des nuages</i> de fumée <i>pour</i> attirer l'attention (Nina, G2V2)

Reprise partielle : des procédés différenciés

La reprise partielle de segments nous a conduit à catégoriser deux procédés : le tissage par assemblage et le tissage par réagencement. Nous appellerons *tissage par assemblage* la récupération de mots ou de segments d'un ou plusieurs textes et leur intégration dans une même phrase, sans que le sens initial des textes sources soit nécessairement conservé.

Nina extrait deux segments du texte B (« Je marchai comme un habitué » d'une part et le « bourdonnement des abeilles » d'autre part) pour construire sa phrase. On peut considérer que le sens initial est conservé dans la mesure où la première phrase du texte B peut être interprétée comme une volonté du robinson de se nourrir :

<i>Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. Fleurs et fruits poussaient à profusion et voisinaient sur le même arbre partout flottait un parfum de fruit mûr et la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner. (Texte B)</i>
<i>Je marchais comme une un abituée à travers l'île entre les fruit, j'en ceuillis entre le bourdonnement des abeilles [...] (Nina, G2V2)</i>

Les énoncés peuvent être également composés de fragments empruntés à plusieurs textes littéraires et sans conservation du sens initial.

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu (Texte A)
Je pris même l'habitude [...] de m'habiller chaque soir pour dîner [...] (Texte D)
<i>Quelque jour plus tard je m'habite a cette vie je ressit à allumer du feu (Enzo G2V2)</i>

Également, des éléments issus d'un même texte source peuvent être réorganisés lors de la textualisation. Le sens est conservé, mais ces matériaux changent de places dans la linéarisation du message. Se produit ce que nous proposerons de nommer un *tissage par réagencement*, comme le montre cet exemple tiré du texte de Pierre-Yves, lequel semble déplacer les éléments du puzzle descriptif :

Je situai ma <i>maison</i> près d'un grand cèdre au centre de l'île. <i>Je creusai</i> d'abord un <i>fossé rectangulaire</i> que je meublai d'un lit de <i>galets</i> recouverts eux-mêmes d'une couche de <i>sable</i> blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des <i>murs</i> en mettant l'un sur l'autre des <i>trons de palmiers</i> . La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des <i>feuilles de figuier-caoutchouc</i> en écailles, comme des ardoises. (Texte D)
C'est au moment d'entrée que je decida de faire une <i>maison</i> . Je rassembla tout ce qui pouvait me servir : <i>tron de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers-caoutchou</i> [...] Je commença par creuser <i>une fosse rectangulaire</i> je mis des galets tout au fond et recouvris de sable, je fis de même une seconde fois. Je fis les <i>murs</i> en trons de palmiers [...]. (Pierre-Yves, G1V2)

Conclusion

Les reprises de segments, totales ou partielles, opérées par les scripteurs leur permettent de mailler leurs récits de matériaux sources soit au niveau de la phrase (tissage par assemblage) soit au niveau du texte (tissage par réagencement). Une autre voie consiste à reformuler.

• La reformulation ou la fidélité au sens

L'élève reprend ici le sens des énoncés mais sous une forme différente. Selon Martinot (2007 : 201), c'est à 10 ans que les reformulations par équivalence sémantique sont les plus nombreuses et les restructurations les plus complexes. Parce qu'il s'agit ici non pas de reformulation dans un contexte d'acquisition du langage dans lequel l'enfant cherche plus à reproduire qu'à transformer mais de production écrite laissant le scripteur libre de ses choix, nous interprèterons plus soupagement certaines des catégories proposées. On notera la proximité de ces procédés avec ceux mis en œuvre dans le fonctionnement anaphorique, ce qui signale que des mécanismes de mémorisation similaires sont mobilisés.

Question 15 : Comment les scripteurs reformulent-ils les textes ressources ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4).
 Comparaison des textes produits selon les versions (G1V1, G1V2, G2V1, G2V2).

Résultats :

R1 : Les scripteurs qui privilégient la fidélité au sens développent plusieurs procédés : la restructuration (paraphrase par restructuration des arguments), la paraphrase sémantique et la substitution de lexème (R2, R3).

R2 : Les scripteurs procèdent par relexicalisation. Les variations lexicales autour de /fruit/ sont plus nombreuses et diverses en seconde version. Les choix des scripteurs ne sont pas toujours pertinents par rapport à l'univers insulaire composante du genre. La relexicalisation semble procéder d'un choix lexical réfléchi et est dépendante de la mémoire sémantique.

R3 : À partir des textes ressources, les scripteurs étendent les champs sémantiques.

La restructuration

Selon 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 ». Ainsi sont désignées les restructurations des arguments des énoncés sources.

Des constructions modifient la structure de l'énoncé initial mais avec maintien du sens. Ainsi, Basile intervertit les données « argile/plat » mais conserve le sens de l'énoncé modèle :

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, *il trouva de l'argile rouge puis il en fit des plats.* (Basile G1V2)

La paraphrase sémantique

Si la restructuration est contrainte par le lexique, « la paraphrase sémantique n'impose aucune contrainte sur la structure ou le lexique » (Martinot, 2007 : 183). Plusieurs variantes sont distinguées.

La paraphrase définitoire

Pour Martinot, 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). Attestées dès 4 ans, elles constituent une sorte de matrice permettant la déclinaison d'autres paraphrases¹³. La paraphrase analytique peut également s'étendre à la syntaxe par analyse prédicative. De la même façon, nous qualifierons la

¹³ « Les reformulations définitoires permettent, selon nous, de produire ultérieurement les autres types de paraphrases, comme si le prototype des paraphrases était la paraphrase définitoire (proche du *Report* de Harris, 1969, et des *Matrices Analytiques Définitoires* de Ibrahim, 2001, 2015) » (Martinot, 2015 : 10)

reformulation de paraphrase définitoire lorsque le scripteur substitue « sa » définition (son « équivalence sémantique ») à un mot ou à un segment du texte source.

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)

Beatriz traduit ainsi « confier au courant » un message, par le « mettre à la mer » : elle a parfaitement compris le sens de « courant » comme fluide (eau) et le dessein du personnage qui l'utilise comme moyen de communication. Elle convoque donc l'expression « jeter (une bouteille) à la mer » renvoyant à l'inscription d'un message sur un morceau de papier inséré dans un récipient jeté dans la mer sans destinataire précis. Le procédé est évoqué en littérature (Par exemple dans *L'île mystérieuse* ou *Les enfants du capitaine Grant* de Jules Verne), repris par le texte A et redéfini par le scripteur. La paraphrase de Beatriz peut être qualifiée de complète dans la mesure où le sens est intégralement conservé.

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 locuteur/scripteur. Elle « correspond à l'explication que donne l'enfant de l'information source » (Martinot, 2015 : 8). Elle est généralement tardive et fréquente à 10 ans. Nous distinguerons la paraphrase explicative stricto sensu qui permet au scripteur d'expliquer à lui-même ou à son interlocuteur ce qu'il comprend de l'énoncé source, des paraphrases contextualisantes ou recontextualisantes et interprétatives (infra.). Dans l'exemple suivant, Samira recourt à une paraphrase explicative, en présence de ce qui lui paraît être une ellipse narrative. Le scripteur retire de l'implicite :

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)
Quelques jours plus tard, j'ai esaiillé de faire du feu et j'ai réussi. (Samira, G2V2)

La paraphrase contextualisante ou recontextualisante

La paraphrase est contextualisante ou recontextualisante, lorsque l'élève prend ses distances avec le texte source et propose une (autre) cause, un (autre) but, des (ou d'autres) conséquences pour expliquer les actions du récit. Le texte A 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. Victor contextualise. Pauline explique 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. Elle recontextualise.

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)

Au bout d'un moi l'hiver surgit 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)

Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvais trois chevreaux, un mâle et deux femelles. (Texte C)

[...] il fabriqua une canne à pêche et *des pièges pour mettre dans l'eau* et il pêcha : des huitres des écrevisses et du poisson. (Pauline G1V2)

La reformulation interprétative

Lorsque le scripteur apporte un jugement, un ressenti personnel sur l'univers insulaire, on peut qualifier la reformulation d'interprétative. Ainsi dans les exemples qui suivent pour évaluer l'environnement du robinson. Les feux allumés par le robinson du texte A s'accordent, selon Eloi, avec un univers insulaire plutôt bienfaiteur :

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 feux. (Eloi, G2V2)

Le terme « jungle » suscite chez Thaïs un sentiment partagé ; celui d'un milieu potentiellement dangereux, mais également attirant¹⁴ :

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)

La paraphrase résumptive ou résumante

La paraphrase résumptive ou résumante, synthétise l'information d'un texte source :

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)

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 témoigne aussi d'une maîtrise rédactionnelle. Mahery respecte le déroulement syntaxique et le contenu sémantique du texte

¹⁴ 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...).

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'énonciation¹⁵.

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, Raphaël s'empare du sac à grains pour en faire un sac « fourre-tout ». Il développe donc une idée issue du texte source¹⁶ :

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)

La substitution de lexème ou relexicalisation

Le scripteur effectue des opérations de substitutions lorsqu'il propose d'autres termes (relexicalisation) ou étend les champs sémantiques des textes sources. Nous utiliserons le terme de *relexicalisation* lequel est employé par Vénérian-Guénez (2012) à propos d'un travail sur la mémoire narrative et les performances lexicales. Nous l'entendons 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. La fabrication d'une « chaise en osier » est évoquée par préférence aux « meubles en osier » (texte D). L'hyperonymie exerce à l'inverse une fonction résumante. Nasrine substitue ainsi « vaisselle » à « plats » :

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 vaisselle</i> en argil [...] (Nasrine, G1V2)

Exemple de relexicalisation avec le lexème « fruit »

Nous prendrons l'exemple du lexème /fruit/ pour montrer les variations lexicales produites par la mise en contact des textes littéraires. Les textes littéraires comportent six occurrences du lexème /fruit/ et contiennent un hyperonyme, trois termes spécifiques et des caractérisations, ainsi que neuf occurrences du lexème /arbre/, des noms d'arbres fruitiers eux-mêmes affectés d'une caractérisation.

¹⁵ C'est une capacité à « résumer » qui est explicitement travaillée en fin de cycle 3 et en cycle 4.

¹⁶ Les termes « graines de maïs » et « poule » semblent induits par « grains » et « volaille ».

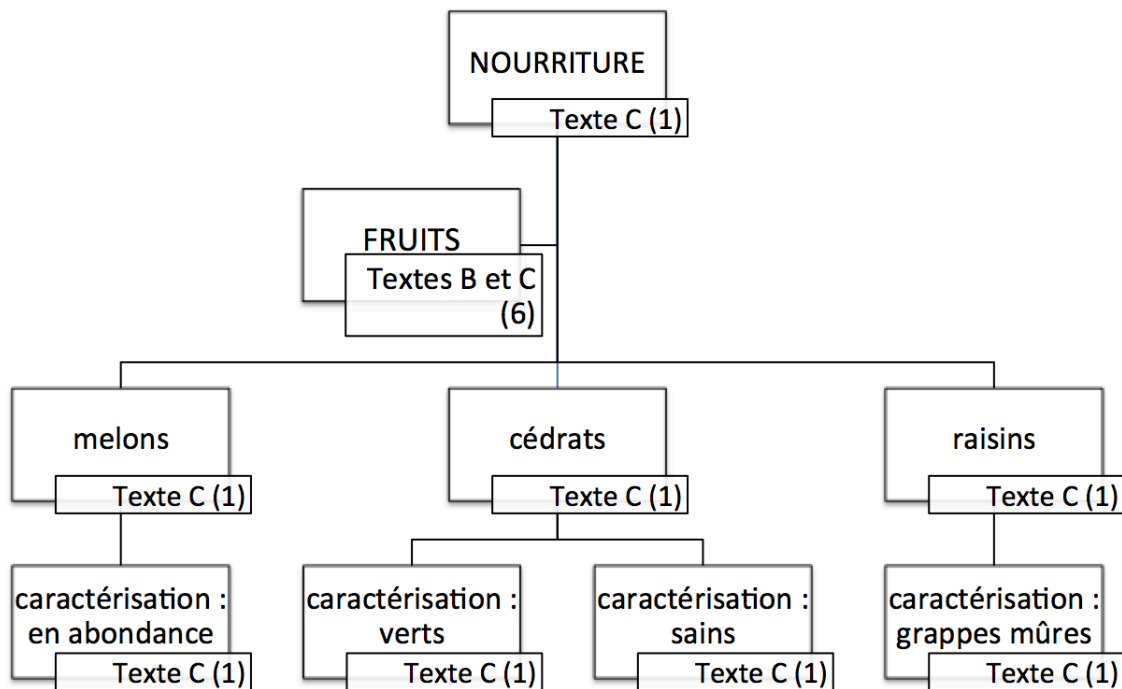


Figure 24 : Le lexème /fruit/ dans les textes littéraires

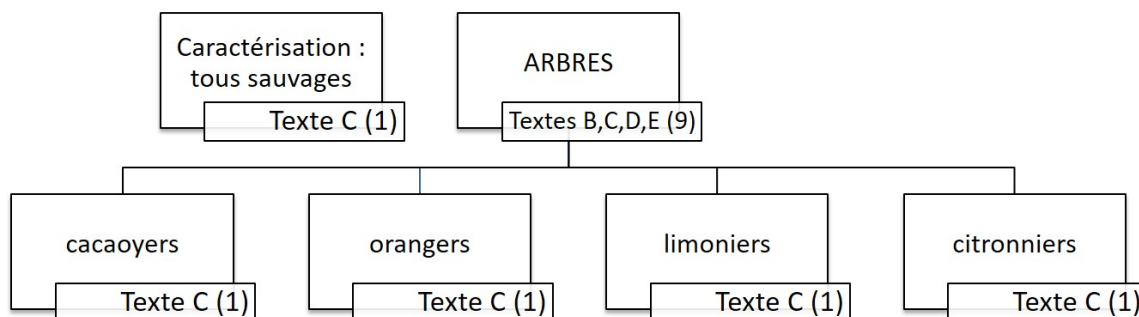


Figure 25 : Les arbres fruitiers dans les textes littéraires

• Variations lexicales autour de /fruit/ : G1V1

Les scripteurs du G1V1 n'ont pas de textes littéraires à leur disposition. Ils utilisent spontanément le lexème /fruit/ à 9 reprises (dans 6/24 soit 25% des textes), avec une caractérisation, deux sortes d'hyperonymes (11 emplois de « nourriture » dans 8 textes, 4 emplois de « provision » dans 3 textes) et quatre sortes d'hyponymes (« banane », « grenade », 2 emplois de « pommes » dans le même texte et 8 emplois de « noix de coco » dans 6 textes). La moitié des textes sont concernés (54%).

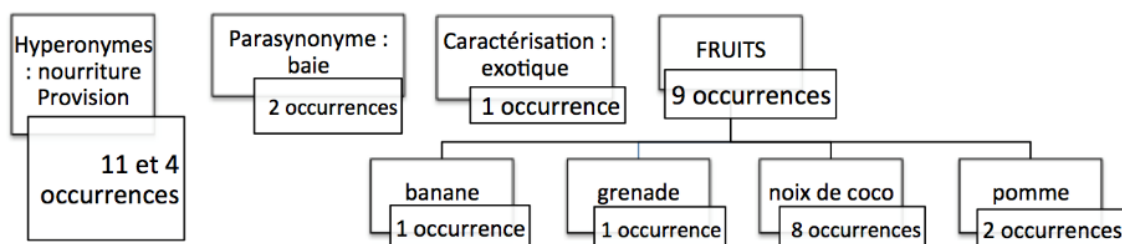


Figure 26 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G1V1

• Variations lexicales autour de /fruit/ : G1V2

En V2, on mesure les effets de l'apport lexical issu des textes sources avec une hausse de la fréquence des occurrences et une plus grande diversité des choix lexicaux. En effet, les scripteurs utilisent : le lexème /fruit/ à 5 reprises (dans 4/24 textes soit 17%) ; le lexème /melon/ à 4 reprises (dans 3/24 textes soit 12.5%) ; le lexème /raisin/ à 1 reprise ; 5 caractérisations du lexème /fruit/ (dans 4 textes soit 17%) ; 12 hyperonymes (dans 7 textes soit 29%) ; 20 hyponymes (dans 10/24 textes soit 42%). En revanche, le nombre de textes concernés reste stable, c'est-à-dire la moitié (50 %). Par ailleurs, le panel des fruits appréhendés est plus large que celui des fruits « exotiques » auxquels on pourrait s'attendre par référence au milieu insulaire.

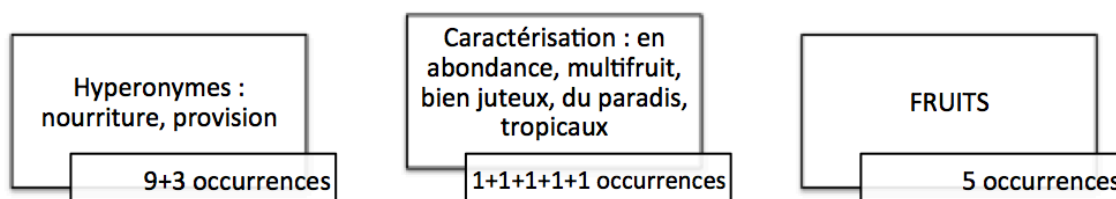


Figure 27 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G1V2

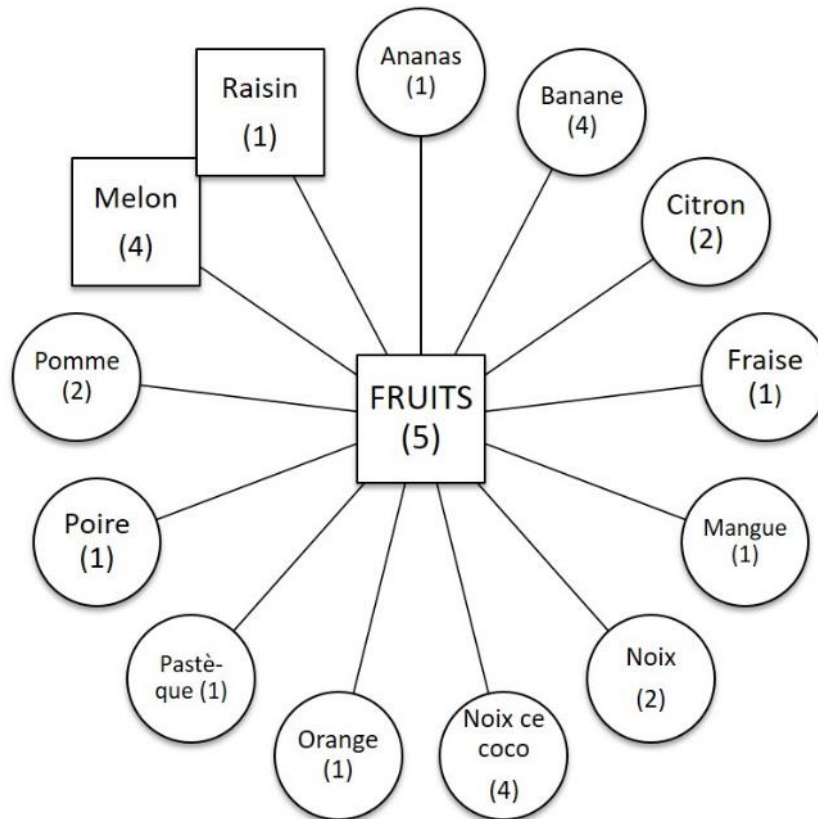


Figure 28 : Relexicalisation du lexème /fruit/ en G1V2¹⁷

• **Variations lexicales autour de /fruit/ : G2V1**

En V1, les scripteurs du G2 disposent du texte enclencheur lequel ne comporte pas de référence à la nourriture. Ils utilisent spontanément le lexème /fruit/ à 6 reprises (dans 5/24 textes soit 21%), avec une caractérisation, deux hyperonymes (8 emplois de « nourriture » dans 7/24 textes soit 29%, 7 emplois de « provision » dans 3/24 textes soit 12.5%) et 14 hyponymes (dans 5/24 textes soit 21%). Un tiers des textes sont concernés (29%).

• **Variations lexicales autour de /fruit/ : G2V2**

En V2, le nombre de lexèmes /fruit/ a augmenté puisqu'il est repris à 19 reprises (dans 11/24 textes soit 46 %), avec en outre l'usage d'hyponymes, et la répétition des lexèmes /melon/ et /raisin/. La moitié des textes sont concernés (54%).

¹⁷ « raisin » et « melon » se trouvent dans un texte littéraire (texte C)

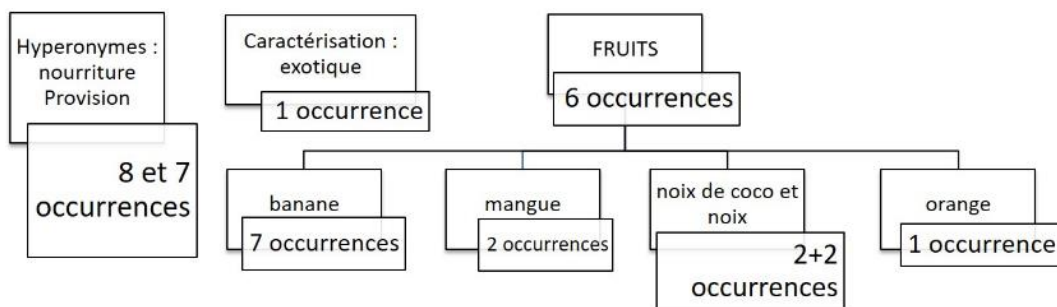


Figure 29 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G2V1

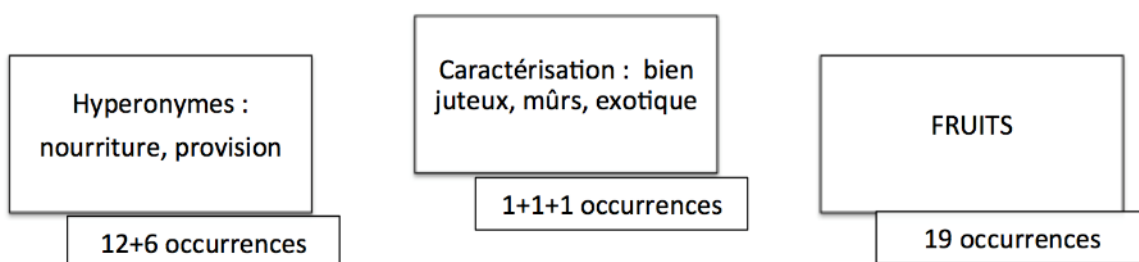


Figure 30 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G2V2

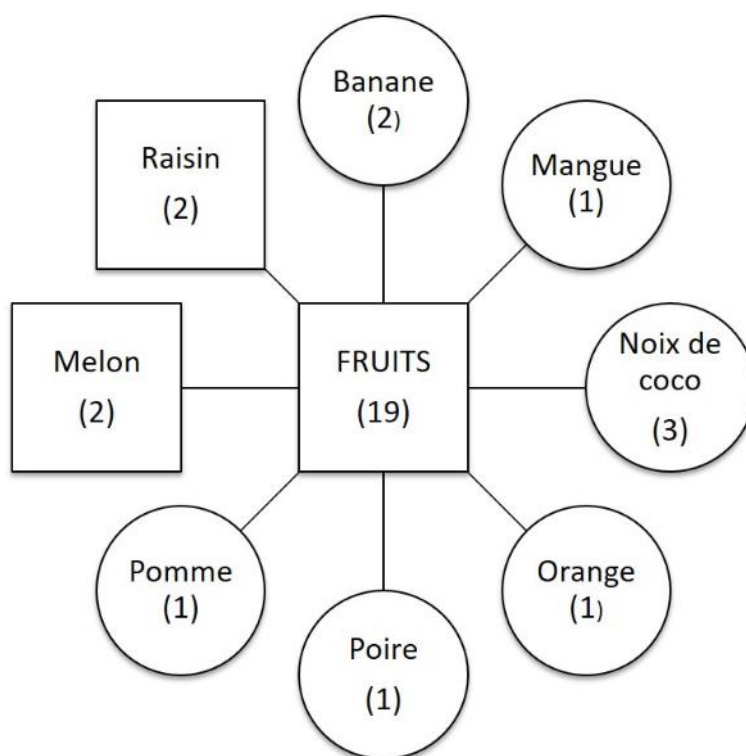


Figure 31 : Relexicalisation du lexème /fruit/ en G2V2

• Variations lexicales autour de /fruit/ : G1V2 et G2V2

L'analyse des secondes versions permet donc d'observer une variation lexicale qualitative et quantitative. Lorsqu'il s'agit de relater la quête de la nourriture, on observe ainsi des reprises lexicales, des relexicalisations, des caractérisations (adjectifs, syntagme prépositionnel), des hyperonymes et une variété d'hyponymes. Les élèves se livrent à une véritable recherche à partir des matériaux fournis par les textes sources qui servent de point d'appui à l'invention. Ces résultats montrent un accroissement et un enrichissement lexical au contact des textes littéraires. Des caractérisations comme « tropical » et « exotique » qui sont des sèmes spécifiques issus du contexte sont employés, quoique rarement.

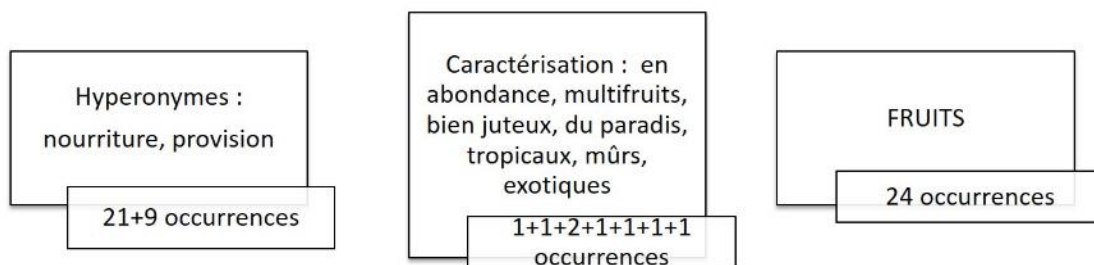


Figure 32 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G1V2 et G2V2

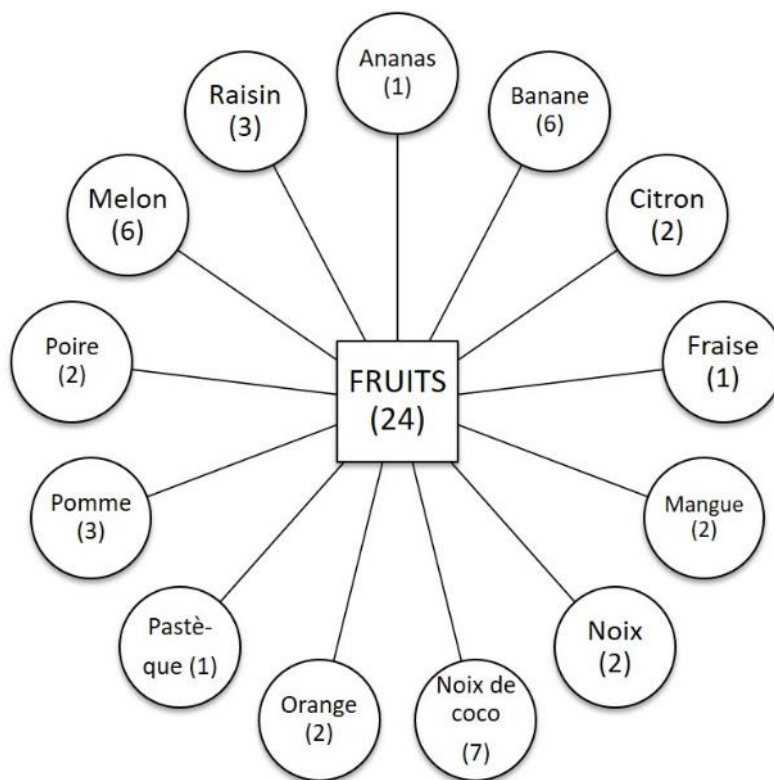


Figure 33 : Relexicalisation du lexème /fruit/ en G1V2 et G2V2

Conclusion

Les résultats, synthétisés dans un tableau figurant en annexe F.5, montrent une variation qualitative autour du lexème /fruit/ dans les textes produits. Ils sont plus mesurés sur le plan quantitatif (38 interventions¹⁸ dans 54% des textes en G1V1 ; 47 dans 50% des textes en G1V2 ; 36 dans 29% des textes en G2V1 ; 55 dans 54% des textes en G2V2).

La relexicalisation : une question de choix

Tout donne à penser que la relexicalisation procède d'un choix lexical réfléchi. Les scripteurs s'interrogent sur la pertinence des termes présents dans les textes littéraires : ainsi sur le thème de l'habitat. Dans le texte D, figurent deux occurrences du mot « maison ». Plusieurs scripteurs vont lui substituer un synonyme approximatif, le terme « cabane », qui leur paraît plus adapté à l'univers insulaire. Cela concerne 19% des textes produits au contact des textes littéraires (18/96 textes). Le caractère rustique et provisoire de la cabane est bien perçu par les scripteurs. Le personnage d'Alizée construit d'abord une cabane puis s'installe et bâtit une maison. Le stéréotype de la cabane en haut de l'arbre provenant des connaissances culturelles *déjà-là* est présent dans le texte de Noblesse. Inès utilise le terme « cabane » et affirme son choix par une rature finale qui élimine le mot « maison ». Pourtant, elle emprunte au texte source les éléments de construction qui concerne la « maison » (sable, feuilles). Judith retient d'abord le mot « maisonnette », puis le rature. Elle insère ensuite une précision qu'elle ajoute en marge. Les ratures sont la trace des réflexions des scripteurs.

je me suis construit une cabane Un mois plus je -tard je me construisit U une belle -maison.(Alizée, G1V2)
De l'autre coté de l'île il y avait une cabane au sommet d'un arbre, le petit garçon monta pour savoir ce qu'il y a. Le petit garçon trouva une jeune fille dans la cabane. (Noblesse, G3)
J'avais envie de me construire une cabane aussitôt je suis parti chercher du bois, des cailloux...Pour faire ma cabane. Sur l'île il y avait une forêt donc j'allais en direction de la forêt pour chercher du bois. Je pris du bois et j'allais chercher ou j'allais construire ma cabane et j'ai décidé de la construire sur le sable. Sur le sable il y avait des cailloux c'est piles ce qu'il me fallait. Avec le bois j'ai fais les murs de ma cabane mais quand j'avais finis les murs j'ai vue qu'il me manquait un toit. Je réfléchisais comment comment je pourrais faire le toit et j'avais trouver il me fallait des feuilles de palmiers. Donc je suis parti chercher des feuilles de palmier. J'en avait trouver et j'allais en direction de ma cabane pour mettre les feuilles de palmiers. Ça faisait un joli toit. Pour faire un lit est une chaise je me suis servit des cailloux. 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. Elle m' intrigait .* Peut-être cela voulait-il dire qu'il y avait quelqu'un sur l'île ! * Elle était fait de bambou, il y en avait au cœur de l'île, et de cordages. Cela ne pouvait être que le travail d'un homme... (Judith, G1V2)

¹⁸ Au sens d'un emploi du lexème /fruit/, d'un parasyonyme, d'un hyperonyme, d'un hyponyme, ou d'une reprise du terme « melon » ou « raisin » (texte B), ou d'une caractérisation.

Voici un extrait de l'entretien avec Inès qui confirme la réflexion engagée :

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.

Lors d'un entretien, 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.

Cette réflexion nous apparaît pertinente au regard de la définition académique de ce mot.

La relexicalisation : une question de mémoire sémantique

Les élèves opèrent des choix en capturant, adaptant, transformant. Mais ils peuvent aussi délaisser voire refuser le lexique offert.

• Des stratégies de contournement

Certains mots significatifs de l'installation 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 (pourtant largement exploré par ailleurs) 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 ».

Jean ne trouva rien sauf un limonier -citronnier (Beatriz, G1V2)

Ces mots (frondaisons, gréments, ramilles, la balle, des claies, limonier, cédrat, cacaoyer) 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 Etienne Brunet signalée précédemment en note 9 p 288. Les jeunes scripteurs établissent probablement 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.

• Une extension des champs sémantiques

A contrario, les élèves n'hésitent pas à étendre le répertoire en procédant par ajouts de termes relevant des mêmes champs sémantiques que ceux figurant dans les textes ressources. À partir de l'analyse des textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4),

nous prendrons l'exemple de la quête de la nourriture qui est évoquée dans les textes littéraires par la cueillette des fruits, la culture accidentelle de l'orge et la traque d'animaux sauvages. Le lecteur pourra se reporter au tableau figurant en annexe F.6.

Le classement des lexèmes associés à la quête de la nourriture repris par ordre décroissant de fréquence dans les textes produits montre que le lexème le plus employé est de loin /fruit/ (36 occurrences) devant /piège/ (9) , /légume/ (8) , /grain/ (7) et /melon/ (6). Au-delà de la reprise de ces matériaux, les scripteurs accroissent le champ sémantique en exploitant les thématiques de la cueillette, de la chasse (au-delà de la pose de pièges) mais aussi de la pêche et de l'élevage, avec la fabrication d'armes ou d'instruments de pêche. Cette extension implique une diversité lexicale avec l'utilisation d'hyperonymes et d'hyponymes ; gibier (biche, cochon sauvage), poissons (saumon, brochet), fruits de mer (huitres, écrevisses), volatiles et volailles (cane, poule, œufs) etc.

Il avait 23 ans quand il était arrivé quand il avait découvert un <i>cochon sauvage</i> . (Stanislas, G1V2)
Il avait construit des pièges qu'il mit tout au tours peut # il pensa dans sa tête que # peut-être le <i>gibier</i> viendraient. [...] il #### fabriqua une canne à pêche et des pièges pour mettre dans l'eau et il pêcha : <i>des huitres des écrevisses et du poisson</i> . (Pauline, G1V2)
Mais pendant qu'il poursuivait <i>la biche</i> il trouva un cailloux pointu et une longue canne et du fil, il les attacha ensemble et le lança sur la biche, il réussit à la toucher. (Faïçal, G3)
Il construit des pièges pour <i>les tortues, les chèvre, les bouc...</i> (Nasrine, G1V2)
ma ferme commença à avoir <i>des animaux des poules du bœuf, des œuf</i> (Enzo, G2V2)
Avec le fusil, il tua deux <i>volatiles</i> , il les pluma, mit les plumes sur son lit, et mit les deux volatiles dans un coin. Puis, il trouva, 1 en explorant l'île, un baton très pointu, il les-ramena dans son sa cabane. Le lendemain matin, il alla sur la crique et avec le baton, essa -tua 2 gros <i>saumon</i> et 1 <i>brochet</i> puis il les fit cuire dans des pots d'argile. Un mois plus tard, en cherchant dans les roseaux, # il vit une cane qui venait de s'envoler et trouva une œuf dans un le nid de la <i>cane</i> . (Basile, G1V2)

Conclusion

Nous avons tenté de montrer et de catégoriser différents procédés de reformulation. Les jeunes scripteurs s'exercent donc à des procédés de reprise qui vont du plus simple (réinvestissement lexical) au plus complexe (reformulation) en passant par une palette de combinaisons comme s'ils devenaient les maîtres d'un nouveau puzzle composé de pièces récupérées et de pièces créées. Ces exemples de fidélité formelle et d'équivalence sémantique, ainsi que la complexité de leur combinaison, attestent de la diversité des procédés utilisés par les élèves pour créer un récit à partir d'un stock linguistique *déjà-là*.

10.2. Les emprunts et leurs effets

Question 16 : Quels effets ont les emprunts lexicaux et syntaxiques aux textes ressources ?

Objets de l'analyse : textes produits en G1V2, G2V2, G3, G4.

Résultats :

R1 : Des effets positifs : le substrat sert d'enclencheur et dynamise l'écriture. Les textes ressources fournissent un étayage individualisé.

R2 : Des effets négatifs : une déformation du substrat, des problèmes de cohésion, des décrochages énonciatifs.

Une narration singulière

L'insertion partielle de matériaux en début de texte peut servir de point d'appui à une narration plus personnelle. Ainsi, dans les incipits s'observent des reprises de la consigne scolaire et de segments des textes littéraires, comme nous le verrons au chapitre 12. Disséminées dans l'écriture et la réécriture, les informations issues des textes sources peuvent contribuer à ce que Bucheton (1996) appelle un « épaissement » du texte. En effet, ce qui permet « de donner de l'épaisseur aux récits c'est l'importance directe d'expressions tirées des textes modèles, points de départ à des expansions donnant à voir et à entendre la scène » (Crinon, 2006b : 68). Par ailleurs, la réécriture ou « nouvelle écriture » (l'élève n'ayant plus en seconde version son premier écrit sous les yeux) permet à « la pensée-langage de se remettre en mouvement » puisque le scripteur ne cherche pas à corriger ou à améliorer le texte déjà produit, mais prend de la distance, récupère pour inventer (Bucheton, Chabanne, Decron, & Seweryn, 2000).

Les textes ressources contribuent à cet enrichissement de deux manières ; ils constituent des réservoirs de mots et d'idées qui peuvent libérer certains apprenants de leur sentiment d'être impuissants à inventer, et ils drainent d'autres mots et idées qui font déjà partie du patrimoine culturel de l'enfant. La mise en contact de textes littéraires enrichit les écrits tout en exaltant la capacité créatrice des scripteurs. Toute reprise, toute reformulation, toute réorientation du texte permise par ces emprunts stimulent en outre la réflexion sur le sens et les conditions d'emploi du lexique et interroge sur leur contribution à construire le genre considéré. L'imitation non contrainte libère l'invention.

Cependant, ces emprunts peuvent générer aussi des tensions car le jeune scripteur doit intégrer la matière première littéraire à sa propre pâte textuelle. Ce faisant, il sélectionne des matériaux qu'il réinterprète, parfois de façon erronée.

Une déformation du substrat

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-chausse¹⁹ » une synonymie erronée, en habillant son personnage de « chaussettes » :

Je pris même l'habitude, ayant déballé les vêtements contenus dans les coffres de <i>La Virginie</i> – et certains étaient fort beaux ! – de m'habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers. (Texte D)

[...] il #### voya des coffres et il (pris) l'habitude de les ov ouvrir et il y avait des vêtements ; des chaussettes, slipes, etc... (Pierre-Lou, G1V2)

Le choix par un éditeur scolaire ou extra-scolaire de publier des œuvres littéraires l'amène à respecter le texte d'auteur et le conduit à maintenir un lexique désuet. Pour autant, c'est aussi aux détours des lectures que s'acquièrent les connaissances lexicales et les connaissances sur le monde. En dehors de toute médiation pédagogique, de telles erreurs sémantiques sont prévisibles. Elles sont les plus courantes (Anctil, 2012). On remarquera d'ailleurs que la proposition de Pierre-Lou n'est pas incohérente.

Basile (G1V2) 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 » :

Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. (Texte D)

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. (Basile, G1V2)

Il s'agit là d'une lecture sémantique erronée de l'expression du texte source. Toutefois comme l'indique Crinon, il arrive aussi « qu'un faux sens soit heureux », l'auteur constatant d'ailleurs que « les textes ressources n'ont pas toujours besoin d'être compris pour être utilisés de façon pertinente » (2006b : 69). Les matériaux servent en effet, comme nous l'avons déjà souligné, non seulement de réservoir mais aussi de déclencheur à l'écriture :

Chez les enfants, certes, l'enchâssement de la citation est souvent problématique et donne l'impression de collage. Mais il arrive parfois que la formule même soit le pivot autour duquel se (re) construit le projet initial. (Tauveron & Sève, 2005 : 28).

Nous donnerons l'exemple de l'énoncé d'Eloi. Son personnage nous dit : « chaque jour... (je) civilisais mon habitat ». On peut penser que l'élève se réfère à Robinson essayant de créer une « atmosphère confortable et intime » (texte D) ou d'« attirer l'attention de quelque créature civilisée » (texte A). L'expression « civiliser son habitat » est peut-être critiquable et constitue

¹⁹ Les chausses font partie du costume masculin qui, à partir du XIII^e siècle, couvre la partie inférieure du corps. Le terme haut-de-chausses désigne à partir du XVI^e siècle la partie supérieure des chausses, de la ceinture au genou.

une erreur linguistique dans le sens qu'elle « diffère de ce qu'un locuteur aurait selon toute probabilité produit dans un même contexte » (Anctil, 2012 : 7-27), mais elle est compréhensible et originale. Rimbaud écrivait : « le cœur fou robinsonne à travers les romans » (*Roman*, 1870). Robert Louis Stevenson (1888) indiquait que, jeune enfant, il aimait « crusoer » avec ses compagnons sur le rivage écossais, « un mot qui couvrait toute espèce de repas improvisé en plein air ». Comme les écrivains, les élèves inventent parfois contre la norme.

Des problèmes de cohérence

L'insertion par empan important ou par placage sans appropriation peut conduire également à des problèmes de cohérence. L'intelligibilité même du texte peut même en être affectée. Ernestine juxtapose des éléments du texte A, mais son texte est peu compréhensible. Il semble que la référence à la préhistoire entraîne le scripteur à dépeindre le héros comme un hominidé ou « un singe ».

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. (Texte A)

Quelques jours plus tard il arriva a allumé un feu. Depuis qu'il était tout petit, il a pris l'abitude de voir comment sa ce passe à la Préhistoire il était devenu un singe. Alors tua une grosse bête pour la faire griller au feu. Car le feu à de la magie [...] (Ernestine, G1V2)

Des matériaux disponibles conjugués avec d'autres matériaux déjà-là

Tous ces dysfonctionnements existent, mais ils sont peut-être la contrepartie du processus d'apprentissage qui est à l'œuvre dans la reformulation. Si l'acquisition du langage « a lieu non pas parce que l'enfant sait imiter ce qu'il entend mais parce qu'il peut transformer ce qu'il entend » (Martinot, 2007 : 182 ; 2015 : 4) alors, de même, l'apprentissage de l'écrit passe-t-il probablement par la transformation d'un discours source, auquel peuvent participer des textes modèles, même si cette transformation charrie avec elle plusieurs types de problèmes. En reformulant, l'enfant apprend progressivement à formuler. 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, comme nous le verrons au chapitre 12. Bien sûr les textes sources ne constituent pas la seule « corne d'abondance ». Des traces sont visibles d'une influence de la culture scolaire dans des expressions telles que « l'Ile d'Elbe²⁰ » ou relevant des connaissances personnelles comme « l'île d'Andros en Grèce ».

²⁰ Napoléon 1^{er} est au programme de la fin d'école primaire.

il m'avaïen accroche une barrette pour me localiser au en cas ou, je serai perdu ils disent que je suis sur l'île# d'helbe (Nora, G3)

C'est deux personne n'i connaissant rien en plonger soumarine ### étaient bien enbétait d'avoire étaient ev envoyé pour une expedition sous l'eau pas très loins de l'île d'Andros en Grèce. (Christina, G3)

En outre, 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*²¹ :

J'ai lu un livre chez moi. C'était un peu la même histoire. C'est *L'île de Virginie*, je crois. J'ai pris l'histoire d'une cabane avec des feuilles de palmiers.

Il s'agit aussi de matériaux disponibles *déjà-là* mais « extérieurs ». Marin et Crinon soulignent les effets à long terme de cette « alchimie d'un déjà-là interne et d'un déjà-là externe » :

si les apprentissages constatés ici peuvent avoir lieu, c'est parce que l'appropriation des ressources tirées des lectures peuvent s'ancrer sur des connaissances et des savoir-faire antérieurs, parce qu'elles sont « presque-là ». (Marin et Crinon, 2017 : 13).

Conclusion

Les scripteurs opèrent une sélection dans les textes lus d'éléments lexicaux ou phrastiques qui sont réinvestis, relexicalisés ou reformulés. Les textes fournis semblent constituer des aides lexicales « naturelles » car à la fois concomitantes à la phase rédactionnelle (par opposition à ce qui se pratique traditionnellement lorsque le scripteur reçoit injonction d'intégrer dans un texte déjà écrit des matériaux étrangers qu'il n'a pas « choisis ») et laissées à l'initiative des scripteurs apprenants en fonction de leurs besoins spécifiques. On sait par ailleurs que le vocabulaire du locuteur est constitué de mots acquis et mobilisables en discours, alors que « le lexique de l'écrit fait intervenir des termes extérieurs à l'univers langagier de nombreux élèves en situation d'échec scolaire. » (Marin, 2015 : 2). La mise à disposition de textes littéraires peut donc être une chance supplémentaire de répondre aux attendus linguistiques et langagiers de l'école. Bien entendu, il existe des différences de réemploi entre les scripteurs. À travers quelques exemples de fonctionnements idiosyncrasiques, nous montrerons comment les scripteurs maintiennent ou transforment du *déjà-là*, par intertextualité ou hétéroréférences.

²¹ *L'île de Virginie* de James Mayhew, éditions Mijade, 1996.

10.3. Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités

Si les procédés pour s'approprier les éléments fournis par les différentes ressources sont très divers, en revanche, la manière d'y recourir caractérise les scripteurs. Nous exposerons les tendances dégagées et signaleront comment les élèves observés maintiennent ou transforment du déjà-là d'une façon qui leur est propre.

10.3.1. Variations chez un même scripteur

Le plus souvent, les scripteurs recourent à une diversité de procédés pour emprunter aux textes sources et reformuler. Trois exemples illustreront cette tendance majoritaire.

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)

La nuit il eu froid, il esey essaiya de rappeler de ce qu'il avait aprit en classe pour faire du feu [...] (Emma, G1V2)

Emma contextualise, tout en résumant des informations : « il essaya de (se) rappeler ce qu'il avait appris en classe pour faire du feu » est une reformulation résumante du début du texte A. C'est parce que « La nuit il eut froid » que le thème du feu est abordé : la reformulation est aussi accrochée à une contextualisation. L'énoncé résulte donc à la fois d'une reformulation résumante et d'une contextualisation.

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. Le peu de grains qui était resté dans le sac avait été tout dévoré par les rats, et je n'y voyais que de la balle* et de la poussière [...]

*Balle : enveloppe du grain des céréales. (Texte C)

Au milieu de tous mes travaux il m'arrivai de trouver des ## # en visitant l'île de trouver des bagages et un sac. Je pris le sac en premier pu le et je l'ouvrit, il y avait que des miette de graines. (Sabrine, G1V2)

L'énoncé de Sabine combine une reprise partielle, une recontextualisation, et des paraphrases explicative et définitoire. Sabine reprend un segment du texte C, « Au milieu de tous mes travaux, il m'arriva de trouver, en visitant mes bagages, un petit sac », sous la forme « Au milieu de tous mes travaux il m'arrivait visitant l'île de trouver des bagages et un sac ». Le groupe nominal « un sac » est une reprise partielle de « un petit sac ». Le terme « visitant » est recontextualisé : le héros ne visite plus ses bagages, il visite l'île. Sabine comble les vides du texte C qui décrit le contenu du sac, mais non son ouverture, en insérant une paraphrase explicative : « je pris le sac en premier et je l'ouvris ». C'est par une paraphrase définitoire qu'elle conclut : « Il n'y avait que des miettes de graines » nous livrant sa propre définition de « balle », mot dont le sens est précisé dans le

texte C par la note de bas de page : « Balle : enveloppe du grain des céréales. ». L'énoncé de Sabine est donc le résultat de plusieurs formes de reformulation.

Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite <i>des feuilles de figuier-caoutchouc</i> en écailles, comme des ardoises. Je revêtis la surface extérieure <i>des murs d'un mortier d'argile</i> . (Texte D)

La maison d'Alex était faites d' <i>argiles</i> et de <i>grandes feuilles de bananier</i> [...]. (Margaux, G1V2)

Lorsque Margaux écrit : « La maison d'Alex était faite d'argile et de grandes feuilles de bananiers », elle opère au moyen de plusieurs procédés. Le texte D développe l'idée d'une construction d'une maison sur la toiture de laquelle sont disposées « des feuilles de figuier-caoutchouc ». Dans ce texte figure la mention de murs enduits d'un mortier d'argile²². Margaux ne choisit pas de mettre son naufragé à l'ouvrage, mais montre la maison d'un autre personnage. Elle recontextualise la construction de la maison du texte D et crée ainsi la formule « la maison d'Alex était faite d'argile ». Elle procède par substitution et relexicalisation lorsqu'elle caractérise le matériau « feuilles » en lui adjoignant l'adjectif « grandes » et le syntagme prépositionnel « de bananier ».

Ainsi, pour la plupart des scripteurs s'entrecroisent et se chevauchent plusieurs types de reformulations à partir de matériaux issus d'un ou plusieurs textes.

10.3.2. Fidélité à une tendance

Si les procédés employés sont divers, en revanche, l'orientation générale peut rester stable tout au long de l'activité d'écriture. Certaines productions manifestent une tendance à rester fidèle à la forme du texte auquel elles empruntent des éléments, tandis que d'autres recourent de préférence à la reformulation.

Deux exemples qui reprennent manifestement des éléments au même texte source témoignent de ces tendances contrastées. Pierre-Lou privilégie la fidélité formelle : il utilise le calque du texte D sur les retrouvailles, en reprenant une partie du lexique initial, alors que Valentine recherche plutôt l'équivalence sémantique en s'attachant uniquement au script fourni à partir duquel elle écrit sa propre partition.

²² Le texte A fait de surcroît référence à l'argile : « Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. L'argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense. Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier [...] »

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. (Texte D)

Quelle que jours plus tard après cette troisième récolte sur l'île je retrouvait mon chien Taidi. Le chien s'autère sur son maître et le léchait. (Pierre-Lou, G1V2)

Soudain un petit bruit se fait entendre. Camille se réjouit, tout espoir n'est pas perdu ! Elle se rapproche de l'endroit où il semble provenir. Et elle voit sa chienne ! Ouaf Ouaf fait le chien. « Oh Diane tu m'as tellement manqué ! » crie Camille. (Valentine, G1V2)

Mayelly et Ambre offrent deux approches du texte A. Mayelly colle au texte source qu'elle résume, notamment en supprimant l'épisode des essais infructueux et de l'allumage par friction. Elle conserve la structure de l'énoncé source, sa chronologie, le lexique et les expressions employées. Ambre prend appui sur le même texte mais se l'approprie. La « classe » renvoie à la parole de la maîtresse que le scripteur fait vivre en insérant du discours direct. Le scénario du texte source (premières tentatives et allumage par friction) est respecté, mais l'écriture est plus libre. Ambre nous confie :

Comme c'était mon texte, je ne voulais pas écrire exactement la même chose, je l'ai changé de place. J'avais déjà fait ça un petit peu dans d'autres textes.

Ambre souhaite reformuler, adapter le texte modèle à sa pâte, là où Mayelly privilégie la fidélité formelle.

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. Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. (Texte A)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage. Mes feux possédaient la même magie que ceux de nos ancêtres de la préhistoire. (Mayelly, G4)

J'étais vraiment seul, je m'ennuyait beaucoup puis je repensait aux cours de *ma maîtresse*, à l'école : « Les enfant vous aller apprendre à faire du feu comme à la préhistoire et comme les hommes préhistoriques ect... Puis je repensait un instant nous avons bien appris à savoir comment l'allumer mais je n'avais jamais appris à en faire en vraie ! Donc j'alla chercher deux morceaux de bois et les frota cela fit une petite étincelle mais se rétegnait, je ne perdait pas passience, après avoir réussit ~~de~~ à allumer le feu j'y une idé « construire ma maison » [...] (Ambre, G4)

10.3.3. Réemploi du déjà-là culturel de préférence aux matériaux fournis par les textes sources

Certaines productions s'appuient manifestement sur des éléments exogènes, propres à la culture personnelle du scripteur apprenant. Dans de tels cas, il arrive que le scripteur fasse abstraction des matériaux fournis pour accompagner la production.

• **Convocation de matériaux culturels appartenant au même genre que les textes fournis**

Des élèves sont manifestement en mesure de faire appel à une culture littéraire personnelle que la présence des textes sources réactive. C'est le cas d'Enzo (G2) qui a eu à produire une suite de récit. Son premier texte est court (172 mots) mais comporte déjà en germe tous les éléments d'un bon récit : une suite d'actions, une complication (« un mirage »), un dénouement. Son récit ressemble cependant à une liste d'évènements non développés : le héros recherche de la nourriture, trouve une chèvre, apprend à parler à un perroquet, construit une ferme, fait du feu, s'habille de fourrure, croit apercevoir un bateau, construit une cabane, ramasse du bois, nourrit ses animaux, est récupéré par un bateau et retourne sur l'île « pendant les vacances ». Le texte manque encore d'épaisseur, mais il s'inscrit pleinement dans l'univers de la robinsonnade. Le second écrit, plus long (192 mots), maintient le genre. L'élève ne récupère des textes sources qu'à l'incipit mais il convoque ses souvenirs de lectures antérieures : arrivée du « bon sauvage » baptisé confusément « Lundi » puis « Vendredi », cannibalisme... Ce sont des marques d'intertextualité extérieures au protocole, mais que les textes ressources ont permis de faire ressurgir. Sur entretien, Enzo nous confirme qu'il a lu l'œuvre de Michel Tournier et expose :

J'ai utilisé le texte A. Je me suis servi des éléments « quelques jours plus tard » « allumer le feu », « pour attirer l'attention »... J'ai aussi utilisé le texte « Vendredi ». J'ai modifié. Au lieu de « Vendredi », j'ai mis « Lundi ». J'ai imaginé l'histoire à ma manière en utilisant le texte. J'ai retenu de ce livre (Vendredi ou la Vie Sauvage) que les cannibales ont poursuivi Vendredi. Ça m'a aidé. J'ai appris que Robinson avait appris à parler à Vendredi.

Guillaume fait partie du groupe des scripteurs qui composent un seul écrit, une suite de récit à l'aide de quatre textes littéraires (G4). Il emprunte à plusieurs textes ressources : « quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. » ; « je fis cuire divers légumes » ; « vers le Sud de l'île » (texte A) ; « je cueillis des fruits » (texte B) ; « une exploration complète de l'île » ; « allant visiter mes pièges » ; « Je trouvai plusieurs belles savanes » (texte C). Guillaume indique :

J'ai lu les quatre textes et j'ai gardé les idées du texte dans ma tête. J'ai pas fait d'aller et retour avec les textes, peut-être une fois.

Tous ces éléments vont alimenter son récit. Néanmoins, ce dernier est majoritairement centré sur la rencontre de l'Autre. L'histoire débute par une exploration de l'île et la découverte de pièges qui annonce l'irruption de cannibales. Le robinson délivre les victimes des anthropophages. Ses nouveaux compagnons construisent un bateau qui lui permet de quitter l'île et de vivre « une vie heureuse loin des cannibales ». Guillaume explique que son histoire est inspirée de sa culture filmique :

Le mot « tambour » et les « cannibales », cela vient de *Pirates des Caraïbes*²³.
Le héros arrive sur une île, il y a des cannibales et des prisonniers. C'est venu inconsciemment.

Lorsque Guillaume souligne les textes littéraires pour signifier ses emprunts, il mentionne le segment « créature civilisée » issu du texte A et note en commentaire : « cannibales ». Ce texte littéraire a probablement permis de re-convoquer une culture filmique.

• Convocation de matériaux culturels relevant d'autres genres

Certains élèves font appel à des éléments manifestement issus de leurs lectures, mais n'appartenant pas au genre de la robinsonnade. Le phénomène n'est pas étonnant lorsque les élèves n'ont pas eu à leur disposition le corpus de textes qui fournissait des exemples permettant d'identifier des caractéristiques du genre. Il est plus surprenant lorsqu'il se produit alors que ces matériaux avaient été fournis.

C'est le cas de Clément (G2) qui avait à produire une suite de texte et qui, lors de la production de la première version, a bien pris appui sur le texte source qui lui était fourni, mais qui, lors de la réécriture, a convoqué des éléments issus d'autres genres. Ainsi sa première version consiste en une suite de récit relativement longue (499 mots) qui procède par reprises et reformulations du texte enclencheur. La seconde version s'éloigne du premier écrit et des robinsonnades fournies pour étayer cette réécriture : c'est un tout autre texte que Clément produit, plus court (398 mots), relevant d'un autre genre puisqu'il convoque des figures monstrueuses et mythologiques. La conséquence de cette mise à distance se marque par la quasi disparition des matériaux linguistiques qui avaient été prélevés dans le texte source et réinvestis en V1. Autrement dit, le déjà-là culturel a fait écran aux ressources fournies. Dans un entretien, Clément explique :

Dans le texte C j'avais lu « tigre ». Je l'avais survolé et j'ai lu « tigre » au lieu de « tige ». J'ai eu l'idée qu'elle était habitée par un tigre. Je me suis rapproché du mythe du centaure. Dans la première histoire, il [le héros] s'échappe de l'île et il retrouve ses parents. Là, c'est juste un rêve. Ce rêve, c'est juste que j'avais eu une idée qu'il y avait un homme-tigre et son frère. Il pourrait y avoir un troisième frère plus terrifiant. C'est un tigre géant très féroce. Il écrase Michael. Il se réveille parce que je voulais pas qu'il meurt, c'était triste.

L'« incident de lecture » a ainsi permis ce rebond vers un autre genre. Nous voyons aussi ici peut-être les limites du traitement de la mémoire de travail du scripteur.

²³ *Pirates des Caraïbes* (2003) qui raconte l'histoire de Jack Sparrow pirate privé de son navire, le *Black Pearl*, a eu un immense succès tant aux États-Unis et au Royaume-Uni dont il est originaire, qu'en France, notamment en raison de son inspiration fantastique. L'un des films de *Walt Disney Imagineering* met effectivement le héros échoué sur une île en contact avec des cannibales.

D'autres scripteurs délaissent le genre de la robinsonnade adopté en première version mais récupèrent pourtant des matériaux langagiers du texte déjà produit et des éléments des textes sources. C'est le cas de Raphaël (G1) qui arrivé au 3/4 de son texte (217 sur 280 mots) emprunte au monde merveilleux du conte pour clore son récit, comme l'indique cet énoncé.

Texte source C	Raphaël V2
[...] il m'arriva de trouver, en visitant mes bagages, un petit sac qui avait été empli de grains pour la nourriture [...]	Il y trouve un sac rempli de graines de maïs, un peu de clous, un marteau et un poule enfermée dans une cage.
Raphaël V1	
Il y trouve un couteau, un fusil, des recharges, un marteau et des clous [...]	

Une telle construction montre le rôle de la mémoire à long terme puisque ce scripteur est capable de conjuguer des matériaux issus d'un texte ressource et d'en réinvestir d'autres récupérés de la première version d'écriture (marteau, clous).

Cependant, pour une partie des scripteurs, ce premier écrit hors de leur portée qui continue d'être présent s'impose au détriment du corpus de textes qui devait accompagner la réécriture.

10.3.4. Utilisation de la première version produite comme source de la réécriture au détriment du corpus fourni

Nous avons déjà mentionné les travaux montrant l'impact des textes déjà produits sur la réécriture (Plane, Rondelli et Vénérin, 2013). Dans les textes de Margaux (G1), le phénomène se manifeste d'abord par la reprise en V2 du contenu diégétique qui avait été développé en V1. L'héroïne fait la connaissance d'un garçon. Le récit se termine par le réveil de la jeune fille à son domicile parisien : c'était un rêve, mais elle doit partir en voyage en bateau dès le lendemain... Le scénario est repris en V2. Cette fois-ci, la rencontre conduit les personnages dans le village du jeune homme et de nouveau le sommeil de l'héroïne marque la fin du récit. Margaux maintient le thème romantique en écartant les propositions diégétiques des textes sources, mais il est notable que cette fidélité au contenu de la première version s'accompagne de la récupération des matériaux linguistiques employés lors de la production du premier écrit. Margaux procède principalement par autocitations ou auto-reformulations, alors que le texte source qui n'est plus disponible matériellement, est encore présent dans la mémoire du scripteur. Le texte déjà-produit semble verrouiller la capacité re-créatrice du scripteur.

10.3.5. Abandon de la première version et récupération des matériaux fournis par le corpus

À l'inverse du cas précédent, l'apport du corpus fourni pour étayer la production de la deuxième version conduit des élèves à délaisser ce qu'ils avaient eux-mêmes produit pour puiser

aux textes sources. Cette réorientation se traduit en tout premier lieu par un changement de système diégétique qui fait que la seconde version est plus conforme aux caractéristiques de la robinsonnade. La reprise d'éléments linguistiques issus du corpus constitue le médium de cette réorientation.

Ainsi Pierre-Lou (G1), qui appartenait au groupe ayant à rédiger un écrit à partir d'une simple consigne, avait composé en première version un récit (de 286 mots) mêlant aventure et conte. Son personnage découvre une ruine dans laquelle se trouvent des mages et un monstre emprisonné dans la glace. Natsu échappe à la poursuite du monstre qui disparaît dans l'eau. L'univers insulaire sert de simple décor à une intrigue qui se déroule le temps d'une seule journée. La seconde version, quoique plus courte (210 mots), se nourrit des thèmes des textes sources (maîtrise du feu, récolte, retrouvailles avec un chien, construction de la maison, récupération d'habits du coffre du bateau) : après une récolte, Éric retrouve son chien, visite l'île puis construit sa maison et extrait quelques affaires de son navire. Huit ans plus tard, il est repéré par un bateau. Cette deuxième version emprunte directement au texte littéraire. Lors d'un entretien, Pierre-Lou indique :

J'ai lu le texte A. Il ne m'intéressait pas. Puis j'ai lu le B. Il ne m'intéressait pas non plus. J'ai pris le D. Il m'inspirait. J'ai pris des choses. J'ai changé la date, le pays, le nom du bateau. J'ai pris les choses qui m'intéressaient. J'ai d'abord lu, j'ai repris le texte D et j'ai changé.

Il y a bien une volonté de composer à partir du texte littéraire et cette lecture détermine tous les éléments programmatiques du récit à venir.

De la même façon, Nina (G2) qui avait eu quant à elle à rédiger une suite de texte, procède à de profonds remaniements une fois en contact avec le corpus. En V1, Nina dépeint un monde fantastique dans lequel Michaël trouve « une serrure dorée d'une petite trappe », et parvient à comprendre le langage de sa chienne « à l'aide d'une sorte d'écouteurs ». En V2, Nina se livre à un véritable pillage textuel et brosse les motifs du genre. Ces emprunts ne se font pas sans problème de textualisation, mais le genre est construit. Ces deux exemples montrent comment les textes ressources peuvent redéfinir en seconde version le cadre du récit et largement déterminer le lexique utilisé.

Nous pourrions citer d'autres scripteurs pour qui la lecture des textes sources a permis une réorientation du récit, y compris lorsque le genre de la robinsonnade était déjà présent en première version. Ainsi, Arthur (G2) passe d'une suite de récit dans lequel, en V1, le héros revit un naufrage (celui du Titanic), à une seconde suite de récit consacrée à l'installation avec exploration de l'île, recherche de la nourriture, allumage du feu et construction de la maison.

10.3.6. Recours cumulé à des déjà-là

Enfin, des scripteurs parviennent à conjuguer habilement plusieurs sources d'emprunts. Pour Thaïs (G2) qui produit de longues suites de récits (807 et 577 mots), le vocabulaire est varié et les motifs du genre sont nourris à la fois par sa culture personnelle, le texte enclencheur, le texte déjà produit et les textes sources. L'élève convoque toutes sortes de *déjà-là* et tire profit de toutes les ressources : celles acquises, celles fournies par les conditions de l'expérimentation, celles conquises par une première production.

Sources	Procédés	Thaïs V2
Le déjà-là culturel	Reprise de personnages et de rôles Recours à un lexique spécialisé	Mais en vérité ce n'était pas un éléphant mais un chaman, le chaman du village de Tembo. « Bienvenu dans notre camp, tu es notre cornac à tous maintenant »
Texte enclencheur	Reprise d'un procédé syntaxique : phrases nominales	Tout d'abord, faire attention. Un éléphant en danger.
Texte produit en première version	Auto reformulations : « J'entendais les vagues, les bruits de la mer, et les oiseaux. »	J'entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan.
Texte B	Reformulation : « Je me trouvai bientôt en pleine jungle. »	Mais je croyait que je serai seul sans personne dans la jungle

CONCLUSION DU CHAPITRE 10

Dans notre protocole, les actes décisionnels des scripteurs sont en partie déterminés par la mise en mémoire d'un *déjà-là* (substrat dans ses aspects linguistiques et diégétiques) issu de lectures et d'éléments culturels antérieurs, ou rendu disponible par les textes injonctifs et la tâche assignée (consigne scolaire et texte enclencheur) et les textes ressources, et par le souvenir du texte déjà-produit en première version qui impose lui aussi ses choix au texte à venir. Ces éléments altèrent les degrés de liberté offerts au scripteur. Soit ils s'imposent (par discipline scolaire ou interprétation du contrat didactique en faveur d'une conformité à une norme langagière inférée ?) comme un carcan à partir duquel l'élève, comme un équilibriste, bâtit difficilement le scénario d'une histoire recomposée sur le fil des emprunts langagiers. Soit ils balisent le déroulement narratif, offrant un espace pour respirer au jeune scripteur qui peut se consacrer à une création plus personnelle puisque les matériaux langagiers captés se révèlent être des points d'appui lors de la textualisation.

Nous avons vu aussi, sans pouvoir l'expliquer, que certains apprenants choisissent de s'affranchir de toutes références au corpus fourni. Ce déjà-là peut pourtant se constituer en ressort de reformulations, facteurs de remobilisation langagière et de réinvestissement inscrits dans un processus d'apprentissage continu. Toutefois si le substrat récupéré ou fourni lors de la production

écrite peut contribuer à la structuration du scénario et à cet épaissement du texte dont parle Bucheton (1996), il ne fait pas tout le texte. Le substrat emprunté peut imposer ses contours, mais le puzzle ne s'emboîte pas sans force et déchirements : récupérations partielles, aléatoires, intégrations insolites, reformulations tâtonnantes entraînant dans leurs sillages d'autres chocs comme des décrochages énonciatifs. Les opérations de surface, la cohésion et la cohérence du texte font parfois défaut. Les textes gardent la mémoire des tensions et du dialogue entre le scripteur et son écrit.

CHAPITRE 11

Le dialogue entre l'auteur, son texte, et les sources : analyse génétique et repérage des tensions

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'interaction entre ces deux actants que sont le jeune scripteur d'une part et ses énoncés d'autre part, en examinant ce que les accidents, les scories, les corrections, révèlent d'un dialogisme interne informant sur le travail de production langagière, mais aussi d'un dialogisme externe entre textes sources et texte produit. Nous observerons les choix graphiques et examinerons les traces de révisions des jeunes scripteurs (suppressions, ajouts, déplacements, remplacements) en ciblant, parmi elles, celles qui portent sur les matériaux issus des textes sources. Nous rechercherons leur signification (correction de contenu ou d'expression) et en proposerons une classification.

Question 17 : Quelles sont les opérations scripturales que les scripteurs mobilisent ?

Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : Les textes produits comportent dans leur quasi-totalité des opérations scripturales, mais aucune trace de déplacement n'existe.

R2 : L'opération majoritaire est le remplacement. Les lieux d'intervention témoignent d'hésitations portant sur le graphisme, l'orthographe, le contenu sémantique et stylistique, les décisions concernant le modèle énonciatif, l'incipit. Les suppressions se situent au niveau du graphème, du lexème, ou de segments syntaxiques et concernent des révisions graphiques, orthographiques et des hésitations sur l'orientation du texte. Les ajouts visent un retour à la norme ou ont une valeur argumentative, sémantique et/ou stylistique.

R3 : Les scripteurs utilisent également la surcharge comme procédé de correction graphique et orthographique.

R4 : Ils exploitent tout l'espace libre de la feuille, de façon linéaire. Ils sont également capables d'inventer un système sémiotique graphique et de choisir une typographie particulière pour dialoguer avec le lecteur.

11.1. Les opérations scripturales : des marques d'un dialogue réflexif

Les quatre opérations scripturales ont été recensées et comptabilisées de façon globale par groupes d'élèves.

	Remplacements	Suppressions	Ajouts	Déplacements	Total
G1V1	97	57	17	0	171
G1V2	109	99	21	0	229
G2V1	72	68	13	0	153
G2V2	65	53	6	0	124
G3	59	45	7	0	111
G4	66	60	8	0	134
Total	468 (50.8%)	382 (41.4%)	72 (7.8%)	0	922

Tableau 39 : Les opérations scripturales du corpus

Des marques nombreuses d'intervention

Les textes produits ne comportant aucune opération scripturale sont rares (2/144 copies)¹ et il ne peut en être dégagé aucune conclusion à valeur scientifique quant au profil des écrits concernés.

Absence d'opération de déplacement

L'absence de déplacement correspond aux constatations effectuées par Fabre-Cols. Cette opération nécessite en effet une appréhension globale du texte encore en cours de construction, l'auteur ayant observé « qu'il n'y a pas d'au-delà de la phrase » en termes de révision rétrospective avant 9 ou 10 ans (Fabre, 1987). Les écoliers ont encore des difficultés à prévoir les effets produits par des combinaisons langagières. Ils « ne parviennent au mieux qu'à le faire sur des unités lexicales ou syntagmatiques, et s'abstiennent de modifier l'ordre textuel dans son ensemble » (Fabre-Cols, 2002 : 146). Même limité à la phrase, le déplacement se révèle être une opération très complexe car engageant « deux points distincts du discours » (ibid.).

Le remplacement : une opération privilégiée

L'opération majoritaire est le remplacement, laquelle représente un peu plus de la moitié de toutes les modifications (50.8%). On aurait pu s'attendre à ce que cette proportion soit inférieure, Fabre-Cols ayant observé, sur un corpus d'écoliers du CE1 au CM1 qui comportait 45% de remplacements, que la part de cette « variante à tout faire » laissait progressivement la place aux autres opérations (2002 : 79-81). Viennent ensuite les suppressions (41.4%) témoignant de l'écriture « pas à pas » de l'écolier. Elles sont à la fois l'indice d'un tâtonnement et d'un discours métalinguistique (Fabre-Cols, 1987). S'agissant de l'ajout (7.8%), nos constatations quantitatives s'éloignent de celles de Fabre-Cols (30%) (2002 : 103). L'auteur concluait à un « développement régulier de l'ajout pendant les années de l'école élémentaire », ce qui aurait pu laisser présager un taux encore plus élevé sur un corpus de CM1-CM2. Nos résultats quantitatifs

¹ Il s'agit des copies de Benjamin (G2V2) (215 mots, 21 lignes) et de Rémi (G4) (109 mots, 13 lignes). Par ailleurs, contrairement aux recommandations données lors de la passation du protocole, on ne peut exclure l'utilisation d'un effaceur pour certains scripteurs. Nous avons donc écarté ces copies de nos conclusions (Pierre-Yves, G1V1 ; Raphaël, G1V2 ; Benjamin et Mathilde, G2V2 ; Jade, G4)

sont donc différents : l'ajout est significativement moins important. Une des hypothèses pouvant être avancée, avec prudence, tiendrait aux spécificités de l'environnement de la tâche dans chacun des protocoles. Nous chercherons à caractériser les quatre opérations en tenant compte des unités sur lesquelles elles portent et de leur fonction singulière.

Nous noterons les opérations d'écriture qui nous renseignent sur le rapport entre l'auteur, son texte, et les textes littéraires en mentionnant pour mémoire d'autres opérations.

11.1.1. La place des remplacements

Le remplacement pose question au chercheur qui s'interroge sur les liens entre un premier élément A et un second élément B qui s'y substitue. Selon Doquet (2011 : 94), le sémantisme du terme implique a priori que A et B assument les mêmes fonctions. Rey-Debove a proposé quant à elle un cadre plus large d'interprétation, mais sans doute plus difficilement opérationnel d'un point de vue didactique : c'est « la communauté de projet ou de contenu » qui décide si l'on a affaire à un remplacement ou à deux opérations, une suppression + une inscription ou insertion » (Rey-Debove, 1982 : 114). Un autre critère possible est l'équivalence syntagmatique (par exemple substitution d'un Sujet-Nom par un autre Sujet-Nom) même si le critère de communauté de contenu n'est pas toujours satisfait (Doquet 2011 : 94). Nous avons relevé les interventions sur les matériaux issus des textes sources et caractériserons les remplacements en croisant niveau d'intervention linguistique (graphème, lexème, syntaxe) et fonctions (corrections formelles, ou intervention sur le contenu et l'expression)².

Fabre-Cols (2002) avait remarqué que les remplacements s'opéraient majoritairement dans les six premières lignes des productions écrites. Dans notre corpus, ces opérations s'effectuent encore et majoritairement au-delà de ces six premières lignes, et les scripteurs semblent donc capables d'effectuer cette opération de révision tout au long de leur travail d'écriture.

² Fabre-Cols (2002 : 60) écarte la distinction entre la substitution qui modifie le plan de l'expression sans affecter en principe le contenu à communiquer et la commutation qui modifie à la fois l'expression et le contenu, considérant qu'il est improbable en dehors des corrections formelles strictes, de modifier l'expression sans modifier du même coup le contenu.

	Nombre de Remplacements	Remplacements dans les 6 premières lignes	Total
G1V1	97	33	34%
G1V2	109	35	32%
G2V1	72	12	17%
G2V2	65	15	23%
G3	59	20	34%
G4	66	16	24%

Tableau 40 : Les opérations de remplacement

Le remplacement, témoin des lieux d'hésitations graphique ou orthographique, mais aussi sans doute lexicales, sémantiques et stylistiques

Le remplacement est en grande majorité le lieu d'hésitation linguistique (Fabre-Cols, 1987). De nombreuses corrections formelles, courantes chez les scripteurs débutants, sont relevées (graphèmes et corrections orthographiques d'un lexème entier). Cependant, nous avons observé et catégorisé d'autres remplacements qui peuvent être la marque de réflexions lexicales, sémantiques ou stylistiques. Rey-Debove avait déjà relevé le rôle métalinguistique de la rature laquelle « travaille sur un discours déjà-là » (1982 : 111) impliquant donc une activité *sur* le discours et non seulement une expansion de *ce* discours.

Nous avons observé ce que nous nommerons des *ratures d'attaques* : traces graphiques qui témoignent que le scripteur opère une suppression d'un ou plusieurs graphème (s), puis écrit un lexème avec le (s) même (s) premier (s) graphème (s). Ces ratures sont probablement consécutives à un encodage trop rapide par rapport à l'anticipation de la suite du texte. Le scripteur semble emporté par sa mise en texte et dans le même temps se questionne sur l'usage orthographique et/ou l'emploi lexical³.

Le bateau finit par me ~~v~~-voir et me repêché » (Martin, G1V2)

De même pour ce que nous qualifierons de *remplacement avec réitération*, lorsque les scripteurs suppriment puis réécrivent le ou les même (s) lexème (s) sans correction orthographie. Il s'agit bien d'un remplacement mais il est formel. Il n'est pas aisé de savoir s'il s'agit d'hésitation graphique, orthographique ou sémantique, le scripteur s'interrogeant alors sur la suite du texte.

Des indices de la réflexion du scripteur s'observent encore par ce que nous appellerons le *remplacement déplacement* le procédé consistant en l'insertion/interposition d'un nouveau contenu sémantique puis à la reprise des lexèmes supprimés. Cette intervention suggère la mise

³ On ne peut en effet déduire des énoncés s'il s'agit d'une hésitation sur le choix des mots ou de leur orthographe.

en mémoire d'un lexème qui est ensuite réutilisé dans la suite du texte. Elle s'apparente à un déplacement géré dans le cours de la linéarisation.

[...] et le bateau a coulé ~~alors~~ *Alors je peus* et j'ai un troupeaux de moutins et de lapins. *Alors je peus ?* dit Mickael (Quentin, G2V1)

Les scripteurs apprenants procèdent par essais successifs et donc peuvent revenir sur le remplacement projeté : ces cas de *remplacement abandonné* témoignent aussi du dialogue entre l'auteur et son texte en cours de scription.

J'ai tout suites ~~mi fais~~ mis le feu [...] (Quentin, G2V2)

Des interventions peuvent être qualifiées de *remplacement par ajustement sémantique*. Les scripteurs procèdent par substitution entre lexèmes avec équivalence sémantique (synonyme, hyperonyme, hyponyme, changement de verbe etc.) comme nous l'avons précédemment relevé à propos des hésitations entre les termes « maison » et « cabane ». Les traces laissées par les scripteurs témoignent de l'activité métadiscursive. Rayan souhaite exprimer au mieux l'impératif de survie de son personnage.

Norman rencontre un adulte et un adulte c'est mieu pour ~~tenir~~-en vie. (Rayan, G3)
rester

D'autres opérations s'apparentent à des *remplacements pour réorientation du récit*. La substitution du ou des lexèmes montre qu'il n'y a pas volonté du scripteur de procéder par stricte équivalence sémantique. Sofian avait décidé de terminer son récit, se ravise et semble s'amuser avec le lecteur en créant un horizon d'attente :

Et cette histoire continua sans fin
~~FIN~~ à suivre... (Sofian, G3)

Enfin, *le remplacement stylistique* témoigne aussi d'un dialogue avec le lecteur. Thaïs remplace « c'était magnifique » par « elle était magnifique cet vallée ».

On peut supposer comme Fabre-Cols (2002 : 82) que tous ces remplacements sont les rouages à la fois de *l'elocutio* « emploi des idées et des mots les plus propres » et de *l'inventio* « dans les cas de grande mobilité énonciative ». Surtout, nous relèverons les lieux d'hésitations provoquées par la présence du corpus littéraire.

L'incipit, lieu de décisions

L'incipit est un lieu de confrontation d'options dont le manuscrit porte la trace. Mayelly cherche l'amorce de son récit, et trouve une réponse dans les textes littéraires. Après avoir convoqué l'incipit du texte B : « Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits... », elle choisit celui du texte A : « Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. ».

Le saut de ligne marque un nouveau départ du texte. Ernestine hésite-t-elle entre la reprise de la consigne et le texte A ?

Je marchais comme un habitué

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu.

(Incipit) (Mayelly, G4)

Un enfant Quelques jours plus tard il arriva a allumé un feu. (Incipit) (Ernestine, G1V2)

Le remplacement témoin d'une hésitation entre le modèle énonciatif fourni par le corpus rédigé à la première personne et le modèle énonciatif *in absentia* du récit d'aventure écrit à la troisième personne.

D'autres interventions sont centrées plus spécialement sur le contenu. Le choix de l'énonciateur est un lieu de prise de risque comme le montre cette substitution à l'ouverture du récit. Alors que les textes du corpus sont écrits « à la première personne » typique des romans autobiographiques, Hugo, comme d'autres jeunes scripteurs, opte pour la forme distanciée de « la troisième personne » plus fréquente dans les romans d'aventure.

Quelques heures plus tard, j'étais il était tout seul [...] (Incipit) (Hugo, G1V2)

Le remplacement, marque de l'empreinte des textes littéraires

Quelques remplacements sont directement induits par les textes littéraires. Quentin choisit de poursuivre le récit du texte C et remplace le lexème « veaux » initialement écrit par « chevreaux » puis ajoute « trois » :

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)

trois

Alors je' l'ai les ai pris les veaux chevreaux et une femelles que j'ai relâché [...] (Incipit) (Quentin, G2V2)

11.1.2. La place des suppressions

Aussi appelée « effacement », la suppression se distingue de la rature qui peut ouvrir au remplacement. L'essentiel des suppressions se situent au niveau du graphème ou du mot. Elles sont motivées par des corrections de surface (Fabre-Cols, 2002 : 131). La suppression qui nous intéresse est celle qui témoigne d'une hésitation sur une expression référentielle (Fabre, 1987). Il peut s'agir de renoncer par exemple à qualifier un substantif. Il est toujours présomptueux d'interpréter les traces graphiques des élèves, mais l'on peut se demander si la suppression d'Alizée n'est pas une recherche de vraisemblance avec les conditions insulaires, l'hypothèse d'une « belle maison » étant finalement révisée.

[...] je me construisit [...] une belle maison. (Alizée, G1V2)

D'autres suppressions révèlent une hésitation lors de la mise en texte, signalant une volonté de réorientation du texte ou une volonté de substitution (recherche sur la référence), non finalisées. Ainsi, la rature d'Ernestine, en clause, semble mettre fin à un travail de

recherche, tandis que celle de Nina a contrario amorce une opération que le scripteur a été incapable de poursuivre puisque le remplacement n'a pas été réalisé (« fin » non remplacé probablement par « faim »), ce qui pose à nouveau la question des limites de la mémoire de travail des scripteurs débutants.

Puis le mit dans une bouteille et la lança très loin et espérera un jour qu'ils viendront me chercher. Mais peut être pas. FIN. (Ernestine, G1V2)
J'avais fin donc j'appris seul a me faire à manger, pour y mettre la nourriture, je pris de l'argile et me fit des plats. (Nina, G2V2)

11.1.3. La place des ajouts

La plupart des ajouts se situent sur un plan formel (orthographique et grammatical) pour compenser l'omission soit de lettre (s) soit d'un ou plusieurs lexèmes. L'opération vise donc un retour à la norme et correspond à une correction économique dans la mesure où le scripteur cherche à éviter une réécriture du lexème ou du segment défaillants. En revanche, certaines interventions ont une valeur argumentative, sémantique et/ou stylistique. Ezekielle ajoute ainsi le connecteur argumentatif « mais » qui renforce l'idée d'une carence en eau : « il trouva quelques fruit <mais> pas de l'eau ». Même si ces ajouts restent souvent infra-phrastiques, ils témoignent de la capacité des scripteurs à réviser dans le cours de l'écriture. Certains ajouts vont même au-delà. Judith ajoute une réplique dans la marge.

Je n'avais pas encore vu son visage, mais je vis à sa voix qu'elle était gentille. Je lui répondit : « Oui. » et elle sauta de joie. << On se retrouve à la cabane ! » cria-t-elle.> Je me recoucha [...] (Judith, G1V2)

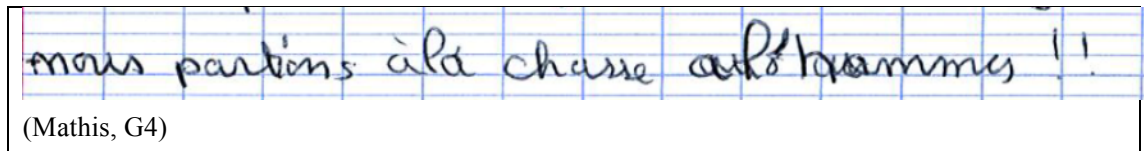
Faïz (G3) ajoute un titre : <Un jour de Malchance> dans la partie supérieure de la feuille. Ces ajouts sont bien un « indice de compétence ou de qualité scripturales » (Fabre-Cols, 2002 : 108).

11.1.4. Les surcharges : pause rédactionnelle ou/et opération scripturale ?

Des traces graphiques ne faisant pas partie des quatre opérations scripturales de révision décrites par les généticiens semblent avoir leur importance dans le processus de textualisation. Lorsque le scripteur repasse à l'aide de son stylo sur l'écriture existante se dessine ce que nous nommerons une *surcharge*⁴. Ces surcharges permettent que subsistent deux lectures du texte : en arrière-plan, celle du texte avant intervention, terreau de nouvelles idées qui viennent après, soit au fil de l'écriture soit à la relecture. Au premier plan, une autre lecture disponible qu'autorise la surcharge. Elles instaurent donc une sorte de connivence avec le lecteur. Certaines surcharges

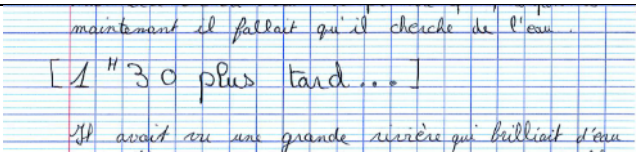
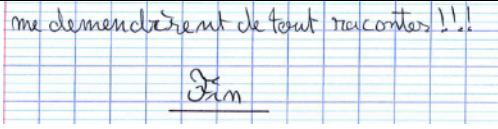
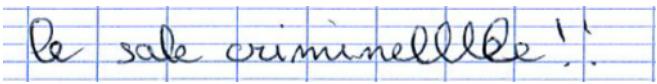
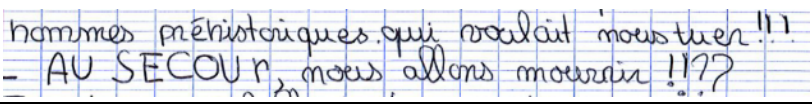
⁴ Nous avons défini ce terme en collaboration avec Dominique Pellan (Colloque international Jeunes Chercheurs, 9ème éditions, Praxiling, 2015).

semblent être des reprises de ce qui est recouvert, tandis que d'autres viennent corriger l'écrit du dessous. Elles sont évidemment utilisées pour un retour à la norme graphique ou orthographique. Dans le cas d'une reprise d'un graphème à l'identique, outre la volonté d'une meilleure lisibilité, il est permis de se demander si la surcharge ne traduit pas une pause dans la mise en texte, marque d'une activité mentale en cours. Des surcharges montrent que la correction n'est peut-être pas seulement graphique ou orthographique. Des énoncés pourraient en effet contenir des relexicalisations.



11.2. L'espace scriptural : un lieu investi de dialogue avec le lecteur

Lorsqu'ils interviennent sur leur texte, les élèves respectent généralement le cadre contraint du support-page mais ils investissent tous les espaces : il y a inscription d'éléments graphiques autour de la silhouette centrale du texte, entre les lignes (au-dessus/au-dessous), entre les mots, dans les blancs de la feuille (marge, haut et bas de page). Les ajouts sont en effet tributaires de l'espace laissé disponible par le texte déjà-produit. Par ailleurs, pour signifier les ajouts, les scripteurs utilisent des traits, flèches, croix, astérisques, bulles ou autres signes témoignant une appropriation d'un système sémiotique paralinguistique (Rey-Debove 1982). Ils prennent donc en compte le lecteur quand ils signifient cette spatialisation. De même, lorsqu'ils choisissent une typographie particulière : lettres capitales, grossissement des caractères, soulignement, redoublement de lettres, ponctuation démultipliée. Certains scripteurs témoignent déjà d'une maîtrise de la mise en texte comme Sonia qui utilise les tirets pour noter un aparté explicatif à l'adresse du lecteur, ce que Genette appelle la fonction de communication du narrateur (1972 : 261).

Un enfant arrive sur un île c'est HAMZA	(Walid G., G3)
	(Sabrine, G1V2)
	(Ambre, G4)
	(Mathis, G4)
	(Alyssia, G4)
Je ressemble tellement à ma mère et à mon père – dont tout le monde en Irlande peut reconnaître que c'est eux que je n'avais aucune chance.	(Sonia, G2V2)

11.3. Des tendances de profils liés aux interventions scripturales

Les uns adoptent une « écriture en continu » sans révision visible de leur texte ou rare (Noblesse). Certains utilisent « l'écriture sur l'écriture » comme si les lettres et les mots n'étaient que des esquisses au crayon noir que la surcharge viendrait infirmer ou confirmer (Guillaume). D'autres biffent avec une sorte d'excès leur texte, cette « écriture raturée » faisant penser à une autocensure permanente (Adrien). D'autres encore procèdent davantage par ajouts, cette « écriture en épaissement » (Plane 2006b) nous montrant la capacité du scripteur à revenir sur le *déjà-là* en vue de précisions sémantiques (Ernestine). Enfin, témoignant déjà d'une certaine expertise, il est des scripteurs « bricoleurs » qui s'approprient les trois opérations de révision pour forger leur texte. Ainsi, en V1, Quentin effectue 38 interventions (11 suppressions, 17 remplacements, 4 ajouts et 6 surcharges) et, en V2, 32 interventions (5 suppressions, 14 remplacements, 2 ajouts et 11 surcharges).

Les naufragés de l'île.

C'était un jour un petit garçon qui naviguait sur un bateau, et ensuite il s'échoua sur une île. Sur l'île il n'y avait des bananiers et des noix de coco. De l'autre côté de l'île il n'y avait une cabane au sommet d'un arbre, le petit garçon monta pour savoir ce qu'il y a. Le petit garçon trouva une jeune fille dans la cabane. La petite fille ne laissa pas le garçon entrer, le petit garçon descendit. Il essaya de faire du feu pour envoyer des signaux de fumée. Le petit garçon commença à avoir faim donc il mangea les bananes puis il dormit.

(Noblesse, G3)

Pendant le voyage les français me racontèrent leur histoire. Le voyage fut très long, 25 jours plus tard j'ai aperçu une statue et des fumées. C'était la statue de la Liberté. Quand j'arrivai, je racontai mon histoire au monde entier. Je devenis connu. Et je vécu une vie heureuse loin des cannibales.

(Guillaume, G4)

9h30
10h17
* il ton

Avec ses quelques techniques il fit une petite lampe de bois bien sur comme s'était le jour il n'alluma point sa lampe il partit explorer l'île qui était bien désert. Il rentra dans la nuit forêt peuplée de gens il tomba dans un trou. Le trou était peuplé de gens échaoués qui fumaient la pipe avec une ambiance de maladie. Le music a fait du coca de fanta de vin de la

(Adrien, G1V2)

Il le mangera
est dû!

→ une grosse tête pour la faire griller au feu.
Car le feu a de la magie, Il pouvait en-
galer ~~des~~ ^{des} signaux de fumées, destinés à attirer
l'attention des personnes au loin. Mais il
en fut pas en a ^{chez} Il alla se promener
promenait ramasser quelques morceaux
de bois, de métal, de plastique pour en
faire sa maison. Toute la journée, il tra-
vailla, il créa des objets et en fut plein
d'autres encore. Une fois qu'il eu finis
se reposa puis mangea son bon festin.
Il en avait plusieurs fois il ne mangeait
pas que de la viande, il mangeait aussi
quelques fruits du paradis. Le Paradis où!
comme il l'aimait. cette île où il avait vit
depuis très longtemps la source des ancêtres
Celle source exerca l'Esprit ^{essaya} approcha et
de se rapprocher

(Ernestine, G1V2)

CONCLUSION DU CHAPITRE 11

Dans ce corpus, nous avons pu noter l'absence de déplacements, une majorité de remplacements, l'existence de suppressions et une part peu importante d'ajouts. Dans l'ensemble des productions considérées, se lisent des marques d'un travail métalinguistique et de révision qui témoignent de l'activité réflexive des scripteurs apprenants. Ceux-ci prennent en compte le destinataire de leur écrit lorsqu'ils se servent du système paralinguistique pour organiser une communication avec le lecteur. Des points de contacts avec les textes littéraires ont été relevés ainsi que des hésitations quant aux reprises et reformulations. Cependant le produit n'est pas l'image fidèle de la production. La « boîte noire » du scripteur ne peut nous autoriser à interpréter toutes les interventions au-delà des signes graphiques et linguistiques ni à reconstituer toujours l'ordre de la production. Ce pétrissage de la langue montre aussi comment les scripteurs cherchent à explorer la fiction et la robinsonnade en particulier.

CHAPITRE 12

Des constructions diversifiées du genre

Le corpus est constitué de récits de fiction. Ces écrits s'appuient sur des connaissances *déjà-là*, des « stéréotypes de récits que rencontrent 'naturellement' les élèves lors des activités didactiques » effectuées précédemment dans le cadre scolaire (Boré, 2010 : 29), mais aussi sur la « consigne scolaire », sur les matériaux des textes littéraires, et sur leur perception du genre. Ces savoirs et ces éléments disponibles se conjuguent tout au long du processus de création que nous allons dérouler, du titre à la clôture du récit.

12.1. Au commencement, écrire un récit

Comment commencer ? Les élèves ne bénéficient dans le protocole ni des multiples reformulations orales et écrites habituelles en classe, ni d'échanges entre pairs, ni d'avant-textes, pré-écrits, presque-écrits, ni de listes de mots affichées au coin du tableau, d'un plan proposé par les uns ou les autres à la craie ou au feutre, ou d'une grille de relecture discutée ou imposée, même pas de l'accès au dictionnaire ou aux outils habituels de la classe (cahier mémoire, carnet de vocabulaire, cahier des productions écrites antérieures, cahier de lecture...), rien de tout cela et pourtant beaucoup. En premier lieu, la consigne scolaire, dévolution de la tâche rédactionnelle qui se sépare d'une part en quelques prescriptions minimales entourant l'acte d'écriture et englobant des informations sur le « faire » matériel, d'autre part en un « lanceur » d'écriture, dit et écrit au tableau : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte » (G1 et G3) et « Raconte la suite de ce texte » (G2 et G4). Parmi les connaissances *déjà-là* qui sont mobilisées en mémoire à long terme à la lecture de ces consignes, il y a d'abord ce qu'est un récit.

Le récit, un objet scolaire prolifique

Historiquement, le récit s'impose très tôt comme genre scolaire en tant qu'activité de production¹ en prenant appui sur des récits qui sont autant de genres littéraires différents (Daunay et Denizot, 2007). Il prolifère et les programmes de 2015 lui consacrent une place encore déterminante comme accès aux différents genres littéraires et non littéraires, fictionnels et non

¹ On en trouve la trace dans le manuel de Charrier et Ozouf, *Pédagogie vécue* (1918/1948 : 265) et le récit va conserver la forme décrite par ces auteurs, un sommaire au sens de Genette c'est-à-dire « une narration résumée » « sans détails d'action ou de parole » (Genette, 1982 : 130). S'il est réservé aux élèves d'au moins onze ans jusque dans les années 1970, il est pratiqué à partir de cette époque dès la maternelle en dictée à l'adulte (Daunay et Denizot, 2007 : 20).

fictionnels, mais toujours narratifs. Nous reprendrons sur ce point le commentaire de Genette qui considère qu'au-delà du primaire « l'exercice scolaire n'est plus *imitatif*, mais descriptif et critique, la littérature a cessé d'être *modèle* pour devenir un objet » (1969 : 30 cité par Daunay et Denizot, 2007 : 19). Nous avons mis en italique ce qui nous paraît marquer chez l'auteur l'articulation lire-écrire des récits à l'école primaire du sceau de l'imitation.

Suivre la consigne

« Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. » (C1), « Raconte la suite de ce texte. » (C2) : ces injonctions conduisent donc l'élève à convoquer différents schémas, prototypes, modèles, mais aussi des univers et leurs cortèges d'images mentales et d'émotions transmis par tous ces récits écoutés, lus, déjà produits, un ensemble de savoirs, savoir-faire et d'être emmagasinés depuis la petite enfance et présents à un temps T de l'histoire de l'élève. Le « Raconte » invite au rappel non seulement de ce déjà-là livresque et scolaire, mais aussi au vécu personnel en écho à la situation d'un enfant éprouvé par un accident et se retrouvant probablement seul compte-tenu des informations données par la consigne et le texte-enclencheur. De fait, dans certaines productions le JE fictif recoupe le JE réel, ne serait-ce que par la dénomination onomastique du héros par le prénom de l'élève (dans notre corpus, le héros de Sofian), ou la résurgence du réel dans le récit après un rêve de naufrage ou de séjour insulaire. Boré (2010) a souligné cette pluralité des voix qui se percutent dès l'incipit des écrits scolaires². Si ses réflexions visent la « suite de récit » et correspondent dans notre protocole à la consigne (C2), elles intéressent aussi la « création du récit » car certains scripteurs vont effectivement reprendre tout ou partie de cet énoncé qui constitue la consigne scolaire (C1). Cette « soudure » entre le texte de la consigne et le texte de l'élève n'est pas, selon Boré (2010 : 109), suffisamment pensée³.

Avant d'envisager cette relation dans notre corpus entre consigne, texte d'auteur et incipits, nous devons considérer le continuum entre ces éléments textuels et le « titre » donné par des élèves à leurs productions.

² « [...] la mixité de voix énonciatives qui se succèdent ou se substituent l'une à l'autre – que le texte de la consigne soit 'absorbé' dans les mots de l'élève ou que les mots du texte de l'élève soient une reprise massive de ceux du texte-princeps – est la règle majeure et assurée du caractère scolaire de ces productions fictives, que l'exercice scolaire dont nous parlons comporte explicitement ou non dans les mots de la consigne la notion de continuité d'un texte à l'autre » (Boré, 2010 : 109)

³ « On peut d'ailleurs se demander comment cette hétérogénéité des voix n'est pas mieux pensée depuis le temps que cet exercice existe : le plus souvent, en effet, la prise en compte du texte de l'élève est amputée de la stimulation didactiquement féconde et complexe qu'implique le fait de parler à travers le texte et/ou la voix d'un autre. Pourquoi cette forme dialogique est-elle si rarement exploitée ? La raison la plus probable tient à l'absence de réflexion sur le statut textuel des productions des élèves et sur la textualité en général. » (Boré, 2010 : 110).

12.1.1. La question du titre et le rôle des textes sources

Question 18 : Les textes sources influencent-ils le choix du titre ?

Objets de l'analyse : textes produits en G1V1, G1V2, G3.

Résultats :

R1 : Le titre semble correspondre à un apprentissage scolaire. La consigne, les textes sources et les connaissances des scripteurs influencent les choix.

R2 : Les titres imitatifs (issus de la consigne ou des textes littéraires) sont non déceptifs, tandis que certains titres « non imitatifs » sont « déceptifs » ou ambigus.

La titrologie⁴ a mis en évidence les fonctions du titre. Celui-ci appelle le lecteur (fonction connotative), convoque la réalité (fonction référentielle renvoyant à des représentations extratextuelles), anticipe sur le texte en déclenchant des interrogations (fonction référentielle renvoyant à des éléments textuels), produit un effet d'ordre esthétique (Duchet, 1973 ; Vanoye, 2005). Le titre donne une identité propre au texte, et dialogue avec son lecteur, en l'informant sur le contenu ou en le désinformant⁵, en suscitant toujours sa curiosité. Il a donc aussi une fonction séductrice (Barthes, 1973 cité par Camprubi 2002 : 25) ou « séductive » (Genette, 1987 : 96-97)⁶. Son sens est parfois caché et nécessite une rétrolecture à la fin du texte⁷.

Le titre parle donc au lecteur, mais il faut aussi l'envisager dans ses rapports avec le corps du récit car « le titre s'offre d'emblée comme le premier segment d'un texte à découvrir » (Roy, 2008 : 50). Il recouvre le texte parfois en le pénétrant. Genette rappelle à ce propos que le titre original de *Robinson Crusoé* était en 1719, ce qui peut être traduit par :

La vie et les Étranges Aventures de Robinson Crusoé, de York, marin, qui vécut vingt-huit ans tout seul dans une île déserte de la côte d'Amérique, près des bouches du grand fleuve Orénoque, après avoir été jeté sur le rivage par un naufrage où tous moururent sauf lui. Avec un récit de la manière dont il fut enfin aussi étrangement délivré par des pirates (Genette, 1987 : 69)

⁴ Duchet (1973) emploie le néologisme *titrologie* pour désigner le champ de recherches sur les titres.

⁵ Certains titres de livres ont volontairement un caractère énigmatique ou même trompeur comme le rappelle Roy (2008) en citant *Un dimanche à la piscine à Kigali* de Gil Courtmanche (2000) lequel évoque le génocide au Rwanda. Vanoye (2005) qualifie de « déceptif » le titre « canularique » de Boris Vian *L'automne à Pékin* (l'histoire en se situant ni à Pékin ni en automne), par opposition aux titres « non déceptifs » lorsque le récit répond aux questions inaugurées par le titre, et « ambigus » les titres comme le *rouge et le noir* de Stendhal.

⁶ Pour Genette qui dessine les contours du *paratexte*, le titre a quatre fonctions principales : la désignation ou l'identification du livre, sa description, l'expression d'une valeur connotative et une fonction « séductive » (1987 : 96-97)

⁷ Le titre « Vipère au poing » d'Hervé Bazin dont le sens commence à percer dès le début du livre, ne se comprend pleinement qu'au dernier chapitre. « "Cette vipère, ma vipère dûment étranglée, mais partout renaissante [...] je la brandirai toujours [...]. Cette vipère, ta vipère, je la brandis [...]. Merci ma mère ! Je suis celui qui marche une vipère au poing !" »

Ce titre (trop) long, inscrit dans la tradition des livres des XVII^e et XVIII^e siècles, a été abandonné, mais il résume l'œuvre en une sorte de paraphrase synthétique efficace. On ne peut donc échapper aux suggestions que le titre suscite, lequel est pour Eco « déjà – malheureusement – une clef interprétative » (Eco, 1985 : 7), du contenu mais aussi du genre.

Dans l'univers scolaire, le titre fait souvent l'objet d'une attention particulière en lecture, comme balise participant à l'horizon d'attente puis comme indice de compréhension textuelle. En revanche, il est probablement moins travaillé en production, ce qui expliquerait que des titres ne soient seulement présents que dans l'une des quatre classes (à une exception près). L'enseignante interrogée nous indique qu'elle préconise leur usage dès le début de l'année scolaire, et de fait, cette habitude ressurgit lors de l'expérimentation. Puisque les programmes scolaires ne comportent aucune injonction sur ce point, on peut penser qu'il s'agit d'une volonté de répondre à une norme littéraire implicite, ou à l'idée que les mots du titre vont en appeler d'autres par association, ou encore qu'il s'agit d'inciter le scripteur à planifier *a minima* son texte. Le titre donne « l'impulsion » à la jeune Nathalie Sarraute⁸. Dans l'exercice scolaire auquel elle se livre, le titre sert d'enclencheur, mais l'on sait aussi qu'il peut naître une fois le récit achevé. Si le titre n'est pas toujours choisi avant l'écriture ni même parfois échappe à l'auteur d'une oeuvre, les titres des textes produits dans notre protocole ont bien été réfléchis par les scripteurs et méritent d'être analysés tant sur le plan d'un éventuel procédé de reprise-transformation, que sur le plan linguistique. Vingt-trois titres ont été produits⁹ :

(1) L'île D'Abel	(13) L'île de Osears -Louis
(2) L'enfant naufragé	(14) Le naufrage D'abel
(3) Le naufrage de juillet	(15) Michael et le naufrage
(4) Les naufrages de l'horreur	(16) La missions soumarine
(5) Naufragé pendant 3 ans	(17) Le Titanic
(6) Le naufrager	(18) La Crousiér des enfants
(7) <u>Un voyage sur une île</u>	(19) Estrella
(8) Les naufragés de l'île	(20) La vie de Mathieu
(9) Alexandre sur l'île	(21) Un jour de Malchance
(10) Le naufrage	(22) Les Aventure de Lisa
(11) L'île Youyoulélé	(23) Le Petit garçon et ca mal chance
(12) L'île perdu	

Que nous disent ces titres ?

Ce sont des titres courts (de 2 à 6 ou 7 mots) constitués de substantifs et d'adjectifs, mais non de verbes. Les substantifs sont en général précédés d'articles définis comme le plus souvent en littérature (sauf (7) et (21)). Le titre renvoie en effet à une information préliminaire que le

⁸ Elle écrit dans *Enfances* : « Maintenant c'est le moment... je le retarde toujours... j'ai peur de ne pas partir du bon pied, de ne pas bien prendre mon élan... je commence par écrire le titre... 'Mon premier chagrin'... il pourra me donner l'impulsion... » (Sarraute, 1983 : 210).

⁹ Les titres (7) et (12) ont été soulignés par les élèves. 22/23 titres émanent du G3.

lecteur ignore et cette « inquiétude sémiologique », provoquée par l'emploi du déterminant, pousserait le lecteur à l'éliminer par la lecture du texte (Camprubi, 2002). Il s'agit donc de formes simples, assez régulières, autosuffisantes et closes, comme chez les scripteurs experts (ibid.).

Ces titres informent sur le lieu de l'action ; ils renvoient à l'île ((9), (12)) qui peut est dénommée¹⁰ ((1), (11), (13)). Ils donnent également des renseignements sur l'action, le plus souvent en évoquant le naufrage ((2), à (5), (8), (10), (14), (15)), même implicitement (17). Les personnages y sont également identifiés car ils portent des prénoms ((1), (9), (13), (14), (15), (19), (20), (22)) ou sont identifiables ; il s'agit d'un ((2), (23)) ou plusieurs (18) enfants, d'un petit garçon (23), ou d'une ((1), (5), (6), (9), (13), (14), (15), (19), (20), (22)) ou plusieurs ((4), (8)) personnes. En choisissant plusieurs naufragés, les élèves s'écartent alors de la consigne. Les titres évoquent majoritairement l'univers marin et/ou insulaire attendus (1 à 18).

Certains titres sont prédictifs et informent directement le lecteur d'un destin tragique ((4), (17), (21), (23)) tandis que les autres sont plus neutres - « Un voyage sur une île » (7), « Estrella » (19) et « La vie de Mathieu » (20) - ou énigmatiques - « L'île perdu » (12), et « La Croisière des enfants » (18) ce dernier jouant sur une certaine ambiguïté (calme suscité par le mot « croisière » dans l'attente d'un événement perturbateur).

D'où proviennent ces titres ?

L'institutrice de Nathalie Sarraute avait imposé le titre : « Vous raconterez votre premier chagrin. 'Mon premier chagrin' sera le titre de votre premier devoir de français » (Sarraute, 1983 : 207).

Dans notre protocole, les scripteurs capturent librement les mots qui leur sont donnés. Parmi les titres choisis, une grande majorité soit 16/23 titres (1 à 15) reprend des matériaux directement fournis par la consigne soit les termes : « île » « naufrage (é) » et « enfant (s) ». Une certaine porosité existe donc entre la consigne et le titre. Les titres « L'île d'Abel » (1) et « Le naufrage D'abel » (14) mettent en avant le personnage issu du texte A, le premier reprenant *in extenso* le titre de cette œuvre, *L'île d'Abel*. Le titre « Michael et le naufrage » (15) se réfère au personnage du texte enclencheur. C'est le seul titre qui émane d'un scripteur d'un autre groupe que le G3¹¹. À propos du titre « L'île perdu » (12), Soundouss explique :

J'ai lu chaque texte. J'ai pris ce que j'ai besoin. J'ai pris ce que je trouvais intéressant. J'ai d'abord lu le texte A. J'ai imaginé l'histoire. J'ai pris ce qui était important pour le début et le titre. Par exemple pour le titre, il y avait « île » et « perdu » dans le texte A. (Soundouss, G3).

¹⁰ Leclair-Halté (2000) observe que, dans les robinsonnades contemporaines, les auteurs choisissent des lieux géographiques réels. Les scripteurs inventent les noms d'île.

¹¹ (Déborah, G2V1)

Les titres (1) à (15) qui se réfèrent à l'île et au naufrage peuvent annoncer une robinsonnade, mais cet indice doit évidemment être confirmé par la lecture du texte. L'espace insulaire est en tout cas défini dans plusieurs titres ((1), (7), (8), (9), (11), (12), (13)) ou suggéré par le naufrage ((2), (3), (4), (5), (6), (8), (10), (14), (15)). Le temps, la durée (5) ou une époque de l'année (3) sont parfois indiqués. L'intitulé « Les Aventure de Lisa » (21) pourrait appartenir au genre aventure, mais aussi bien annoncer un récit de vie plus ordinaire, comme « la Crousiér des enfants » (18), « Estrella » (19), « La vie de Mathieu » (20), « Un jour de Malchance » (21) et « Le Petit garçon et ca mal chance » (23). Le titre « La missions soumarine » (16) pourrait appartenir aussi au documentaire ou au récit d'aventure ou de voyage, comme « La Crousiér des enfants » (18). « Le Titanic » (17) trouverait sa place dans un récit historique ou un récit de vie. Yanis explique :

J'avais regardé 'Titanic' la veille de la rédaction. J'ai pensé à un petit garçon qui était dans le Titanic et qui a survécu. Il a pris un bateau bouée et s'est retrouvé seul.

Yanis convoque donc des connaissances culturelles extra-scolaires. La consigne, les textes sources et les connaissances des scripteurs influencent donc leur choix.

Ces titres s'intègrent-ils au récit qu'ils annoncent ? Anticipent-ils ou pas le récit ?

Nous reprendrons la classification de Vanoye (2005) pour savoir si le récit répond aux questions inaugurées par le titre (non déceptif) ou non (titre déceptif), en croisant cette approche avec la prise en compte des matériaux issus de la consigne et des textes sources. Nous recourrons par ailleurs à l'analyse génétique lorsque les titres ont fait l'objet de modifications.

Les titres (1) à (15) peuvent être considérés comme imitatifs dans la mesure où ils reprennent des matériaux issus soit de la consigne soit des textes ressources. Cela concerne des termes (et leurs dérivés) fondateurs du genre car ils plantent l'univers du genre : « naufrage/naufagé » (consigne, texte B), « île » (consigne, textes A, C, D, E) « perdu » (texte A). L'ensemble des titres imitatifs (1) à (15) sont non déceptifs, dans la mesure où le récit explique le titre ou au moins ce titre est en congruence avec l'histoire (il ne s'agit pas ici de caractériser le genre de la robinsonnade, ni de poser un regard évaluatif sur le récit et sa construction)¹². Nous avons résumé l'histoire narrée par chaque élève concerné pour le montrer et le lecteur pourra se reporter à l'annexe D.

¹² Ces titres imitatifs et non déceptifs n'annoncent pas toujours des récits s'inscrivant pleinement dans le genre de la robinsonnade. Ainsi en est-il du récit de Dylan « L'enfant naufragé » (2) qui semble se clôturer par un épisode relevant du merveilleux (le mur qui s'ouvre) ou celui de Nélia « Un voyage sur une île » (7) qui s'inscrit dans le conte avec une référence au mythologique (Ulysse).

En revanche, certains des titres « non imitatifs », c'est-à-dire qui ne reprennent pas des éléments issus de la consigne ou des textes sources, peuvent être considérés « déceptifs » ou ambigus (Christine) (Soumaya).

Conclusion

Les titres ne sont présents qu'au sein du G3 (à une exception près qui peut être discutée¹³). Nous pouvons en conclure que leur usage, dans le cadre de notre protocole, correspond à un apprentissage scolaire. Le titre sert de tremplin entre la consigne, les textes sources et le récit. Des matériaux sont repris et/ou un univers est posé. Hormis les titres (18) et (19) (« Estrella », « La vie de Mathieu ») qui sont centrés uniquement sur le personnage, ils fournissent des informations sur le cadre de l'action (nauffrage, voyage maritime, île) ou commentent l'histoire (« Un jour de Malchance » (20) « Le Petit garçon et sa malchance » (22)), en congruence avec les énoncés fournis. Les titres imitatifs sont non déceptifs : le récit répond aux questions inaugurées par le titre, même si le genre n'est pas toujours construit. Certains titres sont réévalués à la fin de l'écriture. Des traces de déjà-là culturel sont présentes (l'histoire du Titanic, « Le voyage d'Ulysse », et peut-être la référence à l'instrument ukulélé parfois orthographié youkoulélé dans « L'île Youyoulé »).

12.1.2. Incipit : continuité et imitation

Lorsqu'on observe l'incipit des textes produits, on peut penser que la récupération de matériaux lexicaux est 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. Le cadre posé par la consigne d'écriture ou les textes ressources sont des enclencheurs d'écriture. Boré (2010) a constaté la présence massive d'éléments de la consigne dans les premières lignes des textes produits¹⁴. Soit il s'agissait d'une reprise explicite immédiate de mots appartenant à l'énoncé, soit la poursuite d'un récit avec une reprise implicite ou partielle d'éléments contenus dans l'énoncé, soit encore une utilisation inattendue des mots de l'énoncé. Parfois, la narration illustre le contenu sémantique de la consigne. (2010 : 115-116). L'auteure observe les incipits comme indice de fictionalisation, et constate, dans certains cas, une continuité fictionnelle entre consigne, énoncé lanceur et production¹⁵. Pour autant même si l'incipit reprend parfois mot pour mot un énoncé *déjà-là*, la

¹³ Déborah (G2V2) pose un titre en fin de récit qui pourrait être celui du film tourné par le héros.

¹⁴ dans deux corpus concernant des élèves de 6^{ème} ayant eu à produire un récit dans le cadre des évaluations nationales.

¹⁵ « Quant au caractère fictionnel des productions, il est dans ce cas de figure impliqué par la fictionalité du texte de départ comme par 'contamination' » (Boré, 2010 : 110).

fictionnalisation n'est pas pour autant homogène, notamment quand on s'attache aux phénomènes de l'énonciation. L'incipit est le lieu de toutes les hésitations (Grésillon, 1994) comme nous l'avons vu en analysant les interventions graphiques dans quelques productions qui témoignent d'interruptions et de prise de décision (abandon, maintien, réorientation). C'est aussi là que commence le véritable dialogue entre le scripteur et son lecteur. Comme le rappelle Boré (2010 : 112), la rhétorique y plaçait la *captatio benevolentiae*, d'où la présence de lieux communs. L'incipit jette également les fondations du récit (personnage, lieu, époque, circonstances) et donne des marques du genre attendu ou de genres prégnants spontanément reconvoqués (en particulier la formule introductive des contes « il était une fois »).

C'est donc sous la double caractéristique de lieu dialogique et fictif que les incipits scolaires peuvent être caractérisés :

Ils déterminent l'ensemble du récit à venir.

Ils sont tributaires des genres de discours qu'ils illustrent, et marqués par leur rhétorique.

Ils sont à ce titre le réceptacle de tous les clichés, qu'ils peuvent assumer ou refuser.

Ils s'adressent à un interlocuteur, ou à cet autre en eux qui est l'interlocuteur.

Ils sont tributaires de la consigne, qui joue le rôle de « programme premier » duquel sont déduits tous les autres. (Boré, 2010 : 113).

Nous nous attacherons précisément à cette reprise-imitation du « discours de l'autre » dans l'incipit, les modalités de la recontextualisation des matériaux, mais aussi à l'utilisation de formules stéréotypées convoquées d'autres genres et à quelques formes singulières. Nous verrons si ces incipits qui dépendent de la consigne et des textes sources jouent à leur tour un rôle d'opérateur-relais dans la programmation du texte à produire.

En étudiant dans les romans de Jules Verne l'unité narrative propre à l'arrivée sur l'île, Compère (1977 : 40 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 177) a dégagé deux séquences élémentaires : la première est l'« arrivée sur l'île » proprement dite qui comporte une ouverture (une terre est aperçue), un passage à l'acte (l'atteindre nécessite des efforts) et un aboutissement (la terre est atteinte). La seconde séquence dite « d'information » présente outre l'ouverture (île ou continent), un passage à l'acte (exploration) et un aboutissement (la découverte qu'il s'agit bien d'une île) (ibid.). La première séquence n'est pas systématique. Cependant la perte de conscience est récurrente. On la trouve dans *Vendredi ou la vie sauvage*. Elle est suivie d'un réveil du naufragé, ces deux éléments étant associés, comme dans un rite initiatique : « l'arrivée sur l'île met en scène la mort du robinson à son monde ancien pour une métamorphose en un être nouveau » (Leclaire-Halté, 2000 : 179). Nous avons donc fait l'hypothèse que les incipits pouvaient reprendre le programme narratif (désormais : PN) de l'arrivée sur l'île, avec les variables suivantes : une perte de conscience du naufragé, un réveil, une première découverte visuelle du lieu, enfin possiblement une allusion aux circonstances du naufrage et une référence au passé du héros (pensées sur sa famille, sur son lieu de vie...).

• **Reprise de la consigne d'écriture**

Question 19 : La consigne influence-t-elle l'incipit ?

Objets de l'analyse : textes produits en G1V1, G1V2, G3.

Résultats :

R1 : Un tiers des textes reprennent l'énoncé complet ou partiel de la consigne ou la reformulent. Nous pouvons donc conclure à une infiltration importante des textes par les éléments de la consigne. L'impact de la consigne est moins importante en seconde version.

R2 : Des scripteurs associent des éléments de la consigne et des éléments des textes sources (en particulier leurs avant-textes et incipits) dans leur incipit.

La consigne¹⁶ fournit une contrainte d'écriture, suggère un cadre générique et joue dans le même temps le rôle de lanceur d'écriture, tremplin vers l'invention. Elle fournit des indications diégétiques sur le personnage (enfant) le cadre spatial (l'île) le contexte (naufage) et la temporalité (« arrive »)¹⁷. Boré qualifie de « reprises sans marque » celles qui apparaissent lorsqu'un élève reprend, pour les faire siens, les mots d'une consigne (Boré, 2016-2017). Au-delà des reprises purement lexicales, s'observent des reprises de segments et des reformulations. Par ailleurs, les scripteurs combinent consigne et textes littéraires. Nous catégoriserons donc ces emprunts en quatre sous-ensemble : reprise complète de l'énoncé ; reprise partielle ; reformulation ; reprise complète ou partielle de l'énoncé combinée avec des éléments des textes sources.

Reprise complète de l'énoncé

Elle est présente dans quelques textes (6%). Edouard reprend *in extenso* la consigne mais en V2, car en V1 son incipit présente un personnage dont le nom est une allusion directe à *Robinson Crusoé* (« Harry Crusoé »). Le point commun entre les deux versions est de mettre en scène l'enfant rescapé dès les premiers mots de l'ouverture du récit. Quatre scripteurs du G3 reproduisent également la consigne. Pour Soumaya et Walid S., le titre n'a pas servi de tremplin à une écriture « personnelle » : la consigne assure encore la transition. Ces élèves s'appuient donc sur ce lanceur d'écriture qu'est l'énoncé scolaire.

¹⁶ Nous entendons dans cette partie la consigne d'écriture (C1) « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte. » qui concerne les groupes 1 et 3 soit 75 copies : 24 copies en G1V1 ; 24 copies en G1V2 ; 27 copies en G3.

¹⁷ De ce point de vue, nous pouvons considérer que s'y trouvent deux informations explicites qui renvoient à une représentation du monde : une île (univers insulaire) et l'arrivée d'un enfant (un bateau s'échoue à la suite d'un accident avec un enfant à son bord). S'y ajoute une information implicite qui est la solitude « d'un » enfant, en l'absence de référence à un entourage familial ou intime. Nous évoquerons plus loin le traitement de cette information.

G1V1	G1V2	G3	Total
0/24	1/24	4/27	5/75 (6%)

Tableau 41 : Reprise complète de la consigne dans l'incipit

L'enfant nommé Harry Crusoé ne se souvenant pas comment était t'il arrivé là. (Edouard, G1V1)
Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. (Edouard, G1V2)
Les Aventure de Lisa
Un enfant arrive sur une île à la suite d'un nau naufrage. (Soumaya, G3)
L'île de Osear Louis
Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage [...] (Walid S., G3)

Reprise partielle de l'énoncé

Un nombre plus important de scripteurs opèrent une reprise partielle de l'énoncé source¹⁸ (21%). La construction est récurrente : désignation du personnage, verbe de situation, information sur les circonstances (naufrage) et lieu (île). L'allusion au naufrage et la constatation de la solitude sont très souvent mentionnées. Le stéréotype de l'île déserte est convoqué dès l'ouverture¹⁹ y compris pour des scripteurs n'ayant pas encore lu les textes littéraires (G1V1). Un autre stéréotype non présent dans les textes sources est repris : celui du réveil après une perte de conscience du naufragé. Ainsi, Marie-Aude reprend en V2 l'idée déjà utilisée en V1, et opte pour une première découverte visuelle du lieu. Sami convoque la formule stéréotypée des contes et fait allusion au naufrage à la fois avec le titre de son récit et la reprise du terme lui-même à l'ouverture de ce récit. Les reprises partielles d'énoncé peuvent donc s'accompagner de stéréotypes propres au genre et de la formule introductrice du conte.

G1V1	G1V2	G3	Total
12/24	2/24	2/27	16/75 (21%)

Tableau 42 : Reprise partielle de la consigne dans l'incipit

¹⁸ Nous avons considéré les reprises de segment comme « un enfant arrive » « (à la suite d'un) naufrage » « sur une île »

¹⁹ L'expression se trouve également dans deux avant-textes : « Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation. » (texte A) ; « Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. » (texte D)

Camille (l'enfant) se retrouve seule sur une île déserte. (Valentine, G1V1)
Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille [...] (Marie-Aude, G1V1)
Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une île merveilleusement belle. (Marie-Aude, G1V2)
Le Titanic Il était une fois un naufrage [...] (Sami, G3)

Reformulation de l'énoncé de la consigne

Il s'agit de situations dans lesquelles les élèves qui ne sont pas en possession des textes-sources (G1V1) reformulent même partiellement l'énoncé de la consigne. Ils conservent son contenu sémantique (le naufrage ou la présence sur l'île, toujours évoquée de manière solitaire) et l'exploite. Plus d'un tiers des scripteurs sont concernés (10/24 soit 42%).

Le bateau vient venait de s'échoué. (Hugo, G1V1)
L'enfant se réveil du naufrage et il remarque qu'il est seule sur une île. (Raphaël, G1V1)

Nous pouvons donc conclure comme l'avait fait Boré (2010) pour les élèves de 6^e à une infiltration des textes par les éléments de la consigne. Mais il faut encore considérer le cas d'une reprise de l'énoncé de la consigne avec combinaison de ses éléments avec les textes ressources.

Combinaison d'éléments de la consigne avec ceux des textes ressources

Cette combinaison de la consigne et des textes ressources se retrouvent dans 20% des textes produits en considérant les seuls groupes ayant composé avec la consigne et ces textes (G1V2, G3). Parmi les éléments présents dans les incipits se trouvent les avant-textes A et D et dans une moindre mesure l'incipit du texte D (pour « *La Virginie* », termes également présents dans l'avant-texte). Ainsi sont récupérés des textes littéraires, conjugués aux éléments de la consigne : le nom du personnage Abel (texte A), la reprise du terme « échouer » (texte A), la contextualisation du naufrage à partir de l'élément climatique une « tempête » (avant-texte D), la première action correspondant au PN de base de survie sur l'île à savoir la maîtrise du feu (texte A). Coline reprend la référence au naufrage (consigne) et la désignation d'un bateau par imitation d'un texte littéraire (avant-texte D) :

<i>À 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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie. (Texte D)</i>
Quand le naufrage a eu lieu, j'## étais en train de dormir sur les couchettes du bateau de mon grand père : 'Le Redoutable' [...] (Coline, G1V2)

Elle opère par transposition lorsqu'elle baptise le navire « Le Redoutable ». Lors d'un entretien, Coline indique :

Enquêteur Est-ce qu'il y a des choses que tu as prises des textes ?
 Coline Oui
 Enquêteur Par exemple ? Dans ton texte à toi ?
 Coline Ben je me suis inspirée du nom du bateau. Comme dans un texte, y avait écrit « *la Virginie* » j'ai écrit « le Redoutable ».

Des incipits peuvent contenir plusieurs énoncés des textes ressources. Ils peuvent également constituer un détournement des textes sources ou une utilisation inattendue des mots de ces textes. Outre le fait que Nélia convoque la formule stéréotypée du conte, elle utilise le nom du navire échoué « *Virginie* » (avant-texte D) pour désigner la région d'origine des personnages.

Il était une fois dans un pays qui s'appelle *la Virginie* 2 couples partie en vacance dans une île nommer la réunion. (Nélia, G3)

G1V2	G3	Total
1/24	9/27	10/51 (20%)

Tableau 43 : Combinaison d'éléments de la consigne et des textes ressources dans l'incipit

Conclusion

Bien que ces résultats portent sur un nombre restreint de productions, nous pouvons avancer prudemment quelques conclusions. Près d'un tiers des textes produits reprennent tout ou partie de la consigne (27%). Il existe donc bien une porosité entre la consigne et les textes des apprenants. L'énoncé de la consigne sert de lanceur d'écriture. Lorsque les élèves bénéficient de textes ressources, l'emprunt à la consigne peut se combiner avec un emprunt à ces textes et plus spécialement avec leurs avant-textes et incipits : les « premières lignes » des textes littéraires servent alors de modèles aux incipits des textes produits. Ces données montrent comment l'apport des textes ressources influence la production. Nous constatons également que la lecture de ces textes n'empêche pas la reprise de l'énoncé complet de la consigne. Ces textes ne forment donc pas un écran occultant. Cependant, en seconde version (G2V2), en présence des textes ressources, l'énoncé de la consigne est globalement moins repris (4/24 copies soit 17%). En outre, la combinaison de la consigne et des textes ressources peut se cumuler avec la convocation de la formule stéréotypée du conte. Enfin, ces reprises-reformulations s'accordent avec le respect du stéréotype du PN de l'arrivée sur l'île : allusion au naufrage, perte de conscience du naufragé et réveil, première découverte visuelle du lieu.

• Reprise du texte enclencheur

Question 20 : Le texte enclencheur influence-t-il l'incipit ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact du TE (G2V1, G2V2, G4).

Résultats :

R1 : Plus de la moitié des textes produits comportent des traces d'emprunts du texte enclencheur dans leurs incipits.

R2 : Il peut s'agir de reprises linguistiques, sémantiques ou stylistiques.

R3 : On observe également un maintien de certains choix en seconde version, et une volonté de s'intégrer dans la continuité du texte enclencheur.

L'écriture d'une suite de récit concerne les G2 et G4 soit près de la moitié des textes produits (48%)²⁰. On retrouve des traces d'emprunts au texte enclencheur dans plus de la moitié des textes produits (52%). Un ou plusieurs éléments ont pu être repris : ils sont d'ordre linguistique, sémantique, et stylistique. Nous les classerons par ordre croissant de fréquence.

G2V1	G2V2	G4	Total
22/24	9/24	5/21	36/69 (52%)

Tableau 44 : Reprise du texte enclencheur dans l'incipit

Reprises sémantiques

Les reprises sémantiques concernent les premières actions du PN de la survie comme l'allumage d'un feu (1 occurrence « feu » et de « les bouts de bois » dans le TE), mais aussi l'évocation des parents (une occurrence pour « allongé », « ciel », et « nuages » dans le TE), et du compagnon, la chienne (9 occurrences de « Stella » et 2 occurrences de « chienne » dans le TE), les états comme l'état d'inconscience après le naufrage et le réveil (une occurrence pour « allongé », « ciel », et « nuages » dans le TE), les sens (deux occurrences du verbe « regarder », deux occurrences du verbe « entendre », et de « crier »/ « cri », une occurrence de « bruit »), les sentiments de solitude (trois occurrences du terme « seul » et une occurrence de « personne » dans le TE) et de mort exprimés (avec une occurrence « au fond de la mer et creuser ma tombe ») dans le texte enclencheur.

²⁰ 69/144 copies : 24 copies en G2V1 ; 24 copies en G2V2, 21 copies en G4, et de deux manières : les scripteurs du G2V1 ayant rédigé une suite de texte sans textes sources (24 copies), et les scripteurs G2V2 et G4 ayant rédigé une suite de texte avec l'aide de textes ressources, les emprunts pouvant alors se combiner (45 copies).

Comme j'étais encore fatigué je me suis <i>allongé</i> sur le sol et j'ai <i>regardé</i> le ciel, la forme des <i>nuage</i> [...] (Clément, G2V1)
Mais d'un coup <i>Michaël</i> se souvient que quand il était parti il était avec ses <i>parents</i> dans le bateau, et se demandait où il était <i>passer</i> (Laetitia, G2V1)
Alors, je décidai de construire une maison en me disant que je pourrai survivre sur cette île seul avec ma <i>chienne</i> . (Maya, G2V1)
J'ai donc commencé à me construire un abri avec des <i>bout de bois</i> et des feuilles de palmier, puisque je ne savais pas faire de <i>feu</i> je suis partie chercher des fruits [...] (Benjamin, G2V1)
Quand soudain Michael entendit un <i>bruit</i> bizarre. (Mathilde, G2V1)
Je m'ennuyais <i>seul. Personne personne</i> . (Jade, G4)
Je m'endormis en rêvant de Stella qui était morte et qu'elle était partie <i>au fond de la mer</i> et qu'elle avait vu une sirène <i>chien</i> [...] (Alyssa, G2V1)

Une reformulation de segments

Des scripteurs reformulent des segments du texte enclencheur à l'ouverture de leur récit.

Je restai longtemps là, avec Stella. (Texte E)
Je me demandais si j'allais <i>resté longtemps</i> sur l'île [...] (Inès G. G2V1)

Je sentis le bateau tourner un peu dans le vent, et je compris que je n'aurais pas dû lâcher la barre. (Texte E)
<i>Je compris que</i> ne pourrions jamais en ressortir [...] (Mahery, G2V1)

Un maintien de certains choix en seconde version

Non seulement certains scripteurs reprennent des éléments du texte enclencheur dans leur incipit en première version, mais ils les maintiennent ou les reformulent en V2. Il faut y voir un des effets de la mémoire à long terme.

Alors, je décidai de construire une maison en me disant que je pourrai survivre sur cette île seul avec ma chienne. (Maya, G2V1)
J'ai passé une semaine dans la solitude avec ma chienne mais cette fois si, il me vint une idée. (Maya, G2V2)

Une continuité recherchée entre le texte enclencheur et la suite du récit

Le lien entre le texte enclencheur et la suite du récit s'exprime par deux procédés montrant que les scripteurs se soucient d'intégrer le texte littéraire à leur récit : d'une part l'emploi de marqueurs logiques (alors, donc, mais) ou temporels (puis, quand, soudain, tout à coup, plus tard, au bout d'un moment) ; d'autre part la prise en compte des informations contenues en toute fin du récit.

<i>Alors je dessida de construire une cabane pour nous abrité moi et stella.(Incipit) (Samira, G2V1)</i>
Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Fin du texte E)
Telement seule que j'avait l'impréation que j'étais enfère (Mathis, G4)

Conclusion

Pour la moitié des textes produits, la prise en compte du texte enclencheur intervient dès l'incipit du récit produit. Le texte enclencheur sert de cadre programmatique et fournit des matériaux linguistiques et un contenu sémantique dès l'ouverture de la suite de récit. Certains scripteurs créent une continuité explicite entre ce texte et leur récit par l'usage de connecteurs et en s'appuyant sur les informations de l'excipit du texte littéraire. D'une façon générale, les incipits s'intègrent bien dans le PN de l'arrivée sur l'île. Ces données montrent comment l'apport du texte enclencheur influence la production.

• Reprise des textes ressources

Question 21 : Les textes ressources influencent-ils l'incipit ?

Objets de l'analyse : textes produits au contact des textes ressources (G1V2, G2V2, G3, G4).

Résultats :

Un tiers des textes produits comportent des reprises-reformulations des avant-textes et incipits. Des reprises-reformulations des textes ressources hors incipits et avant-textes sont encore constatés. Les textes ressources influencent donc l'incipit de près de la moitié des textes produits.

Près d'une centaine de scripteurs ont pu bénéficier de la lecture de textes ressources (96 copies)²¹. Plusieurs modalités sont repérées : une reprise-reformulation des avant-textes et des incipits des textes ou/et une reprise-reformulation du contenu des textes ressources, et quelques singularités.

Des reprises-reformulations des avant-textes et des incipits des textes ressources

Les reprises-reformulations des avant-textes et incipits sont constatées dans un tiers des textes produits (31%). Elles concernent l'évocation du naufrage et de la solitude du héros (avant-texte A) ; la récupération des bagages (incipit du texte C) , la promenade (incipit du texte B), la contextualisation du naufrage (avant-texte et incipit du texte D) comme Basile et l'allumage du feu (incipit du texte A) comme Alissa. La reformulation d'Alyssia est inattendue. Le scripteur perçoit l'ellipse temporelle exprimée par le texte littéraire : l'habitude renvoie implicitement à des promenades antérieures. Son choix est donc de revenir aux premiers déplacements, « au début ». L'errance suggérée par l'expression « à travers les arbres » est reformulée : « sans savoir

²¹ 24 copies en G1V2 ; 24 copies en G2V2 ; 27 copies en G3 ; 21 copies en G4.

où j'allé ». Finalement, le scripteur reprend la notion d'habitude, et y apporte même une progressivité avec le verbe « commencer ».

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempete, avait heurté un récifs [...] (Basile, G1V2)
Une semaine plus tard j'arriva à allumer un feu (Alissa, G4)
Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. (Texte B)
Au début, je marchai sans savoir où j'allé, mais j'ai commencée à m'habituer. (Alyssia, G4)

G1V2	G2V2	G3	G4	Total
11/24	8/24	2/27	9/21	30/96 (31%)

Tableau 45 : Reprises-reformulations des avant-textes et des incipits des textes sources dans l'incipit

Conclusion

En reprenant l'incipit des textes ressources, les scripteurs manifestent clairement que les textes sont des modèles à imiter, y compris dans leur construction : ils s'attachent à reproduire ou reformuler un segment de l'incipit de ces textes qu'ils utilisent comme catalyseur pour leur création.

Des reprises-reformulations des textes ressources

Les reprises-reformulations des textes ressources (hors incipits et avant-textes) sont constatées dans 16% des textes produits. Ces emprunts visent principalement les thèmes narratifs des robinsonnades au moment de l'installation. Le thème de l'exploration de l'île est expressément visé par le texte C, mais également évoquée dans le texte B qui offre une description d'une nature ensoleillée et pénétrée de lumière. Le texte A comporte une indication de localisation précise sur l'île. Ces éléments alimentent les incipits des scripteurs. La maîtrise du feu et la référence aux connaissances théoriques sont tirés de ce même texte. La construction de l'habitat est évoquée par le texte D et ce thème est repris dès l'incipit. Les retrouvailles avec le chien servent également d'amorce au récit. Le texte C apporte les thèmes de la nourriture, de la culture et de la chasse qui ouvrent à des reformulations, comme le montre l'exemple de Quentin.

C'était décourageant. Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreux, un mâle et deux femelles. (Texte C)
Alors je ² P'ai-les ai pris les ### trois veaux chevreux et une femelles que j'ai relâché et les # pour qu'ils # se reproduisent [...] (Quentin, G2V2)

Quentin confirme l'aide apportée par la reprise-reformulation du texte littéraire :

Comment commences-tu ton texte ?

La première phrase (« Alors j'ai pris trois chevreux et une femelle... ») vient d'un passage d'un des textes (Texte C). J'ai pris des petits morceaux du texte et ça m'aide à commencer mon texte. Je continue d'écrire et d'inventer la suite.

G1V2	G2V2	G3	G4	Total
4/24	7/24	0/27	4/21	15/96 (16%)

Tableau 46 : Reprises-reformulations des textes sources dans l'incipit

Conclusion

Les élèves capturent des éléments des textes sources (avant-textes, incipits, textes) pour composer leurs incipits, puisque l'on retrouve des traces de ces emprunts dans près de la moitié des textes produits. Lorsqu'ils s'appuient sur ces textes, les reprises-reformulations concernent majoritairement les avant-textes et les incipits de ces textes. Ces données confirment à nouveau l'apport des textes sources dans les incipits des textes produits. L'exemple suivant montre comment des scripteurs s'inscrivent dans le cadre des textes littéraires mis à disposition. En V1, Quentin avait poursuivi adroitement le TE. En V2, Quentin amarre encore son texte à l'un des textes littéraires offerts à lire :

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul.(Excerpt du Texte enclencheur)
 Mais j'avais comme même Stella avec moi. Je pouvais m'en sortir mais comment ? (Quentin, G2V1)

C'était décourageant. Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles. (Excerpt du texte C)
 Alors je² l'ai-les ai pris les####chevreaux et une femelles que j'ai relâché et les # pour qu'ils # se reproduisent et la femelle et le mâle # je l'ai tua pour les manger. (Quentin, G2V2)

• Singularités dans les incipits des scripteurs apprenants

Nous considérons qu'il y a « invention » stricto sensu lorsque les scripteurs ne reprennent pas dans leur incipit des matériaux issus de la consigne ou des textes littéraires, ni ne les reformulent, ce qui concerne 20 % des textes produits et principalement le G1V1, mais pas exclusivement. Leurs incipits sont alors principalement consacrés à la présentation des personnages lesquels sont le plus souvent prénommés. Ils peuvent également s'inscrire directement dans le PN de base de l'arrivée sur l'île. Des énoncés opèrent un retour sur le naufrage et évoquent le danger, d'autres concernent le réveil et la première perception visuelle, d'autres enfin développent le thème de la survie :

Il commence à s'inquiéter très rapidement voyant les vagues de plus en plus haute le # ciel gris [...] (Chloé, G1V1)
 Le Petit garçon et la mal chance
 Je m'appelle robin est je suis prés pour y aller sur le plus grand et le plus beau bateau du monde le titanic (Yanis, G3)

G1V1	G1V2	G2V1	G2V2	G3	G3	G3
12/24	4/24	2/24	2/24	6/27	3/21	29/144 (20%)

Tableau 47 : Invention dans l'incipit

Conclusion sur les incipits

Les incipits des textes produits s'inscrivent majoritairement dans la continuité et dans l'imitation des textes littéraires. Ils reprennent, reformulent ou poursuivent la consigne scolaire qui fixe le cadre contraint de la production de façon explicite, avec ou sans le texte enclencheur, mais aussi s'articulent à partir des textes sources. Cet apport s'observe sur le plan linguistique par la similitude des matériaux entre les énoncés.

La comparaison des écrits du G1V1 (sans aucun texte littéraire) et G1V2 (avec les quatre textes ressources) permet de mettre en évidence un « épaissement » de l'incipit lors de la nouvelle écriture. Les uns contextualisent les faits et expliquent les causes du naufrage, comme dans l'avant-texte D. Les autres intègrent des éléments des textes ressources pour provoquer un « effet de réel » comme Coline qui nomme le bateau comme dans l'avant-texte D (supra.). Marie-Aude et Margaux embellissent le début de leur récit et le style se veut plus soutenu :

Un juen enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille.(Marie-Aude, G1V1)
Hanna se réveille, après le naufrage de son bateau, et decrouvrit une île meirveilleusement belle. (Marie-Aude, G1V2)
« Ah !! » « où suis-je ? » resonne à travers toute l'île. (Margaux, G1V1)
Le soleil se levait, les vagues percutait le sable blanc et là au milieu de tout ca se trouvrait une jeune fille. (Margaux, G1V2)

Les récits qui s'appuient sur les textes littéraires débutent le plus souvent *in medias res* trouvant le personnage dans la découverte de l'île, sa contemplation ou l'action pour assurer la survie : marche exploratoire (texte B), découverte du vestige du bateau (texte C), maîtrise du feu (texte A), culture des céréales (texte C) comme Maximin. C'est un effet des textes ressources que l'on peut qualifier de positif.

L'enfant était terrorisé, il faisait nuit. (Maximin, G1V1)
Cela faisai des mois que le garçon était sur l'île mais il avait fait une plentation de blé pour se nourrire. (Maximin, G1V2)

Ainsi, les incipits des secondes versions correspondent le plus souvent à une première phrase plus longue, enrichie, qui plonge directement le lecteur dans l'univers insulaire.

12.2. Construire un monde fictif, s'inscrire dans un genre

Question 22 : Les scripteurs choisissent-ils le genre de la robinsonnade suggéré par les textes sources ? Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : Tous les scripteurs ne choisissent pas le genre de la robinsonnade, mais une grande majorité d'entre eux.

R2 : Des scripteurs optent pour le conte, mais il n'y a pas de lien systématique entre l'emploi de la formule introductive du conte et l'inscription du texte produit dans ce genre. Le plus souvent les scripteurs changent de genre en cours d'écriture ou mêlent d'emblée des mondes différents.

R3 : Les élèves rencontrent les difficultés habituelles des scripteurs apprenants pour construire leur récit.

Tant la consigne scolaire que les textes littéraires, ont pu fournir aux scripteurs des orientations de travail liées au genre implicitement sollicité, comme l'ont mis en évidence les recherches portant sur le rôle des schémas prototypiques dans la production de texte (Plane, 2006a : 17). Les travaux de Plane, 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 à un texte source. Notre expérimentation a été conçue pour observer l'appropriation d'un genre induit par des textes littéraires, mais aussi pour mettre au jour toutes ces variations qui s'inscrivent dans l'espace de liberté donnée aux scripteurs. La consigne donnée n'indique d'ailleurs pas formellement s'il s'agit d'écrire un conte, un récit d'aventures ou un fait divers.

Des 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. Enfin des scripteurs naviguent entre plusieurs mondes.

12.2.1. Différents mondes de référence

• Monde merveilleux et mondes mixés : la prégnance du conte

Plusieurs auteurs ont mis en évidence la prégnance du conte dans les écrits scolaires²². Depuis leur plus jeune âge, les enfants côtoient l'univers fictionnel des contes, et ainsi leur structure façonne leurs textes libres (Clanché, 1976). D'une façon générale, lorsque les scripteurs débutants produisent un récit, ils se positionnent spontanément dans la sphère du merveilleux et

²² Dufays et Kervyn notent parmi les stéréotypes mobilisées au collège l'utilisation majoritaire de personnages issus du conte et de la paralittérature dans les récits fictionnels (2004 : 118).

peinent à rendre compte de la logique de notre monde. Ils créent « des mondes ‘imaginaires’ c’est-à-dire différents du monde réel et non soumis à ses lois » où « le factuel (les données propres à l’expérience personnelle) n’a que rarement place » (Tauveron, 2009 : 135-136). Le conte fonctionne ainsi comme un « modèle archétypal » (ibid.), peu conscient, qui pourvoit aux personnages, aux topoï, aux valeurs (Jay, 2008) et fournit une matrice déclenchant des routines narratives. Il est si dominant qu’il sert à combler les vides des interstices narratifs même lorsque d’autres genres sont attendus²³. Cette cohabitation malapropos d’univers incompatibles nécessiterait selon Jay (2008) d’opérer « un lissage des extractions de la bibliothèque », ce qui ne peut s’effectuer que par un travail spécifique en classe. Dans *Modalités de la fiction dans l’écriture scolaire*, Boré s’interroge²⁴ : « La formule d’ouverture ‘il était une fois’ devrait annoncer un conte. Marque d’impuissance de l’élève à distinguer les genres ? » (2010 : 197). Dans notre corpus, l’emploi de cette formule signale soit l’adoption du genre du conte soit correspond à ce que nous nommerons « un énoncé d’embrayage ».

Formule introductive du conte et passage au conte

Dans les textes produits, il n’y a pas de lien systématique entre l’usage de la formule introductive du conte et le passage au genre.

La formule introductive est bien présente dans le récit de Djénéba (G3) pour annoncer l’identité de son personnage. Cependant même si la jeune fille pêcheuse de profession constate que plus elle avance loin des côtes plus elle attrape des poissons « en ce jour de miracle », le récit reste réaliste. L’enfant échouée sur une île à la suite d’intempéries signale sa présence par un feu et est récupérée au bout de trois jours par un sauveteur conduisant un hélicoptère. Pas de personnage extraordinaire, ni de sort, ni de tour particulier pour inscrire le récit dans le monde merveilleux. Le personnage de Naïma (G3) parti à la pêche avec son père échoue sur une île à la suite d’une tempête. Marouane rencontre une jeune fille et un homme qui le prend en pitié. Il apprend ainsi à chasser, à allumer le feu, à construire un abri et vécut heureux jusqu’à la fin de sa vie. Le récit s’inscrit dans les robinsonnades alors que l’incipit, qui annonce le naufrage, utilise la formule introductive du conte. Pour ces scripteurs, cette formule classique semble avoir servi de détonateur à l’écriture, comme si elle était une routine qui annonçait un « raconté » : elle ne

²³ « Le ‘modèle’ inconscient du conte peut entrer en tension, en conflit ou en synergie avec [d’] autres références, venir au besoin boucher les trous et les manques de l’orientation générique choisie et approximativement maîtrisée » (Tauveron, 2009 : 136)

²⁴ Il s’agit d’une expérimentation portant sur des élèves de CM2 d’une école primaire située en zone « sensible » ayant eu à écrire un récit à partir d’images structurant la narration selon un ordre libre. Boré fait l’analyse d’une de ces productions en s’intéressant spécifiquement aux questions de cohérence et de vraisemblance.

semble pas liée au genre mais à la diégèse, car depuis tout petit l'enfant a entendu « Je vais te raconter une histoire : *Il était une fois...* ».

D'autres scripteurs passent d'un genre à l'autre. Emma (G1V2) opère une boucle narrative. Son incipit comporte la formule introductive des contes. Cependant Emma reprend les séquences narratives des textes sources : exploration de l'île, utilisation des matériaux insulaires pour la construction de l'habitat, maîtrise du feu. Son personnage, Mat, échoue sur l'île, cherche de la nourriture, tente d'allumer un feu et construit un abri. Emma récupère du lexique et même une formule présente à deux reprises dans le texte C.

<p>j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes que je ne connaissais point [...] et de voir si je ne découvrais point quelques productions que je ne connaissais pas encore. (Texte C)</p> <p>Le matin, il se reveilat et allat trouvé des choses qu'il ne connaissait pas. (Emma, G1V2)</p>

La première partie de son récit épouse le genre de la robinsonnade. Pourtant à mi-parcours, son récit bascule dans le merveilleux : Mat appuie sur un bouton, une barrière végétale s'ouvre devant lui et pour regagner son camp, il s'envole sur le dos d'un oiseau qui est devenu son ami. Après avoir transgressé le genre, Emma clôt son récit par le sauvetage du robinson. Elle indique comment les textes littéraires l'ont aidée. Elle semble avoir composé pas à pas intercalant monde merveilleux et univers de la robinsonnade. Tout laisse à penser, et son commentaire le confirme, qu'il s'agit d'une écriture à processus (Grésillon et al. 1991) :

J'ai lu les quatre textes pour avoir des idées. J'ai essayé de trouver des idées dans les textes. J'ai commencé à faire des phrases. J'ai inventé des phrases et après j'ai pris dans les textes des mots (radeau, oiseau...) et des idées (Par exemple dans un texte, il y avait une histoire avec la forêt, j'ai repris cette idée). J'ai inventé l'histoire en écrivant.

Les séquences de son récit s'apparentant au conte ne sont pas « collées » à la formule introductive. Le scripteur glisse progressivement d'un genre à un autre. Le texte d'Emma est remarquable parce qu'elle maintient une thématique tout en changeant de monde.

De la robinsonnade au conte

D'autres scripteurs construisent l'univers de la robinsonnade puis finissent par s'en évader pour entrer dans le merveilleux.

Le personnage de Raphaël, Grey, fouille l'épave du bateau à son réveil. Comme dans *Robinson Crusoé*, il découvre un sac rempli de graines de maïs, construit un abri pour lui et une poule. Le monde fictif est réaliste jusqu'à ce que le scripteur lui donne une coloration mystique. Le robinson de Jules est heureux de retrouver un chien qui surgit d'un buisson, comme dans *Vendredi ou la vie sauvage*, construit un radeau pour visiter l'épave et découvre dans le coffre divers effets dont des vêtements (comme dans le texte de Tournier). C'est alors que le personnage change de monde : en se baignant, il rencontre des sirènes, puis combat un cerbère à trois têtes et

se métamorphose en elfe. Le passage entre les deux mondes s'effectue sans transition mais aussi sans heurt, les personnages du monde réel entrent dans le monde imaginaire.

Jusqu'au jour où Grey admire la pleine lune soudain, elle devient toute violette, et là, Grey ressent une atroce douleur. Il ne le sait pas, mais la lune absorbe son âme. Grey tombe et plus jamais personne ne viendra sur cette île à la lune maudite. (Raphaël, G1V2)

Arrivé sur l'île, j'ouvris le coffre il y avait : des vêtements, de la nourriture, des outils et une épée et son fourreau que je me mis sur mon dos, et de l'eau. Le lendemain matin je me baignai dans la rivière. Des sirènes m'attrapèrent et me traînèrent jusqu'au fond de l'eau. Tom et Stella sont venus me délivrer et j'ai découvert un royaume plein de sirènes. (Jules, G2V2)

L'incipit du texte de Maya s'inscrit bien dans le genre : évocation de la solitude, présence du chien compagnon, projet de départ. Comme dans *L'île d'Abel*, le robinson se sert de savoir-faire procéduraux. Le bateau construit avec le bois ramassé dans l'île et plein de fruits provenant « du haut des arbres de l'île » (référence au texte B) est mis à la mer. Toutefois, le personnage accoste sur une île merveilleuse. L'incipit ne laisse plus de doute sur la déviation opérée : « c'était le 'pays des bonbons' !! ».

Ces scripteurs sont capables de faire récit avec des reprises et des reformulations, mais ils créent aussi de l'inattendu, comme si raconter une aventure conduisait à cette recherche dans l'imaginaire d'événements dignes d'être racontés. Et là réapparaît le monde extraordinaire des contes.

L'univers insulaire n'est plus qu'une toile de fond pour Benjamin même si l'incipit de son récit s'appuie sur des éléments des textes littéraires : en se promenant le personnage découvre un coffre, dont le contenu ouvre sur une nouvelle page de l'histoire.

En me promenant je découvris un coffre dans lequel il y avait une arbalète et un journal avec un dessin de dragon je regardai. Quand il commença à faire nuit je partis chercher de la nourriture, sur le chemin je trouvai des mangues quand je retournai sur la plage je vis un point rouge dans le ciel qui fonça sur moi, je pris l'arbalète et tira trois fois la chose s'écrasa sur le bord de l'eau. Il y avait du feu autour et des arbres qui brûlaient je m'approchai c'était un dragon [...](Benjamin, G2V2)

Les personnages stéréotypés du conte guident la trame des événements : le récit tourne autour du combat avec des dragons et le personnage s'enfuit, prend la mer dans un coffre improvisé en bateau de fortune, avant que le héros ne finisse, tel Pinocchio, englouti par un cachalot²⁵ :

[...] je réussis à les semer je pris le coffre et un bout de bois je montai dans le coffre et ramai avec le bout de bois. 6 jours passés sur l'eau à un moment je sentis trembler un cachalot m'inspirer dans la bouche et retournai sous l'eau. (Benjamin, G2V2)

²⁵ Dans le livre de Carlo Collodi, c'est un requin qui avale le pantin, mais les détournements de l'œuvre, notamment le dessin animé de Walt Disney, présentent une baleine ou un cachalot.

À la lisière du conte se trouve la mythologie. Nélia offre un récit au carrefour de ces deux genres. La formule introductive des contes sert de lanceur. Nélia pioche dans les textes sources s'agissant du nom de l'île (« *La Virginie* », texte D), de la visite de l'île et de la ballade en forêt. Le héros, Ulysse, rencontre Éléonore fille d'un couple royal qu'il épouse avant de quitter l'île avec deux enfants, pour vivre en Floride où ils exerceront le métier d'architecte et de maîtresse. Un personnage au nom d'une figure de la mythologie, un couple royal et une princesse, des métiers et un pays réel, Nélia construit un monde mixte empruntant à plusieurs genres, entre fiction non réelle et réalité. Le vécu s'invite aussi dans son histoire, car « Soundouss » est aussi une élève de la classe de Nélia :

[...] éléonore devient (Princesse) et ullyse (Prince). 10 ans plutard éléonor et ullyse ont deménager en Floride et éléonor et devenu maîtresse et ullyse architecte et leur couronnement a [lieu avec] leur 2 enfant Max et Soundouss. (Nélia, G3)

• Des mondes mêlés

Parfois le monde imaginaire et le monde fantastique se mêlent de façon plus diffuse au monde insulaire. Le personnage d'Hugo (G1V2) est aidé dans son installation par un oiseau doué de parole, celui de Sabine (G1V2) dialogue avec un singe, et Garou un chef de tribu inventé par Edouard (G1V2) parle le langage des chiens. Celui de Thomas (G1V2) rencontre un animal hybride mi-poulpe mi-ours, « le pourse ». Dans le récit de Mathilde (G2V2), Michael et Stella, héros des textes littéraires, découvrent un passage secret en plein milieu de la forêt. Le robinson de Maximim (G1V2) voit une grande maison au bord de la mer dans laquelle se trouve un siège peu ordinaire qui lui permet, en cliquant sur un bouton, de retourner chez lui. Un bon repas dans une maison hantée attend le personnage d'Andréa (G4). Alyssia (G4) puise dans une culture livresque et cinématographique où se côtoient cow-boys, indiens, marsupilamis²⁶ et clowns, mais aussi des hommes préhistoriques sans doute suscités par le texte de *L'île d'Abel*. Lisa, l'héroïne de Soumaya (G3) arrive bien sur une île à la suite d'un naufrage, mais retrouve son école au bout de quelques kilomètres de marche. Son maître invite les élèves à grimper dans une fusée attirée par un trou noir. Les personnages arrivent dans un monde bizarre (fin). Le récit glisse du monde insulaire au monde fantastique.

Pour ces scripteurs il n'y a pas d'antagonisme entre les mondes : la robinsonnade n'est-elle pas d'abord un lieu d'aventures et d'exploration d'un monde nouveau ? François (2004) a

²⁶ L'animal imaginaire créé par Franquin pour la Bande Dessinée *Spirou et Fantasio* a fait l'objet de séries télévisées et d'un film porté à l'écran en 2012 : *Sur la piste du Marsupilami. Robinson Academy* de Franquin (tome 18, 2015) montre le milieu naturel du Marsupilami envahi par le tournage d'une émission de télé-réalité. Dans une certaine mesure, le marsupilami a sa place dans cet écrit puisque son habitat naturel est la jungle.

remarqué chez les jeunes scripteurs cette quête du différent, cette invention²⁷. Mythologie, merveilleux, fantastique, ces genres présents dans l'enfance, alimentés par les lectures, les films, les jeux vidéo font partie du déjà-là disponible récupéré par les jeunes scripteurs pour produire cet imprévu, c'est-à-dire l'apparition de mondes différents de celui strictement suggéré.

Un espace où tout est permis : le rêve

François constate que si « la plupart des récits de rêve sont fondés sur la coupure entre le temps de rêve et celui de la veille », certains offrent une continuité presque inquiétante, touchant au fantastique (François, 2004 : 66). Dans les textes produits, il existe une certaine perméabilité entre les deux univers.

La robinsonnade dans le rêve

Chloé (G1V2) se situe dans la catégorie des scripteurs qui sortent de la robinsonnade en cours de construction en évoquant subitement le rêve du personnage. À cet instant de la narration, le récit transporte chez elle une écolière qui raconte son rêve à sa mère. Le contraste entre la situation de départ angoissante (solitude, fatigue, faim, soif) et l'irruption dans l'espace familial organise le récit entre deux espaces-temps, deux mondes. Est-ce l'enfant scripteur qui s'identifie à son personnage et souhaite rejoindre le cadre confortable et intime de sa maison ? On pourrait supposer que le rêve est une solution pour le scripteur qui ne souhaite pas poursuivre le récit d'un personnage plongé dans un univers insulaire inquiétant.

Le rêve dans la robinsonnade

Les récits n'offrent pas toujours cette césure entre deux mondes étanches. Le début du récit de Clément s'inscrit bien dans la continuité du texte enclencheur : première perception visuelle, constat de la solitude, exploration de l'île en compagnie de la chienne, préparation et cuisson de la nourriture comme dans *l'île d'Abel*. D'ailleurs Clément précise :

Clément	Avec le texte A. Ça m'a inspiré pour le feu. Il dit qu'il espérait réussir à l'allumer. J'ai mis qu'il avait mis la poule sur le feu.
Enquêteur	D'où vient la poule ?
Clément	Le passage du texte A sur les 'légumes parfumés'. Je me suis dit qu'il n'y aurait pas beaucoup de légumes sur une île déserte.

Le scripteur reprend avec insistance le terme « personne » pour signifier la désolation, comme dans le TE. Le texte s'ouvre comme une robinsonnade. Puis s'engage un dialogue avec « un homme bizarre un peu comme un centaure » « mi-homme et mi-tigre ». Le genre touche à la mythologie. Clément explique qu'il s'est inspiré de *Percy Jackson*, une série de romans de *fantasy*

²⁷ « La créativité dans la fabrication d'un texte n'est pas un coup de génie de l'enfant, mais l'expression de ce qu'il peut faire décalé des habitudes de faire [...] l'enfant ne connaissant pas ce qu'il faut dire, produit du différent de ce que nous aurions dit et dont, par le fait même de notre savoir, nous ne sommes plus capables » (François, 2004 : 38).

fondés sur la mythologie grecque.²⁸ Au moment de clore son récit, prenant peut-être conscience qu'il s'est éloigné du scénario attendu, le scripteur recourt au rêve pour retourner vers le monde réel, encore qu'il joue avec son lecteur annonçant une suite au récit.

Fin ou presque car se que je ne savais pas c'était que se que je venais de rêver allais RELLEMENT se passer !
à suivre... (Clément, G2V2)

Taqiyya (G4) mélange plusieurs mondes. Le début de son texte est une robinsonnade nourrie par les textes sources. Puis il bascule dans un monde ailleurs : le lendemain matin, son personnage rencontre des marsupilamis et des gorilles, et il est sauvé par un dragon, mais un nouveau rebondissement intervient :

Un Dragon vient à mon secours puis, sans le faire exprès, nous lâcha moi et Stella dans la mer, et quand je me réveillai moi et Stella étions chez moi avec papa et maman. Peut être que cela (n') était qu'un rêve... fin (Taqiyya, G4)

Le scripteur termine donc son récit sur le questionnement du personnage narrateur : était-ce un rêve ? Lors d'un entretien, Taqiyya explique pourquoi le récit ne tranche pas entre rêve et réalité : « Je voulais une histoire sans fin pour laisser imaginer les personnes qui lisent. ».

Pour ces deux derniers scripteurs, le rêve semble faire irruption comme une échappatoire de façon à concilier des mondes antagonistes. Le genre de la robinsonnade n'est donc pas toujours constitué malgré la présence de textes littéraires parce que différents mondes cohabitent dans l'imaginaire des scripteurs.

12.2.2. Le genre de la robinsonnade : du naufrage à l'abordage

• L'histoire d'un naufrage ou la recherche du genre

Lorsqu'ils ne choisissent pas d'autres mondes, et entrent dans une logique de fiction réaliste, des scripteurs rencontrent des difficultés dans la construction de la robinsonnade. Ils frôlent le genre dans son contenu ou dans sa forme, ou situent le récit lors de l'épisode censé être achevé, celui du naufrage.

Raconter le naufrage

Ce n'est pas l'installation sur l'île mais les préparatifs du voyage et le naufrage par lui-même qui intéresse Floriane (G3) : Abel embarque le 1^{er} juillet 1930 avec sa famille et un ami de la famille (Nestor) sur le Mississippi, quand le navire subit une tempête. Nestor meurt. La famille

²⁸ Les cinq romans ont été publiés entre 2005 et 2010. Les deux premiers tomes ont été adaptés au cinéma.

échoue sur « la Terre de Feu ». Abel soigne sa famille puis tous mangent des noix de coco... (fin du récit). Le naufrage, et non l'arrivée sur l'île, sert de point d'ancrage du récit. Floriane fait partie des six scripteurs qui replacent l'action au moment de l'accident de sorte que les thèmes de l'installation développés dans les textes littéraires sont peu abordés. Ce sont tous des scripteurs (G3) qui ont eu à répondre directement à la consigne d'écriture avec l'aide des textes ressources. Est-ce une lecture singulière de la consigne « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte » qui a déclenché cette narration ?²⁹

Le récit d'aventures avant tout

Si la robinsonnade peut être considérée comme un sous-genre du récit d'aventures, elle présente des caractéristiques spécifiques liées aux motifs thématique-narratifs qui y sont développés et l'en distinguent. Certains textes produits s'inscrivent davantage dans le récit d'aventures. Dans le texte de Maxime (G4), le garçon retrouvé seul sur l'île avec sa chienne Stella essaie de faire un feu et évoque une nature pleine « d'oiseaux, d'arbres et de plantes ». Cependant le cadre insulaire est différent de celui attendu avec un village abandonné, et l'événement marquant du récit est la découverte d'un trésor. Ce texte ressemble davantage aux récits d'aventures et de piraterie, à *l'Île au trésor* de R. L. Stevenson³⁰ et à ses variantes qu'aux robinsonnades dans lesquelles se posent les questions de l'installation et de la survie. Certes, l'analyse est toujours difficile entre un mélange d'imaginaire transmis notamment par le cinéma, la télévision, les jeux vidéo et une interprétation personnelle des textes littéraires et de la consigne d'écriture, qui permet une réélaboration d'un imaginaire propre.

Le récit de Dylan (G3) se déroule comme dans une robinsonnade et le lecteur retrouve les apports des textes littéraires : Abel s'échoue sur une île déserte, apprend à faire du feu, et parvient à cuire diverses graines et des légumes, ainsi qu'à fabriquer des plats et à construire une maison. En explorant l'île, il trouve un volcan en éruption. La fin de son récit s'éloigne, en revanche, du schéma attendu :

Plus tard il décide de construire bateau est il trouva des trace de pat sur le sols alors il decida de les suivre est ca l'emene au volcans alors decida de continuer mais les pas s'arrête sur mur chercha une brique pœ ou un rocher pour ouvrir le mur ou un escalier secret est trouva un caillou et il appuia dessus. Fin (Dylan, G3)

Dylan explique le réinvestissement observé :

²⁹ A contrario, les scripteurs ayant rédigé une suite de texte n'ont pas narré le naufrage (G2, G4). On peut supposer que le texte enclencheur donne hermétiquement le cadre temporel du récit.

³⁰ Pour Leclaire-Halté, cette œuvre ne relève surement pas de la robinsonnade (2000 : 25).

Dylan	J'ai lu que le premier texte. J'avais réfléchi à toute l'histoire avant d'écrire. J'ai commencé à écrire. J'ai pris les mots dont j'avais besoin.
Enquêteur	Tu finis ton texte par un escalier secret. Où mène-t-il ?
Dylan	Le passage secret conduisait à une grotte où il y a des plans de bateaux.
Enquêteur	Est-ce que tu penses t'être servi également d'autres lectures ou d'autres idées pour écrire, par exemple de films ou de jeux vidéo ?
Dylan	Non

Seul Dylan sait ce qui s'est passé dans la « boîte noire » de l'écriture. L'idée du passage secret s'inscrit dans un déjà-là singulier qui donne au récit une tournure inattendue, davantage conforme au genre du roman d'aventures.³¹

Une autre forme de récit

Est-ce le terme « Raconte » de la consigne scolaire qui évoque pour Alizée (G1V2) l'idée d'une interview ou la forme d'un article de journal qui relaterait un fait divers ? Les ratures à l'ouverture de l'incipit témoignent d'hésitations. Le texte voisine avec une langue parlée (le connecteur logique et chronologique « alors » est utilisé à quatre reprises). Les éléments de datation, la succession d'événements, le style sec installent ce récit autobiographique dans une forme inattendue. Le personnage narrateur se situe dans un temps présent et commente son passé, avec ce « nous » qui écoute l'histoire. Le temps long de la vie insulaire n'est pas rendu au lecteur.

Conclusion

Ainsi, différents mondes de référence cohabitent et des libertés sont prises par rapport au genre attendu. Il faut y voir avec François (2004) le plaisir de raconter du jeune scripteur en mélangeant les sources disponibles, celle des textes littéraires avec une capacité certaine de reprise-modification du discours de l'autre, du *déjà-là* culturel, de l'imaginaire qui joue du rêve et de l'anti-réalité comme les adultes ne savent plus le faire.³² Finalement, le genre de la robinsonnade est majoritairement constitué³³ (67%). Nous remarquons, sans pouvoir l'expliquer, qu'il concerne un nombre moins élevé de scripteurs en G1V2 qu'en G1V1. Liberté de jouer l'invention contre l'imitation ? Le phénomène n'est pas observé pour le G2 peut-être parce qu'il bénéficie de la lecture du texte enclencheur, lequel a le pouvoir de fournir un cadrage important.

³¹ On pense aussi au genre fantastique et au roman de J. K. Rowling *Harry Potter* porté à l'écran, dans lequel il existe huit passages secrets qui conduisent hors de l'enceinte de Poudlard, l'école des sorciers. Des jeux vidéo utilisent aussi cet espace comme *Minecraft* de M. Person qui propose un tutoriel (guide internet) pour installer un passage secret.

³² « Il ne s'agit pas d'admirer 'l'enfant' hypostasié, mais seulement de constater que quand tout va bien, il sait reprendre-modifier-mélanger les modèles culturels, jouer avec le mythe, mixe de réel et d'imaginaire, mieux que la majorité d'entre nous » (François, 2004 : 69).

³³ Nous avons considéré que tout glissement d'un genre à un autre ne pouvait être analysé comme réalisant le genre de la robinsonnade.

	Robinsonnade	Conte	Aventure	Fantastique	Autres
G1V1	18/24	3	0	1	2
G1V2	12/24	5	0	4	3
G2V1	15/24	2	4	3	0
G2V2	18/24	4	1	1	0
G3	21/27	1	0	1	4
G4	13/21	1	2	0	5
	97/144	16	7	10	14
	67.3%	11.1%	4.9%	7%	9.7%

Tableau 48 : catégorisation des genres dans les textes produits

Parfois les scripteurs s'inspirent des textes sources, mais ne facilitent pas au lecteur son entrée dans le genre, car ils affrontent les difficultés habituelles de l'écriture scolaire et de la rédaction d'un récit.

• Différents problèmes de récit

Nous avons signalé plus haut (chapitre 8) l'écueil des décrochages énonciatifs montrant des ruptures de choix entre JE et IL a déjà été signalé. L'apport textuel peut provoquer des « nœuds » rédactionnels qui tiennent à des microphénomènes d'agrégation entraînant une rupture énonciative. Ce sont des phénomènes qui ne sont pas spécifiques à l'écriture guidée par les textes littéraires, mais qui peuvent être engendrés aussi par ces insertions.

De même, la place de l'énonciateur et sa position temporelle sont à construire. 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 ou des précisions paraissant peu compatibles entre elles, comme nous l'avons montré (chapitre 9).

Registre de langue

Par ailleurs, le registre langagier n'est pas toujours adapté aux confidences soignées auxquelles se livre traditionnellement le robinson. Younes (G3) a lu les textes sources : son personnage se prénomme Abel. Le scripteur récupère quelques éléments des textes sources (naufrage, radeau, île, abri, piège, chèvres, melon), mais utilise un langage oral ponctué d'onomatopées, d'anglicismes, et de mots familiers. Son écrit est émaillé de redoublements de ponctuation, avec grossissement des caractères comme dans les bandes dessinées. Il est probable que la volonté de restituer le discours intérieur du personnage mène l'élève à utiliser les tournures du langage oral et même à sur-marquer l'oralité par des choix graphiques (majuscules) qui mettent en évidence les onomatopées. Ces procédés le conduisent à renoncer aux formulations propres à l'écrit.

Le naufrage d'Abel

Abel et une petite fille 10 ans qui était sur un radeau et elle a fait un naufrage sur l'île laola, Abel ne savait pas encore où elle était donc elle se demanda : Mais où suis-je, voilà Abel ne savait où elle était disa-t-elle où suis ? Comment je suis arrivais issie comment je vais sur vivre ? bon il faut que je reste calme bon j'ai faim vois au un melon comment je vais l'attrapé tien un baton AH AH AH !!! c'est quoi il faut que parte d'issis AH AH AH !!! AU SECOUR !! Abel ce cachat, fait un abri un piège et elle attend au bout de 2h30 # BOUF !!! Un repas !!! ces quoi WAH !!! mâle Deux Femelle se sont des chevre je vaient me régaler chez BOND !!! Delichie !! 2 jour pus tard un bateaux Hé AU !! Dout Dout !!! une fille la bas !!! Abel est content car on la repris elle raconta touss quelle avait fait tous le monde est heureux Voilà !!! FIN (Younes G3)

Cohérence et vraisemblance

Les scripteurs ont à gérer les contraintes de la mise en texte, ce qui relève de la cohérence. La question de la cohérence n'est pas liée aux récits de fiction, mais se pose pour tout type de discours dès lors qu'il y a message, réception et donc co-énonciation. (Maingueneau, 1996a). La question n'est pas davantage spécifique aux récits construits à l'aide de textes littéraires. La cohérence, résultat d'une co-construction avec le lecteur, n'est pas aisément définissable par un ensemble de traits objectifs. On peut dire cependant qu'un texte est jugé cohérent si l'on peut construire une interprétation. Dans le cadre de notre protocole, le scripteur apprenant a eu, en tant que récepteur de textes littéraires, à lire, comprendre et réaliser un premier travail de cohérence. Il interprète ces textes littéraires en même temps qu'il énonce et crée de la cohérence. Le scripteur a dû ainsi sélectionner des informations ou fragments de textes, les ordonner, créer un enchaînement logique pour permettre au lecteur d'effectuer les inférences causales et contextuelles nécessaires. Cette reconstruction ne se fait pas sans tâtonnement ni embuche. Certains élèves empruntent des matériaux, mais les données informationnelles sont amalgamées sans congruence avec l'univers référentiel. Ils adoptent une procédure d'agrégation qui empêche une réélaboration du sens.

Ainsi, Ernestine (G1V2) a bien récupéré des éléments du texte source mais elle s'égare. Son propos n'appartient pas à « l'intelligibilité » de l'histoire attendue. Son incipit est une relecture déroutante du texte *L'île d'Abel*. Ernestine s'empare des motifs de la robinsonnade : maîtrise du feu, fabrication d'objets, cueillette de fruits, message jeté à la mer. Cependant son héros est-il devenu un singe ? Un robinson rencontrant un vieil homme aux pouvoirs magiques ? Les termes « primitifs » et « ancêtres » (texte A) semblent avoir été réinterprétés. Lors d'un entretien, Ernestine revient sur la genèse de son texte. Les idées se bousculent :

Je me suis aidée que du texte A mais j'ai lu les quatre textes. J'ai pensé à la préhistoire parce que le texte m'y faisait penser. J'ai changé un peu. J'ai mis 'préhistoire. Il était devenu un singe'. Ce sont des événements qui se sont passés à la préhistoire. Il y a 'une grosse bête'. On l'a fait griller au feu. J'ai inventé les morceaux de bois. Au lieu de 'nos ancêtres de la préhistoire' j'ai mis 'la source des ancêtres'. Il n'osait pas dire de toucher la source parce qu'elle était magique. C'était un ancêtre qui parlait à travers la source. Il espérait qu'à travers la fumée magique qu'il avait faite quelqu'un viendrait

le chercher. Il lui donna une idée. Ça m'a fait penser à un dessin animé. Son nom finit par « Pi ». La bouteille, ça vient aussi du texte A avec le message.

L'alliage de plusieurs sources a composé ce récit : des connaissances culturelles sur la préhistoire, les textes littéraires et le film *L'Odysée de Pi*³⁴.

Les scripteurs ont également à gérer des contraintes liées à la création d'un univers référentiel c'est-à-dire un certain réalisme de l'espace insulaire mais aussi une vraisemblance qui s'apprécie en fonction des possibles narratifs du genre. Elle recouvre à la fois ce qui est conforme à l'opinion et à la réalité ou plus exactement est une ruse ou un artifice qui y fait croire. Le récit de Rémy (G4) pourrait répondre aux lois du genre si ce n'est que le lecteur peut difficilement croire à l'histoire : trois caisses lâchées par deux avions permettent au naufragé de recevoir un frigidaire, une gazinière et des graines qu'il sème dès le lendemain. Le récit se heurte à la logique et à la réalité : pourquoi les pilotes ne délivrent-ils pas le naufragé ? Un frigidaire et une gazinière sont-ils utilisables sur une île déserte ? Quelle plante pousse le lendemain de la plantation de ses graines ?

Énoncer un script

Certains écrits ressemblent encore à des scripts et les textes littéraires n'ont pu ici suffire ni à mettre les faits en perspective ni à épaissir le texte. Grave (G4) reprend un personnage du texte enclencheur (Stella) et annonce l'allumage du feu (texte A), puis le récit se centre sur le sauvetage qui intervient presque simultanément après l'arrivée sur l'île. Le récit de Walid G. (G3) ne construit pas d'enchaînement logique mais énonce une série d'événements, dont le lecteur doit reconstituer les liens de causalité. Deux actions sont reliées causalement : construction du bateau/départ à l'aventure. Ensuite, le récit se morcèle : interviennent subitement et successivement l'absence de vivres, une avarie/le naufrage, la décision de construire un bateau puis celle de bâtir un hôtel et la recherche de la nourriture. Le texte ne met pas tous les événements en relation ni ne les associe clairement à des lois d'un genre.

Conclusion

Les textes produits témoignent des difficultés habituelles des apprenants à constituer le récit dans un genre attendu. Le maintien des choix énonciatifs initiaux, le traitement réfléchi de la temporalité, l'utilisation d'un registre de langue adapté, la recherche d'une cohérence et d'une

³⁴ *L'Odysée Pi* est un film sorti en 2012 qui relate l'histoire d'un garçon hindou embarqué avec sa famille pour le Canada. Son destin est bouleversé par le naufrage du cargo en pleine mer. Il se retrouve seul survivant à bord d'un canot de sauvetage, avec Richard Parker, un splendide tigre du Bengale. L'instinct de survie des deux naufragés leur fait vivre une odyssée hors du commun au cours de laquelle Pi développe son ingéniosité et fait preuve d'un courage insoupçonné pour survivre.

vraisemblance sont des objectifs d'apprentissage à travailler sur le long terme et qui ne sont ni spécifiques d'un genre ni particuliers aux récits construits à l'aide de textes littéraires. S'ils ne sont pas inexistantes, ces problèmes narratifs ne sont pas prédominants et doivent être mis en perspective avec le fait que le protocole ne prévoyait pas d'étayage didactique. Cependant, les textes littéraires contribuent le plus souvent à un épaississement des textes produits. Le genre de la robinsonnade suppose de recréer l'espace insulaire, de construire le personnage du robinson et de suivre des programmes narratifs. Or, les textes ressources y contribuent.

12.3. Décrire l'espace insulaire

Dans les robinsonnades, la description permet d'ancrer l'histoire dans un cadre spatial, de se représenter l'île et les objets qui entourent le robinson, de produire un effet de réel. Adam rappelle que l'on doit à Defoe une « mise en configuration d'un autre type d'espace-temps » qui permet de convaincre le lecteur « totalement du lieu et du temps particulier où se déroule son récit », indiquant : « Defoe semblerait être le premier de nos écrivains à représenter l'ensemble de son récit comme se passant dans un entourage physique réel » (Watt, 1973 : 530-536 cité par Adam et Petitjean, 1989 : 34-35). Nous verrons que les robinsonnades choisies s'inscrivent dans cette logique représentative, tout en réservant leur part d'esthétisme et d'expressivité.

12.3.1. L'espace insulaire dans les textes sources

Place des descriptions

Dans les robinsonnades, les descriptions sont souvent concomitantes aux déplacements : « tout déplacement de personnage [...] tend à introduire du 'nouveau' dans un texte, donc à déclencher 'naturellement' une description » (Hamon, 1993 : 181). L'exploration de l'île est liée au besoin de comprendre l'environnement à partir souvent d'un point de vue étendu et si possible surélevé : dans le texte enclencheur, le robinson embrasse l'île en gravissant « un éboulis rocheux ». La promenade permet aussi de rechercher quelques subsides comme dans *Robinson Crusoé* et *Sa Majesté des Mouches*. Dans ce dernier texte, ce ne sont pas les changements météorologiques qui entraînent de nouvelles descriptions comme habituellement dans les robinsonnades, mais les changements de luminosité.

Fonctions des descriptions

Comme dans la plupart des robinsonnades, les descriptions ont principalement une fonction mathésique : « l'utilisation de termes très précis pour décrire valorise les savoirs du descripteur tout en enrichissant les connaissances du lecteur » (Leclaire-Halté, 2000 : 403) . Robinson Crusoé est un exemple de lien étroit entre littérature et sciences. Le savoir

encyclopédique est cependant moins valorisé dans les robinsonnades contemporaines. Les extraits de *Sa Majesté des Mouches* et de *Robinson Crusoé* apportent certainement au jeune lecteur des informations sur la flore insulaire.

Les descriptions ont aussi une fonction évaluative généralement positive puisqu'elles montrent la richesse de la nature environnante (texte B et C). La nature est souvent associée à des valeurs esthétiques, hédoniques et pragmatiques. À l'inverse, elle peut se présenter sous ses aspects sauvages, parcimonieux, rudes, voire dévastateurs ou dangereux mettant le robinson à l'épreuve. Le texte enclencheur comme les avant-textes A et D rappellent que l'homme est dépendant des caprices du temps (la tempête) et que sa vie peut dépendre des éléments naturels (la noyade). Dans les robinsonnades, des scènes montrent le courage, l'optimisme, l'humilité du robinson face à la nature toute puissante. L'extrait de *L'île d'Abel* valorise le robinson opiniâtre qui réussit à allumer le feu, tandis que dans les textes C et D, le héros parvient à tirer profit de son environnement pour construire un abri et se nourrir. Certaines descriptions sont ambivalentes car présentant à la fois des traits positifs et négatifs. Dans ce cas, il s'agit de magnifier la nature tout en montrant sa puissance potentiellement destructrice, ce qui contribue à glorifier le robinson pour son adaptation à la vie sauvage. Les textes sources dépeignent une nature plutôt bienveillante quoique parfois contrastée : les scripteurs tireront partie de ces potentialités.

Les descriptions ont surtout une fonction mimésique. L'étrangeté des termes employés, leurs précisions, participent à la création de l'espace exotique. Les mots supposés inconnus sont reformulés sous la forme d'une extension nominale pour permettre au lecteur de se représenter l'objet. Ces particularités se retrouvent dans notre corpus : lexique développé étranger au jeune lecteur (claie, balle etc.), extensions nominales (comparaisons, métaphores, épithètes). Cependant, différentes formes descriptives peuvent coexister (Adam et Petitjean, 1989 : 69). Ainsi, nous verrons que des passages descriptifs révèlent ponctuellement le point de vue du robinson « qui se manifeste, textuellement par la présence d'isotopies euphoriques ou dysphoriques, selon « l'état d'âme du descripteur et par une condensation de marqueurs de subjectivité » (Adam et Petitjean, 1989 : 18) : la description est dite alors expressive. Par ailleurs, certains extraits contiennent une part d'idéalisation esthétique avec le topoï du *locus amoenus* (« lieu de plaisance ») qui relève de la description ornementale. Ainsi, retrouve-t-on dans les textes littéraires des éléments d'une nature homérique ou du jardin paradisiaque décrit dans l'histoire de Sindbad (*Les Mille et une nuits*). L'important n'est pas de se rapporter à un référent réel, mais de coller au contexte fictionnel de l'île paradisiaque.

Objet des descriptions

En se référant à la superstructure descriptive modélisée par Adam et Petitjean (1989), nous pouvons relever qu'à partir du thème-titre « espace insulaire » se déploient à travers les

textes littéraires une aspectualisation (parties, propriétés, qualités), des mises en relation (comparaisons, métaphores, reformulations) et une mise en situation (spatiotemporelle).

- Une localisation est donnée : le sud de l'île (texte A), le centre ou l'intérieur de l'île (texte D), le sommet (texte enclencheur). Ainsi les déplacements du Robinson sont situés. Le héros surplombe l'île et installe sa demeure en son centre comme pour symboliser une prise de possession de tout l'espace.

Les lieux sont repérables³⁵ ou situés. L'île est investie dans tous ses recoins. Il s'agit de larges espaces (contrée, savane, jungle, forêt) et des espaces plus circonscrits (clairière, crique, coin de grotte, éboulis rocheux, pied d'arbre, pied de rocher) ainsi que des lieux de passage (sentier). Le robinson parcourt l'île jusqu'à la crique, pénètre la forêt, déflore la jungle, investit les profondeurs d'une grotte qui permet l'abri³⁶. C'est une nature luxuriante mais dont les espaces variés sont définis (aspectualisation par parties).

- L'eau est partout présente : un cours d'eau (texte A), un ruisseau (texte C), et bien sûr l'immensité de la mer (texte enclencheur). La présence d'un ruisseau permet de circuler aussi à travers l'île et de fournir l'eau douce pour assouvir la soif. L'eau est utilisée aussi comme moyen de communication avec le monde (la bouteille à la mer).

- Le minéral constitue l'univers insulaire et procure les matériaux : terre, terreau, argile, sable, roches, galets, et pierres.

- La richesse de la nature est évoquée à propos de la flore. La description est de type actoriel, prise en charge par le robinson à la fois ayant des savoirs limités (« d'étranges fleurs cireuses », texte B ; emploi de termes génériques comme « des arbres » à trois reprises dans le texte enclencheur, ce qui permet de souligner l'étrangeté de l'univers insulaire) et affichant des compétences livresques (« d'énormes plantes d'aloès », « de limoniers », texte C ; « des feuilles de figuier-caoutchouc », texte D). Les termes employés précis et rares participent à l'exotisme (« frondaison bruissante » « ramilles » texte B, etc.) et ont donc une fonction mimésique. C'est une nature bienveillante composée d'arbres (cèdre, palmiers, figuier-caoutchouc) certains

³⁵ Dans les robinsonnades contemporaines, le lieu d'arrivée se caractérise par son authenticité géographique (Leclaire-Halté 2000 : 181). Ici, il n'existe aucune dénomination. Seuls les avant-textes (de Morpurgo et Tournier) font référence à des continents sans indiquer où le naufrage se situe.

³⁶ Une grotte ouvre l'investigation de ses profondeurs et secrets (Racault, 1989 : 115 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 399).

fruitiers (cacaoyers, d'orangers, limoniers, citronniers), de plantes exotiques (tabacs, plantes d'aloès, cannes à sucre), de divers végétaux (lianes, fougères, buissons), de fruits (cédrats, vigne/raisins, melons) et de céréales (orge). Elle fournit les subsides et les matériaux. La description spatiale a ici en grande partie une orientation positive et présente des subjectivèmes marquant un jugement de valeur d'ordre esthétique (« les fruits les plus beaux », texte B) et hédonique (« fleurs et fruits poussaient à profusion », texte B ; « un jardin artificiel, texte C »)³⁷. Comme habituellement dans les robinsonnades, la nature comporte des traces de la présence de l'homme : empreinte du pied (texte B), épave « relique incongrue de l'univers social perdu et symbole de tout ce qui rattache le naufragé à son passé » (Racault, 1996 : 105 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 404), habitat (textes C et D). La flore est évoquée, énumérée ou décrite dans ses composantes (tronc, feuille, tige, grains, épis, etc.) et dans ses effets (« les lianes frémissaient sur toute leur longueur quand je m'y cognais »). La nature est passive mais aussi agissante avec l'emploi de prédicats fonctionnels (« les lianes se laissaient tomber », « les lianes avaient tissé une sorte de natte » « Un grand arbre, tombé dans un des coins, s'étayait sur ceux qui restaient debout et une plante grimpante l'éclaboussait de bas en haut de ramilles rouges et jaunes », « de milliers d'abeilles affairées à butiner », texte B). La description est saturée de « détails qui anthropomorphisent la nature » (Adam et Petitjean, 1989 : 55). La métaphore du gréement permet de renvoyer le lecteur à l'histoire du robinson avant le naufrage : « L'obscurité régnait et les lianes se laissaient tomber comme des gréements de navires naufragés. »³⁸. C'est une nature ambiguë qui fournit la nourriture, mais aussi s'oppose à l'avancée du robinson (« les lianes frémissaient sur toute leur longueur quand je m'y cognais » texte B ; « Nous sortîmes épuisés de sous les arbres et, après avoir escaladé laborieusement un éboulis rocheux, nous arrivâmes enfin au sommet », texte enclencheur). La description spatiale a donc aussi une orientation négative avec l'isotopie du minéral (« un éboulis rocheux », texte enclencheur ; « un sous-sol rocheux », « un rocher », texte C), du dénuement (« de petites plantes », texte B ; « un petit sac qui avait été empli de grains », « quelques tiges vertes », « quelques plantes », « quelques productions », « quelques cannes à sucre sauvages », texte C), de la pénombre (« l'obscurité régnait » « de buissons foncés », texte B) et de l'hostilité (« je m'y cognais »).³⁹ Cette ambivalence est aussi présente lorsque la nature est perçue à travers les différents sens, permettant une aspectualisation par l'évocation de qualités : des couleurs comme le bleu de la mer, les jaune et rouge (des ramilles) l'argile rougeâtre, et le vert foisonnant de la forêt et de la jungle ; des senteurs agréables comme le parfum de fruit

³⁷ Les descriptions « présentent presque toutes un ou plusieurs subjectivèmes marquant un jugement de valeur positif, que celui-ci soit esthétique [...] ou hédonique [...] » (Leclaire-Halté, 2000 : 414).

³⁸ Ce type de métaphore est qualifié par Adam et Petitjean d'intra-diégétique (1989 : 58).

³⁹ Leclaire-Halté avait noté dans les œuvres contemporaines des descriptions orientées négativement avec les isotopies du minéral, du dénuement, de la grisaille, de l'enfermement, la violence ou l'hostilité, et d'autres ambivalentes (2000 : 418-419).

mûr ; une alternance d'ombre et de lumière ; des bruits envahissants ou indicibles comme les hurlements, bourdonnements, bruissements, frémissements.

- La faune est peu présente : les rats qui font le lien avec l'ancien monde, des animaux volants rencontrés dans la forêt (insectes, abeilles, oiseaux), des animaux nourriciers (chevreaux) et le chien, fidèle compagnon (Tenn ou Stella). Les animaux jouent le rôle d'adjuvants (compagnon, nourriture) et non d'opposants. Le bourdonnement des abeilles et le bruissement des insectes signalent la prolifération des fruits dans une nature bienveillante. Il convient de signaler que les robinsonnades dépeignent habituellement une faune plus variée se distribuant entre animaux aquatiques, terrestres et volants, les uns compagnons du robinson (chiens, chats, perroquet), les autres domestiqués (chèvres), et ceux restant sauvages. Les animaux sont les premiers sujets de Robinson lorsqu'il organise son île comme un royaume dont il est souverain. Dans le roman originel, la faune de l'île est limitée et ne représente pas de menace. La chèvre sauvage ou son équivalent sauvage fournit le lait. Dans certaines robinsonnades, des animaux peuvent constituer des dangers ou tout au moins des nuisances dont il faut se débarrasser. Là reviennent régulièrement les singes⁴⁰. Les animaux sauvages varient avec les lieux et l'on rencontre ainsi notamment des ours, des baleines, des morses, des boas et des tortues. Les tortues, consommées pour leur chair et leurs œufs, se retrouvent chez Defoe et dans de nombreuses réécritures. Les animaux sauvages sont souvent chassés à l'aide de fusils (arme présente dans le texte D). Nous verrons que les scripteurs élargissent le bestiaire des textes sources notamment aux singes, serpents, phoques, ours et tortues, et assignent parfois aux animaux une fonction d'opposant.

La question de l'énumération

Les robinsonnades sont friandes d'énumérations d'objets ou de matériaux. Une information minimale, linéaire est donnée, dans un ordre aléatoire, sous forme de liste ou d'inventaire, des parties ou des propriétés d'un tout (Adam, 2011). Les énumérations apparaissent dans des moments décisifs du récit et tracent les frontières entre des séquences. Une énumération survient dans le texte enclencheur à l'occasion de la description du fonds marin. Elle est également présente dans les extraits qui situent l'action au moment de l'installation sur l'île, pour énoncer les arbres fruitiers découverts, les animaux piégés, l'aménagement de la maison du robinson avec divers objets récupérés de l'épave, et des vêtements retrouvés dans un coffre. Généralement, les énumérations soit se situent dans le champ de la phrase soit dépassent son cadre

⁴⁰ Le singe peut être apprivoisé et il est alors considéré comme une ébauche d'être humain (l'un des personnages de *L'île mystérieuse* envisage même de lui apprendre à parler), ou rester sauvage et ravager les plantations des robinsons entraînant sa chasse sans pitié comme dans *Le Robinson Suisse* de Wyss (1812), voire se livrer au cannibalisme comme dans *Les Aventures de Robin Jouet* de Emile Carrey (1865).

pour s'inscrire dans un dialogue (Leclaire-Halté, 2000 : 365). Les textes littéraires choisis ne comportent pas de dialogue mais quelques énumérations positionnées dans l'espace phrastique qui seront reprises ou reformulées par les scripteurs. Afin de préserver l'effet de liste, les substantifs sont affectés de peu d'expansions, et celles-ci sont alors destinées à préciser des qualités ou des propriétés. Peu de qualités sont effectivement attribuées (« tous sauvages » « portant peu de fruits ») et quelques propriétés numériques (« une grande quantité de cacaoyers », « trois chevreaux, un mâle et deux femelles », « quelques meubles en osier », « l'un des fusils »). Les thèmes-titres présentent une évaluation positive des objets (« un vraie maison », texte D).

L'énumération des objets servant à la décoration de l'habitat intervient avec une opération de post-thématisation ou d'affectation (Adam et Petitjean, 1989 : 116) dans la mesure où les différents items sont d'abord cités pour créer une atmosphère intime. Au contraire, l'énumération des habits a lieu par opération de pré-thématisation ou ancrage (Adam et Petitjean, 1989 : 116) car elle débute par l'annonce du thème-titre « vêtements ».

L'énumération a (comme la description elle-même) une fonction encyclopédique comme le rappellent Adam et Petit (1989) à propos des écrits de Jules Vernes. Elle participe également au rôle axiologique des robinsonnades en offrant une vision positive du robinson pour montrer que ce dernier sait fournir un effort pour se procurer des objets et les employer avec patience et ingéniosité (comme l'épisode des pièges, texte D). Au-delà de cet aspect pragmatique, l'énumération a en outre une fonction éthique lorsqu'elle véhicule la simplicité, le naturel, et l'esthétique (le robinson choisit parmi les objets récupérés ceux qui lui permettront de s'habiller avec élégance ou de décorer sa demeure, texte D). Des jugements de valeur interviennent grâce à l'emploi d'adjectifs qui connotent positivement les éléments : « une atmosphère confortable et intime », « certains étaient forts beaux ».

Conclusion

Les textes choisis correspondent donc aux stéréotypes classiques de la robinsonnade parce qu'ils brossent le tableau d'une nature riche, évoquée, énumérée, décrite, avec l'isotopie du végétal. La faune est plutôt discrète et bienveillante. Les textes comprennent une énumération d'animaux et de végétaux caractérisant l'univers insulaire et d'objets divers provenant de l'épave. C'est une nature luxuriante, esthétique, mais aussi ambivalente. Nous ne retrouvons pas ici de descriptions liées aux changements climatiques, ni une faune potentiellement dangereuse. La description a une fonction mathésique (savoirs encyclopédique, leçon de vie si l'on considère que la nature offre des potentialités données au robinson), évaluative (pragmatique), et mimésique (termes précis et riches). Le lecteur pourra se reporter au tableau synthétique sur l'analyse de l'espace insulaire dans les textes littéraires en consultant l'annexe F.2.

12.3.2. L'espace insulaire dans les textes produits

Question 23 : Comment les scripteurs construisent-ils l'espace insulaire ? Quelle est l'influence des textes sources ? Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : Tous les textes produits ne comportent pas des descriptions. Les énumérations sont la forme la plus fréquente. Des scripteurs s'appuient sur les textes ressources à la fois pour récupérer des éléments linguistiques et des informations sémantiques, mais aussi des éléments de construction textuelle et des procédures. Les textes produits résultent également des stéréotypes du genre.

R2 : Les descriptions interviennent le plus souvent à certains moments précis de l'histoire : lors de l'exploration de l'île et de déplacements pour la quête de nourriture ou la recherche de matériaux pour la construction de l'habitat. Cette répartition correspond aux textes ressources et au genre attendu.

R3 : Les textes littéraires agissent également à travers la procédure de description-promenade et la description procédurale (construction de l'habitat).

R4 : Des scripteurs récupèrent les organisateurs spatiaux et chronologiques, les opérations d'actualisation des textes littéraires.

Les descriptions sont habituellement rares dans les récits des scripteurs apprenants qui s'attachent principalement à dérouler les actions des personnages et quand elles existent, elles fournissent des détails souvent non pertinents (Tauveron, 1995)⁴¹. Les recherches menées en psychologie cognitive par Denhière et Legros dans le but de mettre en évidence la façon dont sont traitées les parties descriptives et narratives d'un récit concluent que les « énoncés narratifs noyaux » (occupant les fonctions principales dans le récit) sont lus plus longuement que les énoncés descriptifs et qu'ils sont mieux rappelés (Denhière et Legros, 1986 :10 cités par Adam et Petitjean, 1989 : 162). Les descriptions d'action sont par ailleurs mieux rappelées que les descriptions d'état. Si les énoncés descriptifs sont moins lus et moins bien rappelés, alors nous pouvons soutenir qu'ils constituent pour les scripteurs apprenants une difficulté supplémentaire, d'où l'importance peut-être des textes modèles. Les scripteurs récupèrent-ils et comment, les éléments descriptifs contenus dans les textes littéraires ? Nous nous attendions à ce que la description spatiale, habituellement peu fournie dans les textes d'élèves, soit plus précise en V2 en présence des textes ressources et que certains éléments du texte enclencheur ou des textes ressources soient récupérés.

• Place des descriptions

Les descriptions dans les textes produits interviennent le plus souvent à certains moments précis de l'histoire : lors de l'exploration de l'île et de déplacements pour la quête de nourriture

⁴¹ « la description, notamment du personnage, est souvent absente dans les écrits produits à l'école primaire, et quand elle existe, les détails fournis ont rarement un rapport d'utilité pour les événements narrés (Tauveron, 1995 : 107 cité par Beucher, 2010 : 71)

ou la recherche de matériaux pour la construction de l'habitat. La première perception visuelle de l'île est peu développée et les changements météorologiques non exploités de ce point de vue.

• Les opérations de descriptions

Deux procédés sont distingués. Lorsqu'ils signalent leur description, la plupart des élèves le font par l'annonce d'un thème-titre qui sert de base à la prédication qui suit, ce qu'Adam appelle une pré-thématisation (2011). Thaïs procède différemment. Elle reprend partiellement l'énumération du texte C et l'isotopie du végétal (feuille, herbe) que l'on trouve de façon diffuse à travers les textes sources. L'explication de cette énumération est habilement retardée, ce qui s'apparente à une opération de post-thématisation (Adam, 2011).

Soudain une fain soudaine me pri, donc je me mis en route pour trouver à mangé, il y avait pas mal de <i>fruit</i> sur le sol. Je mangis quelque <i>#banane</i> [...] (Edouard, G1V2)
« oranges, bananes, noix de coco, raisins, feuilles, herbes etc... » je vérifiais tout. (Thaïs, G2V2)

• Les formes de la description : de l'énumération à la séquence

Les textes contiennent des énumérations mais aussi des formes plus complètes.

Les énumérations

Les énumérations sont nombreuses, sans doute parce qu'elles correspondent à la forme la plus simple de la description en ce sens qu'elles peuvent s'exprimer sous une forme linéaire et aléatoire. Les scripteurs apprenants convoquent des éléments de culture personnelle et des matériaux des textes littéraires. En V1, Margaux mentionne des « arbres tropicaux ». En V2, elle fait l'inventaire des subsides et éléments nécessaires à la survie du personnage, et le choix des fruits et leur caractérisation relèvent de l'univers insulaire. L'évocation des habits provient probablement du texte D, tandis que le texte C fournit une liste d'arbres fruitiers et de fruits. Ce texte sert également de déclencheur pour Basile, et la comparaison entre les deux versions montre qu'il passe d'un terme générique (fruit) à une énumération. Les secondes versions sont donc plus développées.

Elle se lève regarde autour d'elle et voit de grand arbres tropicaux. (Margaux, G1V1)
Au village il y avait de toutes choses des banane, des noix de coco, des fruits tropicaux des médicament à base d'herbe medical, du poisson et <i>des habit</i> à base de coton. (Margaux, G1V2)
Il chercha <i>des fruits</i> et en trouva une quantité qui pouvait le nourrir pendant 2 semaines [...] (Basile, G1V1)
Puis il trouva <i>des cocotiers des poiriers et des citronniers</i> donc il en cueillit une énorme-quantités quantité. (Basile, G1V2)

L'énumération descriptive de Esther en V2 est simple et efficace. Elle est constituée d'éléments linguistiques se trouvant dans les textes ressources : cueillir (texte B et C), fruits (texte B et C), légumes (texte A), plantes (texte B et texte C), lianes (texte B), graines (texte A) et fleurs (texte A et B). Les textes littéraires servent également de déclencheur à une énumération non présente

dans le texte source. Ainsi, des scripteurs vont s'approprier l'idée du sac dans *Robinson Crusoé*, la détourner, et offrir une énumération du contenu. Celle d'Alyssa se termine adroitement sur un marqueur de clôture :

Puis je me mis à cueillir divers fruits, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramassai, ainsi que les fleurs. (Esther, G2V2)
un sac rempli de : noix de coco, de poisson, de fruits exotique et même d'un veuf mort (Alyssa, G2V2)

La séquence descriptive-promenade

Des scripteurs mettent en scène le Robinson qui entre dans la forêt, explore l'intérieur de l'île, et découvre pas à pas, en même temps que le lecteur, l'univers insulaire. Cette description-promenade (Adam 2011) permet une approche horizontale et verticale. Le texte B, *Sa Majesté des Mouches*, est entièrement consacré à cette séquence, mais le texte C, *Robinson Crusoé*, comporte aussi une exploration de l'île. D'une façon générale, les textes sources influencent les productions. Ainsi, si en V1 le texte de Raphaël ne comporte pas de description, en V2, le scripteur montre son robinson gravissant une colline jusqu'à son sommet, et fournit au lecteur quelques éléments topographiques (colline, lac)⁴². La scène est intéressante parce qu'elle évite le statisme d'une description de paysage, tout en animant la nature (la brillance de la colline expliquée par la transparence de l'eau) :

De l'endroit où il est Grey observe le sommet de la colline et remarque que cela brille, il décide donc d'escalader la colline avec son arrosoir en espérant que ça sera de l'eau. Les heures passent et il se rapproche de plus en plus du sommet. Grey arrive enfin au sommet et admire sa magnifique lac à l'eau transparente. (Raphaël, G1V2)

Le personnage de Laetitia avance à travers la forêt et le lecteur suit le regard descendant du Robinson. La promenade, le « pied » de l'arbre, les fruits, melon et raisin, la présence du sac proviennent probablement des textes-sources. Dans le texte de Nina, le lecteur découvre à travers les sens du personnage (vue, audition) la forêt dans laquelle le héros pénètre. Cette description-promenade rappelle l'avancée du robinson à travers la jungle (texte B) dont le texte produit semble être un sommaire.

⁴² Raphaël est un scripteur n'ayant pas lu le texte enclencheur dans lequel une escalade jusqu'au sommet de l'île est annoncée : il fait donc appel aussi à ses représentations de l'univers insulaire et aux stéréotypes du genre.

Je suis donc aller me promener dans la forêt pour trouver de la nourriture. Je mit premener et j'ai vue un arbre, au pied de cette arbre il y avait des melon et du raisins. Je les prits, puis les mit dans mon sac. (Laetitia, G2V2)

Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. Fleurs et fruits poussaient à profusion et voisinaient sur le même arbre ; partout flottait un parfum de fruit mûr et la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner. Plongé dans le bourdonnement des abeilles et le plein soleil d'après-midi, je cueillis des fruits, choisissant les plus beaux et les plus mûrs. Je repris le sentier à peine indiqué. Je me trouvai bientôt en pleine jungle. D'étranges fleurs cireuses poussaient sur de grands troncs et les escaladaient jusqu'aux frondaisons bruissantes d'insectes. [...] J'arrivai enfin dans un endroit plus ensoleillé. (Texte B)

Je marchais comme ~~un~~ une habitué à travers l'île entre les fruit, j'en ceuilli entre le bourdonnement des abeilles. Avec ce beau soleil je continua ma balade j'arriva dans la jungle. ~~De~~ Il y avait d'étrange fleurs, au bout de 7-8 heures j'arriva à la plage avec toujours un magnifique soleil. (Nina, G2V2)

Enfin, des scripteurs citent les lieux présents dans les textes sources qui servent de cadre à l'action : la forêt (texte B, TE), la jungle (texte B), la grotte (texte D), le ruisseau (texte C), la crique (texte C).

La description procédurale

La description se mêle parfois à la fabrication d'un objet : « les diverses parties de l'objet se succèdent en accompagnant, en quelque sorte, le mouvement du récit » (Adam, 2011 : 96). La construction de la maison (texte D) permet d'évoquer les éléments naturels présents dans l'île. Dans la mesure où l'objet à décrire est progressivement dévoilé grâce au travail du personnage, qu'une suite temporelle d'actions colle au processus de construction, et que l'attention n'est ni vraiment focalisée sur le robinson ou sur l'action mais sur l'objet (abondance de substantifs), nous pourrions presque qualifier la séquence de « description homérique » comme le font Adam et Petitjean (1989 : 166) à partir de l'exemple fameux du bouclier d'Achille.

Des scripteurs reprennent cette procédure. Dans le premier texte de Geoffroy, aucune construction d'abri n'est envisagée. En revanche, en V2, plusieurs éléments des textes ressources sont convoqués : une pierre plate (« Un dallage de pierres plates », texte D), les galets (« un lit de galets », texte D), le sable blanc (« une couche de sable blanc », texte D), le bois (texte A). En V1, Basile (G1) avait évoqué la construction de l'abri, déjà fort adroitement. En V2, la cabane est devenue une maison et les matériaux ont changé. L'extrait de *Vendredi ou la vie sauvage* influence directement le scripteur. La comparaison des deux versions montre l'évolution narrative.

L'après midi, je me construisis une maison en bois que je recouvris de pierres plates. A l'intérieur je fis des meubles et je recouvris le sol de sables. Le lit, je le fis en galets que je recouvris de sable. J'avais laissé des petites ouvertures pour laisser passer la lumière. (Geoffroy, G2V2)

V1	V2	Texte littéraire
<p>Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas trouvé d'abri. Il fabriqua de ses propre main une <u>cabane</u> dans les arbres avec <u>des feuilles de palmiers</u>, des lianes et des branches de bois morts.</p>	<p>il était tard, il décida de se coucher dans <u>une grotte</u> qu'il venait d'apercevoir. Le lendemain matin, <u>il construit sa maison</u>, les murs, le toit et le sol était fait avec des bambous recouvert <u>de feuilles de figuier</u>.</p>	<p>un projet que j'avais depuis longtemps : <u>me construire une vraie maison</u>, et ne plus continuer à dormir dans un coin de la <u>grotte</u> ou au pied d'un arbre. (D) La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite <u>des feuilles de figuier-caoutchouc</u> en écailles, comme des ardoises. (D)</p>
<p>Il pris des fougères, beaucoup de fougères pour <u>faire un matelas</u> confortable et se coucha, il avait froid mais Clement s'endormi aussitôt.</p>	<p>[...] De retour a la cabane, <u>il creusa un fossé en forme de rectangle</u>, pour son lit, il fit un <u>lit de galets recouvert de sable blanc</u>, puis <u>de dallage de pierre plage</u>, il mit <u>des peaux de biques</u> et des nattes de jonc.</p>	<p>Je <u>creusai</u> d'abord un <u>fossé rectangulaire</u> que je meublai d'un <u>lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc</u>. [...] Un <u>dallage de pierres plates</u> et irrégulières, assemblées comme les pièces d'un puzzle, recouvrit le sol sablonneux. <u>Des peaux de biques et des nattes de jonc</u> [...] créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. (D)</p>

Tableau 49 : La description procédurale : évolution narrative chez Basile

• **L'organisation des descriptions**

Une organisation spatiale de la description statique ou itinérante

Certains élèves s'appuient sur les textes sources et utilisent des organisateurs spatiaux, qui segmentent la séquence. Guillaume bâtit sa séquence autour des points cardinaux. Outre l'allusion aux pièges du texte C, les éléments topographiques sont empruntés aux textes littéraires : le sud de l'île (texte A), la savane (texte enclencheur), le nord (texte C). Coline en V2 fait parler son personnage et reprend un élément d'orientation.

Un beau matin je décida de partir en expédition pour pouvoir visiter complètement l'île. Je *partis vers le nord : la savane*. je partis *vers le sud : la savane*. Je partis vers l'Est : *la savane*. Je partis vers l'Ouest : ... Ce que je vis à l'ouest de *la savane* n'était pas naturelle, je voyais des pièges sur le sol (peut être que l'île était habitée !). (Guillaume, G4)

« Je me trouve au SUD OUEST⁴³. Je vais partir vers le nord. » se dit il. (Coline, G1V2)

Une organisation temporelle de la description

Les textes sources font fonction de modèles pour organiser le temps. Alexandre emprunte au texte enclencheur (« j'ai d'abord » « l'ombre d'un arbre »), et crée une relation de contiguïté temporelle entre la marche avec le chien et l'arrivée sur les lieux (« l'ombre d'un arbre ») :

J'ai d'abord essayé d'appeler Stella, mais elle ne voulait pas venir. Alors, j'ai laissé la barre, et je suis allé chercher ma chienne pour la ramener en bas. [...] Je me mis à courir, Stella sur mes talons, et me retrouvai bientôt sous *l'ombre rafraîchissante des arbres*. (Texte E)

J'ai d'abord exploré l'île pour trouver de l'eau je marcher avec ~~St~~ Stella et je vis derrière une dune un petit lac mais ce que je n'avais pas vu c'était un groupe de Lion et Lionne *qui était a l'ombre d'un arbre* [...] (Alexandre G2V1)

Des scènes descriptives sont organisées autour des connecteurs chronologiques des textes sources parfois reformulés : un matin, au bout d'un mois, quelques jours plus tard.

Une organisation de la description fondée sur la composition de l'objet décrit

Les scripteurs procèdent par opérations d'aspectualisation. Le plus souvent, il s'agit d'opérations de fragmentation ou de partition. En V1, n'existait dans le récit de Maximin qu'une description très sommaire des lieux. En V2, la séquence descriptive de l'île avance par fragmentation et emboîtement : île, village, maisons, coffre, nourriture et eau. Le texte D offre aussi une description par encapsulage : maison, coffre, objets.

Il était sur énorme île où il y avait un forêt vierge. (Maximin, G1V1)

Cela faisai des mois que le garçon était sur l'île mais il avait fait une plantation de blé pour se nourrir. Mais comme il s'ennuillait il decida de visiter l'île, mais à sa grande surprise vu un village abandonné. Il y avait de grande et petite maisons. Après avoir visiter le vilage il decida d'aller chercher c'est affaires et de s'installer dans le village. Dans s'ertaine maison il trouvait de la nourriture et dans d'autre de l'eau ou de grand cofre vide. (Maximin, G1V2)

Une organisation de la description fondée sur les propriétés de l'objet décrit

Quant aux opérations de qualification ou attribution de propriétés (couleur, dimension-taille, forme, nombre etc), elles sont plus rares (à l'exception des adjectifs usuels : grand/petit/gros). Les précisions de couleurs en V2 sont issues des textes ressources : l'argile rouge (texte A), le blanc du sable (texte D), le vert des végétaux (texte C). Quelques opérations de mise en relation par comparaison-analogie sont présentes qui prennent leurs sources dans les

⁴³ L'indication spatiale est exprimée en caractères majuscules comme sur une boussole.

textes littéraires. Ambre a probablement été inspirée par le texte C (« Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, si fleurie, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. ») en reprenant le terme métaphorique de « jardin ». À partir du texte enclencheur (« J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux inquisiteurs »), Clément reformule et procède par analogie : le robinson se trouve dans une forêt peuplée d'être vivants se comportant comme s'ils le suivaient dans ses déplacements.

Il commença par trouver un ## bananier avec des bananes <i>toutes vertes</i> . (Coline, G1V2)
Il alla chercher des brindilles de bambou pour faire du feu et du sable blanc et aussi des galets pour faire un lit (Pierre-Lou, G1V2)
En fin d'après midi dans le sud de l'île, il trouva de <i>l'argile rouge</i> ## puis il en fit des plat. (Basile, G1V2)
Quand je me relevai je vus comme <i>un jardin</i> de fruits entier. Je fit des provisions [...] (Ambre, G4)
[...] je suis descendu de la falaise en courant, traverser la forêt avec toujours <i>cette impression que des yeux me suivait du regard</i> à l'entrée de la forêt, je vis de branche par terre avec des feuilles tomber des arbres. (Clément, G2V1)

• Les textes produits et le bruissement insulaire : le bestiaire imité et inventé

Dans *Le bruissement de la langue*, Barthes (1984 : 179-187) montre comment la présence d'éléments descriptifs qui semblent dénués de valeur fonctionnelle provoque un *effet du réel*. Les détails permettent au lecteur de convoquer le monde de référence ; ils signifient le réel. Les textes littéraires contribuent à planter l'univers insulaire. L'organisation des descriptions, l'évocation de la flore et l'isotopie du végétal (fruits, fleurs, arbres, troncs, feuilles, branches, bois, buissons, lianes, grains, graines), l'énumération des objets récupérés du naufrage, comme nous l'avons vu, sont inspirés des textes ressources.

S'agissant de la faune, plusieurs types d'animaux sont évoqués. Il ne s'agit pas nécessairement d'animaux figurant dans les textes littéraires :

Dans Robinson, il y avait un chien et j'ai pensé que mettre des animaux ça pouvait être utile au texte. (Entretien avec Enzo, G2)

Les textes posent un cadre qui renvoie à d'autres catégories d'animaux. Les scripteurs mettent d'abord en scène l'animal de compagnie. Le chien est naturellement cité et les dénominations Tenn (texte D) et Stella (texte E), proviennent des textes ressources. Il sert d'adjuvant et de réconfort. Le scripteur peut également utiliser l'animal pour montrer les qualités du robinson. Dans le texte d'Esther, il est le sauveur de ce compagnon :

Je pensais à comment j'allais survivre, et Stella, comment survivrait elle ? Je me décidais à descendre, Stella dans mes bras. Ma chienne dormait. Elle était froide. Pour ne pas laisser mourir ma chienne, je me disais que j'essairais quand même de faire un feu pour la réchauffer. (...) Je me retournai et surpris une couverture accroché dans un buisson. Je me levais et venait vers elle. Je la décrochai et m'enveloppai dedans avant de revenir vers Stella. La petite paresseuse s'était endormie Je la pris dans mes bras et me dirigeait vers la forêt. Je vis au loin une grotte. Je dormirai dedans. Je marcha dans sa direction et deposa Stella endormie et grelottante dans un trou de la roche. Je déchira un morceau de la couverture pour le mettre sur le dos de Stella qui trembla de plaisir avant de reprendre le souffle léger de son sommeil. (Esther, G2V2)

On trouve également des animaux de forêt comme l'ours, sachant que la forêt est à la fois évoquée dans le texte enclencheur et le texte B. Les animaux de la jungle et de l'univers insulaire (terrestres ou non : oiseaux, perroquet, abeilles, singe, serpent, tigre, lion, éléphant, crocodile, poissons, phoque) sont les plus nombreux. La « jungle » n'a pas de signification biogéographique précise. Le succès du livre de Rudyard Kipling *Le livre de la jungle*, mis à l'écran par W. Disney, a popularisé le terme qui renvoie à la forêt tropicale humide et à son monde sauvage. Les scripteurs convoquent toutes sortes d'animaux. Les textes produits comportent également des animaux de la ferme et des champs (bœuf, vaches, poules, coqs, chèvres et chevreaux), sachant que le texte D mentionne la présence de chevreaux.

Le bestiaire est donc plus étendu que dans les textes sources (infra). Ceux-ci fournissent une trame que les scripteurs épaississent. Les animaux remplissent le rôle de compagnons, d'adjuvants, plus rarement d'opposants. Ils contribuent à esquisser l'univers insulaire, permettent de dévoiler aussi les sentiments du robinson (amitié, peur) et de mettre en valeur son courage et son humanité.

Les textes littéraires nourrissent les énumérations et les descriptions. Les scripteurs emploient non seulement le contenu sémantique des textes sources, mais également les organisateurs spatiaux et temporels, les opérations d'aspectualisation et de propriétés qui y sont exploitées. Ils utilisent par ailleurs les procédés de la séquence descriptive-promenade et de la description procédurale par référence aux textes *Sa Majesté des Mouches*, *Robinson Crusoé*, et *Vendredi ou la vie sauvage*. Ces descriptions comportent-elles de surcroît des éléments signifiants sur le plan axiologique ?

	La faune dans les textes littéraires	La faune dans les textes produits (exemples)
Animaux de compagnie	l'animal (D) le chien (D) ma chienne (E)	chienne (Valentine, G1V2) chien (Edouard, G1V2)
Animaux de la forêt	de milliers d'abeilles (B)	ours (Eloi, G2V2) abeilles (Julie, G3)
Animaux de la jungle	des oiseaux (E) de milliers d'abeilles (B) d'insectes (B)	oiseau (Yasmine, G4) perroquet (Faïz, G3) singe (Faïz, G3) serpents venimeux, tigres, lions, éléphants (Thaïs, G2V2) crocodiles (Alyssia, G4)
Animaux insulaires		poissons (Quentin, G2V2) phoque (Juliette, G3)
Animaux de la ferme et des champs	la volaille (C) trois chevreux, un mâle et deux femelles (C) les rats (C)	chevreux (Quentin, G2V2) bœuf (Alyssa, G2V2) poules, vaches, coq (Clément, G2V2) chèvre (Eloi, G2V2)

Tableau 50 : bestiaire dans les textes produits⁴⁴

• Descriptions et valeurs

On trouve la présence d'adjectifs évaluatifs qui impliquent un jugement de valeur éthique ou esthétique et révèlent une prise en charge énonciative. Ainsi, en première version, Hugo se contente de procéder par énumération dans sa description de l'île (arbres, cocotiers, cailloux sur la plage) : il plante un décor. En seconde version, il dépeint une forêt inquiétante, reprenant l'idée d'obscurité du texte B : Hugo génère un climat.

L'obscurité régnait et les lianes se laissaient tomber comme des gréments de navires naufragés. (Texte B)
L'île était toute petite et avait quelques arbres dans les parage. Il y avait des cocotiers et il essaya sans succès d'en faire tomber avec des cailloux de la plage [...] (Hugo, G1V1)
Une grande forêt recouvrait l'horizon. Le jeune garçon décida alors d'aller de se plonger dans la forêt une grande aventure. Elle était très sombre, des animaux l'effrayait. (Hugo, G1V2)

L'isotopie de la beauté est présente dans les textes sources, signifiée directement ou à travers la description d'une nature abondante, colorée et nourricière. Le personnage d'Inès s'émerveille devant le spectacle de la nature que plusieurs textes sources magnifient. La description dans le texte d'Inès sert l'activité perceptive du robinson qui exprime ses émotions. Thaïs, elle, joue sur une ambivalence (danger/beauté).

⁴⁴ Nous n'avons mentionné qu'un exemple de scripteur par animal.

Après des heures de recherches d'arbres sans aller dans cette forêt, j'en vis des milliards, au moins, des milliards. C'était un passage succulent pour les yeux. Ils y avait des très beau arbres, une rivière, un pont au-dessus de la rivière, des champs de fleurs, et des animaux, et...c'est décidé, je m'installerais ici. C'est tellement...beau ! (Inès M., G2V2)

Dans la jungle il y avait peut-être des serpents venimeux, des tigres, des lions, mais aussi plein de merveilles 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 cette vallée. (Thaïs, G2V2)

Conclusion

Les textes produits résultent de la conjonction de deux influences : celle des textes littéraires donnés à lire et des stéréotypes provenant de textes non fournis. (Dufays et Kervyn, 2004).

Pour ce qui a trait à la description, nous relevons au niveau langagier :

- un lexique récupéré des connaissances du genre et sur le monde. Par exemple : des arbres ou fruits tropicaux, des noix de coco, des habits à base de coton (Margaux, G1V2), des cocotiers (Basile, G1V2), des fruits exotiques (Alyssa, G2V2) ;
- de nombreuses formules spatio-temporelles ;
- quelques combinaisons semi figées comme « serpents venimeux » (Thaïs, G2V2).

Au niveau thématique-narratif, nous constatons la reprise de séquences du genre comme la découverte (épaves, coffres, sacs) et la promenade avec le robinson gravissant l'île jusqu'au sommet (Raphaël, G1V2). Au niveau axiologique, la description oppose des représentations traditionnelles d'une forêt inquiétante (Hugo, G1V2) et d'une île paradisiaque (Marie-Aude, G1V2, Inès M. G2V2) et la mise en tension de ces deux approches (Thaïs G2V2). Ces descriptions qui s'appuient à la fois sur les textes littéraires et sur les stéréotypes classiques de la robinsonnade ont des particularités :

- Deux types de séquences descriptives sont présentes : la description promenade et la description procédurale à l'occasion de la construction de la maison, toutes deux présentes dans les textes littéraires. La description met en évidence les parties plus que les qualités ou les propriétés. L'énumération est la forme la plus spontanément convoquée.
- Une flore riche, dont les composantes font l'objet le plus souvent d'une énumération annoncée (opération de pré-thématisation ou ancrage) et qui s'appuie sur l'isotopie du végétal.
- Une faune variée, plus présente que dans les textes ressources. Les animaux sont des compagnons, des adjuvants, mais aussi des menaces ou des opposants contrairement aux textes sources.
- Une nature qui fournit nourriture et matériaux nécessaires à la survie (fonction pragmatique), et qui parfois fait l'objet de jugement de valeur esthétique.

Il convient également de relever que malgré la présence des textes sources, plusieurs textes produits ne comportent pas de description. Nous voudrions signaler également que certains scripteurs restent fidèles aux énoncés produits en V1 : le héros de Geoffroy pénètre une grotte (texte D) dans les deux versions avec un maintien des éléments descriptifs et Jules réitère une séquence de description à partir de l'évocation d'un volcan. Ces scripteurs affirment leur liberté d'invention. Cette fidélité au texte déjà produit montre les effets de la mise en mémoire à long terme d'éléments stabilisés par la première écriture sur la production écrite.

Le lendemain, alors que Stella et m -moi étions parti chassé je découvrit <i>une crotte très sombre</i> , je me rappella tout de suite que j'avais une lamp lampe torche dans mon pull. <i>Je la pris et m'aventura, au fond</i> , je découvris des coffres avec <i>des habits, et des pièces d'or</i> dedan dedans. (Geoffroy, G2V1)

Le lendemain je visita l'île avec Stella. Je découvris <i>une grotte très sombre</i> . Je me rappela que j'avais une lampe dans ma poche. <i>Je m'aventura dans la grotte où, au fond</i> , j'y découvris de l'eau, <i>des habits</i> et toute sorte d'aliment et de viande. [...] L'après midi je retourna dans la grotte où je trouva de <i>l'or</i> . (Geoffroy, G2V2)

Je l'a retrouvé au pied <i>d'un volcan</i> . Je ne savait pas s'il était en action, alors je me mis a l'escalader. Stella me suivait. Quand je suis arrivé au sommet, j'observa l'île et je vit : des fées, des chèvres, des moutons, d'étranges personnes. (Jules, G2V1)

Je grimpai sur <i>un volcan</i> qui était entouré d'un lac Je l'appelai le volcan de Favoria. L'île était immense et magnifique Je l'appelai l'île de Célesbourg. (Jules, G2V2)

Enfin, s'il s'agissait d'évaluer ces textes, nous pourrions dire que ces descriptions sont plus précises en V2 et correctement intégrées dans l'histoire. Elles suivent le récit des aventures du robinson et évitent l'écueil trop souvent observé lors de réécritures scolaires de paraître « plaquées » sur la narration comme des excroissances imposées.

12.4. Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématico-narratives de la robinsonnade « inventée » et « imitée »

Question 24 : Les scripteurs reprennent-ils les Programmes Narratifs de la robinsonnade ? Quelle est l'influence des textes sources ? Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : Même si l'épisode du naufrage est peu décrit, des scripteurs s'inspirent des textes ressources ou puisent dans leurs connaissances sur le genre pour l'inclure dans leur récit.

R2 : Lorsque les scripteurs commencent leurs textes par l'expression d'une volonté de retour en V1 ou démarrent un « PN de vie sur l'île », ces scripteurs abordent majoritairement en V2 directement un PN d'usage « survie immédiate ». Les textes ressources favorisent un récit *in medias res*.

R3 : S'agissant du séjour insulaire, les sous programmes suggérés par les textes littéraires et le genre (quête de la nourriture, cuisson, maîtrise du feu, construction de l'habitat, fabrication d'objets) sont exploités et génèrent d'autres inventions en conformité avec le genre.

R4 : Les scripteurs entrent dans le PN de la résolution par l'invention (retour à la civilisation, maintien sur l'île, mort du robinson). Certains s'appuient également sur les textes ressources leurs connaissances sur le genre et sur des stéréotypes, pour construire leurs scénarios.

Nous traiterons principalement des PN qui se mettent en place à partir de l'arrivée sur l'île et concernent l'installation du robinson. Toutefois, certains scripteurs situent le début de leur histoire au moment du naufrage et le poursuivent jusqu'à la décision finale de maintien sur l'île ou de retour à la civilisation. Une étude de ces programmes permettra de rendre compte des points communs entre les textes produits, les textes du corpus, et les spécificités du genre telles qu'elles ont été dégagées (Dubois-Marcoin, 2000 ; Leclaire-Halté, 2000).

12.4.1. Le PN de la séquence du naufrage

La consigne d'écriture et le texte enclencheur sont des injonctions explicites ou implicites à écrire un récit situé dans le temps et devaient conduire les scripteurs à raconter l'histoire d'un robinson à partir de l'arrivée sur l'île. Cependant, certains scripteurs choisissent de narrer l'accident ou au moins d'en évoquer les circonstances. Ainsi Djénéba consacre la moitié de son récit au rappel du naufrage. Les textes littéraires ont pu servir d'incitateur à une reprise de l'évènement. La scène de la noyade dans le texte d'Andréa rappelle l'expression du désespoir du héros dans le texte littéraire :

J'allais couler, couler au fond de la mer [...] (Texte E)

Mais au loin je vis une lumière ~~au~~ qui s'éloigna de plus en plus. Je mis le moteur à fons. Et quand j'arriva je vis qu'un cadavre en feu. *Je me suis dis que j'étais perdu au font des océans.* Puis le lendemain je j'étais échoué sur île. (Incipit) (Andréa, G4)

La perte de conscience puis le réveil sur l'île, présents dans le texte enclencheur, font partie des stéréotypes du genre et sont repris, y compris par certains scripteurs n'ayant pas été mis en contact avec ce texte littéraire.

Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille. (incipit) (Marie-Aude, G1V1)
Kouidi, se réve est réveillé sur belle plage par une noix de coco qui lui est tombé sur le ventre. (Incipit) (Edouard, G1V1)

12.4.2. Les PN du séjour sur l'île

• Choix à l'incipit

Dans les robinsonnades, deux PN de base sont envisageables : le « retour à la civilisation » ou le maintien sur l'île : « vie sur l'île ». Le texte enclencheur fait allusion au retour du robinson, tandis que les autres textes n'offrent aucune information sur le choix du personnage. Les scripteurs puisent dans les deux programmes, mais changent parfois de stratégies entre les versions.

Alors qu'ils commencent leurs récits par l'expression d'une volonté de retour en V1, des scripteurs abordent en V2 directement un PN d'usage « survie immédiate » avec notamment la quête de la nourriture, l'exploration de l'île et la fabrication de signaux, ou un PN d'usage « organisation » avec la construction d'un habitat en « dur » et la maîtrise du feu⁴⁵. C'est ainsi que le premier texte d'Arthur s'ouvre sur le départ du robinson (avec le jeu d'un double naufrage annoncé au lecteur) tandis que son second texte débute par un PN d'usage « survie immédiate ». Le PN de base « vie sur l'île »⁴⁶ est annoncé en V1 par Mahery, tandis qu'en V2, l'incipit montre un robinson agissant puisqu'il apprend à maîtriser le feu (texte A). Les textes littéraires modifient donc l'approche des scripteurs.

⁴⁵ sans que cette distinction entre les deux PN d'usage soit toujours aisée à établir, car y compris dans la littérature, ces deux PN d'usage renvoient parfois aux mêmes séquences : « On peut aussi préciser que dans *Prisonnier des grands lacs*, certains des sous-PN d'usage associés à l'entreprise de survie relèvent dans d'autres robinsonnades du PN *organisation*, comme construire un abri, faire du feu, pêcher. » (Leclaire-Halté, 2000 : 202)

⁴⁶ On trouve le PN de base « vie sur l'île » lorsque le robinson formule de manière explicite son projet de rester sur l'île, sachant que les motivations peuvent être différentes. Il se décline en sous-programmes : « Les sous-PN d'usage associés au PN de base *vie sur l'île* sont les mêmes que ceux associés au PN *s'organiser* » (Leclaire-Halté, 2000 : 205-207)

Mais tout d'un coup, je vois un bateau passer. Il s'appelait « le titanic ». J'ai remuer mes bras pour leur faire signe mais il ne me voyait pas. J'ai alors crier de toute mes forces et Stella aussi. Tout d'un coup, nous voyons le bateau tournée dans notre direction, nous avons alors crier de joie et nous avons embarqué dans le bateau. (Incipit) (Arthur, G2V1)
J'ai alors décider de partir à la recherche de nourriture. (Incipit) (Arthur, G2V2)
Je compris que ne pourrions jamais en ressortire. Alors je me mis au travaille avec Stella (Incipit) (Mahery, G2V1)
Quelques jours plus tard, je me décida à apprendre à allumer un feu mais à chaque fois que j'aissayais, le vent se metai m'était à souffler. (Incipit) (Mahery, G2V2)

Que les élèves choisissent le PN de retour à la civilisation ou de vie sur l'île, le séjour se décline toujours selon les mêmes séquences. C'est d'ailleurs à la fin du récit que la plupart des élèves indiquent leur choix quant au devenir du robinson. Dans les textes produits, comme dans le roman originel, le retour du robinson reste incertain. Le robinson organise donc sa survie ou sa vie sur l'île. Il part à la quête de la nourriture et la fait cuire grâce à une maîtrise du feu. Il construit un abri et fabrique divers objets. Dans un second temps, il élève des animaux, sème et récolte. Ces premiers éléments sont directement liés aux textes ressources, imités. Certains évènements peuvent venir perturber son installation ou sa volonté de retour : une tempête, un danger. D'autres ponctuent le séjour : rencontres, explorations plus approfondies de l'île, améliorations de l'habitat, construction de fortifications ou poste de vigie, tentatives de départ... Ces éléments sont apportés, inventés. Nous verrons ces sous-PN d'usage en tentant de distinguer ce qui se rattache aux textes littéraires de ce qui s'en éloigne, les élèves piochant alors dans leurs connaissances personnelles sur le genre.

• La quête de la nourriture

Le robinson trouve des arbres fruitiers, cueille ou ramasse divers fruits, graines, légumes, plantes. Au contact des textes littéraires (B et C), les scripteurs privilégient la cueillette pour répondre au besoin de nourriture. Outre la collecte des premiers aliments, le robinson s'organise : il sème, plante, taille ses arbres et récolte (texte C). L'installation de pièges et la chasse de chèvres relèvent de *Vendredi ou la vie sauvage* (texte D). En outre, les scripteurs ajoutent aux textes sources en proposant la pêche.

Dans la forêt, le cri des oiseaux se fit entendre à mon approche. Je m'arrêtais et ramassait des feuilles de palmier pour un feu. Puis je me mis à <i>cueillir</i> diverses fruit, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramasses, ainsi que les fleurs. (Esther, G2V2)
Il y trouve un sac rempli de graines de maïs, un peu de clous, un marteau et un poule enfermés dans une cage. [...] Un jour plus tard, <i>il sème</i> les graines de maïs [...] (Raphaël, G1V2)
Il arriva au pied de son bananiers <i>il planta</i> des graines et il appellerait cette endroit : « Le jardin de Bastien » [...] (Pauline, G1V2)
Après <i>#j'ai #taillé les arbres</i> pour qu'ils aient de la lumière et pour qu'ils fleurissent et donne des fruits. (Quentin, G2V2)
[...] le lendemain matin il sortie pour aller chercher des fruit sauvage et des légumes à faire chauffer pendant que <i>je récoltais</i> [...] (Faïçal, G3)
Abel ce cachat, fait un abri <i>un piège</i> et elle attend (Younes, G3)
[...] elle passa ses journée a allumer du feu et a cueillire des fleurs et fruits ou elle passa ses journée à <i>pêcher des poissons</i> . (Soundouss, G3)

La cuisson

La scène de la cuisson de *L'île d'Abel* (texte A) est également reprise, mais des scripteurs introduisent d'autres aliments (manioc, poule, viande) et végétaux pour allumer le feu (bambou). Ce sont des variations par rapport aux textes sources.

J'ai cuit <i>le magnoc</i> sur le se feu [...] (Inès G, G2V2)
[...] je pris <i>une poule</i> , je la dépluma comme faisait ma maman et je la mis sur le feu [...] (Clément, G1V2)
Mais <i>la viande</i> n'était pas bonne, il eu une idée (faire du feu), il se rappelait que sa maîtrise, en histoire disait comment les homme primitif arrivait à faire du feu. Il # # prenait d'abord deux cailloux et les frotta l'un contre l'autre. Il n'y arriva pas, il prenant un peu d'herbes et alla sur la plage e avait avec un peu de viande de biche. Sur la plage il mit l'herbe et frotta quand des étincelle sortant et vienne se poser dans l'herbe et le feu commença à brûler, il chercha d'autres cailloux rapidement et revena en courant vers le feu il posa <i>la viande</i> et mis plusieurs cailloux sur la viande. Quand le [mot manquant] s'est éteint il prena la viande encore toute chaudes et manga la viande [...] (Faïçal, G3)
Il alla chercher des brindilles de <i>banbou</i> pour faire du feu. (Pierre-Lou, G1V2)

La maîtrise du feu

Les scripteurs récupèrent également massivement l'épisode de l'allumage du feu (texte A). Le texte source fournit l'origine de l'apprentissage, entre savoirs scolaires et expériences personnelles immédiates par essais successifs. Ils utilisent ces éléments ou les reformulent. Arthur introduit un savoir antérieur personnel issu de la pratique du scoutisme.

Pour manger ses aliments, il fallait faire du feu et <i>comme quand j'ai je suis scout</i> , le feu pris en un instant. (Arthur, G2V2)

Les lectures personnelles déterminent les choix. Le personnage d'Eloi reçoit l'enseignement de l'Autre. Le scripteur se réfère à l'oeuvre originale de Defoe. Eloi indique :

J'avais déjà une histoire dans ma tête et j'ai essayé de l'approfondir ; qu'il essayait de faire du feu, qu'il n'y arrivait pas et qu'il voyait un foyer, sa chienne l'en empêchait... Quand j'ai lu les textes je me suis souvenu de « Vendredi ». Je me suis aidé de « Vendredi » et de la Virginie. J'ai mis qu'il faisait un feu.

La scène est également l'occasion de s'arrêter sur les techniques utilisées : frottement de matériaux et utilisation d'une pierre plate (texte A). L'allumage du feu permet d'évaluer la persévérance du personnage et sa capacité à s'adapter aux éléments naturels. Les scripteurs relatent ses difficultés en conformité avec le genre, mais aussi avec le texte littéraire. Le vent contrarie le projet, les matériaux manquent. Ambre (G4), comme beaucoup de scripteurs, nomme le ressenti du robinson, ses qualités : « je ne perdait pas patience ». Comme dans le texte ressource, l'insuccès n'est que provisoire. Le feu a une valeur positive exprimée par les scripteurs : soit qu'ils reprennent l'expression de son pouvoir magique (texte A) soit qu'ils le qualifient pour montrer ses propriétés et son caractère rassurant. Mahery le personnifie :

Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. (Texte A)
Le lendemain je senti une chaleur je me revaillas et je vis mon feu qui brulait de toutes ces forces comme si il pensait que c'était maintenant que j'avais froid [...] (Mahery, G2V2)

L'élément est employé pour cuire et appeler au secours (texte A), mais les scripteurs inventent et y ajoutent d'autres fonctions : se réchauffer, bouillir de l'eau, procurer la lumière qui permet d'explorer. Les élèves imitent et ajoutent aux textes.

Michael se rapella de son cour d'histoire sur les hommes de la préhistoire pour faire du feu <i>pour se réchauffer et pour faire cuire des aliments</i> (Victor, G2V2)
je fais un feu et je le -fais <i>bouillir l'eau</i> (Nora, G3)
Chaque jour, je me civilisai un peu plus mais il me manquait le feu <i>qui m'aurait donné le courage d'explorer la #forêt</i> . (Eloi, G2V2)

Expérience personnelle, lectures antérieures, et textes littéraires nourrissent donc les écrits.

• La construction d'un abri et les améliorations autour de l'habitat

L'extrait de *Vendredi ou la vie sauvage* offre, avec un luxe de détails, une description de la construction de la maison. L'explication donnée à l'entreprise, à savoir le retour du chien, n'est pas conservée. Il s'agit d'abord de se protéger des intempéries :

Un jour après, je méttais fabriqué une cabane en bois pour me protéger des tempêtes. (Lola, G4)

La séquence de construction de l'habitat est évoquée ou développée par de nombreux élèves qu'il s'agisse d'une cabane au caractère éphémère ou d'une construction signant une volonté d'organiser la vie insulaire à long terme. Le passage de la cabane à la maison est associé à l'organisation d'un séjour durable. Cependant, comme nous l'avons vu, le terme de « cabane » est majoritairement préféré à celui de « maison » car il paraît davantage convenir à l'univers insulaire et donc n'est pas nécessairement associé à l'idée d'un abri provisoire. Si les scripteurs suivent majoritairement la séquence procédurale, ils ajoutent des embellissements non présents dans les textes littéraires : poste de guet, remparts, et pour les bêtes, poulailler, enclos et couchette pour le compagnon. La maison fait également l'objet d'améliorations intérieures avec divers

meubles (chaises, table, placards, étagères etc.) et un couchage, à l'image des décisions prises par le robinson de Tournier.

Grey prend le bois cassé et s'en serre <i>pour construire des remparts</i> en forme de cercle. Il construit aussi une petite échelle pour grimper les remparts. Puis Grey reprend du bois pour se forger <i>un abri</i> . Il en construit <i>aussi un pour la petite poule</i> . (Raphaël, G1V2)

[...] je me fais un deuxième abris en cas des tempêtes je met des feuilles de l'herbe du sable de l'argile <i>pour faire des étagères pour m'a collection</i> . (Nora, G3)

L'après midi, je me construisit une maison en bois que je recouvris de pierre plates. A l'intérieur <i>je fis des meubles</i> et je recouvris le sol de sables. <i>Le lit</i> , je le fis en galet que je recouvris de sable. J'avais laissé des petites ouvert ouverture pour laisse passer la lumière. (Geoffroy, G2V2)

• La fabrication d'objets

Dans *L'île d'Abel*, le robinson crée des céramiques à usage alimentaire. La fabrication d'objets en argile est maintenue : vaisselle (dont des bols cf. texte A) et des éléments de décoration (pots, vase). Par ailleurs, des scripteurs inventent d'autres habiletés au robinson, lequel crée toutes sortes d'objets essentiels à sa survie et à son installation : une lampe, des instruments de cuisine, des armes, des cannes à pêche. Lors du séjour insulaire ou de la séquence de sauvetage, les scripteurs évoquent aussi la fabrication de moyens de transport ; barque, pirogue, radeau, bateau, et même delta-plane.

De tant en temps <i>je confexioné des pots, vase ### d'un argile rougeâtre</i> que j'avais trouvée vers le sud de l'île. Cette argile durcissait en cuisant longement sur un feu intense. Je fabriquai également à partir de cette argile de <i>bols minces</i> comme du papier. (Juliette, G3)

Avec ses quelques tr technique il fit une petit lampe de bois bien sur comme s'était Le jour il n n'alluma point <i>sa lampe</i> (Adrien, G1V2)

[...] mais maintenant <i>je voulais faire une sorte de delta plane</i> pour partir un jour je partis cherchais chercher du bois [...]. (Sadegh, G4)

Conclusion

Dans les robinsonnades littéraires comme dans les textes produits, le séjour sur l'île met en jeu un nombre restreint de PN de base ou d'usage qui se déclinent en sous-programmes et que l'on retrouve plus ou moins développés. À partir de cette matrice, les scripteurs déclinent des variantes en s'appuyant sur leurs connaissances du monde et leur savoir sur le genre.

12.4.3. Le PN de la séquence de sauvetage

Dans les robinsonnades, le PN de base « retour à la civilisation » appelle un sous PN d'usage de départ, le plus souvent en bateau, lui-même engendrant la construction et la mise à l'eau. En amont, peut se situer la séquence d'un appel au secours. *L'île d'Abel* présente le cas d'une double demande d'aide : l'émission d'une fumée blanche et le message jeté à la mer. Les deux scénarios sont repris par les scripteurs. Des scripteurs font appel à d'autres astuces : les cris, les gestes, l'inscription d'un message sur le sable, l'emploi d'un miroir, tous procédés inventés.

Ils ré-inventent un sauvetage manqué, stéréotype du genre⁴⁷ : le mirage du bateau qui s'éloigne au loin ou l'infortune d'un nouveau naufrage. Pour la plupart des scripteurs, le sauvetage est réalisé en bateau, lequel peut prendre le même nom que celui d'un texte source ; *Le Peggy Sue* (TE) ou *Le Virginie* (texte C). D'autres scripteurs optent pour une évasion aérienne. Les personnages sont agissants quand leurs sauveteurs arrivent : le bateau s'approche de l'île, ou le personnage s'avance vers le bateau. Un dialogue est souvent introduit entre le héros et le sauveteur. Sur tous ces points, les scripteurs épousent le genre⁴⁸.

Un oms après un bateau de peche etait en mer, pour l'appeler elle alluma un feu puis <i>faisa des signaux avec la fumer</i> le pecheur la vue puis l'emena chez elle (Soundouss, G3)
[...] la première chose qui la fait s'est écrire <i>Au secours, A L'aide avec du sable</i> . (Shanice, G3)
Un bateau ! Je criyais, je faisais des signes mais il me voyait pas. <i>Il continue son chemin</i> . Deux heures plus tard toujours rien. Un autre bateau pourvu qui me vois. Je cris, je fait des signes. Youpi il m'a vu. Il va vers moi. <i>mais il repart</i> . (Jade, G4)
J'alla voir derrier le bouisson et il y avait un petit# chien. Je prit Stella dans mes bras et je suivi l'autre chien <i>qui me mena à un notre bateau appeler La Virginie</i> . Puis je reconnu le bateau c'était le bateau de mes grand-parents. (Laetitia, G2V2)
La nuit tombait. J'allais sur mon lit en cailloux et je me suis endormi. Pendant la nuit j'avais vue une lumière dans le ciel donc je me suis levé. <i>C'était un hélicoptère</i> et il avait vue mon message en cailloux. Il allait atterir sur l'île. Dedans il y avait un homme. # # -# 'Quece que tu fais la ? demanda l'homme. - Je me suis échoué sur l'île. répondra Michael. - Monte dans l'hélicoptère je vais te ramener chez toi. disa l'homme. - Merci Monsieur vous me sauvez la vie. reponda disa Michael. Et Michael était chez lui après 1 heures plus tard. (Inès G., G2V2)

Conclusion

Le PN de la séquence de sauvetage est reconstitué par des scripteurs : appel au secours comme dans *L'île d'Abel* avec une diversification des moyens, mais aussi, en dehors de toutes propositions des textes littéraires, le sauvetage manqué et le sauvetage réalisé. Les scripteurs articulent donc invention et imitation.

⁴⁷ « [...] la scène de sauvetage se déroule en présentant un certain nombre de constantes. Elle est à mettre en rapport [...] avec une autre scène générique située dans la séquence du séjour sur l'île : la scène de l'avion (ou du bateau) manqué » (Leclaire-Halté, 2000 : 192).

⁴⁸ « Dans la scène de sauvetage, la plupart du temps, le naufragé est sur l'île et vaque à ses occupations, quand il aperçoit un bateau, ou voit ou entend un avion. [...] Des travaux d'approche sont effectués soit en direction de l'île par les sauveteurs, soit en direction du bateau par les naufragés. Ils sont suivis d'échanges verbaux entre le(s) robinson(s) et le(s) nouveau(x) venu(s). Ils consistent en des présentations réciproques : l'on se communique les noms des bateaux, le capitaine et les naufragés déclinent leur identité, chacun explique sa présence sur l'île ». (Leclaire-Halté, 2000 : 193)

	Invention	Imitation
PN de base séquence de naufrage	Circonstances du naufrage Perte de conscience et réveil (pour les scripteurs n'ayant pas lu le texte enclencheur)	Circonstances du naufrage (avant-texte D) Scène de la noyade (texte E) Perte de conscience et réveil (texte E)
PN du séjour sur l'île		<u>Annonce du PN</u> - PN d'usage « retour à la civilisation » (Texte enclencheur) - PN d'usage « survie immédiate » (textes A, B, C, D)
PN d'usage survie/installation	<u>Quête de la nourriture</u> pêche	<u>Quête de la nourriture</u> (textes B et D) cueillette semence et récolte chasse/pièges cuisson
	- Savoirs antérieurs (scout) - enseignement par l'autre - d'autres fonctions du feu : se réchauffer, bouillir de l'eau, procurer la lumière	<u>Maitrise du feu</u> (texte A) allumage du feu Savoirs scolaires et tentatives techniques feu pour cuire et signaler
	<u>Construction de l'habitat</u> - justifiée par les intempéries -embellissements inventés par les scripteurs : poste de guet, remparts, et pour les bêtes, poulailler, enclos et couchette pour le compagnon	<u>Construction de l'habitat</u> (texte D) -justifiée par la comparaison avec la grotte -description des étapes de la construction -améliorations intérieures avec divers meubles et le couchage
	<u>Fabrication d'objets</u> - Objets essentiels à la survie et l'installation : lampe, outils, armes, cannes à pêche - Moyens de locomotion: barque, pirogue, radeau, bateau, delta-plane....	<u>Fabrication d'objets</u> (texte A) Vaisselle
PN de la séquence de sauvetage	- <u>Appel au secours</u> : cris, gestes, inscription dans le sable, miroir - sauvetage manqué - sauvetage réalisé	- <u>Appel au secours</u> (texte A) fumée, message à la mer

Tableau 51 : Les Programmes Narratifs du séjour insulaire dans les textes produits ; articulation entre invention et imitation

12.5. Clore le récit : la question de l'excipit

Comment les élèves terminent-ils leurs récits en dehors de toute consigne particulière ?
Dans les robinsonnades classiques, l'alternative est simple : le robinson se maintient sur l'île ou

retourne dans son pays d'origine. Les scripteurs inventent un autre scénario : celui de la mort du robinson, présent en littérature mais rarement. Dans cette partie, il ne s'agira que d'« invention » puisque les textes littéraires ne terminent pas l'histoire du personnage.

12.5.1. Le PN de la résolution : retour à la civilisation ou maintien sur l'île

Le retour à la civilisation

Comme le mentionnent Adam et Petitjean, « la logique narrative repose essentiellement sur un horizon d'attente de type symétrique : un départ implique un retour » (1989 : 161). Le départ peut être simplement énoncé, mais il est le plus souvent mis en scène comme l'aboutissement des efforts du robinson, ou à l'inverse comme résultant de sa bonne fortune. Des scripteurs expriment les sentiments des personnages. Par exemple, le héros salue les indigènes qu'il quitte. Les scènes de retrouvailles accompagnent le départ du robinson, soit avec d'autres passagers, soit, et le plus souvent, avec les parents, recherchés ou non et retrouvés sur l'île, sur le bateau du retour, ou à domicile. Les retrouvailles sont décrites avec exaltation. La fin de l'aventure suscite les commentaires du personnage-narrateur. Les textes sources fournissent même de façon inattendue des scénarios pour le retour à la civilisation. Le texte de Grave semble clore l'épisode de la mise à l'eau de Michaël dans le texte enclencheur. Pour Faiçal, c'est un accueil chaleureux par le compagnon de l'enfant qui est décrit, et le scripteur transpose ainsi la scène littéraire située dans l'univers insulaire :

Je me souviens que je pensais : c'est idiot, tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça. Puis le bateau vira violemment et je fus projeté de côté. (TE) 5h30 après on était arriver moi et Stella PaPa et MaMan me grondait beaucoup, mais était quand même très content de me voir alors on non nous fetont sa et puis je repreni le cours de ma vie... (Excipit) (Grave, G4)

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de <i>La Virginie</i> . L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. (Texte D) Quand j'y suis arriver j'ai retrouver ma maison et mes amis mais en arrivant le chien de la virgile, l'animal courru vers moi en me l'échine c'était une vrai fêtes. (Faiçal, G3)

La fin du récit coïncide donc souvent avec le retour et les retrouvailles. Cependant, il faut citer le texte de Laetitia (G2V2) dans lequel l'excipit est consacré à la révélation d'une information : l'arrivée sur l'île est expliquée par un sauvetage initial. Tel un petit Moïse, le héros a été confié aux flots pour éviter une fin tragique. Cette nouvelle naissance se déroule alors que les parents sont destinés à disparaître. L'épisode rappelle, outre les références bibliques, la robinsonnade de Mme Malès de Beaulieu (1818) *Le Robinson de douze ans*, roman dans lequel Félix découvre, porté par une marée montante, un enfant endormi dans une corbeille de tissu. Même s'il est peu

probable que ce scripteur ait lu cette œuvre, ce sont sans doute ses connaissances livresques et culturelles⁴⁹ qui ont guidé son choix.

Le maintien sur l'île

Dans quelques œuvres littéraires, le robinson refuse d'embarquer, comme dans *Vendredi ou la Vie sauvage* et *L'oiseau de mer* (Mathieson, 1991). De façon non majoritaire, les scripteurs choisissent d'annoncer l'installation définitive sur l'île. Comme pour les scripteurs qui adoptent le PN du retour à la civilisation, la fin de l'histoire peut coïncider avec les retrouvailles parfois mises en scène de façon quasi théâtrale avec l'expression du bonheur immuable (formule du conte). L'arrivée d'un être humain sur l'île marque une rupture importante dans le récit d'Alyssa : s'en suit un dialogue de présentation avant la clôture du récit. Ce scénario correspond à un stéréotype du genre : « [...] l'irruption dans le monde de l'île d'un représentant de l'extérieur civilisé est un trait générique fort qui est nécessaire à la clôture du récit. » (Leclaire-Halté, 2000 : 197). Le bonheur doit être préservé et donc la vie insulaire organisée. Eloi termine l'histoire par la décision du robinson d'écrire des règles de vie. Cet écrit prescriptif s'inscrit également dans le genre. Dans le roman de Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, le chapitre 8 est consacré aux « lois de l'île » et le robinson rédige une charte de vie⁵⁰. Les scripteurs qui choisissent de clore leur récit par un maintien sur l'île expriment donc les sentiments positifs de leur personnage et empruntent aux stéréotypes du genre (mais aussi peut-être à celui des contes pour la fin heureuse) : allégresse de la vie insulaire et instauration de règles de vie.

[...] et le père dit : 'dans notre cant on a du gibier et dans le tien des légumes et du poisson si on regroupe tout ça on peut vivre ici.' Bastien dit : 'tout le monde et d'accord. ils virent oui de la tête et <i>vécurent heureux jusqu'à la fin des temps.</i> ' (Excipit) (Pauline, G1V2)

J'était enfin ; ou certainement <i>le garçon le plus heureux qui est vécu</i> sur une île et ce garçon Marc était vraiment super cool ; c'était mon meilleurs ami. (Excipit) (Alyssa, G2V2)

Je trouvai ensuite l'île familière grâce aux feu#. Nous étions les « empereurs » de l'île et nous écrivions une liste de règles à respecter... (Excipit) (Eloi, G2V2)

La mort du robinson

Dans le roman originel et bon nombre de ses détournements, le parcours du robinson le mène vers l'autonomie. Il découvre au travers des joies de la vie recluse la réconciliation du soi, et un dénouement heureux termine le récit. Cependant la mort n'est pas absente d'œuvres littéraires et notamment des deux romans de W. Golding. *Chris Martin* débute avec la mort de

⁴⁹ *Le prince d'Égypte* de Walt Disney (1998), par exemple, retrace la vie de Moïse.

⁵⁰ « Chapitre 8 : les lois de l'île et le sacrifice sur la plage.

La vie suivait son cours, mais Robinson éprouvait de plus en plus le besoin de mieux organiser son emploi du temps [...] Lorsque son calendrier eut mille jours inscrits, il décida de donner des lois à l'île de Speranza. Il revêtit un costume de cérémonie, il se plaça devant un pupitre qu'il avait imaginé et fabriqué pour pouvoir écrire debout, puis ouvrant l'un des plus beaux livres lavés qu'il avait trouvés dans La Virginie, il écrivit :
CHARTRE DE L'ÎLE SPERANZA COMMENCEE LE 1000^e JOUR DU CALENDRIER LOCAL »

Christopher et se termine par la méditation de l'homme qui a recueilli son cadavre, sur son éventuelle survie⁵¹. Dans *sa Majesté des mouches*, la mort est éminemment présente⁵².

Certains scripteurs choisissent une issue fatale. Ils mettent en échec tantôt l'objectif de survie parce que le robinson est acculé à la famine et succombe, tantôt la tentative d'évasion par exemple parce que le personnage est happé par un requin. Le prédateur fait partie du genre. Dans *les aventures de Robin Jouet* d'Emile Carrey (1865), un coup de roulis fait perdre l'équilibre du personnage lequel tombe à la mer juste devant un requin. Dans une échauffourée, la chaloupe de *Clipperton, l'île tragique* (Rossfelder, 1976) se retourne et les soldats sont dévorés par l'animal marin. Les scripteurs réinventent des scénarios utilisés par les robinsonnades.

[...] le lendemain une idée vient à lui il prend le prix du boue il le taille prix le bateau boue et il est parti sauf qu'il se fait manger par un requin. (excipt) (Yanis, G3)

12.5.2. Récits en abyme, récits inachevés et récits à épilogue

Sous l'expression « récits en abyme », nous entendons les récits dont la clôture surprend le lecteur parce qu'elle rompt avec les attentes du genre. Le scripteur re-questionne la contrainte issue de la consigne d'écriture : l'enfant n'a pas vraiment échoué sur une île à la suite d'un naufrage ou les personnages n'ont jamais quitté leur environnement proche. À l'inverse, Sofian précipite son personnage dans une spirale maléfique. Tel Sisyphe, son robinson est condamné à revivre éternellement le naufrage. Cette répétition du naufrage suggère une fermeture du récit sur lui-même et donc pourrait être qualifiée par les stylisticiens d'épanadiplose narrative.

Pour d'autres scripteurs, le récit semble inachevé : l'histoire se termine avec l'appel au secours et l'espoir d'une issue favorable ou après une rencontre. Ce sont aussi les scènes de la vie quotidienne qui clôturent le récit lesquelles, le plus souvent, s'achèvent avec le sommeil du robinson, comme dans le récit d'Esther.

À l'inverse des scripteurs ajoutent une partie finale, certes brève, destinée à faire connaître ce que les personnages deviendront une fois l'action accomplie. Il s'agit d'épilogues heureux mettant en avant l'aspect affectif. Dufays et Kervyn avaient déjà noté parmi les stéréotypies mobilisées « le nombre important (60%) de happy ends et la présence d'une moralité finale (*tout est bien qui finit bien...*) » dans des écrits fictionnels au collège (2004 : 119). Ici, les personnages deviennent célèbres, sont adoptés ou se marient avec les sauveteurs. Le robinson offre un entourage accueillant à l'indigène ou revient sur l'île quelques années plus tard, influence

⁵¹ « (Was there) any surviving ? Or is that all ? » demande Campbell en considérant le corps. (Golding, 1985 : 208)

⁵² « La mort suit le Mal qui semble avoir envahi le monde : les enfants sacralisent en *Lord of the flies* une figure de Satan et Christopher Martin, qui a accumulé les péchés sa vie durant, refuse de se repentir sur l'ilot de sa pénitence. » (Engélibert 1997 : 241)

sans doute de l'œuvre de Defoe ou de ses dérivés. Dans ces courts épilogues, les scripteurs donnent des informations en rapport direct avec l'intrigue.

<p>Le lendemain, après avoir passé une nuit dans sa maison de fortune, décida de faire un grand feu pour attirer les bateaux. Après deux jours, l'un d'eux répondit à son appel. Mais Ce-ce bateau sombra et, seul survivant, Sofian construisit un radeaux et, sans le savoir, retomba sur la même île. Et cette histoire continua sans fin FIN à suivre... (Excerpt) (Sofian, G3)</p>
<p>Une fois rassasié, je rassembla la nourriture et m'enveloppa de la couverture qui sentait de bonnes odeurs. Je m'endormis très vite. Demain, une nouvelle journée commencerai. (Esther, G2V2)</p>
<p>2 jour après un bateaux arriva il accosta je pris queque affaire et je retourne sur le continent <i>la dame qui ma reconduis en amérique ma adopté elle était très gentil.</i> FIN (Juliette, G3)</p>
<p>[...] la jeune fille été un peu triste de quitter « son » île. Elle l'a baptisa l'île perdu. <i>Quelque année plus tard la jeune fille revena sur l'île passé ses vacance avec toute sa famille et ses enfants.</i> (Soundouss, G3)</p>

CONCLUSION DU CHAPITRE 12

Lorsqu'ils s'inscrivent dans le genre, les scripteurs dépassent les bornes du PN du séjour sur l'île en investissant les PN du naufrage et du sauvetage et en fournissant des informations aux lecteurs sur l'avenir du robinson. Dans la mise en intrigue, les textes ressources sont imités : sur les circonstances et le déroulement du naufrage (TE), sur la quête de la nourriture (textes B et D), la construction de l'habitat (texte D), la maîtrise du feu, la fabrication d'objets (texte A), sur l'appel au secours avant le retour (texte A). Les élèves ajoutent aussi aux textes littéraires en apportant des variations (la pêche pour la quête de la nourriture, la fabrication de moyens de locomotion etc.) et inventent d'autres PN d'usage, comme les sauvetages manqué et réalisé. Leurs récits sont le plus souvent complets et leurs connaissances personnelles sur le genre permettent d'intégrer des propositions pertinentes. Des manifestations d'intention artistique sont également à souligner.

CHAPITRE 13

L'interprétation de la tâche d'écriture par les élèves : des manifestations d'intention artistique

Dans cette partie, nous explorerons à nouveau les textes des élèves sous un nouveau prisme : celui de la recherche par les élèves d'effets littéraires, en cherchant toujours à articuler invention et imitation des textes ressources. Malgré la formule provocatrice de Barthes « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. », ce qui fait le caractère littéraire d'un texte, ce que l'on appelle la littérarité se définit classiquement par un usage particulier de la langue et par le travail du style. Dans la sphère scolaire, la fiction est souvent associée à la littérature¹. Baroni (2004) en rappelle les traits marquants² dont certains ont déjà été relevés dans notre corpus : débuts *in medias res* et présence de passages descriptifs insérés dans le tissu narratif.

S'interroger sur le caractère littéraire des écrits scolaires, c'est d'abord postuler l'existence possible d'une écriture à visée littéraire chez les scripteurs apprenants laquelle peut s'apprendre à partir de la lecture littéraire. En effet, l'articulation entre la lecture et l'écriture de fiction littéraire a été préconisée par de nombreux didacticiens, dont Tauveron et Sève (2005) qui souhaitent penser l'écriture « non plus à partir de modèles linguistiques du texte à produire ou de modèles psychologiques du processus pour le produire, mais à partir des théories de la réception construites dans le champ littéraire. » (Tauveron et Sève, 2005 : 7). Genette (1997) a défini la relation artistique c'est-à-dire l'attribution du statut d'œuvre d'art à un objet à partir de l'intention artistique de son producteur qui déclenche une attention esthétique. En nous appuyant sur ces travaux et ceux de Tauveron qui les reprend d'un point de vue didactique, nous postulons que les élèves peuvent manifester une intention artistique, qui s'exprime par des effets esthétiques. Cette approche esthétique des textes est défendue par plusieurs auteurs (Jay, 2011 ; Ahr, 2014). Les didacticiens reconnaissent une compétence auctoriale à l'élève pour peu qu'on lui propose de s'inscrire dans un projet d'écriture littéraire c'est-à-dire qu'on donne droit de cité à une écriture personnelle, fût-elle balbutiante, recherchant ou produisant un effet esthétique. Tauveron propose ainsi une vision bienveillante et observatrice de l'écriture scolaire qui « tolère l'idiosyncrasie,

¹ « On suppose alors une qualité particulière des productions qui peut être définie dans le paradigme scolaire (écrits fictionnels vs fonctionnels) d'une vision fonctionnaliste (« écrire pour...») ou qui peut être définie selon des normes qualitatives-stylistiques formelles, entraînant que le 'style' relève d'une rhétorique des procédés. » (Boré, 2010 : 20)

² « Débuts de récits ex abrupto, inversion dans la présentation des événements, expositions incomplètes ou retardées, réticence textuelle liée au suspense, longs passages descriptifs ou digressifs qui viennent interrompre le cours de l'action : la complétude et la stricte pertinence sont rarement des normes atteintes et/ou visées par les récits littéraires. » (Baroni, 2004)

c'est-à-dire les modes d'appropriation singuliers du langage et qui revisite les rapports de celui qui écrit à son lecteur modèle » (Tauveron & Sève, 2005 : 14).

Nous nous appuyerons sur cette vision de l'élève-auteur capable de définir son écriture en objectifs littéraires, avec une recherche d'effets esthétiques. L'hypothèse sous-jacente est que le contact des scripteurs apprenants avec des textes littéraires conduit à un effort spécifique d'écriture qui mène les élèves à puiser des traits marqués de littéarité dans leurs souvenirs de lecteur. Bien sûr, écrire un récit littéraire, en l'espèce une robinsonnade, suppose de nombreux savoirs notamment la connaissance du genre, mais notre hypothèse est que la lecture de textes ressources les réactive, les alimente, et contribue à forger une posture auctoriale. Nous nous attacherons aux formes qui révèlent une inscription dans le littéraire tout en sachant que celles-ci n'ont que des rapports très lointains avec celles plus abouties et signifiantes des œuvres des écrivains : ce sont des traces possibles de littéarité au regard des performances langagières et des compétences « normales » d'un enfant de fin d'école primaire, soit autour de 10-11 ans, après seulement cinq années environ de pratique de l'écriture. Transférer c'est encore apprendre et apprendre conduit à des imperfections, des errements, des égarements. Ce sont des choix narratifs ou stylistiques qui produisent chez le lecteur des effets de surprise, de curiosité, de connivence culturelle, d'amusement parfois. Cette approche permet d'apprécier les « variables linguistiques et langagières », le « style » singulier de chaque « élève-auteur » (Tauveron & Sève, 2005 : 34). Toutes les marques de littéarité sont intéressantes qu'elles soient manifestement intentionnelles ou non, car les accidents d'écriture sont parfois heureux et toujours dignes d'attention pour le chercheur et le didacticien dès lors qu'ils ont été provoqués par une appropriation même fugitive et hasardeuse de fragments littéraires³. Nous procéderons donc à un relevé empirique de traces ténues possibles de littéarité donnant à voir des éléments langagiers mobilisés/récupérés dans lesquels l'intention esthétique peut être inférée par le lecteur de façon sûre grâce à certains indices, mais aussi des éléments langagiers mobilisés/récupérés qui peuvent être lus par un lecteur comme des traits littéraires sans qu'on puisse pour autant les rapporter à une intention. Nous insisterons sur les marques de dialogisme avec les textes littéraires perceptibles dans les textes produits, mais aussi les marques d'un allocutaire représenté, toutes deux moteurs de l'invention. Tous les segments langagiers engagent à la fois de la syntaxe et du lexique, mais notre analyse mettra l'accent sur des faits lexicaux et syntaxiques saillants qui reflètent une inscription dans le

³ Dans l'ouvrage *Les figures de style*, Suhamy écrit d'ailleurs : « Ces figures sont-elles toujours voulues comme telles ? Une enquête confirmerait sans doute que nous les faisons le plus souvent sans le savoir, mais cela n'enlève rien à la validité de la notion de figure. Les comportements langagiers sont mus par des mécanismes imitatifs, et sans aller jusqu'à imaginer une personnification de la langue et de son génie, on peut affirmer qu'elle agit souvent comme un locuteur collectif animé d'intentions stylistiques » (Suhamy, 1981 : 50-51).

littéraire, constituant « des îlots de littérature » (Berthou et al., 2009). Les types de traits les plus fréquents et les plus remarquables seront présentés : des traits syntaxiques, des traits sémantiques et informationnels, et des traits stylistiques.

Questions 25 : Existe-t-il des traits syntaxiques qui révèlent une intention artistique ?
Les scripteurs reprennent-ils ces traits des textes sources ?

Résultats :

Objets de l'analyse : textes produits au contact du texte enclencheur (G2V1, G2V2 et G4).

R1 : Des scripteurs emploient des phrases nominales par imitation des tournures se trouvant dans le texte enclencheur. Les phrases nominales sont surtout présentes dans la première version du groupe 2 qui écrit une suite de texte sans l'aide de textes ressources. L'effet du texte enclencheur est probablement moins important dès lors que d'autres textes littéraires sont mis au contact des scripteurs (V2).

Objets de l'analyse : textes produits en 1^{ère} et 2^{nde} version (G1V1, G1V2, G2V1, G2V2).

R2 : Des scripteurs utilisent la juxtaposition pour exprimer la simultanéité ou la succession des actions, un rapport de causalité ou d'analogie. Les énoncés sont en construction binaire, ternaire, avec ou sans coordination finale. Ces constructions révèlent une intention esthétique ou produisent un effet esthétique, même s'il est difficile de conclure à un impact direct des textes sources.

Objets de l'analyse : tous les textes produits

R3 : Des inversions du sujet et de complément correspondent à une recherche d'effet de stylisation.

R4 : Des circonstants sont placés en tête de phrases pour répondre à une norme syntaxique et stylistique intégrées par les scripteurs apprenants.

13.1. Traits syntaxiques

13.1.1. Phrases nominales

Le texte enclencheur comporte de nombreuses phrases courtes et plusieurs phrases nominales hachant le récit en une série de faits et de constats s'imposant au naufragé dominé par les événements. La présence de phrases nominales dans les textes produits par les G2 et G4 peut s'analyser comme une reprise du procédé utilisé par l'écrivain Morpurgo. Ces phrases nominales sont surtout présentes dans le G2V1 qui écrit une suite du texte enclencheur sans l'aide de textes ressources (16 phrases et 11/24 textes). Elles sont moins fréquentes dans le G2V2 et dans le G4 (G2V2 : 3 Phrases, 3/24 textes – G4 : 3 phrases, 2/21 textes). Ces élèves avaient à leur disposition les textes ressources et l'on peut supposer que le procédé s'est dilué dans la masse d'informations présentes, ouvrant d'autres possibles. Le procédé est utilisé, comme dans le texte enclencheur, pour signifier l'absence avec la reprise de tournures privatives (sans, rien, personne, pas de, rien que...) : absence de vie et absence du compagnon. Des scripteurs s'inspirent également du texte enclencheur pour représenter la scène du sauvetage manqué ou réussi. Ils utilisent les tournures privatives et d'autres phrases nominales. Celles-ci rompent le récit et attirent l'attention du lecteur. On trouve aussi des ellipses verbales au sein de phrases comportant plusieurs prédicats.

Sur une île déserte <i>sans être humain</i> . (Incipit) (Enzo, G2V1)
Je m'ennuyais seul. <i>Personne personne. Un bateau !</i> Je criais, je faisais des signes mais il me voyait pas. Il continue son chemin. Deux heures plus tard toujours rien. (Jade, G4)
Au milieu de la clairière se dressaient une maison géante. <i>A ses côté des plantations en masses</i> . (Esther, G2V1)
Alors je compris que tout le monde était sur cette archipel. Je changeai de sujet : « Comment s'appelle cette archipel ? ». <i>Silence</i> . (Sonia, G2V1)
[...] tout était fleuris <i>rien de fané</i> [...] (Déborah, G2V2)

Nous pouvons considérer que, par imitation, l'existence de phrases verbales ou de prédicats averbaux révèle une intention littéraire. Ce qui nous amène à voir dans cette construction syntaxique la trace de cette intention esthétique c'est le fait qu'elle déroge à une consigne scolaire maintes fois rappelée, celle de produire des phrases verbales. En effet, si la grammaire scolaire commence à reconnaître les phrases averbales, en revanche le modèle de la phrase canonique Sujet/Verbe/Objet continue à occuper une place importante dans l'enseignement.

13.1.2. Juxtapositions

Les scripteurs apprenants commencent souvent par exposer des éléments descriptifs relevant du cadre diégétique (personnages, lieux etc.) puis énoncent une série d'actions listées en un ensemble d'énoncés brefs. Ces énoncés sont qualifiés de « non-texte » lorsqu'ils sont « dépourvus de toute relation sémantique et de toute liaison anaphorique », ou ressemblent à un script banal lorsqu'ils comportent déjà quelques marques superficielles de cohésion (Fayol, 1985 : 90)⁴ étant entendu que pour qu'il y est texte, il faut une suite d'énoncés élémentaires liés (Adam, 2005 : 50). Les textes des apprenants peuvent se présenter sous la forme de phrases et de propositions juxtaposées, non reliées thématiquement, sémantiquement ou logiquement. La parataxe se structure peu à peu par la coordination, en particulier par la conjonction « et »⁵. Cette coordination marque la première étape de structuration des informations. Globalement c'est vers

⁴ Selon Fayol, il faut attendre 9/10 ans pour que les histoires dotées des caractéristiques du « schéma » canonique soient seules acceptées, lorsqu'on demande aux enfants après leur avoir fait écouter quatre types de « produits » (non-texte, script banal, production « ouverte » - soit un récit avec une complication mais sans précision de réactions et de conséquences- histoire) de dire s'il s'agit ou non d'une « histoire » (Fayol, 1985 : 90).

⁵ « Cette configuration donnée comme typique du récit d'enfant oral et écrit (Fayol 1985) correspondrait à une mobilisation séquentielle des événements désignés, l'ordre chronologique du récit ordonnant l'ordre des énoncés à la fois dans le texte final et lors de l'énonciation de ce texte. Autrement dit, les récits seraient énoncés sur un mode linéaire, par accumulation des éléments successivement rappelés à la mémoire, la trame narrative organisant ce rappel. [...] À la suite du travail de François (1978), beaucoup d'observations ont mis en évidence chez les enfants les plus jeunes ce type de narration parataxique marquant une chronique d'évènements contingents et consistant en l'énumération de syntagmes et propositions souvent coordonnés en et. À ce titre, il est représentatif des textes produits en fin d'école primaire. » (Doquet-Lacoste, 2010 : 372-373)

6/7 ans qu'émergent les premières marques de cohésion et celles-ci continuent d'évoluer jusqu'à 10-11 ans (Kail & Fayol, 2015), âge des élèves dans ce protocole. C'est aussi autour de dix ans que les enfants sont capables de commencer à hiérarchiser les unités narratives (Fayol, 1985)⁶. Le recours à la juxtaposition est certainement un moyen facilitant la narration, mais qui risque de se révéler peu pertinent pour le lecteur, récepteur du texte.

Cependant, ces juxtapositions peuvent aussi à l'écrit produire des effets esthétiques. Berthou et al. (2009 : 64) relèvent ainsi que la juxtaposition apparaît « comme le moyen de dire une succession d'éléments réunis thématiquement non liés entre eux, ou tout au moins sans liens logique ou chronologique explicites » et qu'elle provoque un effet d'émiettement.

Les textes littéraires utilisent la juxtaposition dans un rapport d'opposition, d'analogie, ou de relation de causalité. Dans les textes produits, de très nombreux cas de juxtapositions en construction binaire ou ternaire, avec ou sans coordination terminale en « et » sont observés. Ces juxtapositions ne sont pas toutes encore ponctuées de virgules afin de séparer graphiquement les éléments de même fonction. Nous citerons quelques juxtapositions correspondant aux élèves qui ont écrit deux versions du récit (G1 et G2). Paradoxalement, alors que l'emploi de connecteurs, et notamment de conjonctions de coordination est souvent considéré comme un signe d'expertise rédactionnelle puisque ces mots exercent une fonction de guidage, dans un certain nombre de cas, la juxtaposition constitue un choix sémantique et stylistique plus pertinent que ne le serait la coordination. L'ajout d'un mot coordonnant altérerait alors le texte produit.

• Simultanéité et succession d'actions

Adrien utilise la juxtaposition pour démontrer la simultanéité ou la succession d'actions. La brièveté des propositions rend compte aussi de la rapidité de l'action.

[...] ils dansaient, ils criaient, je me suis mis a dansé [...] (Adrien, G1V2)

Cet énoncé peut se lire sous trois formes :

- a) « ils dansaient, ils criaient, je me suis mis a dansé » (transcription sans modification)
- b) « ils dansaient, ils criaient, je me suis mis à danser » (transcription avec ponctuation et correction orthographique)
- c) « ils dansaient, ils criaient, et je me suis mis à danser (transcription avec ponctuation, correction orthographique et ajout d'une conjonction de coordination). Ce dernier énoncé serait moins habile que celui retenu par le scripteur. En effet, la juxtaposition signifie subtilement l'idée d'une inscription spontanée du héros dans la danse des autochtones.

⁶ L'auteur se réfère à une étude de Brown et Smiley (1977) de classement des éléments d'un texte qui montre que « les enfants de dix ans ne détectent que ceux les plus haut situés dans la hiérarchie » (Fayol, 2005 : 91)

Le plus souvent, les scripteurs rapportent chronologiquement les actions des personnages avec des constructions binaire, ternaire, ou en construction ternaire mais avec une coordination finale. Margaux ouvre aussi son récit sur les premières perceptions de l'héroïne. La juxtaposition permet de prendre le temps d'une approche « en caméra » sur le personnage.

Le soleil se levait, les vagues percutait le sable blanc et là au milieu de tout ca se trouvait une jeune fille. (Margaux, G1V2)

• Rapport de causalité

Les actions s'enchaînent et les scripteurs les énoncent linéairement dans leur relation de causalité. Les énoncés suivants sont en construction binaire :

Sur ces mots ils eurent un choc, le bateau venait de trembler. Ils montèrent dans la partie supérieure du bateau, là ils vurent que le bateau venait de toucher un iceberg. (Arthur, G2V1)

Je prie des lianes pour tous relier avec un long banbou et des feuille de palmier je fit un mat. (Benjamin, G2V1)

Vers le début de l'après-midi un jeune homme vint la réveiller, elle sursauta. [...] Il lui demanda s'y elle voulait venir avec lui elle accepta. (Margaux, G1V2)

Je ne pouvais pas naviguer, les vagues étaient trop fortes. (Thaïs, G2V1)

Arthur aurait pu utiliser les conjonctions « car » et « donc », mais elles auraient été superfétatoires. La phrase de Benjamin surprend le lecteur car la raison de la collecte de matériau est révélée à la fin, sans lien de causalité explicite qui serait marqué par une conjonction de coordination, de sorte que l'effet est amplifié. Dans le premier énoncé de Margaux, introduire une coordination aurait mis les deux propositions sur un même plan sémantique et donc aurait rendu la décision de l'héroïne évidente. De même, dans le second énoncé, il n'aurait pas été heureux d'introduire une coordination. Le scripteur l'a sans doute perçu. Thaïs a inversé le rapport de causalité et donc la coordination aurait été inappropriée : c'est parce que les vagues étaient trop fortes, que le héros n'a pu naviguer...

• Rapport d'analogie

Les éléments juxtaposés se situent aussi dans un rapport d'équivalence ou d'analogie :

Il s'inquiété, il avait peur. (Pierre-Lou, G1V1)

Ses parents lui manquait, son chien également. (Hugo, G1V1)

Dans l'énoncé d'Hugo, le recours à la coordination qui aurait mis sur un même plan affectif les parents et le compagnon de l'enfant n'aurait pas été possible. L'écueil est évité.

Il existe des cas où le choix était possible entre la juxtaposition et la coordination et alors nous pouvons postuler qu'il procède d'une attention. D'autres énoncés montrent que la juxtaposition s'imposait et le non usage de la coordination montre une certaine expertise. Les textes littéraires peuvent être également des pourvoyeurs de formes. Comme l'a relevé Bucheton (dans une expérimentation portant sur des CM2 de Perpignan en Zone d'Éducation Prioritaire

ayant lu des contes) « l'emprunt va jusqu'à la syntaxe de la phrase et son rythme ternaire » (2014 : 235). Sans constater des reprises *in extenso* des textes ressources, nous pouvons dire qu'ils contribuent probablement à une mélodie de l'écriture.

13.1.3. Une figure de construction : l'inversion

• Des inversions du sujet

Si l'antéposition du verbe répond à une norme obligée dans la forme interrogative directe (bien que non maîtrisée par l'ensemble des scripteurs de fin d'école élémentaire et même par bien des adultes), des exemples d'inversions non obligatoires correspondant à une recherche d'effet de stylisation s'observent. Les verbes employés (« se trouver », « vivre », « se dresser » « s'élever ») sont très souvent antéposés dans les descriptions au passé commençant par la mention d'un lieu : ils sont « neutres » et servent à introduire le thème constitué par le syntagme nominal. Cette construction syntaxique « indication de lieu/verbe/syntagme nominal » se retrouve en abondance dans les documents des sites touristiques et dans les écrits littéraires⁷. La conformité de ces énoncés à ce schéma classique confère une dimension esthétique aux productions des élèves.

A un peu près cent mètres de sa maison <i>se trouvait</i> une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois [...] (Basile, G1V2)
Là bas <i>vit</i> depuis très longtemps la source des ancêtres. (Ernestine, G1V2)
Au milieu de la clairière <i>se dressaient</i> une maison géante. (Esther, G2V1)
Je recouvrais mon feu en partie de feuilles humides et <i>s'en élevait</i> une épaisse fumée blanche. (Alissa, G4)

• Des inversions de compléments

L'inversion de compléments donne aux énoncés un caractère plus artificiel et recherché. Thaïs a indiqué que son personnage avait faim et mentionné les actions entreprises pour obtenir de la nourriture. « Et pour boire » correspond à l'autre besoin annoncé et pourrait se lire « et pour assouvir ma soif ». L'inversion du complément se justifie. La même remarque peut être formulée s'agissant du texte d'Alissa. La seconde inversion de l'énoncé de Maximin provoque un effet d'éloignement et prolonge l'idée de l'obscurité. Djénéba reprend en début de phrase le complément précédent (anadiplose). L'enchaînement permet d'accentuer la focalisation sur le lieu qui marque le genre.

⁷ Ce procédé a marqué l'institution scolaire, y compris ses enseignants, comme le montre cet écrit d'un instituteur à la fin du XIX^e siècle : « En gravissant le coteau et dans la direction d'Omerville, on se trouve sur un plateau où l'élément calcaire domine [...] Sur la rive gauche de l'Epte se trouve une partie à peu près plate « Les Marais » [...] Un peu en amont se trouve un canal de dérivation amenant les eaux aux usines de la Vieille Montagne et les ramenant à l'Epte après un parcours de 500 m. » (Monographie de l'instituteur de Bray-Lû, le 5 septembre 1899)

J'étais toujours malade, sans personne pour m'aider. J'avais soif, faim. J'allais manger les fruits que j'avais cueillis la veille. <i>Et pour boire, je n'avais rien.</i> J'étais obligé de boire l'eau de la mer. (Thaïs, G2V1)
Quand je regardais dans mon sac je vis plein de nourriture, de la viande, des grains de blé, des légumes et des fruits il y en avait plein dans la forêt. <i>Pour boire de l'eau potable j'avais trouvé une petite fontaine,</i> j'avais goûté l'eau de la mer mais elle était trop salée. (Alissa, G4)
[...] il faisait sombre et <i>sur les murs</i> il sentait de la mousses. et soudain <i>au bout du couloir</i> il aperçu de la lumière. (Maximin, G1V2)
Elle se réveilla au bout de 6h00 et se retrouva sur une île nommé Abel. Sur cette île il n'y avait ni a boire ### ni à mangé [...] (Djénéba, G3)

L'inversion révèle chez ces jeunes scripteurs une intention de se conformer à des normes de construction stylistique ou de mettre en évidence des mots compléments porteurs d'informations, afin d'attirer l'attention du lecteur.

13.1.4. Une figure de mise en valeur : des circonstants en tête de phrase

Des scripteurs se conforment aussi à une norme syntaxique et stylistique lors d'une mise en valeur de circonstants. L'incipit de Sofian met en avant l'origine du naufrage lequel paraît ainsi soudain et inéluctable. Il pourrait s'agir d'une relecture du texte D :

<i>Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.</i> (Texte D)
<i>Surpris par une tempête,</i> le navire perdit son cap et sombra sur un récif. (Incipit) (Sofian, G3)

Conclusion

Les segments signalés montrent une certaine complexité syntaxique et traduisent un soin particulier à la mise en mots. L'emploi d'un procédé issu des textes sources (phrases nominales), le choix de juxtapositions, d'inversions et de circonstants en tête de phrase provoquent un effet esthétique qui mérite d'être souligné.

13.2. Traits sémantiques et informationnels

Question 26 : Existe-t-il des traits sémantiques et informationnels qui révèlent une intention artistique ? Les scripteurs reprennent-ils ces traits des textes sources ?

Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

Des procédés de répétitions à effet esthétique sont présents procurant des effets d'insistance ou d'amplification, dont certains peuvent être reliés aux textes sources. Des jeux avec la langue sont relevés ainsi que des articulations inattendues qui interpellent le lecteur.

13.2.1. Procédés de répétitions à effet esthétique

Les enseignants fustigent les effets souvent involontaires et peu appréciés de la répétition. Ce souci répond à une injonction institutionnelle puisque les programmes préconisent de les éviter.⁸ Cependant de nombreux procédés de répétitions dénotent chez les élèves une recherche singulière de style, réussie ou non. La répétition a en effet l'avantage d'utiliser la langue comme un matériau sonore ou visuel d'où sont tirés des effets esthétiques et de donner une force expressive aux mots. Elle engendre une rythmicité et devient source de modulation. Mais toutes les répétitions n'équivalent pas à des figures de style. La difficulté est donc de distinguer dans le texte produit par un scripteur apprenant entre répétition, figure de style encore maladroite, et figure de style volontaire ou involontaire réussie.

• Des effets d'insistance

Le texte enclencheur offre un exemple de reprise verbale (épizeux) Les scripteurs montrent l'efficacité expressive de ce procédé d'insistance qui souligne l'opiniâtreté du robinson, vertu morale cardinale déclinée dans les robinsonnades. La répétition de « vrai » dans le texte d'Inès, par son caractère obsessionnel, a un caractère argumentatif renforcé. Il s'agit en effet d'opposer à la précarité de la vie insulaire exposée en début de récit, le confort engendré par le retour à la civilisation, et de s'assurer la conviction du lecteur en clausule. Le texte D utilise aussi le qualificatif⁹ lorsque le robinson décide de construire une « vraie maison ».

[...] il tourna, tourna jusqu'à ce qu'il y u un feu. (Nasrine, G1V1)

Sur le sable il y avait des cailloux c'est piles ce qu'il me fallait. Pour faire un lit est une chaise je me suis servit des cailloux. [...] Avec le bois j'ai fais les murs de ma cabane [...] Il était content de retrouver une vraie maison, un vraie lit, une vraie chaise... Maintenant il avait peur de monter sur un bateau. Mais il termina sa vie très joyeusement. (Inès G, G2V2)

⁸ Les programmes de 2008 invitaient à éviter les répétitions au cycle 3 (partie « rédaction » au CE2 et CM1) notamment par l'usage de synonymes (BO n°3 du 19 juin 2008 p. 35). Les programmes de 2015 au cycle 3 renvoient à un regard critique par rapport au langage oral produit (p. 103).

⁹ On remarquera la marque du féminin dans le texte source qui est conservée par Inès.

L'anaphore est présente dans les textes des élèves et produit une sorte de roulement ou d'étirement heureux. Selon Théron (1992 : 167-168 cité par Berthou et al., 2009 : 63), « les répétitions ou anaphores créent un effet de balancement, ou de bercement, qui peut bercer le lecteur, ou bien le ravir ». L'énoncé de Maya trouve probablement sa source dans le texte enclencheur qui, à trois reprises, emploie la phrase : « Je regardai autour de moi ». L'organisation syntaxique de certains énoncés est plus complexe. Morgane renouvelle des constructions au début identique dans le cadre d'un discours rapporté :

Je regarda tout autour de moi et je ne vis personne d'autre que des enfants. Je regarda encore une fois autour de moi et je vis des maisons. (Maya, G2V2)

Et je dit au naufrager 'Tu ne sais pas coment tu t'appelles #' Le naufrager dit non. Et je dit 'Et bas plusque qu'on ai vendredi je vais t'appeler vendredi' [...] Il me répond pas. et Stella lui lèche la jout il ne répons pas-toujours pas. (Morgane, G2V2)

L'énoncé de Maximin comporte une construction symétrique (anadiplose) qui permet de représenter le regard simultané du naufragé et du sauveteur, même si le scripteur opère par substitution (pilote/engin).

Le lendemain il vit un hélicoptère et l'hélicoptère vit le garçon et sorti un treuille pour qu'il puissent monté [...] (Maximin G1V1)

L'épanalepse joue un rôle de liaison entre les informations. Dans l'énoncé de Benjamin, les répétitions du terme « eau » provoque un effet d'enlissement qui sied au sentiment d'impuissance et à la crainte de la noyade.

C'est alors que j'étais dans mon profon sommeil que je senti de l'eau, je me réveillè et j'étais dans l'eau je sorti et vu (une) île plein d'eau sa sinifiait que l'île coulait, je parti à courire pour trouver des tronc d'arbre. je raporta deux troncs d'arbre et du bambou ; plus les minute passait plus il y avait de l'eau. (Benjamin, G2V1)

• Des effets d'amplification

Sonia clôture son récit par une anadiplose emphatique. La répétition provoque ici un effet quasi théâtral. L'anadiplose participe à la présentation du lieu (l'île), de personnes (les parents), à l'identification d'un élément (le bateau du départ) qui sont jugés importants pour les scripteurs, en pertinence avec le genre. Jules s'appuie sur une anadiplose parfaite puisque le nom du compagnon rebondit sur lui-même, occupant la fin et le début des phrases. L'emploi d'une anaphore pronominale (« la poursuivit ») laisse penser que le scripteur opère bien le choix à cet endroit d'une répétition :

Je compris que ils m'avaient tué. Tué pour que je ne raconte pas que je les ai vus... (Excipit) (Sonia, G2V1)

Une chèvre vint devant Stella. Stella la poursuivui car elle avait faim. (Jules, G2V1)

Des scripteurs reprennent un même mot en tête et en fin de propositions ou de phrases provoquant ainsi un « effet de soulignement, voire de ressassement » (Dupriez, 1984 : 187). Des

répétitions d'un ou plusieurs mots ou même d'un membre de phrase tout entier soit d'épanalepse s'observent. Le retour sur un même terme provoque un effet emphatique avec un changement de déterminant chez Inès M. et la reprise par trois fois du terme « eau » conduit à un sentiment d'encerclement du héros dans l'énoncé de Judith. Samira utilise elle la redondance :

La nourriture, <i>sur une île, sur cette île</i> , trouvé par un enfant de 12 ans comme moi, serait suréaliste. (Inès M., G2V2)
Il ne comprit pas tout de suite où il se trouvait, mais se rendit vite compte, grâce au sable et à l'eau qui touchait ses pieds, qu'il se trouvait sur une île. Il se leva. Il regarda devant lui et ne vit <i>que de l'eau, rien que de l'eau</i> . (Judith, G1V1)
j'ai décidé de faire un bateau <i>pour partir de l'île repartir chez moi</i> (Samira, G2V2)

• Des jeux avec la langue

Si les répétitions de mots entraînent un effet de rythme, les répétitions de sonorités opèrent une mise en orchestration de la phrase. Les énoncés relèvent de la rime, parfois interne et discrète. Des répétitions en fin de propositions ou de phrases constituent aussi une forme de rimes. Ces énoncés relèvent d'une certaine poésie (épiphores). L'effet sonore est explicite dans l'énoncé de Nina. Esther exploite les deux sens différents du mot « éteindre » (diaphore). Raphaël structure son énoncé comme des rimes croisées : A (« Grey prend ») B (« Il construit ») A' (« Puis Grey reprend ») B' (« Il en construit ») :

Michaël la rassura puis ils allèrent tout les deux sur la plage, <i>tout d'un coup</i> une bouteille avec une clé apparu <i>d'un coup</i> . (Nina, G2V1)
Soudain, ce moment de bonheur <i>s'éteint</i> . La Le feu <i>s'était éteint</i> par le souffle du vent qui devenait de plus en plus fort. (Esther, G2V2)
Grey prend le bois cassé et s'en serre pour construire des remparts en forme de cercle. Il construit aussi une petite échelle pour grimper les remparts. Puis Grey reprend du bois pour se forger un abri. Il en construit aussi un pour la petite poule. (Raphaël, G1V2)

13.2.2. Articulations ou rapprochements inattendus

Nous avons relevé chez quelques scripteurs des articulations non attendues de mots qui créent un effet d'étrangeté (Berthou et al., 2009). Inès crée une alliance remarquable entre l'adjectif « succulent » qui se réfère traditionnellement au « sens » du goût, en le transposant à la vue. Benjamin emploie le terme « brulot » au sens de « journal se livrant à de violentes polémiques », mais le terme signifie également une machine de guerre dont les Anciens se servaient pour lancer des dards enflammés, ce qui renvoie à l'idée du « point rouge » tombant dans l'eau dans la phrase précédente. La présence d'un dragon et d'un incendie permet enfin d'imaginer un journal sur le point de brûler.

Après des heures de recherches d'arbres sans aller dans cette forêt, j'en vis des milliards, au moins, des milliards. C'était un passage succulent pour les yeux. Ils y avait des très beau arbres, une rivière, un pont au-dessus de la rivière, des champs de fleurs, et des animaux, et...c'est décidé, je m'installerais ici. C'est tellement...beau (Inès M. G2V2)

[...] je vit un point rouge dans le ciel qui fonçai sur moi, je pris l'arbalette et tira trois fois la chose s'écrasa sur le bor de leau. Il y avait du feu autour et des arbe qui brulaient je maprocha c'était un dragon je pris le journal page 12, *c'est un brulos* [...] (Benjamin, G2V2)

Accidents d'écriture ou recherches de « style », ces formulations constituent des trouvailles heureuses.

Conclusion

Les formes que nous avons relevées peuvent être discutées, dans leurs catégories et dans leurs effets. Certains énoncés pourraient être évalués comme des maladresses voire comme des formes particulières de verbiage. Cependant, ils doivent être mis en perspective avec le statut des scripteurs qui sont des apprenants et nous pouvons considérer qu'ils engendrent des effets, intentionnels ou non, qui surprennent le lecteur. Parfois amarrés aux textes ressources, parfois créés, ces énoncés ont une dimension esthétique et montrent la capacité des scripteurs à composer et jouer avec la langue.

13.3. Traits stylistiques ou figures

Question 27 : Existe-t-il des traits stylistiques et des choix stylistiques qui révèlent une intention artistique ? Les scripteurs reprennent-ils ces traits des textes sources ?
Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

Dans les textes produits des scripteurs emploient des figures d'analogie (métaphores, comparaisons, éléments de personnification), des questions rhétoriques, utilisent des adresses au lecteur, jouent sur une mise en attente, et ont le souci d'une représentation imagée. Certains choix pourraient être influencés par la présence de textes littéraires.

13.3.1. Figures d'analogies

Les textes littéraires renvoient à des images qui soulignent les similitudes entre les éléments. Si la métaphore complexe du grément¹⁰ n'est pas réinvestie, les textes sources servent de calques pour des comparaisons. Juliette copie l'énoncé du texte *L'île d'Abel*. L'énoncé d'Alyssia renvoie au texte B (« je marchai comme un habitué à travers les arbres ») et engendre

¹⁰ « L'obscurité régnait et les lianes se laissaient tomber comme des gréments de navires naufragés. » (texte B)

la comparaison avec le singe. Mahery humanise le feu dont le texte A vante la magie (« Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. ») :

Je fabriquaï également à partir de cette argile de bols minces comme du papier. (Juliette, G3)
Je marchai dans les arbres comme un singe [...] (Alyssia, G4)
Le lendemain je senti une chaleur je me revaillas et je vis mon feu qui brulait de toutes ces forces comme si il pensait que c'était maintenant que j'avais froid. (Mahery G2V2)

13.3.2. Questions rhétoriques

Des questions rhétoriques créent une dynamique au sein du récit. Ces pseudo-interrogations n'attendent de réponses ni de la part d'un autre personnage ni de la part du lecteur qui souhaite en savoir plus sur la progression diégétique. Les formes interrogatives ne répondent pas toujours aux normes grammaticales, mais elles introduisent un dialogue avec le lecteur chargé d'émettre des hypothèses. Le scripteur nous livre les réflexions intimes du personnage. Ce sont également peut-être des questions du scripteur qui se demande comment poursuivre le récit. Ces questions surviennent en des lieux stratégiques du récit, lors de moments importants pour le héros, le plus souvent dysphoriques. Ainsi, à l'arrivée sur l'île, peu après le naufrage, les robinsons se retournent vers leur passé et s'interrogent sur leur avenir. Les rebondissements sont propices à de nouvelles interrogations : lors de rencontres des questions portent sur la présence ou les intentions de l'Autre ou d'un animal. Un évènement climatique, un nouveau naufrage renvoient à de nouvelles questions. De même, lorsque le robinson envisage son retour à la civilisation et recherche une solution.

Comment je suis arrivais issie comment je vais survivre ? (Younes, G3)
Cette voix aussi je la connaissait et de plus comment me connaisse t il. (Clément, G2V1)
Un jour, il se dit qu'il serai temps de partir mais comment (Basile, G1V2)

Esther, emploie la figure dans ses deux versions. Manifestement le scripteur maintient ici un procédé directement inspiré du texte dont il écrit la suite. En effet, l'angoisse du personnage rappelle celle exprimée dans le texte enclencheur lorsque Michael est jeté à l'eau, Stella « dans les bras » et qu'ils sont, tous deux, saisis par le froid. Là encore se manifestent les effets de la mémoire de travail à long terme.

J'avais Stella <i>dans les bras</i> et je n'eus pas le temps de me rattraper à la filière. Je tombai dans la mer froide avec Stella, avant même de pouvoir ouvrir la bouche pour crier. (Texte E)
Soudain, j'eus très peur. Les chiens ne mangent pas la même chose que les humains ! <i>Comment Stella survivrait-elle ?</i> Je pris ma chienne <i>chienne dans mes bras</i> et redesendit en me mordent la lèvre. Je ne voulais pas que ma chienne meure. (Esther, G2V1)
Je pensais à comment j'allais survivre, <i>et Stella, comment survivrait elle ?</i> Je me décidais à descendre, <i>Stella dans mes bras</i> . Ma chienne dormait. Elle était froide. Pour ne pas laisser mourir ma chienne, je me disais que j'essairais quand même de faire un feu pour la réchauffer. (Incipit) (Esther, G2V2)

13.3.3. Adresses au lecteur

Le narrateur s'adresse directement au narrataire, c'est-à-dire au lecteur potentiel du texte, afin d'établir ou de maintenir le contact avec lui, ce que Genette (1972) appelle la fonction de communication du narrateur. La prise en compte du lecteur se vérifie par deux procédés ; d'une part l'apport d'informations complémentaires par la mise « entre parenthèses » ; d'autre part des commentaires du narrateur sur le dire « en cours ».

Les parenthèses

Par ce procédé, l'énoncé est clairement tourné vers l'allocutaire. Les parenthèses rompent la linéarité du récit et permettent d'apporter des précisions descriptives, dénominatives, et sémantiques. Le procédé permet de compléter les informations, de justifier des actions et de mettre en valeur les réflexions intérieures du personnage. En isolant ce contenu sémantique, le scripteur le met en exergue. Dans l'énoncé de Sonia, le narrateur explique le choix du nom de l'île, que le scripteur emprunte au texte enclencheur puisque le *Peggy Sue* est le nom du navire sur lequel embarque le robinson de Morpurgo. Sonia joue sur son savoir partagé avec son lecteur, tandis que Thaïs joue sur une connivence culturelle.

Il explora l'île (moitié jungle, moitié forêt). (Coline G1V1)
« - Je m'appelle Michael, je viens de France, l'île s'appelle Peggy Sue, dit-je (le nom de l'île m'est venue comme ça), j'ai 15 ans. » (Sonia, G2V2)
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) (Thaïs, G2V2)

Toutes ces mentions témoignent d'un retour réflexif du scripteur sur son écrit et d'une maîtrise des ressorts narratifs¹¹ en ouvrant les voies d'un dialogue avec son lecteur. Les signes de ponctuation sont utilisés pour délimiter un espace de liberté et de parole. Si les traités de rhétorique appellent à la prudence puisque l'usage des parenthèses provoquent des phénomènes de discontinuité qui font courir au discours un risque d'obscurité¹² (Piat, 2013), elles paraissent ici un procédé idéal aux scripteurs apprenants pour clarifier leurs discours ou pour jouer avec le lecteur dans une forme de complicité de coulisses¹³.

¹¹ Dans un article, Piat (2013) rappelle qu'un écrivain comme Proust emploie les parenthèses à l'envi : « il y a chez Proust surreprésentation manifeste des parenthèses : signe visible d'un goût singulier pour la ponctuation » <http://www.fabula.org/acta/document7587.php>

¹² L'auteur indique à propos des parenthèses : « De Quintilien à Morier, les traités de rhétorique appellent à la prudence : par les phénomènes de discontinuité qu'elle crée, la parenthèse fait courir au discours un risque d'obscurité. » (Piat, 2013)

¹³ « On se rappelle que Spitzer déjà associait les parenthèses à l'un des « éléments retardants » de la prose de Proust et qu'il y voyait surtout, sous l'angle énonciatif, un 'équivalent linguistique de la coulisse' » (Piat, 2013)

Les commentaires du narrateur

Ce dialogue avec le lecteur peut se poursuivre librement, sans recourir aux signes de ponctuation. Ainsi, Maya semble anticiper une objection d'un lecteur modèle. Les fins de récit sont des lieux textuels propices aux commentaires puisqu'il faut tirer ou non le bilan du séjour.

Bien sûr, j'avais amené avec moi tous les fruits qui venaient du haut des arbres de l'île. (Maya, G2V2)

Ainsi se (la) fin de l'histoire # dans le bonheur et non le desespoir. (excipit) (Rayan, G3)

13.4. Des choix stylistiques : jeu sur la focalisation

Les exemples suivants sont caractéristiques de scripteurs ayant opté majoritairement pour un procédé stylistique s'appuyant sur le décalage entre le savoir du narrateur et celui du lecteur.

13.4.1. La mise en attente

Dans les deux versions, Pierre-Yves joue avec son lecteur et le met en attente des événements ultérieurs. En V1, il suscite la curiosité avec l'apparition d'un animal visqueux identifié en fin de texte : il s'agit d'un serpent. La séquence se trouve provisoirement interrompue par une seconde puis reprend. Il opère donc en deux temps, suscitant ainsi une tension narrative.

Ligne 14 : Je m'approchait de l'endroit d'où provenait le chant quand soudain <i>je senti quelque chose de visqueux [...]</i>

Ligne 26 : Il me montra sa maison sont observatoire et sa réserve de nourriture. Il me vis découvrir ses animaux de compagnie : <i>un serpent, cette animal visqueux qui m'avait accroché la cheville</i> au moment où j'avais rencontré Nicolas. (Pierre-Yves, G1V1)

En V2, l'élève, s'appuyant sur la structure du texte de Tournier, procède par annonces et développements successifs. Le lecteur informé de chacun des projets (construction de l'abri, cueillette, chasse) attend le dénouement incertain de ces entreprises.

13.4.2. Le souci de la représentation imagée

Lorsqu'elles ne sont pas commandées par l'enseignant, les descriptions sont suffisamment rares dans les productions d'élèves pour être signalées. Le texte de Marie-Aude relève de la description suggestive, proche de l'hypotypose. Le scripteur s'applique à décrire le paysage et les personnages, comme nous le verrons dans le chapitre 14, et enrichit son texte à l'aide d'adjectifs, d'adverbes, de groupes nominaux prépositionnels, d'anaphores fidèles. Marie-Aude s'efforce de toucher l'imagination de son lecteur en empruntant aux textes ressources et en reformulant. Par exemple, les « fruits bien juteux » se réfèrent aux textes B et C. Le texte D apporte la grotte. Le texte A fournit la localisation et le texte D la joie du robinson. Les textes littéraires ont permis cette représentation de l'univers insulaire.

CONCLUSION DU CHAPITRE 13

Différents procédés embellissent les textes produits, volontaires ou non, inventés ou imités. Il ne s'agit pas de soutenir que tout est imité, que tout est littéraire, ni de mettre sur un même plan textes littéraires et textes scolaires. Avec prudence, il nous semble avoir cependant pointé la part importante des modèles, mais aussi des savoirs textuels des élèves nourris par d'autres lectures qui leur permettent intentionnellement ou non de donner une configuration littéraire aux énoncés.

CHAPITRE 14

Construire un personnage : Robinson, le maître de l'île

Qu'est-ce qu'un personnage sinon la détermination de l'action ? Qu'est-ce que l'action sinon l'illustration du personnage ? Qu'est-ce qu'un tableau ou un roman qui n'est pas une description de caractères ?

Henry James, *The Art of Fiction*, 1884.

In fine, les reprises lexicales et les reformulations, l'appropriation des séquences thématico-narratives, les jeux de style participent à la construction du genre et donc à celle du personnage de Robinson. Nous verrons comment est dépeint le personnage dans les textes ressources et dans les textes produits, et proposerons une typologie des figures du Robinson.

• Des fonctions à l'effet personnage

Dans un récit, le personnage résulte d'une co-construction entre l'auteur et son lecteur et implique de la part de ce dernier une démarche intertextuelle et extratextuelle. Depuis Propp et Greimas, les structuralistes français ont en effet admis que le personnage, même s'il n'avait pas d'existence réelle, n'était pas qu'un « être de papier » (Jouve, 1992 : 104). C'est l'analyse du personnage en fonction de l'expérience et des connaissances du lecteur, sa référence au monde et aux autres textes qui provoque un « effet de réel ». De son côté, Hamon (1972) par son approche linguistique a montré que le personnage se dépeint en une somme de traits sémantiques assurant son unité¹. Cette entité est diffuse et se construit par le texte². C'est à travers ses pensées, ses paroles, ses jugements, ses actions, le regard des autres personnages, les appellations diverses du narrateur, que le personnage prend vie et se caractérise (comme au sens anglais de *Character*). Il est donc rarement possible d'en extraire la description, de la découper dans le récit. Certes, la description peut se loger à des endroits stratégiques (Hamon, 1993 : 181), c'est-à-dire aux frontières dites externes (incipit et excipit) ou internes du texte (entre certaines scènes du genre), mais le plus souvent elle n'est pas séparable du narratif. Le séjour sur l'île déserte révèle le Robinson car le milieu influe sur le personnage, le motive dans son action, le pousse à agir. Le narrateur nous livre ses pensées intérieures, ses angoisses face à la solitude et l'inconnu.

¹ Il se construit généralement dans les relations d'opposition, de ressemblance, de distribution et de hiérarchie qu'il entretient avec les autres (Hamon, 1972).

² « 'L'effet personnage' d'un récit n'est peut être que la somme, la résultante d'un certain nombre 'd'effets descriptifs' disséminés dans l'énoncé » (Hamon, 1993 : 105).

L'exploration de l'île, les rencontres, les dangers, les actes de survie comme la recherche de la nourriture ou la construction d'un abri le contraignent à des choix qui créent peu à peu cet « effet-personnage ».

• Du robinson de papier au mythe renouvelé

Que peut-on dire de Robinson ? Chacun a à l'esprit une représentation physique et quelques traits de caractères de Robinson Crusoé : un homme sans vraiment d'âge, barbu, au chapeau haut et à l'accoutrement de circonstances, travailleur, opiniâtre. Dans la littérature de jeunesse, il s'agit souvent d'un garçon jeune peu décrit physiquement et portant seulement un prénom. L'âge est souvent celui correspondant au lectorat ce qui permet une relation de proximité et de connivence avec lui. Dans les robinsonnades à la première personne, le système de sympathie fonctionne d'autant mieux que le narrateur est aussi le robinson. Le lecteur accède fréquemment aux pensées, rêves et souffrances de ce que Jouve (1992) appelle un personnage *égalisé*. Quant au code culturel³, il faut noter que le robinson agit en conformité avec les règles morales de sorte que le lecteur ne peut être conduit à le dévaloriser et se projette en lui.

14.1. Le robinson dans les textes ressources

Quel portrait du robinson trouve-t-on dans les textes littéraires de notre protocole ?

Le portrait physique est peu dressé. S'agissant du genre du héros, comme nous l'avons vu, les indications explicites ou implicites d'ordre orthographique renvoient à un personnage masculin. Les textes littéraires ne comportent aucun trait physique, sous réserve du texte de Tournier (D) qui mentionne certains vêtements récupérés du navire.

Les éléments de caractère sont disséminés à travers les récits. Seul le texte enclencheur offre un commentaire autocritique du personnage-narrateur sur son insouciance lors de sa mise à l'eau. Ce jugement négatif du héros sur lui-même constitue un « portrait balise » ou « portrait scansion » (Hamon, 1983 : 165) parce qu'il trace un moment dysphorique de l'histoire du personnage et que des changements psychologiques sont perceptibles. Par opposition, les autres descriptions du robinson diluées dans les extraits sont des descriptions internes qui ne marquent aucune évolution notable du personnage. Les textes ressources mettent en scène un personnage agissant et c'est au travers des actions et de quelques commentaires du personnage-narrateur que peuvent se dessiner des traits de caractères saillants. Le narrateur porte un jugement de valeur négatif lorsque décrivant les actions du robinson, il note une maladresse, une ignorance, des

³ Jouve (1992) définit trois codes qui constituent le système de sympathie du lecteur à l'égard du héros : le code narratif (choix du point de vue narratif), le code affectif (accès à l'intimité, à la vie psychique du personnage), le code culturel (qui dépend lui du lecteur en fonction de son axiologie propre le conduisant à valoriser ou non le personnage).

erreurs, une démotivation. Ainsi, dans le texte B lorsque le promeneur malhabile se heurte aux lianes qui pendent dans la jungle et que la nature nourricière est mise en parallèle avec l'apathie du promeneur ; et dans le texte C, lorsque le robinson se sépare de la balle sans en mesurer l'utilité potentielle, alors que la confection de pièges révèle par ailleurs les tâtonnements et le découragement du robinson. Ces éléments sont toutefois contrebalancés par des savoir-faire et des savoir-être sur lesquels le lecteur ne peut que porter un jugement positif. Le robinson est d'abord entreprenant, actif, constant dans ses objectifs qu'il s'agisse d'explorer l'île ou de construire son habitat. Le personnage est patient, persévérant, sachant exploiter des connaissances théoriques et scolaires pour allumer un feu ou édifier sa maison. Le héros est inventif, appliqué, autodidacte. Il développe ses capacités d'adaptation, et aménage son aspect physique avec coquetterie.

Conclusion

Les textes littéraires ne dépeignent pas physiquement le robinson et son portrait se construit à travers plusieurs éléments disséminés dans les extraits. Comme le relèvent Tauveron et Sève :

Contrairement à la représentation courante, partagée par les enseignants et les élèves, selon laquelle il convient absolument de décrire les personnages dans un récit, et de les décrire au début, l'observation systématique ou occasionnelle des textes d'auteurs, sur le long terme, devrait permettre de prendre conscience qu'il n'en va pas toujours ainsi et conduire à s'interroger sur les fonctions de la description et sur les raisons (souvent stratégiques) de sa présence ou de son absence, de son retardement ou de son éparpillement à la surface du texte. (Tauveron et Sève, 2005 : 84).

Ces textes donnent des indications sur son état psychologique pendant et après le naufrage : peur, épuisement, (texte enclencheur), sentiment de solitude, découragement, joie (lorsqu'il retrouve son chien, texte D). À travers les séquences d'actions, un « effet personnage » se dessine : un robinson ingénieux, surmontant ses erreurs et les difficultés, qui s'adapte progressivement à son milieu de vie, en prenant finalement un certain plaisir à la vie insulaire (Il marche « comme un habitué » dans la forêt, texte B ; décore son habitat et s'habille, texte D).

14.2. Le robinson dans les textes produits

Pour fonder son analyse des récits scolaires de fiction, Boré (2010) se réfère aux travaux de Bruner (2000) qui décrit deux modalités différentes de pensée. La première est nommée « imagination paradigmatique » ou pensée logico-grammaticale déductive. Dans ce cas, les élèves travaillent des rapports de causalité, d'antériorité-postériorité, mais souvent le résultat serait décevant, leur récit se limitant à « une série d'actions, à un enchaînement logico-grammatical ». La seconde, plus rarement présente et qualifiée d'imagination par transformation, permettrait une véritable « mise en perspective » s'intéressant notamment « aux intentions des personnages et aux

présupposés qui règlent leurs actions » (Boré, 2010 : 87). Nous allons tenter de montrer que ce souci de développer les intentions des personnages et leur motivation, de rapporter leurs sensations et leurs sentiments peut être présent chez des scripteurs débutants aidés par les textes ressources.

Question 28 : Comment le personnage de robinson est-il construit ? Les scripteurs reprennent-ils des éléments des textes sources ? Objets de l'analyse : tous les textes produits.

Résultats :

R1 : La description du personnage n'est pas concentrée au début du récit, mais disséminée dans les textes produits. De ce point de vue, l'effet des textes littéraires peut être estimé positif.

R2 : Comme dans les textes littéraires, les scripteurs fournissent peu de renseignements sur les traits physiques ou l'origine du personnage.

R3 : Les scripteurs utilisent une description « en voir » avec ses variantes « entendre » et « sentir ». Le regard du personnage accompagne la progression du récit. Les textes ressources influencent probablement les scripteurs qui montrent un robinson perceptif aux bruits et utilisant ses sens. Les sensations de faim, de soif, la chaleur et le froid sont explicitement évoquées par les scripteurs, alors que les textes littéraires expriment la satisfaction de ces besoins.

R4 : Les moments d'euphorie sont davantage évoqués dans les textes des élèves. Les scripteurs s'inspirent des textes littéraires pour mentionner également des moments de dysphorie. Alors que les textes sources font appel à l'implicite et aux inférences, les textes d'élèves expriment clairement les sentiments ressentis. Ils opposent et montrent également une ambivalence de sentiments. Les récits qui se terminent sur une tonalité euphorique répondent à une construction stéréotypée et certains scripteurs imitent la formule de clausule du conte.

R5 : Les scripteurs introduisent le dialogue oral tandis que les textes littéraires nourrissent les textes produits quant aux dialogues mentaux (prononcés), aux monologues intérieurs, et aux pensées écrites.

R6 : Sur le plan linguistique, les textes produits comportent des marqueurs de premiers rangs (verbes perceptifs, verbes de procès mental), et de second rang (des subjectivèmes, des oppositions de plan, des modalisateurs d'incertitude).

R7 : Comme dans les textes sources, l'expression de la croyance et l'expression du devoir sont marginales. Les expressions de la volonté, du pouvoir et du savoir sont dominantes et s'appuient partiellement sur les textes littéraires.

14.2.1. Le robinson perçu

Le personnage de Robinson se dessine d'abord à travers son corps. Les textes d'élèves n'offrent pas de description physique générale mais une observation concernant le visage d'une héroïne. Margaux offre en seconde version une description traditionnelle du type de la prosopographie, mais sans saturation de détails que l'on peut retrouver parfois dans les portraits travaillés en milieu scolaire.

Elle avait les cheveux chatins, les yeux marron clair et dormait paisiblement. (Margaux, G1V2)

Peu de références à l'origine ou à l'identité du personnage existent, les éléments apportés au lecteur ayant alors une valeur argumentative. Le plus souvent, les renseignements d'identité

fournis justifient ainsi le départ en bateau. De même le savoir-faire du robinson est également expliqué par ses origines insulaires. Dans l'ensemble les élèves n'éprouvent pas le besoin de « présenter » leur personnage, ce qui peut s'expliquer d'une part par l'absence d'informations fournies par les textes ressources et d'autre part par la consigne explicite ou implicite d'écriture qui conduit à démarrer un récit *in medias res*. Garcia-Debanc et Bras (2016) ont observé des procédés de présentation (syntagme nominal, une caractérisation rapide du personnage comme le prénom, l'âge, la fonction sociale) que nous retrouvons dans quelques copies comme celle de Djénéba, mais le plus souvent ces éléments sont complétés par d'autres informations sur le contexte, comme celle de Julie.

Il était une fois un enfant nommé Estrella. Estrella habitait dans un village qui s'appelait Nice. dans ce village il y avait une plage qui s'appelait « La plage des Etoiles ». Estrella été agé de 18 ans et elle été pêcheuse et commerçante. (Djénéba, G3)

Un jour, Entoine (enfant de 12 ans) veut faire une découverte de l'Océan avec ses 2 chiens. (Julie, G3)

14.2.2. Le robinson percevant

Le lecteur peut également se représenter le personnage à travers les perceptions de ce dernier. Les robinsonnades sont ainsi remplies de marqueurs de premier rang (Leclaire-Halté, 2000) qui concernent la mention explicite d'un sujet percevant accompagnée d'un verbe de perception (voir, sentir...). Perceptions et pensées représentées sont intimement mêlées. Les textes opèrent en effet par glissement de la perception à la pensée du robinson, le point de vue ou le jugement qu'il porte sur les faits et les événements. Dans les textes produits, les sens du robinson sont effectivement évoqués ainsi que ses sensations entendues comme les conséquences physiques directes liées aux événements (faim, soif, chaud, froid) directement liées aux perceptions sensorielles.

• L'utilisation des sens

L'introduction de la description dans le récit au travers de la vision du personnage est un procédé fréquemment retenu. C'est ce regard du personnage qui selon Hamon⁴ (1984) participe à l'orientation axiologique du texte. À travers le regard se pose une évaluation sur l'objet regardé et s'ouvre pour le lecteur une évaluation sur le savoir-voir du personnage. À la suite du naufrage, le robinson est soumis à une première perception visuelle de l'île. Le texte enclencheur évoque par trois fois cette vision qui fournit de l'information sur l'environnement sans le besoin de proximité nécessaire aux autres sens : « Je regardai autour de moi ». Le robinson est envahi alors par l'immensité de l'océan d'où naît un sentiment de solitude exploité par les scripteurs comme

⁴ L'auteur distingue quatre lieux d'apparition du discours évaluatif : le regard des personnages, leur langage, leur travail, la relation sociale entre les personnages. (Hamon, 1984 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 20)

nous l'avons vu dès l'incipit. La vue est le premier sens sollicité également lors de la découverte de la flore : des tiges vertes promesses d'une orge naissante, des plantes d'aloès, des arbres fruitiers. Ces descriptions prises en charge par un acteur placé dans un milieu ambiant ici inconnu favorisant son penchant à l'observation et permettant d'accomplir une action-prétexte, sont qualifiées de description de type « voir » par Adam et Petitjean. Elles sont modalisées par leurs auteurs (avec deux circonstants facultatifs), avec leurs variantes « entendre » et « sentir » (Adam et Petitjean 1989 : 93).

Personnage support (argument) + Pause (circonstant) + verbe de perception (prédicat) + milieu transparent (circonstant) + objet de la description (patient/objet).

Ce type de description jalonne les récits des scripteurs : lors de la première inspection visuelle permettant d'organiser la survie, lors de l'exploration de l'île pour juger des ressources locales et des difficultés, lors de la visite de l'épave pour estimer les ressources issues du navire, lors de la découverte du milieu, pour montrer la faune potentiellement dangereuse ou la présence d'animaux domestiques, lors des retrouvailles avec le chien, à l'occasion des scènes de rencontres pour évaluer l'empathie ou l'hostilité, enfin lors de la scène de sauvetage manqué ou réalisé. Ainsi, si dans les textes sources, la vue est associée à la découverte de l'univers insulaire, dans les textes produits, elle jalonne la progression du robinson, de l'arrivée sur l'île au sauvetage, en incluant des scènes de rencontre. Le regard du personnage permet parfois une évaluation esthétique de l'objet regardé (« se manifique lac » : Raphael, G1V2) éthique (« des gens sivilisé » : Sadegh, G4 ; « Je vis quelque chose d'horrible » : Guillaume, G4) ou pragmatique (« une échelle toute poussiéreuse » : Alyssia, G4).

L'ouïe complète le regard. Dans le texte enclencheur, le héros, comme classiquement dans les robinsonnades, perçoit les bruits ambiants après une perte de conscience. Le « hurlement » du vent ne figure dans aucune production. En revanche, son souffle est mentionné avec le thème de la maîtrise du feu et seulement par des scripteurs ayant lu le texte enclencheur. Le robinson est entouré des bruits indicibles de la forêt (texte enclencheur). Si aucun scripteur n'évoque le « caquètement » des oiseaux, certains élèves reprennent l'idée de leur cri. Tandis que le texte enclencheur mentionne les « bruits de la forêt », les scripteurs les identifient. Ils proviennent d'animaux qui attirent l'attention du personnage : un perroquet et un singe, un tigre, un crocodile. L'audition est évoquée le plus souvent à l'occasion des retrouvailles avec le compagnon par référence à *Vendredi ou la vie sauvage* qu'il s'agisse du bruit procuré par le frottement du feuillage, du « grognement » ou de l'aboïement du chien. Dans *Sa Majesté des Mouches*, le robinson lors de sa promenade perçoit le bourdonnement des abeilles. Ce

« bourdonnement des abeilles » n'est repris que par un seul scripteur⁵, mais les scripteurs ajoutent aux textes. Ils évoquent d'abord ceux de l'eau car les élèves ont lu le TE dans lequel la mer est omniprésente. D'autres bruits sont liés à la rencontre ; une présence, une voix, le crépitement du feu, le vrombissement d'un moteur, un tambour. Ainsi, les textes sources influencent directement les scripteurs qui montrent un robinson percevant les bruits de la nature (vent, oiseau, forêt, abeilles, eau) et ceux provoqués par l'animal de compagnie. Les scripteurs évoquent en outre les bruits inhérents à la rencontre qu'ils inventent.

À la vue et à l'audition s'ajoutent les autres sens. L'idée de l'empreinte associée au toucher, figure dans le texte de Golding, *Sa Majesté des Mouches*. Elle n'est pas directement reprise par les scripteurs mais en revanche sont mentionnés le toucher et la trace de pas d'intrus, l'empreinte figurant bien comme stéréotype présent dans les robinsonnades.

Il ne comprit pas tout de suite où il se trouvait, mais se rendit vite compte, grâce au sable et à l'eau qui touchait ses pieds, qu'il se trouvait sur une île. (Judith, G1V1)

Au bout d'un mois, des je vis <i>des traces de pas</i> devant ma grotte qui faisaient des allers- et-des retour. (Judith, G1V2)

Les textes littéraires mettent également en relief les senteurs et les saveurs des fruits. Dans les textes produits, l'évocation d'une odeur est présente, que l'on ne retrouve pas dans les premières versions, odeurs agréables des végétaux mais aussi des aliments. Quelques indications de gout sont données en V2 lorsqu'il s'agit de satisfaire la faim ou la soif, qui n'apparaissent pas non plus dans les premières versions. Là aussi les textes littéraires agissent probablement sur les scripteurs pour évoquer ces sens.

Il rentra dedans et il vit un escalier qui se dirigeait vers la mer [...] il faisait sombre et sur les murs <i>il sentait de la mousses</i> . (Maximin, G1V2)

Des tableaux synthétiques sur les marqueurs de premier rang complètent l'analyse qui pourront être consultés en annexe (F.7 à F.9)

• Les sensations exprimées

On pouvait s'attendre à ce que les sensations physiques provoquées par la privation de nourriture et d'eau soient présentes dès le début des récits, conduisant le robinson à rechercher des aliments ou de l'eau buvable et à fabriquer divers objets facilitant cette quête des besoins vitaux. Dans les textes littéraires, sont évoquées non pas la faim ni la soif, mais la satisfaction de ces désirs par la consommation de viande, de graines et de légumes, de fruits de jus et d'eau.

⁵ Nina. Un autre scripteur se réfère à l'existence d'abeilles sans mention explicite des perceptions auditives : « Il vit des singes des abeilles... » (Julie, G3)

Les scripteurs apprenants mentionnent eux explicitement ces sensations, soit dès l'arrivée sur l'île, soit dans des moments de dysphorie, parfois liées à d'autres sensations comme la fatigue ou l'épuisement. L'arrivée sur l'île déclenche la recherche de la nourriture et de l'eau. La faim et la soif sont présentées seules ou associées à d'autres sensations. La question de la survie est abordée en récupérant des éléments des textes sources (fruits). Les jeunes scripteurs présentent plusieurs sensations cumulées et sentiments mêlés dans un moment de dysphorie, où la faim et la soif sont évoquées avec la peur, le désespoir et la lassitude. Aux sensations de faim et de soif du robinson, s'ajoutent les sensations de chaleur et de froid. Dans le texte enclencheur, le héros ressent la chaleur du soleil. Les textes produits soulignent davantage la sensation du froid, comme un élément d'inconfort, tandis que la chaleur est perçue positivement. Le froid est associé à la précarité de la situation du robinson. Les deux versions des énoncés de Victor illustrent cette opposition, et le scripteur maintient des matériaux langagiers ce qui témoigne ici encore des effets de la mémoire à long terme. Les scripteurs mettent judicieusement en relation cette sensation désagréable du froid avec l'allumage du feu, séquence issue du texte A. De même la construction de l'abri (texte D) est projetée en réponse à ce besoin de chaleur. Plusieurs scripteurs ajoutent au froid d'autres sensations négatives lors des moments de dysphories. Alexandre expose successivement les difficultés rencontrées par le robinson : la faim, la soif, le froid. Lorsqu'une difficulté est surmontée, une autre arrive, ce qui donne une impression d'impuissance face aux conditions imposées par les événements.

<i>L'enfant était fatiguée, il avait faim, il avait soif, il n'en pouvait plus de cette île où il y avait personne# pour lui remonté le moral du matin au soir il s'ennyennuyer, mais il trouvait des fruits pour se nourrir mais pas à sa faim. (Chloé, G1V2)</i>

La nuit tombé, ils allumèrent un feu pour se réchauffer. (Victor, G2V1)

La nuit tombé ils dormirent l'un contre l'autre pour ne pas avoir froid. (Victor, G2V2)

[...] <i>j'avai faim</i> j'emmenai Stella avec moi pour trouver un manger je vis des fruits des baies... J'en mangai beaucoup mais fallai des provisions je fis plusieurs aller retour chez moi maintenant j'avai un stock de fruits m'ai <i>j'avais soif</i> j'étais enquete de rivière j'en vis une je vis un petit canal qui reliait la rivière a ma maison j'avais de l'eau et de la nourriture il faisait nuit <i>il faisai froit</i> il pleuvai je m'endormi [...] (Alexandre, G2V2)

Conclusion

Comme dans les textes sources, le robinson est peu décrit physiquement et les sens sont sollicités. Par ailleurs, les sensations négatives, telles que la faim ou la soif suggérées ou absentes des textes littéraires, comme le froid, sont explicitement exprimées dans les textes d'élèves. Les sensations sont évoquées seules ou cumulativement dans des moments de dysphorie. Les scripteurs unissent habilement par des relations de causalité ces sensations avec des éléments puisés dans les textes sources comme la cueillette des fruits, la construction de l'habitat ou la maîtrise du feu.

14.2.3. Le Robinson ressentant

Nous relèverons les éléments permettant de caractériser les émotions (euphorie/dysphorie, joie, tristesse, amour, haine, déception, désir), et les sentiments du robinson.

• Des moments d'euphorie davantage exprimés

La seule émotion expressément qualifiée dans les textes littéraires est la joie du robinson suscitée par les retrouvailles avec le chien. Des élèves conservent à la fois l'épisode et l'expression du sentiment. D'une façon générale, des moments d'euphorie sont davantage évoqués dans les textes d'élèves. Ils sont situés de façon stratégique à des moments clés de la vie du personnage le plus souvent lors d'une rencontre pendant le temps insulaire ou au dénouement de l'histoire.

Les thèmes développés dans les textes littéraires comme l'assouvissement de la faim ou les attraits de la vie insulaire (la nature, le soleil) sont repris avec l'expression du contentement. Là encore, alors que les textes sources font appel à l'implicite et aux inférences, les textes d'élèves expriment clairement les sentiments ressentis. Les scripteurs mentionnent aussi l'existence de ce sentiment de bonheur pour l'opposer habilement à un moment de dysphorie. Enfin, il convient de noter que les scripteurs ajoutent aux textes sources en soulignant le contentement du robinson dans la réussite de ses actions. Le plus souvent, ces pointes de fierté sont d'ailleurs explicitement exprimées. La fin heureuse fait partie des stéréotypies mobilisées par les jeunes scripteurs avec parfois une récupération de la formule du conte « ils se marièrent, vécurent heureux, et eurent beaucoup d'enfants ». Rayan adopte une certaine grandiloquence.

Quand jus fini de construire ma maison je parti visiter les alentours encore une fois pour <i>me détendre un peu et pour profiter du soleil qui ne tardera pas à se coucher [...]</i> Je fit des provisions je retourna sur à la maison que j'avais construite de mes main. (Ambre, G4)
D'un seul coup. Frouch. Un énorme feu s'était crée, <i>j'étais fier.</i> (Clément, G2V2)
[...] il y'avait une fille de mon age sur l'île au animaux stars elle était très belle et gentil et on <i>vécurent tous heureux.</i> Fin e'était (Ruben, G4)
Bastien dit : « tout le monde et d'accord. ils virent oui de la tête et <i>vécurent heureux jusqu'à la fin des temps.</i> (Pauline, G1V2)
Julien a reussi a monté, il expliqua qu'il ne se noyait pas mais tuer le requin avec la rame, il monta et ils arrivent sur la ville, <i>tout le monde était heureux. Ainsi se fin de l'histoire # dans le bonheur et non le desespoir.</i> (Rayan, G3)

• Un panel large de sentiments s'inscrivant dans des moments de dysphorie

Le sentiment d'abandon parcourt de nombreux robinsons. La solitude envahit le personnage dès les premiers instants de son séjour insulaire. Elle est exprimée dans le texte enclencheur et les deux avant-textes. Les scripteurs s'inspirent très fortement de ces textes et posent le sentiment de solitude le plus souvent dès l'incipit. Le sentiment est exprimé avec insistance par certains scripteurs (répétitions et redondances). Bien sûr, la peur de mourir est généralement dépeinte lors du naufrage. Le texte d'Andréa comporte une transformation de la prédication « j'allais couler, couler au fond de la mer » (texte enclencheur). Ce sentiment est

présent y compris dans les textes des scripteurs n'ayant pas lu le texte de Mortugo. L'inquiétude suscitée par la découverte de l'île succède à la peur de mourir. Les scripteurs expriment parfois une peur indicible comme dans le texte enclencheur. Elle est soulignée lors d'un regard rétrospectif sur l'aventure insulaire, ou à l'inverse lorsque le retour à la civilisation annonce une rupture avec la vie insulaire. Parfois, l'origine de la peur est déterminée. Il peut s'agir d'une crainte de la faune insulaire ou celle d'une rencontre. Les scripteurs mettent là encore en rapport plusieurs éléments des textes ressources. Ainsi, l'épisode du feu présent dans *L'île d'Abel* est repris comme élément permettant de conjurer la peur.

Par ailleurs et contrairement aux textes littéraires, les textes produits mentionnent expressément des marques de tristesse du robinson. Ce sentiment est associé à la perte des parents lors du naufrage. À l'arrivée sur l'île, il accompagne la prise de conscience de l'état de solitude. Lors du dénouement, il est lié à la tristesse du départ. Tristesse et désespoir sont également évoqués pour signifier un enlèvement de la situation. Certains scripteurs jouent finement sur une ambivalence des sentiments lors du départ de l'île.

Mais au loin je vis une lumière au lo -qui s'éloigna de plus en plus. je mis le moteur à fons. Et quand j'arriva je vis qu'un cadavre en feu. Je me suis dis que <i>j'étais perdu au font des océan</i> . (Andréa, G4)
il# se dit qu'il avait eux beaucoup de chance mes <i>il était triste car son père était mort</i> il s'en voulait. (Naïma, G3)
Ils les mangères et <i>eus très peur</i> , alors Etoine ce souvenu du cour d'histoire où il apprenait a faire du feu. (Julie, G2V2)
Mais en rentrant chez moi je sais que <i>je ne devais pas être triste</i> parce que j'avais fait une aventure génial et que sa restera pour toujours dans ma mémoire. Fin (Maélie, G4)

Conclusion

Les scripteurs s'appuient sur les textes littéraires pour transposer des situations d'euphorie (retrouvailles avec le chien) ou de dysphorie (prise de conscience de la solitude). Les textes produits expriment plus directement les sentiments ressentis. Les élèves convoquent des savoirs pour créer des mises en relation de causalité entre plusieurs éléments fournis par les textes (par exemple : le feu pour repousser la peur). Ils explicitent les sentiments, les nomment, les rattachent aux évènements. Les textes produits comportent d'une façon générale davantage de moments d'euphorie ou de dysphorie. Par ailleurs, certains scripteurs opposent les sentiments ou jouent sur leur ambivalence. Sur le plan linguistique, nous constatons que les élèves utilisent les formules du conte pour signifier une fin heureuse.

14.2.4. Le robinson réfléchissant

Les pensées du robinson s'expriment par le discours rapporté. Il peut s'agir de dialogues mentaux avec le chien tiré du texte D. Les monologues occupent en outre une place importante dans les robinsonnades : le personnage seul se parle à lui-même et livre ses sentiments, comme dans le texte enclencheur et l'énoncé d'Inès. Les pensées se révèlent également sous la forme

d'écrit ayant pour fonction de communiquer. C'est le message lancé vers l'extérieur présent dans *L'île d'Abel* et largement repris. Pour résoudre les problèmes de survie, sont évoquées les « idées » du robinson, qui pourraient être celles du scripteur puisant dans les textes sources.

Sur le plan linguistique, les robinsonnades comportent des marqueurs de premier rang qui ont pour fonction d'attribuer des pensées au personnage. Des verbes de procès mental existants dans les textes sources⁶ sont utilisés pour évoquer le passé du robinson ou pour manifester son inquiétude. Les élèves explicitent également les réflexions du robinson sous la forme d'interrogatives directes. Des marqueurs de second rang permettant le repérage de point de vue sont également à signaler avec l'emploi de subjectivèmes par exemple lorsque le robinson des textes littéraires porte un jugement sur la nature environnante et que les scripteurs s'en inspirent. Ces textes jouent également sur l'opposition des deux plans du récit avec la présence, déjà signalée, de commentaires. On trouve également des modalisateurs d'incertitude, comme dans le texte B et le texte de Geoffroy. Enfin, la syntaxe peut aussi évoquer le discours rapporté avec l'emploi comme nous l'avons vu de phrases nominales, de répétitions et donner « l'illusion d'une oralité intérieure » (Leclaire-Halté, 2000 : 309).

- Tu viens Stella ? » (Mathilde, G2V2)
Si seulement j'aurai trouver un bout de nourriture, je l'aurai donné à ma chienne que j'aime plus que tout, avec ma famille. Je m'endormai en pensant à toute cette folie. (Inès M, G2V2)
Mais la viande n'était pas bonne, <i>il eu une idée (faire du feu) [...]</i> (Faiçal, G3)
Je me coucha sous un palmier et ferma les yeux : <i>je me souvins de ma petite vis-tranquille à Paris, mon</i> ma petite maison, mon père, ma mère et mes deux petits frères puis soupira longuement en sortant de mes rêveris. (Pierre Yves, G1V2)
Abel et une petit fille 10 ans qui était sur un radeau et elle a fait un naufrage sur l'île laola, Abel ne savais pas encore ou elle était donc <i>elle se demanda : Mais où suis-je, voilà Abel ne savait ou elle étais disa-t-elle où suis ? Comment je suis arrivais issie comment je vais sur vivre ?</i> (Younes, G3)
Avec tous ce que j'avais trouvé je me dis que <i>je pourrait</i> vivre assez longtemps sur cette île. (Geoffroy, G2V2) (Excipit)

Conclusion

Les scripteurs montrent les réflexions de leur robinson en utilisant les textes littéraires comme des modèles de construction. On retrouve ainsi les monologues intériorisés ou prononcés et l'usage du message écrit, l'emploi de subjectivèmes par exemple pour qualifier les fruits, et des phrases nominales évoquant des bribes de pensée. La pensée est le plus souvent exprimée de façon explicite : le robinson réfléchit, se « pose des questions », a « des idées » qui vont lui permettre d'agir. Car décrire un personnage, ce n'est pas forcément procéder « à grand renfort d'adjectifs et en variant les verbes utilisés, mais c'est plutôt expliciter les intentions, dans la cohérence avec la suite de leurs actions » (Crinon, 2006b : 76).

⁶ « Je me souviens que je pensais » (TE) ; « j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes que je ne connaissais point » (texte C)

14.2.5. Le robinson agissant

L'« action » est pour les jeunes scripteurs un constituant définitoire du récit (Jay, 2008) : raconter une histoire équivaut à dire ce que le personnage principal a fait. L'étude du sujet peut être abordée par celle des modalités. Le vouloir, le pouvoir et le savoir sont très présents dans les robinsonnades, tandis que le croire et le devoir se manifestent moins (Leclaire-Halté, 2000). Nous envisagerons leur présence dans les textes sources puis dans les textes produits. Hamon souligne que les foyers idéologiques peuvent se signaler par « l'inflation, dans le lexique même du texte, du vocabulaire de la modalisation » (Hamon, 1984 : 38). Nous pointerons les verbes utilisés.

• Une expression mesurée de la croyance et du devoir

Dans les textes sources, nous ne trouvons pas de manifestations de croyances ou de religion ni d'opinions préconçues du robinson venant de son milieu d'origine⁷ qui déterminent habituellement le faire. Quelques scripteurs soulignent l'existence d'un « miracle » ou plus fréquemment « d'une chance ». Djénéba évoque une pêche miraculeuse, Rayan une rencontre salvatrice. Le sauvetage relève du « miracle » par opposition au naufrage qui est imputé à la malchance. Yanis (G3) titre même son texte : « Le Petit garçon et la mal chance ».

Quant au devoir, il résulte d'une nécessité biologique pour survivre ou d'une contrainte morale (garder l'espoir) ou sociale telles les valeurs de travail ou d'exploitation de la nature. Certains robinsonnades opposent au contraire de l'hédonisme et nous verrons que la recherche du bien-être n'est pas absente dans quelques textes produits. Une mention du devoir⁸ à l'occasion du naufrage figure dans le texte enclencheur ou plutôt une réflexion sur le non-devoir (« tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça »). Les élèves reviennent peu sur l'imprudence lors du naufrage qu'ils imputent à la tempête et à la malchance. En revanche, ils relient l'obligation de survie à l'expression du devoir. L'effort, le travail sont tournés, comme dans les textes sources, vers la recherche de la nourriture avec l'idée d'une obligation de stocker pour une utilisation ultérieure, de construire un abri, d'allumer un feu et de s'évader. Les verbes de modalité (falloir, devoir) sont parfois employés.

⁷ Il faut toutefois noter la vision ethnocentrée du robinson à propos de l'utilisation du feu dans la nature dans la mesure où il reste en usage dans certains pays encore aujourd'hui : cf. « Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. » (texte A).

⁸ Le devoir est peu présent dans les robinsonnades contemporaines. Cette modalité se manifeste explicitement avec les verbes tels que « devoir » ou « falloir » ou tout autre terme « indiquant une obligation ou une responsabilité, formules injonctives ou légiférantes attribuables au narrateur ou aux personnages » (Leclaire-Halté, 2000 : 216).

Je me suis dit <i>qu'il faudrait</i> que je me construisse un radeau et me mette en route. (Martin, G1V2)

Dans les textes produits, comme dans les textes sources, le devoir et le croire occupent une place secondaire. Les autres modalités prédominent.

• Une volonté à l'épreuve des circonstances

Dans les robinsonnades, le vouloir est dominant mais non constant : soit le robinson hésite entre deux objets, soit il lui arrive d'être dans un état de passivité, de dépression, de folie suite à une épreuve, ce qui fait de lui « un non-sujet ». Les textes sources expriment la volonté du robinson à différents stades de son séjour : lors de l'exploration de l'île, lors de la mise en culture et de la recherche de la nourriture, et pour la construction de l'habitat. Concernant la pose de pièges, Defoe décrit les états successifs de l'humeur du robinson en fonction des difficultés rencontrées dans l'exécution de son plan. Nina exprime le désespoir qui tantôt entrave tantôt suscite l'action. Les scripteurs mettent ce vouloir en tension. Alors que Coline montre la volonté de son personnage à travers tout le récit, l'histoire se termine par la mort de l'enfant. Cette volonté s'exprime en des lieux stratégiques c'est-à-dire aux frontières externes du texte soit en incipit pour entreprendre l'exploration ou les premières actions de survie soit en clausule pour le départ de l'île. Elle se manifeste également lors des séquences du genre : exploration de l'île, quête de la nourriture et de l'eau, recherche ou construction de l'habitat. Les scènes de rencontre introduites par les scripteurs mobilisent de nouvelles décisions : recherche, visite, sauvetage.

Sur le plan linguistique, les scripteurs utilisent les verbes de modalité « vouloir » « décider » et l'expression « avoir envie de » et des périphrases comme « n'écouter que son courage ».

J'avais faim et <i>marre de manger des fruit</i> , puis je me souvin d'avoir vu des chèvres et des fruits + des lianes. Je fit un piège, avec un fruit posé dessus espérant que les chèvres tomberont dedant. (Nina, G2V2)
Quand <i>il voulu déposer les provision dans la calle</i> , il trouva # un gibbon <i>Il voulu l'appivoiser</i> mais sa ne marcha pas très bien. Pui il eu # idée. Le chien pourrait jouer avec le ### gibbon. [...] <i>Il décida</i> , après # avoir pris son petit-déjeuner de le retrouver. Ayant l'estoma prit par la faim, <i>le petit garçon décida de sortir de son lit</i> , et de prendre son petit déjeuner [...] <i>Il décida de prendre un panier</i> [...] Le petit garçon comprit vite qu'il n'avait plus rien à manger Puis un mois après, les gendarmes ont retrouvé# le petit garçon mort. (Coline, G1V2)
<i>J'avais envie de</i> me construire une cabane aussitôt je suis parti chercher du bois, des cailloux...Pour faire ma cabane. (Inès G, G2V2)
Quand j'arriva chez les canibales, je les entendit romfler, il dormait dans des tentes. <i>Je décidas donc de faire une visite complète de leur camp</i> . (Guillaume, G4)
N' et écoutant que <i>son courage</i> , il s'avança à petits pas vers la maison. (Esther, G2V2)

Comme dans tous les récits du genre, l'absence de vouloir dans les textes produits est passagère. Guidés par les textes sources, les scripteurs expriment ce vouloir du robinson à différents stades de son installation sur l'île. Ce faisant, ces écrits sont dans la veine des robinsonnades d'auteurs qui glorifient la volonté humaine.

• Un pouvoir rencontrant des opposants et bénéficiant d'adjuvants

Le pouvoir est une modalité essentielle des robinsonnades : les robinsons ont la capacité de trouver les moyens d'agir. Ce pouvoir est dépendant du savoir, et son expression permet de souligner l'opiniâtreté du robinson, son caractère courageux face à l'adversité et parfois loin de l'ignorance des premiers instants. La plupart du temps, ce pouvoir rencontre des opposants. Les phénomènes naturels peuvent empêcher ou compliquer la tâche du personnage et servent de faire-valoir au robinson persévérant. Les animaux sont des opposants moins systématiques qui peuvent causer des désagréments physiques ou matériels et que le robinson peut domestiquer ou asservir. Plus rares sont les opposants humains.

Dans les textes sources la nature est, hormis l'épisode du naufrage (TE) plutôt bienveillante et nourricière. L'abondance se traduit à la fois par ce que la nature procure spontanément (légumes, ail et oignon, texte A ; les fruits, textes B et C), par les céréales semées et récoltées (l'orge, texte C) et par les animaux empiégés (les chevreux, texte D) sans compter les matériaux de construction (pièges et habitat, texte D). Quant aux animaux, lorsqu'ils ne sont pas des compagnons (la chienne Stella, TE et le chien Tenn, texte D), ils fournissent la nourriture (les chevreux, texte D) et permettent la confection de vêtements. La nature est un adjuvant. Les textes sources ne mettent en scène aucun être humain opposant ou adjuvant. Le pouvoir s'incarne donc par la nature et le non pouvoir s'exprime également dans la nature dominante que le robinson courageux arrive *in fine* à dompter (le feu, les pièges, l'abri). Les textes ressources peignent un robinson agissant qui trouve des solutions à ses problèmes de survie. Qu'en est-il dans les textes produits ?

Une nature bienfaitrice ou redoutée

Aux pouvoirs du robinson s'opposent d'abord les phénomènes naturels. L'origine du naufrage est expliquée par la tempête, comme dans les textes A et D, mais aussi par un cyclone, un tsunami, et le heurt d'un récif. Ces « opposants » naturels peuvent se répéter à l'occasion d'une tentative de sauvetage. La tempête vient perturber également la construction de l'habitat. Le pouvoir du robinson peut toutefois s'exprimer car il prend en compte ces données climatiques. Le feu est décrit le plus souvent comme un adjuvant, mais il peut se révéler destructeur aussi. Qu'ils soient à l'origine du naufrage, qu'ils compliquent la vie insulaire, ou qu'ils contredisent les projets de sauvetage, les phénomènes naturels font partie des complications du genre et sont donc évoqués de façon pertinente. Ils contribuent à épaissir la stature du robinson qui est par ailleurs confronté à d'autres « opposants », à savoir les animaux.

Alors que seul l'animal de compagnie apparaît dans les textes sources⁹, les textes produits mettent en scène différents animaux dont certains s'opposent au pouvoir du personnage. Nous avons évoqué le bestiaire inventé par les scripteurs et nous ne citerons ici que quelques opposants. Parmi eux, le serpent occupe une place de choix. L'animal opposant sert de faire-valoir au robinson dont l'ingéniosité et la bravoure sont montrées. Les scripteurs mettent d'ailleurs en tension le danger que représentent les animaux sauvages et la prudence du robinson. Comme dans les textes sources, la nature (faune, flore, minéraux) sert généralement d'adjuvant pour la nourriture qu'elle fournit, les vertus du feu, et l'abri qui protège. On trouve cependant des allusions à une nature inquiétante et rebelle, s'opposant au pouvoir du robinson, partiellement inspirée des textes ressources¹⁰. L'incipit de Martin montrant une forme d'agression physique qui rappelle l'obstacle des lianes dans *Sa Majesté des Mouches*.

il expliqua que le bateau a été une pierre et a fait un trou sur la coque, l'eau entra dans le bateau et coula. (Rayan, G3)
À la nuit tomber, je fit un feu mais le feu déclencha un énorme incendie qui devasta toute la forêt ! (Alyssia, G4)
Le soir il eut une bête sauvage c'était un serpent Stela avait très peur et moi aussi <i>je ne pouvait pas grimper</i> aux arbres puisque lui il s'avait sais le faire alors je courrus le plus vite possible que <i>je peut</i> mais le serpent était # toujours là. (Zelimkan, G4)
Je ne savais pas où j'avais atterri mais je n'avais pas envie de le savoir, tout ce que je voulais c'était de partir d'ici. Malheureusement <i>mon pied était coincé sous une pierre</i> et cela pris du temps pour le dégager. Après une heure d'effort, je réussis enfin à le déga -décoincé [...] (Martin, G1V2)

Des êtres humains, aidants ou opposants

La volonté s'exprime aussi face à l'Autre. L'approche de l'Autre est perçue visuellement : la trace de pas, le signalement d'un feu, la voix. On peut penser ainsi que les scripteurs transposent les « signaux de fumée » de *L'île d'Abel*. L'Autre a une fonction tantôt d'adjuvant, tantôt d'opposant, toute solution qui ressort de « l'invention » des scripteurs puisque la rencontre n'est pas traitée par les textes ressources. Ainsi, le contact avec l'indigène constitue l'un des rebondissements des récits. Les autochtones sont des opposants avec la figure du cannibale, comme dans les robinsonnades classiques. La rencontre avec l'anthropophage est une part importante du récit de Guillaume. Il indique l'origine de ce développement :

⁹ Les rats sont évoqués dans le texte C pour expliquer la disparition des denrées lors de la traversée. Le texte B mentionne également la présence d'abeilles lesquelles contribuent à l'atmosphère champêtre dépeint.

¹⁰ Dans le texte enclencheur, Le royaume de Kensuké, la mer est un opposant au robinson qui frôle la noyade, tandis qu'il ressent de la crainte dans la forêt : « je n'étais pas tranquille ». La jungle du texte B, Sa Majesté des Mouches, offre d'autres sources d'inquiétudes ; fleurs « étranges », « obscurité », lianes frémissantes au passage du personnage...

Le mot « tambour » et les « cannibales », cela vient de *Pirates des Caraïbes*¹¹. Le héros arrive sur une île, il y a des cannibales et des prisonniers. C'est venu inconsciemment.

À l'opposé, se situent tous les adjuvants humains, des personnages évoqués mentalement (parents), des sauveteurs, d'autres êtres humains qui aident à résoudre des problèmes matériels ou psychologiques conformément au genre. Le robinson montre son pouvoir sur l'Autre, mais comme Tournier, certains scripteurs inversent le processus et le robinson d'Eloi (« Michaël », TE) reçoit l'enseignement de l'Autre appelé « Robinson Crusoé »¹². L'expression du pouvoir et du non pouvoir entraîne l'utilisation du verbe de modalité comme dans les textes sources.

C'est alors que, en montant sur le poste de vigie, je vit un bateaux, le célèbre « Virginie » prise dans la tempête. Mais elle fit naufrage à cause d'une vague géante qui se dirigeait vers l'île. Trois corps, sans doute mort était porté par la vague, # échouant sur l'île. Le petit chien, apeuré par la vague, fit une crise cardiaque et mouru. Je me décidât donc à aller voir, avec Stella, les trois corps, déposé par la vague a 13 mètre 57 exactement, d'après mon calcul. Mais un des corps bougeait toujours, celui du plus jeune. Je le ramenai a la maison quand un petit chien, donc le collier était marquer à Tenn#, vient en couinant. Quand le jeun homme revint à lui, je lui demandit son prénom.
 « Je m'appelle Robinson, Robinson Crusoë, me répondit-il, et toi ?
 - Je m'appelle Michael. J'ai assisté à votre naufrage et je vous est ramassé ici.
 - Que faite-vous là ? me deman-t-il ?
 - Mon bateau à fait naufrage il y a 4 mois et 26 jour. Je suis seul avec ma chienne.
 - Je pourais vous loger ? »
 Il accepta mon offre. *il m'apprit en échange à faire du feu C'était comme mon deuxieme papa. Je lui présemta la maison avec la salle d'arme, la vigie, la « cuisine »... Tandis que lui m'apprenait à traquer oiseaux et chèvre.* (Eloi, G2V2)

Le compagnon aidant mis en valeur

Une place particulière doit être attribuée au compagnon du robinson, figure animale essentielle de la robinsonnade. Les retrouvailles résultent de la lecture du texte D. L'épisode du chien est copié au plus près, résumé, ou réinventé : introduction d'un discours direct, transposition de la localité, transposition de personnages (d'autres chiens sont prénommés comme des personnages des textes ressources)...

Les élèves se servent donc de leurs connaissances sur le genre pour introduire des personnages qui aident les robinsons à résoudre des problèmes psychologiques et matériels et à organiser leur retour vers la civilisation, ou sont des opposants à leur action comme les cannibales. La nature joue parfois, comme dans les robinsonnades, le rôle d'opposant avec les éléments climatiques qui expliquent le naufrage ou les animaux dangereux qui entravent les actions du personnage. Le

¹¹ Le film qui a connu un grand succès comporte en effet en son second épisode (*Dead Man's Chest*) des scènes tribales de cannibalisme.

¹² Dans le texte d'Eloi, se trouvent les traces à la fois du texte enclencheur (le chien Stella, Michael), du texte C (la traque des chèvres), du texte D (« La Virginie », Tenn) et ses connaissances personnelles puisque le scripteur se réfère au livre de Defoe en organisant une rencontre de deux hommes qui divulguent leur savoir.

pouvoir du robinson s'exprime cependant principalement, comme dans les textes sources, par la domination progressive sur la nature, grâce aux savoirs déjà-acquis ou appris. Les scripteurs jouent donc à la fois sur l'imitation des textes littéraires et sur l'invention. Le lecteur pourra se référer à l'annexe F.10 sur l'expression du pouvoir dans les textes produits.

• Un savoir acquis et conquis

Dans les textes littéraires, les commentaires sur le savoir-faire du personnage sont un lieu privilégié d'apparition du discours évaluatif (Hamon, 1984)¹³ ; ainsi la satisfaction exprimée à l'allumage du feu (texte A) ou le découragement lors de la fabrication de pièges (texte C). Ces savoirs se déploient non sans difficulté (connaissances floues à propos des cultures, problème de mise en œuvre des pièges, texte C). Ils ont été acquis avant l'aventure insulaire (l'allumage du feu) mais aussi sont mis en œuvre par tâtonnement ou essais successifs (le feu) et expérimentation (les pièges). Les non-savoirs sont provisoires (la culture, texte C) ou accomplis (l'impossibilité d'expliquer la disparition du chien, texte D). Les savoirs déclaratifs portent sur le nom de certains éléments naturels : identification des végétaux, céréales, arbres fruitiers, fruits et leurs propriétés. Les savoirs procéduraux sont multiples : maîtrise du feu, signaux de secours, fabrication d'objets, mise en culture, cueillette, chasse par empiétement, cuisson, construction de l'habitat. La construction de l'habitat correspond à une description de type « faire » telle que la définissent Adam et Petitjean (1989 : 94) selon le modèle suivant, étant précisé qu'ici le robinson est seul :

Personnage actif + (personnage spectateur) + verbe d'action + objet de la description

Le lecteur trouvera des tableaux récapitulatifs des savoirs déclaratifs ou encyclopédiques et procéduraux présents dans les textes littéraires en consultant les annexes F.3 et F.4.

Qu'en est-il des textes produits ? L'influence des textes sources se conjugue avec les connaissances personnelles des scripteurs. Les savoirs sont d'ordre déclaratif : le manioc, plante qui doit évoquer l'exotisme, s'ajoute aux propositions des textes littéraires : céréales, cacaoyers, orangers, limoniers, citronniers, melons, raisins. Les propriétés des matériaux naturels sont récupérées : celles de l'argile qui permet de fabriquer des objets et de construire des murs (textes A et D).

Les savoirs procéduraux sont nombreux et repris principalement également des textes sources : la technique du frottement (Djénéba fait appel à ses connaissances personnelles avec

¹³ « Tout travail, en tant que rencontre d'un sujet et d'un objet médiatisée par une 'compétence', une 'expérience', un outil et un tour de main, pourra donner lieu à un commentaire sur le savoir-faire du personnage, [...] commentaire porté soit par le narrateur, soit par un personnage délégué à l'évaluation, soit par le personnage du travailleur lui-même » (Hamon, 1984 : 106-107 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 428)

l'usage du silex), l'émission de signaux de secours (texte A), la fabrication de différents objets (pas seulement ceux des textes sources), la construction de l'habitat (texte D), les cultures (texte C), la cueillette (texte C), la chasse (texte C) et la cuisson (texte A). D'autres savoirs sont introduits par les scripteurs pour inventer différents moyens de transport destinés le plus souvent à quitter l'île, ou pour résorber la soif comme dans le texte d'Arthur. Comme dans les textes sources, ces savoirs sont déjà-acquis ou appris sur place.

[...] l'idée étais de prendre de silex et les frotter l'un contre l'autre pour faire de la fumé#. (Djénéba, G3)
Comme je n'avais pas d'eau je pris des noix de coco et je les ouvrirent. Je les avais toute mis dehors pour avoir de l'eau et je commenci à dormir. (Arthur, G2V2)
[...] il reussit a fer un feu il se souvenu que <i>en classe</i> sa maitresse leur avait fait un chéma [...] (Yanis, G3)
<i>J'eu appris à faire</i> mes faire mon propre repas sa m'arrivé de trouvé des animaux. <i>J'ai appris</i> à les tués. (Mayelly, G4)

Les non-savoirs sont également énoncés : la non prévisibilité du naufrage, mais aussi la méconnaissance de l'univers insulaire. Le robinson de Defoe ne connaît pas certaines plantes de l'île. Sur l'île, il découvre tout et les élèves expriment cette ignorance. Comme dans les textes sources, les scripteurs montrent les difficultés dans le recours aux savoirs : le problème délicat du passage de la théorie à la pratique pour l'allumage du feu (texte A) et le non savoir accompli concernant l'incapacité à expliquer la disparition du chien (texte D).

Le matin, il se reveilat et allat trouvé des choses qu'il ne connaissait pas. (Emma, G1V2)
Je ne sais pas comment il avait vécu aussi longtemps dans l'île ni pourquoi il n'était pas venu la plus tôt, mais en tout cas j'étais content de le revoir. (Nina, G2V2)

Comme dans les textes littéraires, les savoirs et non savoirs du robinson sont donc exhibés et ponctuent le déploiement de ses actions ou tentatives d'actions : la constatation de savoirs déclaratifs et procéduraux, antérieurs à l'aventure ou développés par l'expérience insulaire, et de non savoirs plutôt temporaires. L'origine des connaissances du robinson est rarement expliquée, excepté pour la maîtrise du feu en référence au texte A (connaissances scolaires). Les savoirs acquis sur l'île le sont, le plus fréquemment, de manière individuelle par la pratique, comme dans les textes littéraires. Les diverses actions décrites servent à montrer les qualités et les limites du robinson. La description des savoirs est au service du récit. Cependant, parce qu'il s'agit de scripteurs apprenants, les savoirs sont davantage nommés que décrits. Nous constatons cependant l'apport positif des textes ressources sur les techniques d'allumage du feu ou de construction de l'habitat.

Conclusion : Robinson, description et valeurs

La question est toujours complexe pour un auteur, écrivain ou scripteur apprenant, de savoir quels traits du personnage sélectionner et décrire au travers de son récit. Comme dans les textes sources

et conformément à la consigne d'écriture, le robinson, figure générique, est au centre de l'aventure insulaire. Si l'on souhaite établir une synthèse des portraits du robinson indépendamment des particularités individuelles, nous pouvons émettre plusieurs conclusions.

▪ **Une (quasi) absence de présentation directe du personnage**

Les scripteurs n'apportent que peu d'informations sur le physique et les éléments d'identité du personnage. Le passé et l'entourage familial sont évoqués soit à l'ouverture du récit pour signifier les circonstances de l'arrivée sur l'île ou la solitude du naufragé, soit en clôture du récit à l'occasion du retour à la civilisation. Il s'agit d'éléments sommaires de biographie recentrés sur les liens de parenté.

▪ **Une dissémination du portrait au travers de l'ensemble du récit**

Le portrait du personnage est donné à construire par le lecteur. L'île est décrite au travers des sens de l'aventurier par référence aux textes littéraires, alors que les sensations, les émotions et les sentiments sont expressément nommés, développés et rattachés à des événements. Le robinson sensible est également présenté à travers ses pensées et ses commentaires au fur et à mesure qu'est décrite l'exploration de l'île et l'installation. Ce n'est pas qu'un être d'action qui est montré mais un robinson percevant, ressentant, réfléchissant. Dans l'action, le vouloir, le pouvoir et les savoirs sont valorisés lors des différentes séquences du récit qui s'intègrent dans les programmes narratifs du genre.

▪ **Une description conforme au « cahier des charges » et stéréotypes du genre**

Nous notons :

- Une orientation générale euphorique et optimiste, contrebalancée par des moments dysphoriques (solitude, peur de l'inconnu, rencontres hostiles), mais aussi le choix de quelques scripteurs pour une fin tragique avec la mort du robinson.
- La volonté de souligner l'insertion du personnage dans son milieu actuel, parfois avec un regard sur le passé (réflexions sur la perte des parents).
- La réussite du robinson sur la nature (animaux dangereux, utilisation des matériaux naturels), face aux indigènes, et dans son entreprise (fabrication, construction, maîtrise du feu, et projet de retour). Les difficultés propres au genre sont traitées : tentatives, échec, découragement.

En revanche ne sont pas évoqués (ou peu) la transformation du robinson (même si certains robinsons connaissent cependant une métamorphose cf. des figures du robinson infra.), le gain du séjour (indépendance, maturité, foi en la vie, foi en l'expérience et la jeunesse). Des points de satisfaction apparaissent toutefois : l'assouvissement des besoins, la référence au bonheur avec le choix du maintien sur l'île.

▪ **Une valorisation des qualités du robinson, ceci en conformité avec les textes littéraires.**

Nous retrouvons des marques axiologiques propres au genre :

- des valeurs pragmatiques avec la réalisation de nombreux objets (vaisselle, canne à pêche, niche, outils, lampe, pirogue, radeau, bateau, delta-plane, enclos, meubles etc.), et l'importance donnée aux savoirs.

- des valeurs éthiques : des agissements conformes au consensus moral, le retour au monde civilisé avec parfois une rupture familiale (retrouvailles avec les grands-parents, adoption) ou le retour à la nature.

▪ **Un tissage entre connaissances déjà-là et textes ressources**

Aux modèles que constituent les textes ressources s'ajoutent les connaissances sur le genre qui permettent de créer un personnage en interaction avec la nature et les Autres lesquels servent tour à tour d'opposants et d'adjuvants.

Tous ces traits permettent *in fine* de construire des figures de robinson.

14.3. Des figures de robinson

Dans cette dernière partie, nous exposerons la diversité des portraits dépeints par les scripteurs apprenants, entre imitation et invention.

14.3.1. Le robinson besogneux

Dans les textes littéraires, le robinson utilise des savoirs, des savoirs procéduraux et des savoir-faire qui relèvent de pratiques traditionnelles.

Nous avons déjà signalé l'exemple remarquable de Basile (G1V2) qui réinvestit le lexique, reformule (« une fosse rectangulaire » devenue « un fossé en forme de rectangle) et décontextualise (il ne s'agit plus de « vannerie de roseaux » mais d'une cane retrouvée dans une roselière). Les étapes de la construction de la maison sont évoquées avec l'utilisation de matériaux insulaires. Le robinson se met en quête de nourriture (le champ sémantique est étendu) et la prépare en utilisant la technique de la pierre posée sur le feu. Il cuit des plats, faits d'une argile rouge qu'il s'est procuré dans le « sud de l'île ». L'exploration de l'île lui a permis de découvrir une grotte, puis une crique. Les textes sources ont fourni son canevas d'écriture.

Le robinson d'Ambre (G4) est tout aussi affairé. Le début du récit est une reformulation de l'incipit de *L'île d'Abel*. Ambre reprend l'idée du frottement de deux morceaux de bois (texte enclencheur). Les segments reformulés sont également nombreux. Elle attribue à son personnage des réflexions intérieures qui font revivre les moments de classe. Ses premières tentatives pour maîtriser le feu sont également infructueuses, mais sa persévérance triomphe. Le robinson situe sa maison « près d'un grand cèdre » comme dans le texte D, et emploie les mêmes matériaux

insulaires. La quête de la nourriture est évoquée par la constitution de provisions de fruits. Enfin les noms de Stella et *Peggy Sue* sont tirés du texte enclencheur. Là encore les textes littéraires pourvoient aux idées et servent de réservoir lexical pour dessiner ce robinson agissant.

J'étais vraiment seul, je m'ennuyais beaucoup puis je repensais aux cours de ma maîtresse, à l'école : « Les enfants vous aller apprendre à faire du feu comme à la préhistoire et comme les hommes préhistoriques etc...Puis je repensais un instant nous avons bien appris à savoir comment l'allumer mais je n'avais jamais appris à en faire en vraie ! Donc j'alla chercher deux morceaux de bois et les frota cela fit une petite étincelle mais se rétegnait, je ne perdait pas patience, après avoir réussi ~~à~~ à allumer le feu j'y eue une idée « construire ma maison » déjà il fallait ~~alle~~ visiter les alentours. Quand je fus revenu de m'a petite enquête j'avais trouver beaucoup de vieilles chose inutile et avec je pus me construire ma maison au centre de l'île près d'un grand cèdre : Je creusais un fossé rectangulaire que je meblai d'un lit de tronc de bambou que j'avais épluché moi-même, il était recouvert d'une épaisse couche de sable blanc, pour me faire les murs j'assemblait des troncs de palmiers et pour la toiture, je composa une vannerie de roseaux sur laquelle je déposai des feuilles de figuier – caoutchou en écaille, comme des ardoise. Je recouvris le sol de galets qui avant était du sable blanc. Puis je fis un petite couchette pour Stella. Quand jus fini de construire ma maison je parti visiter les alentours encore une fois pour me détendre un peu et pour profiter du soleil qui ne tarderait pas à se coucher enfin, je tombis d'en un trou, heureusement que le trou n'était pas du tout profond. Sinon j'aurai pu avoir très mal. Quand je me relevit je vus comme un jardin de fruits entier. Je fit des provisions je retourna ~~sur~~ à la maison que j'avais construite de mes main. Je vue la fumée qui s'échappait de quelque chose au loin. C'était bien le Pegguy Sue mon bateau Je cria de joie si bien que le bateau s'avança de plus en plus que il aborda, ils montames montames et ils me retrouvèrent nous rentrâme à la maison puis ils me demendèrent de tout raconter !!! Fin

Le lecteur pourra retrouver en annexes F.11 et F.12 deux tableaux portant sur les reformulations de Basile et d'Ambre.

14.3.2. Épanouissement et hédonisme : le robinson installé

Il est des robinsons qui, bénéficiant de la Nature-Providence, s'accommodent de la vie insulaire, goutent aux joies de l'isolement exotique, évoquent avec une douce nostalgie la vie passée, mais vivent sereinement le présent et se délectent de plaisirs simples. Promeneur solitaire, le personnage de Pierre-Yves (G1V2) interrompt sa marche pour se complaire dans ses rêveries, alanguit sous un palmier. La construction de son habitat est méthodique. Le robinson recherche son bien-être : il aménage sa demeure, l'embellit d'objets retrouvés, fabrique une chaise rembourrée. Des fruits variés qui composent le meilleur jus et « un bon morceau de viande de chèvre » satisfont aux plaisirs de la bouche. Le robinson prend son temps : il se lève tard et après une journée active qui se déroule sans incident, s'installe pour lire, range ses affaires, dine puis s'allonge sur son lit sans doute avec la satisfaction du travail accompli. L'incipit de ce récit fait écho à *Sa Majesté des Mouches* : le robinson marche à travers la forêt et se heurte aux lianes, celui de Pierre-Yves se fait mal au pied. C'est au moment de pénétrer dans son antre qu'il décide

de mettre à exécution son projet de construction comme dans le texte D. L'épisode des pièges est repris du texte C. Dans cette nature luxuriante, les fruits poussent à profusion. L'œuvre de Defoe cite des « melons en abondance », des raisins », orangers et citronniers, ainsi que le « jus » de cédrats. Pierre-Yves récupère ces éléments lexicaux et les adapte à son répertoire : le jus devient un cocktail multi-fruits. Lorsque Tournier évoque « l'atmosphère confortable et intime » de la maison, le scripteur transpose la description par des reprises lexicales (sabre, fusil, coffre, peau), un hyponyme (« chaise en osier » au lieu de « meubles en osier »), et des reformulations (notamment : « je me mis à la déco »). Il y ajoute le bonheur de la lecture non pas de *Robinson Crusoe*, mais d'un livre écrit par le robinson, avec cette précision du contentement : « que j'avais écrit moi-même ». Les textes littéraires fournissent les éléments du plaisir. La robinsonnade montre ses tendances hédoniques.

Je marchai sur le sable fin, mes pieds me faisaient mal. Je me coucha sous un palmier et ferma les yeux : je me souvins de ma petite vis-tranquille à Paris, ~~mon~~ ma petite maison, mon père, ma mère et mes deux petits frères puis soupira longuement en sortant de mes rêveris. Sur ce, je m'endormis. Je me reveila que le lendemain matin à 11 heures. J'enfila mon tee shirts et me dirigea vers ma grotte. C'est au moments-d'entrée que je decida de faire une maison ~~spacieuse~~. Je rassembla tout ce qui pouvait me servir : tron de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers caoutchou...~~je~~ Je commença par # creuser une fosse rectangulaire je mis des galets tout au fond et recouvris de sable, je fis de même une ~~deuxième~~ fois. Je fis les murs en trons de palmiers et ~~fin~~ le toit en trons de palmiers également mais ceux ci était recouvert de feuilles de figuiers caoutchou et de branchage en toutes sortes ~~qui~~. Je finis enfin ma maisons et partis avec un grand panier en osier pour remplir ma reserve de nourriture qui commençait à faiblir je découvrit des fruit en abondance : des melons, des raisoin, des oranges et des citrons. Je me concocta un delicieux kocktail multifruit. J'alla ensuite voir mes pièges et constata que 3 chèvres étaient prises dedans je les acheva et rentra chez mois avec de la nourriture au moins pour 3 semaines. Je me mis à la déco de ma demeure, j'accrochai des sabres que j'avais récupéré sur le bâteeau et un fusil qui m'avait servi à tué quelques chèvres. Je me construis une chaise en osiers que je remboura avec de la peau de chèvre je m'installa et commença à lire un livres que j'avais écrits moi même. Quand je me decida ~~de~~ à diner il faisait déjà sombre, je me concontacta un bon morceau de viande de chèvre avec un jus de raisins et un melon, je rangea mes affaires dans un ~~coffre~~ coffre et m'allongea sur mon lit.

14.3.3. Éblouissement et romantisme : du côté des naufragées

L'île est le lieu de tous les ravissements : ceux des sens et des amitiés voire des amours inattendues. Pour les premiers, les textes littéraires contribuent à l'enchantement : le plein soleil d'après-midi, le sable blanc, le parfum de fruits mûrs donnant leur jus, les ramilles rouges et jaunes, la contrée verte, la variété des fleurs, des plantes et des arbres fruitiers composent le jardin d'Eden. L'isotopie de la beauté est signifiée directement ou à travers la description d'une nature abondante, colorée et nourricière.

L'île radieuse pourvoit aux besoins vitaux et même satisfait au confort du robinson. Elle serait paradisiaque s'il ne manquait l'Autre. C'est ici qu'intervient le déjà-là culturel des scripteurs. Dans les textes suivants, l'héroïne l'idéalise. Marie-Aude (G1V2) ouvre son récit en donnant une coloration champêtre au cadre insulaire. Sa description répond aux textes sources :

présence de fruits juteux, flore colorée, nature bienveillante. L'exploration de l'île s'avère fructueuse puisqu'elle peut y trouver de l'eau et une grotte accueillante. On remarquera l'emploi spontané de qualificatifs, de caractérisations s'ajoutant aux noms. L'héroïne rencontre des « bandits » qu'elle invite dans sa grotte. Bien loin d'être des opposants, ceux-ci l'aident à emménager trouvant la jeune fille « très sympathique » et la remerciant de cet accueil « chaleureux », si bien qu'elle leur propose de rester avec elle, ce qu'ils acceptent « avec une grande joie ». L'échange est de bienséance. Le récit se termine sur le constat du bonheur et l'ambivalence des sentiments quand arrive l'heure du départ. Marie-Aude met en scène un personnage face à un monde engageant, un être nuancé aux réactions complexes.

Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une île merveilleusement belle. Elle était peuplé de fleurs de toutes les couleurs. Elle était aussi pleine d'arbres # comportant des fruits bien juteux. La petite fille commença à explorer l'île et y trouva aussi plein de sources. Elle décida de s'arrêter et de se trouver un abri. Elle n'eu tôt fait de trouver une grotte grande et chaleureuse.

Ils restèrent heureux comme cela jusqu'à, un jour, un bateau qui vint la chercher ils se firent leurs adieu, elle embarqua et les de bandits regardèrent le bateau s'éloigner lentement en voyant s'agiter la petite main d'Hanna qui, elle, avait des sentiments partagés, elle voulait revoir sa famille mais voulait aussi rester avec eux.

L'incipit du texte de Margaux va plus loin dans la romance. Le regard du lecteur balaie le panorama puis accroche sur la naufragée gisante. Margaux est le seul scripteur à proposer quelques traits physiques du personnage et l'on comprend pourquoi. Suit un court dialogue au terme duquel l'héroïne accepte de suivre un jeune homme dans sa maison, laquelle est décrite en reprenant des éléments des textes sources. Les champs sémantiques de la nourriture (bananes, noix de coco) et de sa quête (pêche) sont étendus. Le récit se termine par l'installation au sein de la famille du jeune homme. Les règles de l'hospitalité semblent marquer le retour à la civilisation.

Le soleil se levait, les vagues percutait le sable blanc et là au milieu de tout ça se trouvait une jeune fille. Elle avait les cheveux chatins, les yeux marron clair et dormait paisiblement. Vers le début de l'après-midi un jeune homme vint la réveiller, elle, sursauta.

Au village il y avait de toutes choses des banane, des noix de coco, des fruits tropicaux des médicament à base d'herbe medical, du poisson et des habit à base de coton. Il lui dit que son village vivait de pêche et de cueillette. Il lui proposa de dormir chez lui elle disa « OUI ! » de bon cœur, de toute manière elle n'avait pas d'autres endroits pour dormir La maison d'Alex était faites d'argiles et de grandes feuilles de bananiers [...]

Ils l'accueillirent et la firent manger à la table familiale [...] A la fin de la journée elle aida la mère d'Alex pour la vaisselle et alla se coucher dans un lit spécialement préparée pour elle par la mère d'Alex.

Djénéba raconte l'histoire d'une pêcheuse partie « tranquillement » « un matin de soleil » au large de la côte. Le scripteur prend le temps de s'installer dans son récit. La moitié du texte est consacrée à la pêche qui s'avère miraculeuse, mais la Providence reprend ce qu'elle a donnée : Estrella est jetée sur une plage, victime d'évanouissement avant la « renaissance ». L'île d'Abel

(comme le nom de l'œuvre littéraire) n'offre « ni à boire ni à manger » et l'héroïne s'empresse de faire du feu : le scripteur choisit les méthodes ancestrales suggérées par le texte littéraire (silex, frottement des matériaux, signaux de fumée). L'héroïne est repérée par un hélicoptère et le récit se conclut avec la tonalité romantique attendue.

Pour elle se samedi été un jour de miracle car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. Tellement qu'elle été contente elle ne se rendait même pas compte qu'elle été loin du village. Un moment donné il y avait des nuages gris pois il eu une tempête Estrella avait tellement peur qu'elle s'était évanouie car elle été fragile.

[...] comme elle été intelligente et maline elle trouva une idée, l'idée étais de prendre de silex et les frotter l'un contre l'autre pour faire de la fumé#.

[...] (il) ouvrit la porte de son véhicule et senta l'odeur de la fumée et descenda avec l'helicoptère la prenat et la ramena chez elle sains et sauf. Elle rentrèrent chez elle et raconta son aventure et se marierent avec se le jeune homme qui l'a sauvé.

Ces naufragées n'ont rien à envier aux héroïnes des robinsonnades du XIX^e siècle. Elles ne sont pas d'humeur vagabonde mais fragiles recevant l'aide de l'Autre, menées par la Providence (pêche miraculeuse, rencontre fortuite, sauvetage heureux) et soumises à la passion. Les récits respectent la doxa morale (bienséance, hospitalité, amitié, départ et regrets de quitter l'Autre, amour et mariage). Cependant, d'autres textes produits montrent des jeunes filles plus téméraires.

14.3.4. Métamorphoses ou le robinson aventurier

« Le bateau de Camille vient d'échouer sur une ile sauvage¹⁴ ». Au début de son récit, Valentine nous montre une naufragée larmoyante, qui, plongée dans ses pensées, songe à sa famille, et pleure à nouveau lorsqu'elle retrouve sa chienne, compagnon d'infortune (texte D). D'abord réfugiée dans une grotte, elle décide de construire une maison, utilisant sable et galets (texte D). « Un vaisseau pirate » survient et l'équipage lui demande si elle souhaite embarquer. Métamorphosée par son séjour insulaire, l'héroïne change son destin.

Soudain un petit bruit se fait entendre. Camille se réjouit, tout espoir n'est pas perdu ! Elle se rapproche de l'endroit où il semble provenir. Et elle voit sa chienne ! Ouaf Ouaf fait le chien. « Oh Diane tu m'as tellement manqué ! » crie Camille. Puis l'enfant se rappelle qu'elle est sur une île déserte et se remet à pleurer.

Camille dit oui, et maintenant tout le monde tremble devant : « Camille la Terrible » ! » (Excipit)

La jungle évoque la forêt tropicale dense à la végétation verte et luxuriante. Dans l'imaginaire collectif, elle a hérité de connotations négatives : un milieu chaud et humide symbolisant l'inconnu, la sauvagerie animale et le danger latent. Thaïs (G2V2) fait vivre cette jungle. L'incipit de son récit poursuit le texte enclencheur qui s'achève sur la perception visuelle de l'immensité marine et le constat de l'isolement. Le scripteur montre la solitude de son

¹⁴ Il s'agit d'une reformulation de l'avant-texte tiré de l'Ile d'Abel (texte A) : « Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation. »

personnage, mais dès le naufrage, le rescapé a la volonté d'échapper à son destin. Thaïs se sert des textes sources et choisit un robinson prévoyant qui emporte des vivres lors de son exploration insulaire. Accompagné de sa chienne, Stella, il entreprend un voyage à travers la jungle, milieu à la fois magique et sauvage qui le rend heureux. Les esprits de la nature veillent : il rencontre un chaman qui le consacre cornac. Le récit s'achève sur cette transformation. Le robinson aventurier est devenu un autre. Le voyage est aussi une exploration de soi.

14.3.5. Adversité et vaillance du robinson

Dans l'extrait du roman de Defoe, Robinson entreprend une exploration complète de l'île et le héros de *Sa Majesté les Mouches* découvre plusieurs belles savanes. Le récit de Guillaume débute par cette inspection insulaire, lorsque le personnage, pénétrant la savane, est arrêté par des pièges (texte D). Le narrateur annonce un danger car les pièges ne sont pas ici destinés à traquer des chevreux (texte C). Le personnage parvient à dérober la clé de la cage pendue au cou du chef des anthropophages et délivre les victimes. Tous se réfugient au sommet d'une montagne. Le robinson ordonne la construction d'un bateau et ainsi ils quittent l'île. La bravoure du robinson est récompensée : l'homme devient célèbre. Les textes littéraires se sont ici ajoutés au *déjà-là* culturel pour dresser le portrait d'un Robinson téméraire.

Un beau matin je décida de partir en expédition pour pouvoir visiter complètement l'île. Je partis vers le nord : la savane. je partis vers le sud : la savane. Je partis vers l'Est : la savane. Je partis vers l'Ouest : ... Ce que je vis à l'ouest de la savane n'était pas naturelle, je voyais des pièges sur le sol (peut être que l'île était habitée !). Je continua mon chemin. Soudain j'entendis un rythme régulier de tambour.

Quelque minute plus tard, je vis... Je vis quelque chose d'horrible¹⁵... Il y avait un humain qui cuisait ~~au feu~~ sur le feu. Autour il y avait des humains tatoués de partout, c'était des canibales !!! ~~je~~ Par peur je retournai au sommet de la montagne. J'attendis la nuit... Quand la nuit fut tombée je cueillis des fruits pour reprendre des forces et repartis au camp des canibales.

Quand j'arrivâmes, je racontâmes mon histoire au monde entier. Je devenis connu. Et je vécus une vie heureuse loin des canibales.

Pour le personnage d'Esther, l'île est d'abord un lieu de survie. Le récit qui s'ouvre sur le questionnement du personnage montre un robinson luttant contre l'adversité. Quand le feu semble maîtrisé, il s'éteint. Esther utilise le texte A pour montrer ces tentatives avortées. Le héros n'a de cesse que de sauver son compagnon, sa chienne Stella, qu'il prend dans ses bras comme dans le texte enclencheur. Il l'emporte dans une grotte avec le plus grand soin. Puis, le personnage regagne la forêt pour rassembler de la nourriture et entend le cri des oiseaux comme dans ce texte

¹⁵ Le scripteur manifeste l'effroi de son personnage en doublant la lettre de « horrible » et en multipliant les signes de ponctuation.

littéraire. Pour décrire la quête de la nourriture, Esther s'appuie sur les textes littéraires (isotopie du végétal et technique de la cuisson). Finalement, son personnage s'endort comme un brave. L'île peut être le lieu du dépassement.

14.3.6. Le robinson mélodramatique

Certains scripteurs soumettent leur personnage à une série d'épreuves comme si le sort avait décidé de s'acharner. Julien intitule son récit « Les naufrages de l'horreur ». Plusieurs personnes sont mortes, d'autres sont disparues et ne restent sur une île que Yugo et sa famille. Les rescapés s'organisent, comme le robinson modèle (construction de l'abri, maîtrise du feu, message de détresse), mais ceux-ci subissent une malédiction : le suicide du père et des naufrages à répétition.

Comme dans le *Robinson des demoiselles* (De Mme Woillez (1834) cité par Dubois-Marcoin, 1997 : 22), l'animal du maléfice ne parviendra pas à ses fins, mais Sofian, qui baptise son personnage du même nom que lui, construit un récit en abîme dans lequel le héros est condamné à rester sur l'île. Perdu en mer, confronté aux bêtes sauvages, le personnage ne pourra échapper à son destin d'éternel robinson. Le scripteur emprunte aux textes littéraires (visite de l'île, investigation de la grotte, utilisation d'un radeau, signaux de fumée pour attirer l'attention), tandis qu'il choisit d'exposer son personnage à des péripéties : les dangers de la faune (ours, serpent) et, sans doute, les courants marins rendant le départ impossible. On se souvient du robinson de Tournier qui ne parvint pas à s'échapper et pour qui l'échec conduit au désespoir et à la folie.

Le salut n'interviendra pas : ni maintien sur l'île en bon sauvage, ni retour à la civilisation. Alexandre choisit dès l'incipit d'adopter une tonalité dramatique. Comme d'autres, ce robinson se construit un abri en utilisant les matériaux insulaires, récupère même pour son couchage les voiles du Peggy Sue (texte enclencheur), se nourrit de fruits, et bénéficie de la compagnie de son chien. Cependant, il souffre de tous les maux et tente en vain de se sauver. Le héros se noie, moins chanceux que celui du texte de Morpugo. Cette fin tragique termine le portrait mélodramatique.

CONCLUSION DU CHAPITRE 14 : des robinsons à l'articulation entre imitation et invention

Tauveron (1995) a montré que le personnage est un objet complexe composé d'ingrédients potentiels : un environnement, un être, un dire, un faire. Ses constituants sont éparés et le personnage se construit au fil des lignes. Les scripteurs de fin d'école primaire n'ont pas reçu injonction de dresser le portrait du héros, mais celui-ci s'est incarné à travers ses actions, ses désirs d'exploration, ses sentiments, sa relation au monde et à l'Autre, les buts qu'ils s'assignaient, l'issue du séjour insulaire. Les textes littéraires avec leurs descriptions de l'univers

fictionnel et les séquences thématique-narratives porteuses de valeurs ont défini des possibles, eux-mêmes contraints par le genre. Des scripteurs se sont appuyés sur des reprises lexicales, des reformulations mais aussi un *déjà-là* culturel inféré par les textes sources, littéraire ou non¹⁶. En fonction de l'orientation donnée à la découverte de l'île (cadre idyllique ou inquiétant) à l'installation (courage et réussites ou adversité et échecs), et au dénouement (salut ou perte), les scripteurs définissent un Robinson différent. La littérature a démultiplié cette figure mythique, et les écoliers apprennent en explorant le système du personnage, entre imitation et invention.

¹⁶ Marine, par exemple, fait rencontrer son personnage avec les candidats de Koh-Lanta venus sur l'île.

Conclusion

Ana Maria Shua, écrivain argentin, a raison, lorsqu'elle décrit les limites de l'imitation :

Robinson Crusoé n'a pas de chance

Je cours vers la plage. Si les vagues avaient laissé sur le sable un petit baril de poudre, même mouillée, un couteau, quelques clous, même une collection de pipes ou quelques tables en bois, je pourrais utiliser ces objets pour composer un roman. Que faire par contre de ces paragraphes mouillés, de ces métaphores couvertes d'algues et de coquillages, avec ces restes d'un triste naufrage littéraire... ?

A.M. Shua, traduction de l'espagnol pour le site « Littératures brèves », A. Teller.

Certes, *Robinson Crusoé* ne suffit pas à composer un roman, comme aucune autre œuvre n'y suffirait. Pourtant cet extrait de littérature brève¹ s'en inspire. L'écriture est une symphonie à la composition savante faisant appel aux ressources d'un orchestre. Tel un musicien, lorsqu'il compose, le scripteur a devant lui une partition à plusieurs portées : le texte en cours d'écriture, éventuellement le texte déjà produit et des textes littéraires, et toujours le *déjà-là* culturel, ensemble composite de matériaux mis en mémoire : lectures, productions écrites antérieures, œuvres cinématographiques, expériences personnelles, mots, formules, stéréotypes, représentation du genre... Dans ce concert polyphonique où se situe l'invention, où se situe l'imitation ? Circonscrite par un protocole particulier, notre recherche apporte des résultats qu'il faudra confronter à d'autres expériences, approfondir, compléter.

Retour sur les résultats de l'expérimentation

Du côté de l'invention, il faut remarquer que les textes produits sont le plus souvent des textes complets qui dépassent le cadre diégétique des textes littéraires. Même si l'épisode du naufrage est peu décrit, des scripteurs s'inspirent des textes ressources ou puisent dans leurs connaissances sur le genre pour l'inclure dans leur récit. De même s'appuient-ils sur les textes ressources, leurs connaissances sur le genre et sur des stéréotypes pour construire le programme narratif de résolution. Les élèves font œuvre d'invention parce que, confrontés à des textes d'auteurs, ils privilégient souvent la fidélité au sens plutôt qu'à la forme, et développent des procédés de reformulations que nous avons tenté de catégoriser. Ils convoquent toujours du *déjà-là*. C'est ainsi qu'ils étendent le bestiaire des textes ressources, font entrer l'Autre dans le récit, le font parler en employant le discours rapporté dans sa grande diversité, expriment des moments d'euphorie du personnage, convoquent des scénarios et des personnages connus : Koh-Lanta, *Pirates des caraïbes*, *l'Odyssée de Pi*, Ulysse... Ce *déjà-là* est à la lisière entre invention et

¹ Ana Maria Shua s'est fait connaître notamment pour ses recueils de microfictions.

imitation, car le genre « sous les yeux » tire avec lui des mots, des représentations, des constructions, des stéréotypes. Ainsi, le réemploi des lexèmes /île/ et /nauffrage/ peut être davantage imputé à leurs valeurs sémantiques et symboliques et donc au genre qu'à leur présence dans les textes littéraires. Ce genre est prégnant et sert le plus souvent d'interface entre les textes littéraires et les scripteurs dont une grande majorité cherche à le reconstruire en reprenant ses programmes narratifs. Il draine des connaissances et des stéréotypes qui sont bien des points d'appui à l'écriture : réveil du héros après la perte de connaissance consécutive au naufrage, île déserte, cabane en haut de l'arbre, animaux insulaires aux fonctions déterminées, présence de règles écrites et du livre lu par le robinson, enfant retrouvant ses origines à la suite d'un abandon, jungle luxuriante et potentiellement dangereuse, tentatives d'évasion échouées... Les récits qui se terminent sur une tonalité euphorique répondent à une construction stéréotypée et certains scripteurs imitent la formule de clause du conte. En effet, la mise à disposition des textes littéraires ne suffit pas à démêler des mondes, à refouler ce genre qui a bercé l'enfance, le conte. À cet égard, notre travail a permis d'établir (ou de confirmer) qu'il n'y a pas de lien systématique entre l'emploi de la formule introductive du conte et l'inscription du texte produit dans ce genre, la formule fonctionnant davantage comme une routine d'écriture.

Du côté de l'imitation, il faut d'abord conclure au pouvoir du texte enclencheur à fournir un cadrage important. Il détermine le choix de la voix narrative, la narration ultérieure, le prénom du héros, et pour partie l'incipit des textes produits avec parfois un maintien de certains choix en seconde version, et dévoile une volonté de quelques scripteurs d'intégrer leur récit dans la continuité de ce texte. Même si sa fonction première est de servir à amorcer l'écriture, il continue de travailler les auteurs qui lui empruntent des tournures produisant des effets esthétiques (phrases nominales, procédés de répétition), des formules linguistiques et du contenu sémantique. Ensuite, il faut relever que les textes ressources fonctionnent comme une « entité » littéraire. Ils amplifient l'effet inducteur du récit à poursuivre pour le choix de la voix narrative et surtout agissent conjointement pour produire une homogénéisation du lexique, rapportée à sa fréquence et sous réserve des limites de l'analyse statistique effectuée.

Les effets des textes littéraires apparaissent contrastés. D'abord, ils n'agissent pas ou de façon non significative, sur certains points. Ainsi, la mise à disposition de textes ressources n'a pas d'influence déterminante sur la longueur des textes, mais ce critère ne nous semble pas à lui seul probant car il s'agit, la plupart du temps, de textes complets qui cherchent à s'inscrire dans un genre. Le corpus de textes d'auteurs n'est pas non plus à lui seul efficient pour le choix de la voix narrative. Par ailleurs, les scripteurs oscillent entre fidélité et infidélité aux systèmes temporels des textes ressources. En outre, malgré le choix majoritaire de la narration ultérieure, des élèves ayant eu à inventer un récit n'adoptent pas les temps du passé. Quant au héros, sa dénomination n'est pas systématique, même si les résultats doivent être pondérés avec le choix de la voix narrative en JE. Il n'est pas plus permis de conclure à un effet « textes littéraires » pour

les héros qui sont majoritairement masculins. Enfin, tous les textes ne comportent pas de descriptions alors que deux au moins des textes ressources offriraient des séquences descriptives.

Il faut convenir bien sûr que les textes littéraires sont insuffisants pour pallier certains obstacles rédactionnels qui persistent en dehors de toute séquence didactique. Ainsi, les élèves sujets de l'expérimentation rencontrent les difficultés habituelles des apprenants pour construire leur récit en termes de cohésion et de vraisemblance. Des décrochages énonciatifs existent, et nous avons repéré des lieux textuels où ils apparaissent plus fréquemment. De même les résultats confirment l'absence d'opération de déplacement, tandis que d'autres opérations scripturales portent la trace du dialogue entre le scripteur, son texte et les textes ressources.

Au regard des effets « négatifs » des emprunts aux textes littéraires, nous avons constaté que semblent liés à l'interprétation et à l'insertion d'énoncés provenant des textes sources des déformations du substrat, des décrochages énonciatifs et des problèmes de cohésion. Ces textes frottent aussi avec la consigne et l'invention narrative pour le choix des temps de la narration ou entrent en conflit avec des séquences narratives provoquant des décrochages énonciatifs, plus fréquents en seconde version quoique l'étude porte sur un nombre restreint de scripteurs. À cet égard, cette étude aura permis de mettre au jour (ou de rappeler) le rôle de la consigne qui percute les textes littéraires et impose des choix de temps ou de voix narrative. Des scripteurs reprennent l'énoncé complet ou partiel de la consigne ou la reformulent dans leur incipit, mais elle fournit aussi des matériaux lexicaux, syntaxiques et sémantiques. Même si l'impact est moins important en seconde version, nous pouvons conclure à une infiltration importante des textes produits par les éléments de la consigne.

S'agissant des effets que l'on peut estimer « positifs » de l'imitation, ils se situent sur plusieurs plans, bien que nous avançons avec prudence puisque certains éléments sont sans doute *déjà-là*, consolidés par la mise à disposition de textes. Ainsi, du côté de la construction du récit, nous rappellerons la présence d'analepses tantôt inventées, tantôt imitées, mais aussi de commentaires du JE-narrateur et du discours rapporté (monologue, pensées) dont certains sont directement influencés par les textes littéraires, comme le sont des ellipses explicites. Les textes ressources constituent également des calques d'organisation temporelle lorsque les connecteurs sont placés à l'initiale des phrases : les formules sont alors répétées ou reformulées. Nous avons noté la variété des connecteurs temporels employés dont la répartition correspond à celle des textes ressources. Certains choix pourraient être influencés par la présence de textes littéraires, notamment les circonstants en tête de phrases qui provoquent un effet esthétique. Nous avons mentionné que les titres imitatifs sont non déceptifs et que les scripteurs associent des éléments des textes sources (en particulier leurs avant-textes et incipits) dans leur incipit.

Sur le plan linguistique, force est de constater que les élèves s'appuient sur leurs savoirs antérieurs et aussi sur les textes sources. Certaines répétitions de lexèmes peu courants semblent témoigner d'une sélection réfléchie des scripteurs pour les insérer dans leur récit, comme le sont

des relexicalisations qui semblent procéder d'un choix dépendant de la mémoire sémantique. Les élèves étendent ainsi des champs sémantiques disponibles. Ils reprennent en tout ou partie le substrat littéraire, le tissent, le ré-agencent pour l'intégrer à leur propre discours, sachant que ce travail peut dépasser le cadre phrastique et même si certains fragments s'insèrent en force dans le tissu narratif, ce que Sève nomme des remplois (2017 : 12). Les scripteurs emploient également les marqueurs de premiers rangs et de seconds rangs des textes ressources.

Surtout, ces textes littéraires sont des viatiques de la construction du genre, et participent à la construction d'une posture d'auteur. Les programmes et sous-programmes narratifs suggérés par les textes ressources et le genre sont exploités et génèrent d'autres inventions en conformité avec le genre. Les textes permettent la (re)construction du genre et épaississent les secondes versions des récits, bien que l'on observe ici encore des fonctionnements singuliers. Trois points méritent d'être mentionnés. D'une part, le fait que ces textes ressources favorisent un récit *in medias res*, comme nous avons pu le démontrer par comparaison des versions d'écriture. D'autre part, ces textes configurent les énumérations et les descriptions qui y sont présentes. Des scripteurs récupèrent les organisateurs spaciaux et chronologiques, les opérations d'aspectualisation, la procédure de description-promenade et la description procédurale. Ces descriptions sont ainsi intégrées aux séquences d'actions. Enfin, la description du personnage n'est pas concentrée au début du récit, mais disséminée dans le tissu narratif. Le personnage est construit comme être agissant mais aussi ressentant, percevant et réfléchissant.

De façon générale, le substrat des textes ressources sert de catalyseur et dynamise l'écriture. Certains choix stylistiques pourraient en outre être influencés par leur présence. Ces résultats vont dans le sens des travaux exposant l'effet des textes ressources sur les compétences d'écriture narrative d'élèves de la fin de l'école primaire (Marin et Crinon, 2017).

Retour sur la question initiale : l'écriture entre imitation et invention à l'école primaire

De même que l'on ne peut soutenir que le scripteur ne peut entrer dans un seul processus (soit il invente, soit il imite), de même il ne peut être prétendu que l'imitation n'est jamais créative. Le scripteur continue d'inventer alors qu'il s'appuie sur des textes littéraires et de jouer aussi avec la langue. Certains sont ainsi sensibles à la dimension esthétique des textes et le *style* des modèles influe sur le *style* des scripteurs.

L'hypothèse selon laquelle le genre est un vecteur transitionnel qui permet de s'appuyer sur des textes modèles pour inventer semble vérifiée pour une majorité de scripteurs. Le genre opère comme une matrice porteuse de programme narratifs, de scènes, de matériaux linguistiques (mots, tournures, bribes de phrases), et d'un univers de référence avec ses personnages. Il fonctionne comme une contrainte implicite imposant au scripteur d'évaluer la conformité du texte en cours de scription à un modèle à imiter. Le genre de la robinsonnade est prolifique et à travers ses formes contemporaines, les récits d'aventure auxquels il se rattache, appelle avec lui d'autres

scénarios rencontrés par les élèves lors de leur expérience de lecteur et de spectateur voire leur expérience de vie. Mais les textes choisis relèvent aussi dans leurs constructions et dans leur dimension langagière d'une littérature qui peut être peu familière selon les contextes familiaux de socialisation des élèves. Le dispositif permet alors d'entrer dans la littérature en jouant le rôle de passeur entre les connaissances *déjà-là* des apprenants et les écrits d'écrivains. Parce qu'il laisse une liberté de choix totale au scripteur, il lui offre la possibilité d'assumer son discours tout en choisissant ici et là l'étayage textuel qui lui convient. Le scripteur se teste comme auteur. Il s'affirme dans la réponse au discours expert et sa posture d'auteur est donc forcée par ce dialogisme. Plutôt qu'à la reproduction, le genre incite donc à une production sélective en fonction des différences qui tiennent à la fois au contexte d'écriture et aux connaissances singulières du scripteur.

Le contexte d'écriture influe, nous l'avons vu, sur les choix. Les effets des textes littéraires varient selon qu'ils constituent un déclencheur d'écriture ou qu'ils viennent en appui à l'écriture ou à la réécriture. Le texte enclencheur trace un chemin d'écriture que beaucoup d'apprenants s'efforcent de suivre, là où les textes ressources fonctionnent plutôt comme des potentialités d'écriture. La première version d'écriture est également une variable importante d'écriture car elle a pu stabiliser des choix déterminant ensuite la fidélité ou non aux textes littéraires. Toutefois, nous avons vu aussi que ces choix initiaux peuvent être délaissés, sans doute parce qu'intervient alors le facteur de la mémoire à long terme. Ces variations sont aussi le résultat de la mise en concurrence de ce premier texte rappelé en mémoire à long terme et des textes ressources immédiatement disponibles par la mémoire de travail. Elles peuvent s'expliquer enfin tout simplement par la liberté affirmée du scripteur de réécrire en effaçant ce palimpseste.

Si la variabilité interindividuelle dépend de la nature de la tâche et du contexte d'écriture, elle est liée sans doute aussi aux savoirs antérieurs. Ceux-ci sont déterminants qu'ils jouent dans le sens d'une fidélité aux textes littéraires ou contre eux en suscitant des transgressions et des mélanges de genre. Écrire appelle à se souvenir de fragments épars et de stéréotypes du genre ou d'autres genres. La mise à disposition de textes littéraires, à condition qu'ils puissent être compris et interprétés de façon satisfaisante par le scripteur, l'aide à définir la tâche d'écriture et donc à convoquer ces connaissances *déjà-là*.

Ce qui nous paraît le plus important est, qu'au-delà de cette réactivation de savoirs, au-delà même de l'appropriation provisoire d'un genre, se développent des stratégies d'écriture ou de « transtextualisation » (Marin et Crinon, 2017). Il s'agit de transformer des données textuelles et d'apprendre à les réorganiser, d'entrer finalement progressivement dans cette stratégie de « transformation des connaissances » modélisée par Scardamalia et Bereiter (1987). À cet égard, il nous semble que l'activité reformulatoire des textes sources participe à cet apprentissage, d'autant que comme l'enfant qui apprend à parler, l'élève qui écrit choisit son mode opératoire entre reprise et paraphrase sémantique complexe, entre fidélité à la forme et fidélité au sens.

L'imitation peut faciliter l'appropriation de données lexicales et syntaxico-sémantiques, en même temps qu'elle aide à construire un genre. C'est une stratégie à la disposition de l'élève, stratégie utilisée plus ou moins selon les scripteurs. Certains s'affranchissent en effet des textes, alors qu'ils semblent avoir développé de bonnes capacités rédactionnelles. Se conjuguent plusieurs apports et peut-être la part de l'imitation diminue-t-elle alors à mesure que la maîtrise rédactionnelle augmente.

C'est cette imitation libre et non « attachée » aux textes littéraires² parce qu'elle résulte de choix individuels, que nous appelons imitation inventive, qui doit être favorisée, il nous semble, dans le cadre de propositions didactiques.

Une réflexion à poursuivre

Cette expérimentation conduit à penser l'imitation comme processus plutôt que produit. L'imitation n'est pas purement dynamique dans le sens où le modèle textuel est un modèle passif, contrairement à un parent qui répète, reformule, adapte son propos à l'enfant. L'élève doit donc engager seul le dialogue avec les textes. L'imitation met donc en œuvre l'activité mentale et cognitive du sujet en situation scolaire d'apprentissage. Elle ne résulte pas d'une imprégnation passive des textes, mais d'un processus actif de lecture, compréhension, interprétation, sélection, mémorisation et traitement de l'information. Par rapport à ces opérations, il ne peut y avoir de différenciation que par la voie de l'étayage et de l'interaction dans une séquence didactique.

On peut s'interroger sur les rapports entre imitation et compréhension : l'élève peut imiter ce qu'il ne comprend pas complètement. Quelques exemples montrent des récupérations alors que le texte littéraire n'a pas été intégralement compris, au moins lexicalement. À l'inverse, l'élève n'imité peut-être pas spontanément ce qu'il perçoit ne pas maîtriser (lexique rare). Nous nous sommes demandée ce qu'aurait été l'imitation dans une séquence incluant la mise en voix des textes littéraires, alors qu'auraient été gérés les problèmes de déchiffrage et que la vitesse d'élocution et l'intonation naturellement accentuée auraient permis aux élèves d'entrer directement dans la réception et la compréhension des textes.

Notre recherche apporte des points d'appui à la réflexion didactique sur des points particuliers. Bien qu'il s'agisse d'une question secondaire, il nous semble d'abord que la question du titre doit être posée. S'il fait l'objet de toutes les attentions en réception dans le cadre des activités de lecture pour recueillir les représentations des élèves et créer un horizon d'attente, l'attention des scripteurs et aussi des enseignants pourrait être attirée sur ses fonctions

² Nous empruntons la distinction à Deimier qui dans *l'Académie de l'Art Poétique* (1610) définit l'imitation libre comme « celle où le poète s'inspire du modèle en reprenant dans son ouvrage seulement quelques éléments du texte-source » (Pawlowska, 2016).

référentielles, connotative et esthétique et son rôle testé comme impulsion à l'écriture. Notre travail fait également apparaître des manques ou des insuffisances dans les compétences des scripteurs qui pourraient être travaillées lors d'activités décrochées visant à pallier la rareté des opérations de qualification ou d'attribution de propriétés lors des descriptions, à éviter les décrochages énonciatifs ou à maintenir les temps du récit, à évaluer la vraisemblance de certaines précisions horaires ou des repères temporels, ou encore à valoriser le choix de héros féminins. Il semble aussi que lors d'une séquence didactique, les interactions orales du maître et des pairs feraient émerger une comparaison entre les textes sources qui font appel à l'implicite et les textes produits dans lesquels les sensations et les sentiments sont nommés. Enfin, cette expérimentation révèle que le travail sur les opérations scripturales reste à construire pour accéder au déplacement, provoquer un retour réflexif par exemple en demandant à l'apprenant de dénombrer et de commenter ses modifications et peser sur les mérites de chaque opération. Une intervention didactique permettrait aussi sans doute d'amplifier le phénomène de relexicalisation et d'affiner le vocabulaire pour le mettre en conformité avec l'image insulaire. On songe en effet à des activités de classement du générique /fruit/ en générique intermédiaire et en spécifiques (Marin, 2011c). Mais tous ces objectifs d'apprentissage ne sont pas particuliers à notre dispositif.

Ce qui constitue la singularité de notre expérimentation est qu'elle s'appuie sur la mise à disposition de textes littéraires pendant le temps de l'écriture et non au cours d'une phase de réécriture où le premier texte produit est redonné pour être modifié. Il nous semble avoir montré qu'en dehors de toute séquence didactique qui comporterait un ciblage lexical, des activités de classement et de catégorisations, un travail en dyade ou en groupe, des grilles de lecture ou de relecture, des interactions verbales et la critique des pairs pour construire le genre et le récit, le dispositif d'imitation inventive fonctionne pour une grande partie des scripteurs. Pour valoriser les variations, reformulations et les « prises de risque » (Sève, 2017), il pourrait donc être reproduit dans une première phase en classe, avant que les singularités soient discutées lors d'activités épilinguistiques. Le premier jet serait ainsi posé comme l'un des possibles à reprendre ou à parfaire, mais aussi comme pouvant être abandonné, pour que le scripteur emprunte librement et poursuive l'invention, après une relecture différée des textes sources. Plus généralement, des dispositifs qui s'appuient sur les textes d'auteurs nous semblent contribuer à modifier la représentation sur l'écriture en montrant que l'écrit se travaille et s'enrichit des connaissances des autres.

Au terme de ce travail de thèse, il nous paraît que les investigations doivent se prolonger. Bien entendu, une étude sur un corpus plus vaste permettrait d'infirmer ou de confirmer les résultats (Elalouf et Boré, 2007) mais aussi pourrait contribuer à la formation des enseignants (Elalouf, 2011). De ce point de vue, le présent mémoire n'a pu intégrer l'analyse de commentaires d'une vingtaine d'enseignants portés sur deux productions d'un même scripteur, analyse qu'il

nous faudrait approfondir. Le chemin emprunté pour catégoriser les reformulations écrites nous semble également à poursuivre.

Somme toute, nous dirons que l'imitation, par cette écriture « accompagnée » de textes d'auteurs, sert à mettre en valeur l'invention des scripteurs apprenants. Voilà qui sans doute, aura valu quelques heures de peine.³

Il est nuit.

Je m'en aperçois tout d'un coup. Combien y a-t-il de temps que je suis dans ce livre ? — quelle heure est-il ? Je ne sais pas, mais voyons si je puis lire encore ! Je frotte mes yeux, je tends mon regard, les lettres s'effacent ; les lignes se mêlent, je saisis encore le coin d'un mot, puis plus rien. J'ai le cou brisé, la nuque qui me fait mal, la poitrine creuse : je suis resté penché sur les chapitres sans lever la tête, sans entendre rien, dévoré par la curiosité, collé aux flancs de Robinson, pris d'une émotion immense, remué jusqu'au fond de la cervelle et jusqu'au fond du cœur ; et en ce moment où la lune montre là-bas un bout de corne, je fais passer dans le ciel tous les oiseaux de l'île, et je vois se profiler la tête longue d'un peuplier comme le mât du navire de Crusoé ! Je peuple l'espace vide de mes pensées, tout comme il peuplait l'horizon de ses craintes ; debout contre cette fenêtre, je rêve à l'éternelle solitude et je me demande où je ferai pousser du pain...

Jules Vallès, *L'Enfant*

³ Le lecteur aura reconnu l'allusion à la formule sur laquelle s'achève *Palimpsestes*. Mon voyage insulaire n'aura pas été vain si j'ai pu contribuer à montrer que l'écriture scolaire peut encore se nourrir des œuvres littéraires qui l'ont précédée.

Glossaire

La plupart des concepts mobilisés dans cette thèse reçoivent des définitions différentes. Nous indiquons ici les acceptions que nous avons retenues pour les mots qui désignent ces concepts dans notre thèse.

A.

Actant : rôle joué dans l'action. Dans le schéma actantiel de Greimas (1966) les actants se définissent par leurs relations et rassemblent le sujet (celui qui recherche), l'objet (le recherché), le destinataire (celui qui envoie l'objet), le destinataire (celui à qui est destiné l'objet), l'adjuvant (celui qui aide à la recherche), l'opposant (celui qui s'oppose en créant des obstacles). Le sujet et l'objet sont situés sur l'axe du désir, le destinataire et le destinataire sur l'axe de la communication et les adjuvants et les opposants sur l'axe du pouvoir.

Ajout : opération génétique consistant « à placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB, ou ABX dans l'un des états suivants. » (Fabre-Cols, 2002 : 84).

Allusion : production « d'un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable » (Genette, 1982 : 8).

Amorce : procédé permettant de « faire apparaître dès le début un personnage qui n'interviendra vraiment que beaucoup plus tard » (Genette, 1972 : 95 et 111).

Anachronie : discordance entre « l'ordre temporel de la succession des événements dans la diégèse et l'ordre pseudo-temporel de leur disposition dans le récit » (Genette, 1972 : 78).

Anadiplose : figure syntaxique par répétition qui se présente comme la reprise au début d'une unité syntaxique (phrase ou non) de l'élément placé à la fin de l'unité précédente. (Dupriez, 1984 : 44)

Analepse : « évocation après coup d'un événement antérieur à l'histoire où l'on se trouve ». (Genette, 1972 : 82). Elle peut être :

- *externe* : si son amplitude (durée d'histoire plus ou moins longue) « reste extérieure à celle du récit premier ». (Genette, 1972 : 89-90).

- *interne* : si elle concerne des événements postérieurs au point de départ de l'histoire, « qui portent sur la même ligne d'action que le récit premier » (Genette, 1972 : 92).

- *partielle* : si elle se rapporte à un moment du passé qui « reste isolé dans son éloignement » et ne se raccorde pas au moment de l'histoire racontée : « J'appellerai simplement analepses partielles ce type de rétropections qui s'achèvent en ellipse, sans rejoindre le récit premier » (Genette, 1972 : 101).

- *complétive* : si elle vient « combler après coup une lacune antérieure du récit, lequel s'organise ainsi par omissions provisoires et réparations plus ou moins tardives, selon une logique narrative partiellement indépendante de l'écoulement du temps » (Genette, 1972 : 92).

Anaphore : En stylistique, figure de style qui consiste à débiter des phrases (ou des vers) ou des ensembles de phrases (ou de vers) par le même mot ou même syntagme, selon la construction : « A... /A... ». Répétition du même mot (ou d'un groupe de mots) en tête des phrases ou des membres de phrases (Dupriez, 1984 : 46).

Anaphores nominales fidèles : En linguistique textuelle, « syntagmes nominaux dont la tête est identique à celle de l'antécédent » (Le Pesant, 2002).

Annonce : anticipation avec des formules du type « nous verrons » ou « on verra plus tard » (Genette, 1972 : 95 et 111).

Architexte : « ensemble des catégories générales ou transcendantes (types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc.) dont relève chaque texte singulier » (Genette, 1979).

Aspectualisation : fonctionnement de la description consistant à introduire les différents aspects de l'objet, propriétés (qualités) ou synecdoques (parties), dans l'architecture descriptive proposée par Adam (1993) ; « qui regroupe la décomposition en parties et la qualification » (Adam, 2011 : 81).

Autodiégétique : se dit d'un récit dans lequel le narrateur est aussi le héros et non l'un des autres personnages. (Genette, 1972).

Autopastiche : procédé par lequel un auteur accentue volontairement et consciemment « son idiolecte en en multipliant ou en en exagérant les traits caractéristiques » (Genette, 1982 : 166).

Avant-texte : « ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes », vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui. Le choix de ce mot en concurrence avec brouillon tient à ce que ce dernier connote des caractères comme 'résiduel', 'informe', 'insignifiant', connotations embarrassantes dès l'instant qu'on veut précisément sortir de la problématique perfectionniste de l'œuvre littéraire dotée d'un (seul) sens » (Fabre-Cols, 2002 : 29).

B.

Brouillage axiologique : perturbation affectant l'orientation axiologique globale de la robinsonnade en raison de certains choix de l'auteur : « l'espace normatif du texte peut être brouillé par des discordances entre l'évaluation globale du personnage dans le roman et celle de telle ou telle tâche accomplie par lui, entre moyens déployés et résultat, entre projet et réalisation concrète, attentes et bénéfices etc. » (Leclaire-Halté, 2000 : 434).

C.

Champ générique : « groupe de genres qui contrastent voire rivalisent dans un champ pratique : par exemple, au sein du discours littéraire, le champ générique du théâtre se divisait en comédie et tragédie ; au sein du discours juridique, les genres oraux constituent un champ générique propre (réquisitoire, plaidoirie, sentence) » (Rastier, 2004 : 120-126).

Charge : imitation en régime satirique, dont la fonction dominante est la dérision. « pastiche satirique » (Genette, 1982 : 40).

Chronotope : concept défini par Bakhtine dans *Esthétique et théorie du roman* (1978) et *Esthétique de la création verbale* (1984) qui signifie « temps-espace ». Le temps romanesque est l'élément qui domine et s'articule non seulement à l'espace, mais encore à la qualité des personnages. Autrement dit, le personnage n'est pas « dans l'espace » puis « dans le temps » et enfin caractérisé intemporellement par sa nature (caractère, rôle). Dans le récit, ces trois pôles sont en interaction indissoluble comme le continuum : matière-temps-espace. La description est donc indissociable de la narration.

Co-énonciation : « coproduction d'un point de vue commun et partagé par deux locuteurs/énonciateurs» (co-énonciateurs) (Rabatel, 2013: 174). Voir *point de vue*.

Cohérence : accord avec « les conditions minimales que doit remplir un dispositif fictionnel » c'est-à-dire « celles qui structurent la manière dont nous nous représentons la réalité » (Schaeffer, 1999). Pour Aristote, la cohérence est la forme réussie de la fiction correspondant à sa forme canonique avec situation initiale, péripétie et dénouement (Boré, 2010 : 185).

Concordance/discordance : mélange de prévisibilité et de suspense qui caractérise l'intrigue selon Ricoeur (1983 : 79-92).

Connotation : contenu informationnel associé à une lexie soit une « valeur ajoutée », « secondaire, périphérique » qui relève « moins de la linguistique à proprement parler que de la stylistique, de la psycholinguistique ou de la sociolinguistique ». La distinction entre dénotation/connotation s'appuie sur la notion de sèmes où « les traits 'dénotatifs' (sont) directement liés aux propriétés du référent discursif ». (Kerbrat-Orecchioni dans Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 131).

Continuation : poursuite de l'ouvrage d'autrui encore appelée achèvement. Elle s'oppose à la suite, qui consiste à poursuivre son propre ouvrage, ou prolongation ; « on donne la continuation de l'ouvrage d'un autre et la suite du sien » (Genette, 1982). Voir *forgerie*.

D.

Décrochage énonciatif : passage non justifié par des contraintes textuelles internes (paratexte, dialogue, enchâssement) entre deux choix d'énonciateur : du « JE » au « IL » ou du « IL » au « JE ».

Déjà-là : concept défini par Plane et Rondelli utilisé pour désigner le substrat présent lors de l'activité d'écriture, dans ses aspects linguistiques et diégétiques, et qui est mobilisé par l'élève lorsqu'il écrit ou réécrit (Plane et Rondelli, 2017).

Dénotation : voir connotation

Déplacement : opération génétique « marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX » $AX \rightarrow XA$ (Fabre-Cols, 2002 : 133).

Description mimésique : « [description] dont la fonction, unique ou principale, [est de mettre] en place dans le cadre de l’histoire, l’espace-temps dans lequel les acteurs interagissent. » (Adam et Petitjean 1989 : 33).

Description procédurale : « description d’un objet en cours de fabrication et la description-recette » (Adam, 1993 : 77).

Description promenade ou « procédure de description-promenade » : description qui opère « selon un modèle de déambulation ménageant une perspective en approche » (Adam, 1993 : 82).

Description de type « voir » : description prise en charge par un acteur placé dans un milieu ambiant favorisant son penchant à l’observation et permettant d’accomplir une action-prétexte (Adam et Petitjean, 1989 : 41).

Personnage support (argument) + Pause (circonstant) + verbe de perception (prédicat) + milieu transparent (circonstant) + objet de la description (patient/objet).

Description de type « faire » : description organisée selon le schéma suivant :

Personnage actif + (personnage spectateur) + verbe d’action + objet de la description (Adam et Petitjean, 1989 : 94).

Dialogisme : concept développé par Bakhtine dans son ouvrage *Poétique de Dostoïevski* (1970). Le dialogisme est l’interaction qui se constitue entre le discours du narrateur et les discours des personnages ou entre deux discours internes d’un même personnage. Pour Bakhtine, l’être ne peut s’appréhender qu’en tant que sujet c’est-à-dire résultant d’interrelations humaines (Stolz, C. « la notion de dialogisme » dans Fabula <http://www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme>).

Diaphore : répétition d’un mot dans un sens différent : « On répète un mot déjà employé en lui donnant une nouvelle nuance de signification » (Dupriez, 1984 : 155).

Discours : unité supérieure à la phrase et production verbale envisagée du point de vue de sa relation avec ce qui l’entoure. Le discours articule le langage à des paramètres non linguistiques, d’ordre social ou historique (Maingueneau, 1991).

Discours direct libre : discours qui « ne contient ni verbe ou locution introductifs, ni marqueurs typographiques. Il présente des personnes de l’interlocution et des verbes conjugués au temps du discours (présent, passé composé, futur) qui rompent avec l’espace énonciatif qui l’encadre (temps du passé, troisième personne) » (Rosier, 2008 : 92).

Discours immédiat : monologue intérieur selon Genette (1972).

Discours narrativisé : discours « traité comme un évènement parmi d'autres et assumé comme tel par le narrateur lui-même » (Genette, 1972 : 190).

Discours primaire : celui qui se partage entre le récit proprement dit mettant en scène le *je-personnage* et les commentaires du *je-narrateur* d'une part, et s'oppose au *discours rapporté*. (Leclaire-Halté 2000 : 327).

Discours rapporté : reformulation annoncée de son propre discours ou du discours d'autrui étant précisé qu'« il existe des formes linguistiques qui marquent, de façon plus ou moins univoque, le discours d'autrui. » (Rosier, 2008 : 1). L'auteure distingue : « 1) le couple canonique : DD/DI, 2) les formes libres : DIL et DDL, 3) les formes hybrides : DD avec que, DI sans que, DR neutre, DI avec marqueurs graphique ; 4) les formes aux confins : Discours Narrativisé, conditionnel et autres formes de mises à distance, paradigme des formes en selon X. » (Rosier, 2008 : 138).

Discours indirect libre : celui qui dans un schéma classique fait l'économie de verbe déclaratif et de la subordination.

E.

Écriture à processus : l'un des deux grands modes dans les manières d'écrire, selon Hay (1985) : c'est « un type de création non programmée où tout se fait, se défait et se refait dans et par l'écriture » (Grésillon, Lebrave, Fuchs, 1991 : 30). Elle s'oppose à *l'écriture à programme*.

Effet du réel : notion théorisée par Roland Barthes dans *Communications* « L'effet du réel » (1968) puis par la suite dans *Le bruissement de la langue* (1984). voir *illusion référentielle*.

Effet personnage : concept introduit par Jouve et qui décrit l'« ensemble des relations qui lient le lecteur aux acteurs du récit » (Jouve, 1992 : 109).

Ellipse : mouvement narratif qui modifie la vitesse du récit selon Genette de sorte qu'une partie de l'histoire événementielle est complètement gardée sous silence dans le récit ; « segment nul de récit correspond à une durée quelconque d'histoire » (Genette, 1972 : 128). Le temps du récit est infiniment plus petit que le temps de l'histoire. (Genette, 1972 : 129). On prend en considération le temps d'histoire éliidé. *Les ellipses explicites* procèdent par indication du laps de temps qu'elles

éminent. (Genette, 1972 : 139). Les *ellipses déterminées* indiquent le temps qu'elles éminent. D'autres *ellipses* sont *implicites*, en ce sens que le lecteur peut les inférer de lacunes chronologiques (Genette, 1972 : 140).

Emprunt : opération de transtextualisation soit la réécriture (répétition ou transformations) à partir d'un texte déjà-là. Le terme d'emprunt, regroupe ainsi à la fois les reprises stricto sensu (répétitions) et les reformulations impliquant une transformation des énoncés sources.

Énonciateur : instance de prise en charge des contenus propositionnels de l'énoncé et source des points de vue, selon Rabatel. Celui-ci distingue le locuteur de l'énonciateur. Le locuteur est l'instance de prise en charge phonique ou graphique de l'énoncé : « Je définis le locuteur comme l'instance première qui produit matériellement les énoncés – c'est pourquoi le locuteur peut être rapproché de la notion de voix, proférée (ou écrite) par un locuteur/scripteur, dotée d'une matérialité, subordonnée à l'expérience sensorielle [...] – et l'énonciateur comme la source des points de vue (PDV) qui s'expriment à travers la prédication de contenus propositionnels (CP), dans un énoncé. » (Rabatel, 2013 : 161).

Énonciateur premier : instance de prise en charge des discours du locuteur premier, selon Rabatel (2013). Il se distingue de *l'énonciateur second* qui exprime un autre point de vue : « J'articule la notion d'énonciateur empruntée à Ducrot (1984) avec celle de positions énonciatives, correspondant au fait que l'énonciateur premier réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage. Compte tenu du dialogisme généralisé des discours, les positions concernent aussi bien les énonciateurs premier (E1) et seconds (e2) qui peuplent le discours de E1 » (Rabatel, 2013 : 161).

Énumération ou série énumérative : « toute expression linguistique formée d'un nombre minimum de trois termes (mots, syntagmes, unités d'énoncé) qui appartiennent à des catégories morphologiques ou grammaticales identiques ou équivalentes, qui occupent une fonction identique dans la syntaxe de l'énoncé et qui, placés côte à côte, sont coordonnés ou reliés par un signe de ponctuation. » (Dammame Gilbert cité par Leclaire-Halté, 2000 : 365).

Épanadiplose narrative : reprise d'une scène initiale à la fin de l'intrigue.

Épaisseur énonciative : D'après Adam (1991 : 114), la première personne correspond à une structure en cinq niveaux le « JE » : JE1 du locuteur-narrateur assumant l'acte de narration, s'adressant à un narrataire ; JE2 du sujet de l'histoire racontée (personnage de l'énoncé biographique) ; JE3 du sujet de l'histoire racontée vu cette fois à travers le regard d'autrui

(focalisé) ; JE4 qui agit comme tout le monde (pris dans la doxa) ; JE5 dans l'intérêt duquel le récit est raconté, s'adressant à un destinataire.

À l'exception du troisième niveau, cette nomenclature peut s'appliquer aux textes littéraires de notre corpus.

Epanalepse : « Répéter un ou plusieurs mots, ou même un membre de phrase tout entier. » (Dupriez, 1984 : 187).

Épilinguistique : qui concerne « les processus inconscients de contrôle et de régulation des faits langagiers » (Bucheton, 2014 : 27). Le concept a été défini par Culioli qui l'envisage comme une activité métalinguistique non consciente, reposant fondamentalement sur des gloses spontanées (Culioli, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, 1981).

Épiphore : procédé qui consiste à placer le même mot ou groupe de mots à la fin de deux ou plusieurs membres de phrase ou phrases (Dupriez, 1984 : 194).

Épizeuxie : figure qui consiste à répéter un mot sans conjonction de coordination (Suhamy, 1981 : 58).

F.

Fable : selon Tomachevski (1925), les motifs de base du récit se succèdent chronologiquement et causalement, ce qu'il nomme la *fable* (proche de *l'inventio*).

Figure de style : les figures de style représentent un effort de pensée et de formulation et font l'objet de « jugements esthétiques ». Le Littré les définit comme « formes de langage qui donnent au discours plus de grâce et de vivacité, d'éclat et d'énergie » (Suhamy, 1981 : 5).

Focalisation (ou perspective narrative) : point de vue adopté par le narrateur, selon Genette : « Par focalisation, j'entends donc bien une restriction de " champ ", c'est-à-dire en fait une sélection de l'information narrative par rapport à ce que la tradition nommait *l'omniscience* [...] » (Genette, 1983 : 49). L'auteur distingue la focalisation zéro (le narrateur en sait plus que les personnages), la focalisation interne (le narrateur en sait autant que le personnage focalisateur), la focalisation externe (le narrateur en sait moins que les personnages).

Fonction configurante : celle qui dans un récit vise à rendre compréhensibles les événements du passé, selon Baroni (2010). Elle est mise en perspective avec la « fonction intrigante de certaines formes de narration qui cherchent au contraire à brouiller provisoirement le drame ».

Fonctions narratoriales : fonctions assumées par le narrateur soit la fonction proprement narrative, la fonction de régie (les « organisateurs du discours que sont les articulations, les connexions, les inter-relations dans le texte narratif) la fonction de communication (souci d'établir ou de maintenir un contact avec le narrataire, voire un dialogue avec lui), la fonction testimoniale (part que le narrateur prend à l'histoire qu'il raconte, du rapport affectif, moral ou intellectuel qu'il entretient avec elle) et la fonction idéologique (commentaire du narrateur) (Genette, 1972 : 261-265).

Fragmentation ou partition : Dans l'architecture descriptive proposée par Adam (1993), « sorte des divers aspects pour lesquels on peut considérer une chose et qui la fait connaître au moins en partie » (Adam, 2011 : 81).

Frontières internes du texte : « frontières ou transitions entre des aires textuelles différentes, jointures entre des focalisations différentes, entre récit enchâssant et récit enchâssé, entre séquences différentes, frontières des chapitres, strophes ou scènes prédécoupées par le genre, etc. » selon Hamon (1981 : 181). Elles se distinguent des *frontières externes* du texte (incipit, clausule).

Forgerie : imitation en régime sérieux dont la fonction dominante est la poursuite ou l'extension d'un accomplissement littéraire préexistant (Genette, 1982). Elle emporte une *suite* (poursuite autographe) ou une *continuation* (poursuite allographe).

G.

Généricité : « mise en relation d'un texte avec des catégories génériques ouvertes. » (Adam et Heidmann, 2004 : 62). La paternité de cette notion revient à Heidmann dans un droit de réponse paru dans *Pratiques* (Adam, 2013 : 233-248).

Genres : types relativement stables d'énoncés propres à une sphère d'échange : « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. » (Bakhtine/Voloshinov, 1984 : 265).

H.

Hétérodiégétique/Homodiégétique : se dit d'un récit dans lequel le narrateur est absent de l'histoire qu'il raconte, selon Genette qui l'oppose au récit homodiégétique dans lequel le narrateur est présent en tant que personnage de l'histoire qu'il raconte (Genette, 1972 : 252).

Histoire : « représentation de ce qui est censé s'être passé soit le signifié ou contenu narratif ». La notion s'oppose au récit proprement dit le signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui-même (Genette, 1972 : 72).

Horizon d'attente : notion introduite par Jausss qui envisage l'« horizon d'attente générique ». Selon cet auteur, le lecteur s'attend à telle fin induite par le genre concerné. Pour Jausss (1972) la réception est un processus dynamique qui conduit à inscrire le lecteur dans l'œuvre. On définira le concept comme un « ensemble d'attentes et des règles du jeu avec lesquelles les œuvres antérieures ont familiarisé le lecteur et qui, au fil de la lecture, seront modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites » (Oseki-Dépré, 2001).

Hyperonymie : « terme le plus générique qui permet de sous-catégoriser une série de termes plus spécifiques » (Mortureux, 1990).

Hypertexte/ Hypertextualité/Hypotexte : voir Transtextualité.

Hyponymie : terme qui est subordonné à un autre « et qui se distingue par un ou plusieurs traits spécifiques » (Mortureux, 1990).

Hypotypose : exposition vive de l'objet, présentifié et rendu vivant par le travail stylistique de l'orateur et de l'écrivain. « Quand l'exposition de l'objet est si vive, si énergique, qu'il en résulte dans le style une image, un tableau » (Fontanier, *Traité général des figures du discours autres que les Tropes*, 1821 dans Adam, 1993 : 33).

I.

Illusion référentielle : celle qui est provoquée chez le lecteur par l'apport de détails qui signifient le réel. Dans *Effet de réel* (1968), Barthes montre que s'ajoutent à la structure narrative des contraintes référentielles. La fonction des objets n'est pas purement esthétique ; ils sont là pour

référer. Les détails apparemment inutiles et contingents sont mentionnés pour montrer la réalité. Ils signifient le réel. C'est ce qu'il nomme *l'illusion référentielle*.

Intertextualité : « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, [...] la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, 1982 : 8).

Isotopie : « Ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit, telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés et de la résolution de leurs ambiguïtés qui est guidée par la recherche de la lecture unique » (Greimas et Courtes, 1993 : 188).

L.

Lecteur modèle : celui que l'auteur prend en considération pour mettre en œuvre dans son texte toutes prévisions lui permettant de coopérer à l'actualisation du texte. Dans *Lector in Fabula*, Eco (1985 (1979)) explique en effet que le texte est une « machine paresseuse » qui exige un travail coopératif du lecteur pour remplir « les blancs ». Le texte suppose donc une initiative interprétative du lecteur. L'auteur agit donc dans le texte de façon à construire ce lecteur modèle.

Lexème : « lexie (unité lexicale de la langue) regroupant des mots-formes ne se distinguant que par la flexion. » (Polguère, 2002 : 37).

Lexique : « Ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs ». La notion s'oppose au vocabulaire c'est-à-dire « l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données » (Picoche, 1992 : 45).

Littérarité : notion introduite par Roman Jakobson dans une conférence prononcée en 1919 publiée en 1921 sous le terme de *literaturnost* comme « spécificité du texte littéraire ». La notion a été complétée lors d'une autre conférence en 1960 du même auteur qui la lie à la fonction poétique. Elle s'appuie sur trois principes : 1. La littérature, entendue comme ensemble de textes littéraires présentant des propriétés communes « existe ». 2. La littérarité est une propriété intrinsèque du texte littéraire et l'analyse du texte doit permettre de l'y détecter. 3. La littérarité est une propriété linguistique du texte littéraire et son étude relève de la linguistique ou plus exactement de la « linguistique et poétique » (Aron, 1984 : 9).

M.

Macrostructure : ce qui assure la dimension configurationnelle ou sémantique du récit. Elle recouvre différents concepts selon les théoriciens. Tomachevski (1925) développe l'idée d'une macrostructure en cinq points : la situation initiale en principe équilibrée, est remise en cause par un nœud (motifs dynamiques détruisant l'équilibre de départ) qui déclenche des péripéties (passage d'une situation à une autre). La tension croît pour parvenir à son point culminant juste avant le dénouement. La fin de la *fable* apparaît généralement dans une situation où les intérêts se réconcilient et où disparaissent les conflits, toute situation de réconciliation entraînant chez le lecteur la fin d'une attente : c'est la situation finale.

Marqueurs de premier rang : éléments qui « permettent l'attribution du point de vue à une origine ». C'est par exemple « la mention explicite d'un sujet percevant ou pensant accompagnée d'un verbe de perception ou de procès mental » ou « un monologue rapporté juste avant ou après un passage au style indirect libre (Leclaire-Halté, 2000 : 304-306).

Marqueurs de second rang : éléments qui permettent le repérage de point de vue par l'emploi de *subjectivèmes*, d'opposition de plan, de modalisateurs d'incertitude (Leclaire-Halté, 2000 : 307-309).

Matrice d'imitation : celle à travers laquelle, selon Genette, l'imitation est possible : « Entre le corpus imité [...] et le texte imitatif s'interpose inévitablement cette matrice d'imitation qu'est le modèle de compétence ou, si l'on préfère, l'idiolecte du corpus imité, destiné à devenir également celui du mimotexte » (Genette, 1982 : 109).

Mème : notion introduite par le biologiste britannique Richard Dawkins (*The Selfish Gene*, 1976) et reprise dans le cadre linguistique à propos des réseaux sociaux dans l'édition du *Petit Larousse illustré* (2014) : « n.m. (angl. *meme*, de *gene*, gène, et du gr. *mimesis*, imitation). Concept (texte, image, vidéo) massivement repris, décliné et détourné sur Internet de manière souvent parodique, qui se répand très vite, créant ainsi le buzz. » (cité par Gautier et Siouffi, 2016 : 12).

Mémoire sémantique : celle qui permet de maintenir les unités sémantiques incluses dans le message préverbal et exploitées lors de la génération du texte. (Hayes, 1980). Pour Joole, elle s'appuie sur un processus de mémorisation reposant sur des unités linguistiques plus vastes que le mot (expressions, périphrases, syntagmes, ensembles lexicaux fermés), rencontrées de nombreuses fois dans des contextes variés, ce qui permet des liens et l'élaboration de réseaux (Joole, 2011).

Métaphore : « figure de rhétorique qui consiste dans l'emploi d'un mot concret pour exprimer une notion abstraite, en l'absence de tout élément introduisant formellement une comparaison ; par extension, la métaphore est l'emploi de tout terme auquel on en substitue un autre qui lui est assimilé après la suppression des mots introduisant la comparaison » (Dubois et al. 2012 : 302).

Métaphore intra-diégétique : « processus comparatifs qui utilisent comme comparant une figuration spatiale textuellement antérieure ou postérieure à la comparaison donc métonymiquement reliée à la même diégèse » (Adam et Petitjean, 1989 : 58).

Mise en intrigue : « opération qui tire d'une simple succession une configuration » (Ricoeur, 1984 : 102). « La mise en intrigue est une médiation entre une série d'évènements qui se succèdent, qu'elle transforme en une *histoire* » (Boré, 2010 : 32).

Modèle : « système de représentations qui explique, qui 'formalise' différents objets particuliers» (*Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* 1997 : 231). « La notion de modèle est liée à celle de *modélisation* (opération de construction de modèles) qui renvoie elle-même à une dimension réflexive de la didactique » (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* 2007 : 142).

Montage en parallèle : descriptions consécutives ou alternées fondées sur la ressemblance ou l'opposition. « Consiste dans deux descriptions, ou consécutives, ou mélangées, par lesquelles on rapproche l'un de l'autre, sous leurs rapports physiques ou moraux, deux objets dont on veut montrer la ressemblance ou la différence » (Fontanier, *Traité général des figures du discours autres que les Tropes*, 1821 in Adam, 1993 : 33).

N.

Narration : « acte narratif producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place » (Genette, 1972 : 72).

O.

Opération d'aspectualisation : décomposition de l'objet décrit en parties et sa qualification (Adam, 2011 : 81). Elle regroupe *l'opération de fragmentation ou partition* : « sorte des divers aspects pour lesquels on peut considérer une chose et qui la fait connaître au moins en partie » et *l'opération de qualification ou attribution de propriétés* (couleur, dimension-taille, forme, nombre etc.). L'objet est en effet mis en relation avec le monde (opérations de *mise en relation*):

assimilation comparative ou métaphorique (*relation d'analogie*) ou mise en situation temporelle ou spatiale (*relation de contigüité*).

Opérations de mise en relation : voir opération d'aspectualisation.

Opposition de plan : se dit de la coexistence des deux plans qui peuvent émerger dans un récit. Le premier plan est défini comme la succession de propositions chronologiques constituant la masse narrative (Combettes, 1992 cité par Leclaire-Halté, 2000 : 307). Le second plan, évaluatif ou qui offre des commentaires, est en rupture avec le cadre temporel du premier plan.

P.

Pause : mouvement narratif qui modifie la vitesse du récit selon Genette de sorte que l'histoire événementielle s'interrompt pour laisser la place au seul discours narratorial. Un segment quelconque du discours narratif correspond à une durée diégétique nulle (Genette, 1972). Genette donne pour exemple la description statique. (Genette, 1972 : 128-129).

Paralipse : *ellipse latérale* qui consiste à passer dans un récit « à côté » d'une donnée d'une période en principe couverte par le récit. Elle « se prête évidemment fort bien au comblement rétrospectif » (Genette, 1972 : 93).

Paralepse : « incursion dans la conscience d'un personnage au cours d'un récit généralement conduit en focalisation externe » ou procédé qui apporte en focalisation interne une information incidente sur un personnage non focal (Ricoeur, 1984).

Parataxe : « toute technique d'écriture qui juxtapose les mots ou les groupes de mots en supprimant le plus possible les particules de liaison » (Suhamy, 1981 : 108).

Paraphrase : « sous-type de réécriture qui a la propriété de relier A à B dans une grande proximité-sémantique (Grésillon cité par Boré & Doquet-Lacoste, 2004/1).

Paraphrase analytique lexicale (PAL) ou paraphrase par analyse définitoire : celle qui est employée par « les enfants [qui] décomposent le sens d'un mot » (Martinot, 2016 : 150).

Paraphrase définitoire : reformulation qui est employée par le scripteur lequel substitue « sa » définition (son « équivalence sémantique ») à un mot ou à un segment du texte source.

Paraphrase résumptive ou résumante : reformulation permettant une simplification de l'énoncé source, le rendant ainsi plus proche de la formulation « naturelle » de l'apprenant.

Paraphrase expansive : reformulation du scripteur procédant à une extension à partir d'un élément du texte source.

Paraphrase explicative : reformulation permettant au scripteur d'ajouter une information destinée à rendre plus compréhensibles ou explicites les éléments repris d'un énoncé source, du point de vue du locuteur/scripteur.

Paraphrase contextualisante ou recontextualisante : reformulation permettant au scripteur de prendre ses distances avec le texte source et de proposer une (autre) cause, un (autre) but, des (ou d'autres) conséquences pour expliquer les actions de son récit.

Paraphrase sémantique : reformulation qui « n'impose aucune contrainte sur la structure ou le lexique » (Martinot, 2007 : 183).

Parodie : détournement (ou la déformation) de la lettre d'un texte au moyen d'une transformation ponctuelle voire minimale, ludique, non-satirique (Genette, 1982 : 33-37 ; 291).

Pastiche : « imitation d'un style dépourvue de fonction satirique » (Genette, 1982 : 40).

Personnages extradiégétiques : ceux qui n'appartiennent pas à l'espace-temps de la fiction, sont rarement mentionnés et existent essentiellement par leurs propos, leur voix, rêvés ou évoqués par le naufragé. Par oppositions, les *personnages intradiégétiques* appartiennent au temps de l'action. (Leclaire-Halté, 2000 : 320-325).

Personnage égalisé : concept introduit par Jouve (1992) qui vise la figure romanesque vis-à-vis de laquelle le lecteur sait exactement ce que cette dernière sait sur elle-même.

Point de vue : « orientation du regard du narrateur vers ses personnages et des personnages les uns vers les autres » (Ricoeur, 1984 : 176). Rabatel (2013) définit trois postures énonciatives ou positions énonciatives : soit l'énonciateur marque son accord avec le contenu : c'est une co-énonciation. Soit l'énonciateur marque une distanciation. Il reprend avec réserve ce qui vient d'être énoncé (*sous énonciation*). Soit l'énonciateur premier semble dire la même chose que ce que dit l'énonciateur second mais en réalité ce n'est plus tout à fait la même chose parce qu'il coproduit en surplombant (*sur énonciation*) : c'est le cas de l'ironie.

Polyphonie : concept introduit par Bakhtine qui désigne, par métaphore musicale, les phénomènes de superposition de voix, de sources énonciatives dans un même énoncé. Dans le prolongement du principe dialogique, Bakhtine utilise le terme pour étudier dans la *Poétique de Dostoïevski* (1970) les personnages du roman moderne « comme autant de consciences indépendantes mais en interrelation dialogique » (Stolz, C., 2007, « La notion de polyphonie », dans *Fabula*).

Portée : distance temporelle entre le moment raconté par l'analepse et le moment de l'histoire où le récit s'est interrompu pour lui faire place. « Une *anachronie* peut se porter, dans le passé ou dans l'avenir, plus ou moins loin du moment 'présent', c'est-à-dire du moment où le récit s'est interrompu pour lui faire place : nous appellerons *portée de l'anachronie* cette distance temporelle » (Genette, 1972 : 89).

Pré-thématisation (ou ancrage référentiel) : opération consistant à signaler « d'entrée de jeu de qui ou quoi il va être question » c'est-à-dire la description qui va suivre (Adam, 2011 : 77).

Profil lexico-discursif (PLD) : concept qui « rend compte des déterminations discursives s'exerçant sur le sens d'une unité lexicale. Le profil rassemble les caractéristiques préférentielles du fonctionnement discursif de cette unité sur les plans sémantique, syntaxique, syntagmatique (cooccurrence, collocations, cotexte) textuel, énonciatif et interdiscursif. Au niveau sémantico-pragmatique, le profil lexico-discursif d'une unité lexicale conditionne le rapport expérientiel unissant une communauté de locuteurs à un objet du monde » (Veniard, 2012 : 66-82).

Procès ou « procès transformationnel » : composante du récit, selon Adam (2011). Pour passer d'une situation initiale (avant) à la situation finale (après) il faut une transformation (agie ou subie). Cette notion de procès permet « de préciser la composante temporelle en abandonnant l'idée de simple succession chronologique d'évènements » et d'introduire le concept de problématisation ou de tension (Adam, 2011 : 105).

Prolepse : brouillage de l'ordre temporel tel que le narrateur anticipe des évènements qui se produiront après la fin de l'histoire principale (Genette, 1972).

Programme narratif d'usage « organisation » : celui qui, dans les robinsonnades, est enclenché lorsque le personnage principal s'organise dans le temps ; « Quand le robinson a compris que les secours vont tarder, il pense à une meilleure organisation, à l'aménagement d'une survie plus confortable, à une installation plus conséquente. » (Leclair-Halté, 2000 : 202). Ce PN entraîne la mise en place de sous-programmes : « De manière générale, ce programme d'organisation,

d'installation, nécessite la réalisation de sous-programmes visant des objets matériels plus sophistiqués que dans le PN de survie immédiate : construction d'un abri, d'une arme, réalisation d'un feu, d'un garde-manger, d'un ustensile de cuisine, d'un four solaire... » (Leclaire-Halté, 2000 : 203).

Programme narratif d'usage « survie immédiate » : celui qui, dans les robinsonnades, intervient lorsque le robinson compte encore être secouru en quelques jours et « consistant à rechercher de la nourriture (essentiellement sous forme de cueillette), à trouver de l'eau, à explorer les environs, à fabriquer des signaux. » (Leclaire-Halté, 2000 : 201).

Prosopographie : « description qui a pour objet la figure, le corps, les traits, les qualités physiques, ou seulement l'extérieur, le maintien, le mouvement d'un être animé, réel ou fictif, c'est-à-dire, de pure imagination » (Adam et Petitjean, 1989 : 75).

R.

Rature : « opération d'annulation d'un segment écrit, soit pour le remplacer par un autre segment (substitution), soit pour l'effacer définitivement (suppression) » (Grésillon, 1994 : 245).

Rature d'attaque : suppression d'un ou plusieurs graphème (s), puis écriture d'un lexème avec le (s) même (s) premier (s) graphème (s) ou suppression et réécriture du ou des même (s) lexème (s) (sans correction orthographique).

Récit : 1. « représentation d'un ou d'une suite d'éléments réels ou fictifs par le moyen du langage et plus particulièrement du langage écrit » (Genette, 1969 : 49). L'auteur distingue plusieurs sortes de récit :

- *autodiégétique* : avec prise en charge de la narration par le héros de l'histoire ;
- *hétérodiégétique* : avec prise en charge de la narration par un narrateur étranger à l'histoire ;
- *homodiégétique* : avec prise en charge de la narration par un « personnage », qui peut être aussi bien une personne humaine qu'un animal ou un objet inanimé ;
- *premier* : « le niveau temporel de récit par rapport auquel une anachronie se définit comme telle » (Genette, 1972 : 90) ;
- *singulatif* : lorsqu'il s'agit de « raconter une fois ce qui s'est passé n fois » ou de « raconter n fois ce qui s'est passé n fois » ;
- *répétitif* : lorsqu'il s'agit de « raconter n fois ce qui s'est passé une fois » (ce qui peut permettre des variations de points de vue) ;
- *itératif* : lorsqu'il s'agit de « raconter une seule fois ce qui s'est passé n fois ».

Récit : 2. séquence présentant une superstructure narrative (une mise en intrigue, une complication et une résolution), par opposition à la *séquence procédurale* (Leclaire-Halté, 2000).

Redondance : « redoublement expressif de l'idée par deux phrases proches » (Dupriez, 1984 : 387).

Reformulation : « reproduction personnelle » d'un discours-source, selon Boré (2000 : 28).

Reformulation interprétative : qui apporte un jugement, un ressenti personnel sur l'univers insulaire.

Relation artistique : attribution du statut d'œuvre d'art à un objet à partir de l'intention artistique de son producteur qui déclenche une attention esthétique, selon Genette, (1997).

Relexicalisation : nous l'entendons comme une proposition d'une unité lexicale de substitution par référence aux travaux de Vénéryn-Guénez, (2012).

Remplacement : opération génétique consistant à « remplacer un élément par un autre (on dit aussi substituer un élément à un autre), c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte » (Fabre-Cols, 2002 : 59).

Remplacement-déplacement : opération génétique consistant en l'insertion/interposition d'un nouveau contenu sémantique puis à la reprise des lexèmes supprimés.

Remplois : concept introduit par Sève signifiant qui « peut se laisser détecter par un décalage stylistique, par une incongruité ou par une sorte de diglossie quand l'élève manie une langue par trop inhabituelle sous la plume d'enfants de son âge. » (Sève, 2017 : 12).

Resémantisation : traitement mnésique du texte en cours de scription par son auteur qui consiste d'une part à établir « des repères topologiques afin de conserver le souvenir de la disposition spatiale de son texte, ce qui lui permet de s'y reporter visuellement en cours d'écriture » et d'autre part à élaborer et enregistrer « une image du contenu sémantique et des propriétés linguistiques du texte » (Plane, 2017 : 10)

Retranscription diplomatique : celle qui s'élabore quand « on identifie les fragments textuels, on reproduit leur disposition topographique dans l'espace de la page, on les recopie sous forme lisible, on note la disposition des traits de biffure et leur étendue » (Lebrave, 1987 : 121).

Restructuration : constructions qui modifient la structure de l'énoncé initial mais avec maintien du sens. « 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 » (Martinot, 2016 : 150).

Robinsonnade : « 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 ». (Dubois-Marcoin, 1997 : 5).

S.

Savoirs déclaratifs (ou encyclopédiques) : ensemble d'informations factuelles correspondant aux connaissances théoriques. Dans les robinsonnades, ce sont les savoirs du robinson « consistant à nommer les objets, les propriétés et les relations » sous une forme réflexive quand il s'agit de connaissances de soi-même ou portant sur des objets du monde, leur nom, leur propriété, les relations qu'ils entretiennent entre eux, leur origine, ou leur mode de fabrication (Leclaire-Halté, 2000 : 245).

Savoirs procéduraux : ensemble de connaissances correspondant aux savoir-faire et qui s'actualisent dans des séquences d'action. Dans les robinsonnades, ce sont les savoir-faire dont dispose le robinson qui consistent en la maîtrise de pratiques traditionnelles ; fabrication d'objets ou techniques comme la maîtrise du feu ou le travail du bois, la vannerie, l'acquisition de la nourriture par cueillette, chasse ou pêche, la préparation, la consommation ou la conservation des aliments (Leclaire-Halté, 2000).

Séquence narrative : celle qui, dans le schéma d'Adam (1992), contient six composantes : une succession d'évènements, une unité d'actant, des prédicats transformés, une unité de procès ou d'action (séquentialité), une causalité narrative d'une mise en intrigue, une évaluation finale ou morale.

Séquences procédurales : « successions chronologiques d'actions finalisées par la réalisation d'un objet ou d'une action ». Ce sont des *relations d'actions* : le sujet est décrit dans un enchaînement

linéaire et homogène d'actions, sans qu'un évènement apporte une complication, ou des *textes injonctifs* (Leclaire-Halté, 2000).

Séquences textuelles : paquets de macro-propositions appelées séquences (narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale), selon Adam, chaque macro-proposition étant composée de propositions (Adam, 2011).

Scène : mouvement narratif qui modifie la vitesse du récit selon Genette de sorte que le temps du récit correspond au temps de l'histoire ou qui « réalise conventionnellement l'égalité de temps entre récit et histoire » (Genette, 1972 : 129). Elle prend le plus souvent la forme dialoguée.

Sommaire : mouvement narratif qui modifie la vitesse du récit selon Genette de sorte qu'une partie de l'histoire événementielle est résumée dans le récit, ce qui procure un effet de condensation du temps de l'histoire, ou d'accélération. (Genette, 1972 : 129).

Stéréotypes : phénomènes complexes caractérisés par « leur récurrence, leur figement relatif, leur ancrage durable dans la mémoire collective, leur absence d'origine précise, l'automatisme de leur emploi et le caractère problématique de leur valeur. » (Dufays et Kervyn, 2004 : 115).

Stéréotypèmes : « les éléments dont l'assemblage constitue un stéréotype » (Dufays, 2001b : 2) ; « traits prototypiques du récit [...] émergeant des textes d'auteur » et dessinant des éléments de stéréotype (Marin, 2014 : 25).

Subjectivèmes : concept recouvrant tous les mots qui ont un caractère subjectif, c'est à dire qui apporte une évaluation, un jugement affectif ou non du locuteur vis à vis de la "chose" dont il parle. (Kerbrat-Orecchioni 1980).

Substitution de lexèmes : voir relexicalisation.

Suite : Voir Continuation.

Suppression : opération génétique consistant « à enlever un élément présent dans un texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur. La séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X)» (Fabre-Cols, 2002 : 109). Aussi appelée « effacement ».

Surcharge : opération scripturale consistant pour le scripteur à repasser à l'aide de son stylo (ou tout autre instrument d'écriture) sur l'écriture existante.

Sur-énonciation : « coproduction d'un PDV surplombant de L1/E1 qui reformule le PDV en paraissant dire la même chose tout en modifiant à son profit le domaine de pertinence du contenu ou son orientation argumentative » (Rabatel, 2013 : 174).

Surprise : notion proposée par Baroni dans son approche du récit et qui serait caractérisée par l'effacement de la surface textuelle d'un évènement initial important [...] qui ne serait introduit qu'ultérieurement dans le discours [...] » (Baroni, 2007 : 108).

Suspense : notion proposée par Baroni dans son approche du récit et qui est « créé par un évènement initial ayant la potentialité de conduire à un résultat (bon ou mauvais) pour un ou plusieurs des personnages principaux » et ne requérant « par conséquent aucune forme d'obscurité mais, au contraire, un certain respect de la chronologie » (Baroni, 2007 : 108).

Synecdoques : métonymie particulière pour laquelle la relation entre le terme donné et le terme évoqué constitue une inclusion ou une dépendance, matérielle ou conceptuelle. (Adam, 1993).

T.

Temps de la narration : celui de « l'acte narratif producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place » (Genette, 1972 : 72).

Genette présente quatre types de narration :

- *la narration antérieure* : qui raconte ce qui va arriver dans le futur.
- *la narration intercalée* : allie la narration ultérieure et la narration simultanée dans le sens où si le narrateur expose les faits déjà vécus, il insère ses impressions du moment sur ces évènements.
- *la narration ultérieure* : le narrateur raconte ce qui est arrivé dans un passé plus ou moins éloigné.
- *la narration simultanée* : qui narre l'histoire au moment où elle se produit.

Temps du récit : celui du « signifiant, énoncé, discours ou texte narratif » (Genette, 1972 : 72). Genette distingue l'ordre, la vitesse narrative et la fréquence événementielle.

Tension : composante de la séquence narrative : « Pour passer de la simple suite linéaire et temporelle des moments (m1, m2 etc.) au récit proprement dit, il faut opérer une mise en intrigue, passer de la succession chronologique à la logique singulière du récit qui introduit une

problématisation par le biais de deux macropropositions narratives – Nœud-Pn2 et Dénouement-Pn4 - extrêmement importantes, insérées entre la situation initiale et le début du procès (Pn1) et entre le procès et la situation finale (Pn5) » (Adam, 2011 : 106)

Tension narrative : « tension » entretenue par l'indétermination provisoire qui caractérise les récits à intrigue en la faisant émerger de la réponse interprétative du lecteur confronté aux structures narratives ; « le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère des traits passionnels à l'acte de réception. La tension narrative sera ainsi considérée comme un effet poétique qui structure le récit et l'on reconnaîtra en elle l'aspect dynamique ou la « force » de ce que l'on a coutume d'appeler une *intrigue*. » (Baroni 2007 : 18) ; « effets d'attente et de dénouement résultant d'une stratégie narrative » (Baroni, 2010).

Texte : Nous retiendrons cette définition du texte au sens simple et circonscrit de discours écrit par référence à la définition d'Adam (1997 : 678) « Texte = Discours – Conditions de production ».

Thématisation : Dans l'architecture descriptive proposée par Adam (1993), qui transforme n'importe quel aspect en sous-thème-titre, point de départ d'une nouvelle procédure (aspectualisation ou mise en relation).

Thème-titre : Dans l'architecture descriptive proposée par Adam (1993), un nom indiquant le référent : « ancrage » quand le thème titre apparaît au début de la description, « affectation » quand il apparaît en fin de séquence, « reformulation » quand il est repris avec une transformation.

Textes ressources : Dans notre recherche, ce sont les textes qui ont été mis à disposition des élèves pendant l'une des phases d'écriture et venant au soutien de cette écriture.

Textes sources : Dans notre recherche, ce sont tous les textes littéraires qui ont été fournis aux élèves soit le texte enclencheur servant d'amorce à la suite de texte, et les textes ressources.

Tissage par assemblage : nous appelons *tissage par assemblage* la récupération de mots ou de segments d'un ou plusieurs textes et leur intégration dans une même phrase, sans que le sens initial des textes sources soit nécessairement conservé.

Topoi : « clichés durables ou schémas de pensée ou d'expression » (Adam et Petitjean, 1989 : 12).

Transdiégétisation : voir transposition.

Transexuation : voir transposition.

Transcription diplomatique : « reproduction dactylographique d'un manuscrit qui respecte fidèlement la topographie des signifiants graphiques dans l'espace : chaque unité écrite figure à la même place de la page que sur l'original. » (Grésillon 1994).

Transcription formelle : reproduction dactylographique avec rétablissement de l'orthographe.

Transcription formelle « justifiée » : reproduction dactylographique avec rétablissement de l'orthographe sans maintien de la topographie (retour à la ligne).

Transcription graphique (informatisée) : reproduction dactylographique, iconique, qui respecte la version de l'enfant (orthographe, retour à la ligne, opérations scripturales etc.)

Transcription linéaire : « reproduction dactylographique d'un manuscrit [...] mais sans respecter la topographie de la page ; celle-ci est souvent remplacée par un début de chronologisation des éléments écrits [...]. C'est un début d'interprétation, puisque la verticalité des paradigmes de réécriture est mise à plat et traduite en successivité horizontale (Grésillon, 1994 : 246).

Transfocalisation : voir transposition.

Transtextualité : concept défini par Genette dans *Palimpsestes : La littérature au second degré* désignant « tout ce qui met un texte en relation, manifeste ou secrète, avec un autre texte » (1982 : 7). Au sein des types de relations transtextuelles, se trouve *l'hypertextualité* qui établit un rapport de transformation ou d'imitation entre un texte source (l'hypotexte) et un texte « imitant » (l'hypertexte).

Transtextualisation : appropriation par les élèves d'éléments phrastiques intégrés dans leurs textes cibles » (Marin et Crinon, 2017 : 6).

Transposition ou transformation sérieuse : Pour Genette (1982), toute opération de transformation sans constitution préalable d'un modèle de compétence générique (par opposition à l'imitation) (Genette, 1982). Elle comprend des phénomènes tels que la *transvalorisation* (changement de valeurs), la *transfocalisation* (changement de focalisation), la *transvocalisation* (changement de voix), la *transdiégétisation* (changement de diégèse), *l'amputation* (suppression de certains passages), *l'expurgation* (réécriture sous une forme de « réduction à fonction

moralisante ou édifiante »), la *concision* (abrégé un texte sans en supprimer aucune partie thématiquement significative), la *transexuation* (changement de sexe du personnage principal), ou changement de nationalité du personnage principal. La transposition peut être *homodiégétique* (interprétation thématique libre) ou *hétérodiégétique* (analogie thématique recherchée), *proximisante* (« l'hypertexte transpose la diégèse de son hypotexte pour la rapprocher et l'actualiser aux yeux de son propre public »), recherchant une *modernisation diégétique*.

Transvalorisation : voir transposition.

Transvocalisation : voir transposition.

Types d'écrits : catégories identifiables par leurs fonctions et par le support employé. Leurs dénominations appartiennent au langage courant mais aussi au langage scolaire.

Types de discours : typologie élaborée par Bronckart (2004) et son équipe genevoise qui tient compte de la dimension communicationnelle et de l'ancrage textuel soit l'articulation du discours à sa situation énonciative. Cet ancrage textuel résulte en effet de la combinaison du choix discursif (conjonction/disjonction : soit les instances référentielles sont présentes au moment de la production discursive, et le mode de production est dit conjoint, soit elles sont absentes, et le mode de production est dit disjoint) et du rapport au référent (implication personnelle du producteur – *je* réel – ou à son absence d'implication soit l'autonomie – *je* fictif ou absence de *je*). Sont ainsi distingués : le discours interactif (conjonction et implication) et le discours théorique (conjonction et autonomie) d'une part pour « exposer », le récit interactif (disjonction et implication) et la narration (disjonction et autonomie) d'autre part pour « raconter ».

Types de textes : catégories identifiables par des fonctions, des modes d'organisation et des caractéristiques linguistiques.

Typologèmes : « constellation de propriétés spécifiques » servant à définir un genre « et qui relèvent d'axes distinctifs hétérogènes (syntaxiques, rhétoriques, pragmatiques, extralinguistiques, etc.) » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 170 dans Leclaire-Halté, 2000 : 13).

U.

Unité Lexicale : « toute séquence qui [...] entretient une relation stable et récurrente avec un élément du réel, qui nécessite un apprentissage et une mémorisation, c'est-à-dire qui ne présente pas une signification accessible uniquement par décomposition du signifiant » (Petit, 2000 : 55).

V.

Valeur : Nous nous référerons tout au long de notre étude au sens que donne Leclaire-Halté (2000 : 18-20) à la notion de valeur qu'elle définit comme une préférence qu'un sujet marque pour un objet et donc utilise ce terme pour tout ce qui est axiologisé positivement par le sujet. Permet de déterminer les valeurs du narrateur et des personnages.

Vitesse : « La vitesse du récit se définira par le rapport entre une durée, celle de l'histoire, mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois et années, et une longueur : celle du texte, mesurée en lignes et en pages » (Genette, 1972 : 123).

Vocalisation/dévocalisation/transvocalisation : la vocalisation est le passage de la troisième à la première personne, et la dévocalisation le passage inverse de la première à la troisième personne d'une part et pour signifier la substitution d'une « première personne » à une autre, il s'agit de « transvocalisation proprement dite » (Genette, 1982 : 411-412).

Vocabulaire actif/passif : ensemble des « mots actifs » qu'un individu comprend et utilise spontanément, par opposition aux « mots passifs » qu'un locuteur-scripteur comprend de façon plus ou moins précise mais qu'il n'utilise pas, selon Picoche (1992 : 47).

Voix : « 'aspect, dit Vendryès, de l'action verbale considérée dans ses rapports avec le sujet' – ce sujet n'étant pas ici seulement celui qui accomplit ou subit l'action, mais aussi celui (le même ou un autre) qui la rapporte, et éventuellement tous ceux qui participent, fût-ce passivement, à cette activité narrative » (Genette, 1972 : 226). Renvoie aux interrogations : « qui est le narrateur ? » ou « qui parle ? ».

Vraisemblable/Vraisemblance : ce qui est conforme à l'opinion, à la réalité et au genre du discours. Dans la *Poétique* d'Aristote, le vraisemblable est la reconfiguration du vrai selon des rapports causaux (reconfiguration que n'opère pas le texte référentiel).

Dans *Figures II*, Genette propose une définition du vraisemblable qu'il pose comme la conformité à des maximes de vérité : « Le récit vraisemblable est donc le récit dont les actions répondent [...] à un corps de maximes reçues comme vraies par le public auquel il s'adresse » (Genette, 1969 : 74). Le vraisemblable est d'abord ce qui est conforme à l'opinion que les gens ont du vrai « c'est-à-dire un corps de maximes et de préjugés qui constitue tout à la fois une vision du monde et un système de valeurs » (Genette, 1968 : 6). La vraisemblance est aussi associée aux lois du genre,

genre qui évolue : « D'une époque à une autre, le contenu du système, c'est-à-dire la teneur des normes ou *jugements d'essence* qui le constituent peut varier ». (Genette, 1968 : 7). Enfin, le vraisemblable est aussi la conformité à la réalité, ou plus exactement est une ruse ou un artifice qui y fait croire. Le recours aux détails de la description qui produisent un effet du réel crée pour Barthes (1968) un nouveau vraisemblable.

Table des figures et tableaux

PARTIE 1

Figure 1 : Dispositif d'écriture s'inspirant du logiciel « Écrire en lisant des récits de vie »

Figure 2 : Dispositif mis en place pour l'écriture d'épisodes de romans d'aventure (cf. Marin, 2014 : 21-30 ; « Ecriture, stéréotypes et créativité », *Da Investigaçao as praticas*, 4 (II))

Figure 3 : Modèles d'enseignement de l'écriture (Bishop, 2016)

Figure 4 : Choix de périodisation

Figure 5 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle de la rédaction

Figure 6 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle du texte libre

Figure 7 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le Plan Rouchette (1971)

Figure 8 : Interactions lecture-écriture dans l'atelier d'écriture selon Oriol-Boyer (1986)

Figure 9 : Les ateliers d'écriture : données historiques

Figure 10 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle de la production écrite

Figure 11 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle de l'intention (2002)

Figure 12 : Organisation des apprentissages scripturaux selon le modèle du sujet-écrivain

Figure 13 : le processus d'écriture dans les programmes de 2002

Figure 14 : les programmes de 2002 : le sujet écrivain, la littérature et l'imitation

Figure 15 : la rédaction dans les programmes de 2008

Figure 16 : le processus d'écriture dans les programmes de 2008

Figure 17 : le processus de rédaction dans les programmes de 2015

Figure 18 : la rédaction dans les programmes de 2015

Tableau 1 : Tableau général des pratiques hypertextuelles d'après Genette (1982 : 37) illustré par des exemples relatifs à Robinson Crusoé.

Tableau 2 : Classement des Lieux d'Intervention Didactique

Tableau 3 : Modèles, imitation et invention

PARTIE 2

Figure 19 : Représentation schématique de la mémoire dans le protocole

Figure 20 : La macrostructure de la robinsonnade

Figure 21 : Programmes narratifs des robinsons sur l'île (Leclaire-Halté, 2000 : 199)

Figure 22 : Les PN du corpus des textes littéraires

Figure 23 : Schéma simplifié de la séquence descriptive (Adam, 1987 : 12)

Tableau 4 : Les variables d'écriture

Tableau 5 : Périodes et lieux des campagnes d'écriture

Tableau 6 : Profil des enseignants

Tableau 7 : Profil des classes : répartition par sexes

Tableau 8 : Profil des classes : répartition par âges

Tableau 9 : Niveaux des élèves estimés par leurs enseignants

Tableau 10 : Les sous-corpus pour les analyses des textes produits

Tableau 11 : Annotations graphiques

Tableau 12 : Récapitulatif concernant le protocole

Tableau 13 : Entretiens d'explicitation

Tableau 14 : Profil du texte enclencheur

Tableau 15 : Champ lexical du texte enclencheur, *Le Royaume de Kensuké*

Tableau 16 : Profil lexical des textes ressources

Tableau 17 : Profil du texte A, *L'île d'Abel*

Tableau 18 : champs lexicaux du texte A, *L'île d'Abel*

Tableau 19 : Profil du texte B, *Sa Majesté des Mouches*

Tableau 20 : champ lexical du texte B, *Sa Majesté des Mouches*

Tableau 21 : Profil du texte C, *Robinson Crusoé*

Tableau 22 : champs lexicaux du texte C, *Robinson Crusoé*

Tableau 23 : Profil du texte D, *Vendredi ou la vie sauvage*

Tableau 24 : Champs lexicaux du texte D, *Vendredi ou la vie sauvage*

PARTIE 3

Figure 24 : Le lexème /fruit/ dans les textes littéraires

Figure 25 : Les arbres fruitiers dans les textes littéraires

Figure 26 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G1V1

Figure 27 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G1V2

Figure 28 : Relexicalisation du lexème /fruit/ en G1V2

Figure 29 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G2V1

Figure 30 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G2V2

Figure 31 : Relexicalisation du lexème /fruit/ en G2V2

Figure 32 : Formes de relexicalisation du lexème /fruit/ dans les textes produits en G1V2 et G2V2

Figure 33 : Relexicalisation du lexème /fruit/ en G1V2 et G2V2

Tableau 25 : Longueur des textes des Groupes 1 et 2 (occurrences de mots)

Tableau 26 : L'énonciateur dans les textes produits par G1V2 et G3

Tableau 27 : L'énonciateur dans les textes produits par G2V2 et G4

Tableau 28 : L'énonciateur dans les textes produits par G2 en V1 et V2

Tableau 29 : Décrochages énonciatifs dans les textes produits pour les quatre groupes

Tableau 30 : Décrochages énonciatifs dans le G1V1

Tableau 31 : Genre du personnage dans les textes produits au contact des textes littéraires

Tableau 32 : Genre des scripteurs ayant choisi un personnage féminin dans les textes produits

Tableau 33 : Genre du personnage dans les textes produits en première version

Tableau 34 : Prénom du héros dans les textes produits au contact des textes littéraires

Tableau 35 : Connecteurs dans les textes ressources

Tableau 36 : Temps de la narration dans les textes produits

Tableau 37 : Présence du lexème /ile/ dans les textes produits

Tableau 38 : Présence du lemme /nauffrage/naufragé/ dans les textes produits

Tableau 39 : Les opérations scripturales du corpus

Tableau 40 : Les opérations de remplacement

Tableau 41 : Reprise complète de la consigne dans l'incipit

Tableau 42 : Reprise partielle de la consigne dans l'incipit

Tableau 43 : Combinaison d'éléments de la consigne et des textes ressources dans l'incipit

Tableau 44 : Reprise du texte enclencheur dans l'incipit

Tableau 45 : Reprises-reformulations des avant-textes et des incipits des textes sources dans l'incipit

Tableau 46 : Reprises-reformulations des textes sources dans l'incipit

Tableau 47 : Invention dans l'incipit

Tableau 48 : Catégorisation des genres dans les textes produits

Tableau 49 : La description procédurale : évolution narrative chez Basile

Tableau 50 : Bestiaire dans les textes produits

Tableau 51 : Les Programmes Narratifs du séjour insulaire dans les textes produits ; articulation entre invention et imitation

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1985). *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris : Nathan.
- ADAM, J. (1987). "Approche linguistique de la séquence descriptive". *Pratiques* 55. p. 3-27.
- ADAM, J.-M. (1991 (1984)). *Le récit*. Paris : P.U.F. Collection "Que sais-je ?" n°2149.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- ADAM, J.-M. (1993). *La description*. Paris : P.U.F. Collection "Que sais-je ?" n° 2783.
- ADAM, J.-M. (1994). "Décrire des actions : raconter ou relater ?" *Littérature. Récit et Rhétorique/Tynianov* 95. p. 3-22.
- ADAM, J.-M. (1997). "Genres, textes, discours : pour une reconception du concept de genre". *Revue belge de philologie et d'histoire*. 75, fasc. 3, p. 665-681.
- ADAM, J.-M. (2005). *Analyse de la linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- ADAM, J.-M. (2011). *Les textes : Types et prototypes*. Armand Colin.
- ADAM, J.-M., & HEIDMANN, U. (2004). "Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)". *Langages* 153. p. 62-72.
- ADAM, J.-M. & PETITJEAN, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- ADAM, J.-M. & REVAZ, J.-F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- AHR, S. (2014). *L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ?* Contributions aux travaux d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, Ministère de l'Éducation Nationale.
- AJURIAGUERRA, A. J. (1989 (1956)). *L'écriture de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ALAMARGOT, D. (2016). "L'analyse temporelle de la production écrite : intérêts, limites et perspectives". *Journée d'études ConScila. Confrontations en Sciences du langage. Hommage aux travaux de Sylvie Plane du 20 mai 2016*.
- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2004). "Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes". Dans A. PIOLAT, *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Université de Provence. p. 125-146.
- ALAMARGOT, D., CAPOROSSI, G., CHESNET, D. et ROS, C. (2011). "What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition". *Learning and Individual Differences* 21. p. 505-516.
- ALAMARGOT, D., PLANE, S., LAMBERT, E. et CHENET, D. (2010). "Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer". *Reading and Writing* 23, p. 853-888.
- ALBALAT, A. (1992 (1899)). *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*. Paris : Armand Colin.

- ALCORTA, M. (1997). *Pratiques de brouillons et activités d'écritures : le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux 2.
- ALCORTA, M. (2001). "Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat". *Revue française de pédagogie* 137. p. 95-103.
- AMOSSY, R. (1989). "La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine". *Littérature* 73. p. 29-46.
- AMOSSY, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.
- AMOSSY, R. & HERSCHBERG-PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langues, discours, société*. Paris : Nathan.
- ANCTIL, D. (2012). "Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques". *Pratiques* 155-156. p. 7-27.
- ANDRIES, L. (1996) (dir.). *Robinson*. Paris : Éditions Autrement.
- ARISTOTE. (IVe siècle avant J.C.). *Poétique*.
- ARNAUD, N., BENABOU, M., BENS, J., BERGE, C., DUCHATEAU, J., ENARD, J.-P., et al. (1988 (1973)). *La Littérature potentielle*. Paris : Gallimard.
- ARON, T. (1984). *Littérature et littéarité : Un essai de mise au point*. Paris : Annales littéraires de l'Université de Besançon, n° 292. Paris : Les Belles Lettres.
- ARON, T. & PETITJEAN, A. (1984). "L'écriture-Imitation". *Pratiques* 42. p. 1-119.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2000). "Aux riches de l'allusion". Dans *L'allusion dans la littérature*. Paris : Presses universitaires de Paris Sorbonne. p. 209-235.
- AUTHIER-REVUZ, J., DOURY, M. et REBOUL, S. (2004). *Parler des mots : le fait autonymique en discours*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BACHELARD, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- BADDELEY, A. D. (1986). *Working Memory*. New York : Oxford University Press.
- BADDELEY, A. D. (1990). *Human Memory: theory and practice*. Boston : Allyn and Bacon.
- BADDELEY, A. D. (1992). "Working Memory". *Science* 255 (5044). p. 556-559.
- BADDELEY, A. (2000). "The episodic buffer: A new component of working memory?" *Trends in Cognitive Sciences* 4. p. 417-422.
- BADDELEY, A. D. & HITCH, G. (1974). *Working Memory* (Vol. 2). Academic Press.
- BAKHTINE, M. (1970 (1929)). *La Poétique de Dostoïevski*. Points.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1984 (1952-53)). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAPTISTE, L. (2005). "Chronique 'Histoire de l'enseignement' Pratique littéraire de l'écriture à l'école primaire, qu'est-ce qui est en jeu ?" *Le Français aujourd'hui* 149. p. 111-116.

- BARRE DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires de Septentrion.
- BARONI, R. (2004). *La coopération littéraire : le pacte de lecture des récits configurés par une intrigue*. Récupéré sur Fabula.
- BARONI, R. (2007). *La tension narrative : suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- BARONI, R. (2010). "Le temps de l'intrigue". *Cahiers de narratologie* 18. p. 1-16.
- BARROUILLET, P. & CAMOS, V. (2007). "Le développement de la mémoire de travail". Dans J. Lautrey, *Psychologie du développement et de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. p. 51-86.
- BARTHES, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil.
- BARTHES, R. (1966). "Introduction à l'analyse structurale des récits". *Communications* 8. p. 1-27.
- BARTHES, R. (1968). "Effet de réel". *Communications* 11. p. 84-89.
- BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- BARTHES, R. (1978). *Leçon*. Paris : Seuil.
- BARTHES, R. (1984). *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris : Seuil.
- BAUDRY, M., BESSONNAT, D. et LAPARRA, M. T. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : CNDP. Savoir-Livre.
- BAUTIER, E. & BUCHETON, D. (1995). "Ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend et ce qui est déjà là ?" *Le français aujourd'hui* 111. p. 26-37.
- BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. et MARIN, B. (2012). "Les textes composites : des exigences de travail peu enseignés ?" *Repères* 45. p. 63-79.
- BAUTIER, E. (2010). "Recherche et différenciations socio-scolaires". *Pratiques* 145-146. p. 17-21.
- BEACCO, J.-C. (2004/1). "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif". *Langages* 153. p. 109-119.
- BEAUGRANDE, R. A. & DRESSLER, W. U. (1981). *Introduction to textlinguistics*. London : Longman.
- BECKETT, S. L. (1997). *De grands romanciers écrivent pour les enfants*. Les Presses de l'Université de Montréal. Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.
- BENTON, S. L., KRAFT, R. G., GLOVER, J. A. et PLAKE, B. S. (1984). "Cognitive capacity differences among writers". *Journal of Educational Psychology* 76. p. 820-834.
- BENVENISTE, E. (1974 (1966)). *Problèmes de linguistique générale. De la subjectivité dans le langage, "L'homme dans la langue"* (Tome I). Paris : Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1974 (1970)). *Problèmes de linguistique générale. La communication*. (Tome II). Paris : Gallimard.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J., London : Lawrence Erlbaum Associates.

- BERNANOCE, M. (2006). "L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles et leur nécessaire détournement". *Le français aujourd'hui* 153. p. 61-68.
- BERNARDIN, J. (2011). "L'entrée dans le monde de l'écrit". *Le Français aujourd'hui* 174. p. 27-36.
- BERNIE, J.-P. (2001a). "Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation". Dans J.-P. BERNIE, *Apprentissages, développement et signification*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux. p. 155-171.
- BERNIE, J. P. (2001b). *Genres scolaires et conception dialogique des conduites langagières. Actes du colloque IUFM de Toulouse*. Paris : Delagrave.
- BERNINGER, V. W. & SWANSON, H. L. (1994). "Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing". Dans E. C. BUTTERFIELD, *Advances in cognition and educational practice - Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (Vol. 2). Greenwich (CT) : JAI Press. p. 57-82.
- BERNINGER, V., WHITAKER, D., FENG, Y., SWANSON, H. et ABBOTT, R. D. (1996). "Assessment of planning, translating and revising in junior high writers." *Journal of School Psychology* 34-1. p. 23-52.
- BERT, P. (1880). *La loi de l'enseignement primaire*. Paris : Masson.
- BERTHOU, T., CALVARIN, D., DOQUET-LACOSTE, C. et LE BOUFFO, E. (2009). "Des îlots de littérature. Formes et représentations de la langue littéraire dans les textes de cycle 3 et de Clis". *Repères* 40. p. 51-78.
- BERTHOZ, A. (2009). *La simplicité*. Odile Jacob.
- BESSONNAT, D. (2000). "Deux ou trois choses que je sais de la réécriture". *Pratiques* 105-106. p. 5-22.
- BEUCHER, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges*. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- BISHOP, M.-F. (2004). *Les écritures de soi à l'école primaire 1850-2004. Places, fonctions et enjeux*. Thèse de Doctorat Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- BISHOP, M.-F. (2006). "Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire". *Repères* 34. p. 21-40.
- BISHOP, M.-F. (2007/2). "L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire". *Pratiques* 157. p. 19-29.
- BISHOP, M.-F. (2008). "Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945 à 1972 : entre tradition et rénovation". *Spirale* 42. p. 7-18.
- BISHOP, M.-F. (2010). *"Racontez vos vacances..."*. *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- BISHOP, M.-F. (2016). "Les modèles de l'écriture scolaire à l'école primaire française : mise en perspective historique". *Colloque : "Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie*. Bordeaux.
- BISHOP, M.-F. & DENIZOT, N. (2016). "Les manuels dans la classe de français. Explorer les manuels scolaires". *Le français aujourd'hui* 194. p. 5-11.
- BISHOP, M.-F. & MOLINIE, M. (2006). "Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires. Ebauche d'un parcours historique". *Actes du colloque Autobiographie et Réflexivité*. Cergy-Pontoise : éditions du Centre de recherches sur les textes historiques.
- BONNERY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- BORE, C. (1998). *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*. Thèse de doctorat. Université Stendhal de Grenoble.
- BORE, C. (2000). "Le brouillon, introuvable objet d'étude". *Pratiques* 105-106. p. 23-50.
- BORE, C. (2002). "Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part du linguistique". *Repères* 26 n°1. p. 259-275.
- BORE, C. (2006). "L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre". *Repères* 33. p. 37-60.
- BORE, C. (2007a). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- BORE, C. (2007b). "L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte". *Pratiques* 135-136. p. 217-239.
- BORE, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- BORE, C. (2016-2017). Séminaire doctoral "dialogisme et écriture".
- BORE, C. & CALIL, E. (2013). *L'école, l'écriture et la création : études françaises et brésiliennes*. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- BORE, C. & DOQUET-LACOSTE, C. (2004/1). "La réécriture, questions théoriques". *Le français aujourd'hui* 144. p. 9-17.
- BORE, C. & HUYNH, J. A. (2004). "Réécritures". *Le français aujourd'hui* 144. p. 128.
- BOTA, C. & BRONCKART, J.-P. (2007). "Volochinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de texte et de leur statut". *Linx* 56. p. 73-89.
- BOURDIN, B. & FAYOL, M. (1994). "Is written language production more difficult than oral language production ? A working memory approach". *International Journal of Psychology* 29 (5). p. 591-620.
- BOURDIN, B., COGIS, D. et FOULIN, J.-N. (2010). "Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire". *Langages* 177. p. 57-82.
- BOUTAN, P. (1996). *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin.

- BRANCA-ROSOFF, S. & GARCIA-DEBANC, C. (2007/3). "L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours". *Langue française* 155. p. 35-50.
- BREMOND, C. (1966). "La logique des possibles narratifs". *Communications. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit* 8. p. 60-76.
- BREMOND, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.
- BRES, J. (1998). "Temps, langage, praxis : de l'imparfait et du passé simple". *L'information grammaticale* 77. p. 33-37.
- BRES, J. (2001). "Dialogique, dialogisme, dialogisme (Marqueurs de)". Dans C. DETRE, P. SIBLOT, et B. VERINE, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris : Champion.
- BRES, J., HAILLET, P., MELLET, S. et NOLKE, H. (2005). *Dialogisme et polyphonie*. De boeck.duculot.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2004). "Les genres de texte et leur contribution au développement psychologique". *Langages* 153. p. 98-108.
- BRONCKART, J., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. et PASQUIER, A. (1994 (1985)). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. & BOTA, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz.
- BROSSE, M. (1993). *Le Mythe de Robinson*. Paris : Minard. Archives des Lettres modernes.
- BRUNER, J. (1997 (1990)). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- BRUNER, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. (1994). *Le retour des manuels : à la découverte des manuels scolaires en classe de français*. Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture. Réécritures. Récits d'adolescents*. Paris : Peter Lang.
- BUCHETON, D. (1996). "L'épaississement du texte par la réécriture". Dans J. DAVID & S. PLANE, *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*. Paris : PUF. p. 159-184.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C., DECROUX, A. et SEWERYN, B. (2000). "Réécrire ou penser à nouveau son texte ?" *Pratiques* 105-106. p. 203-212.
- BUTTERFIELD, E., HACKER, D. J. et ALBERTSON, L. (1996). "Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence". *Educational Psychological Review* 8. p. 239-297.
- CADIOT, O. & ALFERI, P. (1995). "La mécanique lyrique". *Revue de littérature générale* 1.

- CALAME-GIPPET, F. & PENLOUP, M.-C. (2003). "Normes et variations dans les écritures privées à l'école et au lycée". *Le Français aujourd'hui* 143. p. 57-67.
- CALIL, E. (2003). "Processus de création et ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières". *Langages et société* 103. p. 31-55.
- CALIL, E. & FELIPETO, C. (2006). "Quand la rature (se) trompe : une analyse de l'activité métalinguistique". *Langage et société* 117. p. 63-86.
- CAMPRUBI, J. B. (2002). *Les fonctions du titre*. Limoges : Presses universitaires de Limoges.
- CANVAT, K. (2003). "L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? État des lieux et perspectives". *Pratiques* 117-118. p. 171-180.
- CANVAT, K. (2016). "Manuels des origines, origines des manuels : l'enseignement de la littérature de Batteux à Lanson". *Le français aujourd'hui* 194. p. 25-33.
- CAUTELA, A. & MARIN, B. (2013). "Emprunts et empreintes textuel(le)s". *Le français aujourd'hui* 181. p. 37-45.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2000). "Les écrits intermédiaires". *La lettre de la DFLM* 26. p. 23-27.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Versailles : Delagrave. CRDP de l'Académie de Versailles.
- CHABANNE, J.-C., CELLIER, M., DREYFUS, M. et SOULE, Y. (2008). "Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire". Dans F. GROSSMANN & S. PLANE, *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires Septentrion. p. 85-101.
- CHABROL GAGNE, N. (2011). *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- CHAIX, B. & QUET, F. (2000). " 'Il nous faut des preuves' Compétences de lecteur et compétences de spectateurs : l'exemple du récit politicien télévisuel". *Repères* 21. p. 97-121.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2004). "Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français". Dans E. CALAQUE & J. DAVID, *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De boeck. p. 103-114.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHARMEUX, E. (2010). "Travailler sur le vocabulaire ? oui, mais pas selon Bentolila". *Recherches Lexique, vocabulaire* 53. p. 87-93.
- CHAROLLES, M. & COLTIER, D. (1986). "Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques". *Pratiques* 49. p. 51-66.
- CHARRIER, C. & OZOUF, R. (1918/1948). *Pédagogie vécue*. Paris : Nathan.
- CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL, A. (1985). "Les origines de la composition française". *Le Français aujourd'hui* 70. p. 93.

- CHERVEL, A. (1995a). *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels 1880-1939* (Vol. II). Paris : INRP Éditions Économica.
- CHERVEL, A. (1995b). *L'enseignement du français à l'école primaire ; textes officiels 1940-1995* (Vol. III). Paris : INRP Economica.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- CHESNEAUX, J. (1971). *Une lecture politique de Jules Verne*. François Maspéro.
- CHESNET, D. & ALAMARGOT, D. (2005). "Analyses en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur : intérêt du dispositif Eye and Pen". *L'année psychologique* 105 (3). p. 477-520.
- CHOPPIN, A. (2000). "Évolutions et mutations de la littérature scolaire XIX^e et XX^e siècles". Dans A. CHOPPIN, *Les manuels scolaires et la littérature de jeunesse. Journées d'études-1*. CRDP de Champagne-Ardenne. p. 11-28.
- CHOPPIN, A. & CLINKSPOOR, M. (1993). *Les manuels scolaires en France. Textes officiels. 1791-1992*. Paris : INRP-Publications de la Sorbonne.
- CLANCHE, P. (1976). *Le texte libre écriture des enfants*. Paris : Maspéro Editeur.
- COHEN-CHEMINET, G. (2012). "L'imitation". *Sillages critiques* 14. p. 1-13.
- COMPERE, D. (1977). *Approche de l'île chez Jules Verne*. Minard, Lettres Modernes.
- CONSTANTINESCO, T. (2012). "Ralph Waldo Emerson, ou le génie de l'imitation". *Sillages critiques*. <https://sillagescritiques.revues.org/2809>
- CORBLIN, C. (2006). "Evaluation et commentaires en narration. Effets sur des écrits du cycle 3". *Repères* 33. p. 105-119.
- COSERIU, E. (2001). "Dix thèses à propos de l'essence du langage et du signifié. Texto !" Dans D. KELLER, J.-P. DURAFOR, J. BONNOT et R. STOCK, *Monde et langage. Invariance et variabilité du sens vécu*. Bruxelles : Mardaga. p. 79-92.
- CRASSON, A. & FEKETE, J.-D. (2007). *Structuration des manuscrits : du corpus à la région*. Récupéré sur ITEM: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=173027>
- CRINON, J. (2006a). "L'écriture littéraire et les genres". *Le Français aujourd'hui* n°153. p. 17-24.
- CRINON, J. (2006b). "Lire et écrire la fiction : quelques malentendus". *Repères* 33. p. 61-79.
- DAUNAY, B. (2003a). "Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline". *Recherches* 39. p. 38-68.
- DAUNAY, B. (2003b). "Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations". *Enjeux* 57. p. 9-24.
- DAUNAY, B. (2004). "Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire". *Le français aujourd'hui* 144. p. 25-32.
- DAUNAY, B. & DENIZOT, N. (2007). "Le récit, objet disciplinaire en français". *Pratiques* 133-134. p. 13-32.

- DAVID-CHEVALIER, M.-C. (2006). "Le référent 'genre' dans l'écriture descriptive : outil ou obstacle pour l'élève ?" *Les cahiers Théodile* 6. p. 77-90.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production : Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- DE BEAUGRANDE, R.A & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London ; New-York : Longman.
- DE CERTEAU, M. (1980). "L'économie scripturaire". *L'Invention du quotidien. Arts de faire, 1*. Paris : UGE, 10/18. p. 231-261
- DE CHAUDENAY, R. (2001). *Les plagiaires : le nouveau dictionnaire*. Perrin.
- DEMAGNY, A.-C. & PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2004). "L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2". *Langages* 155. p. 52-75.
- DENHIÈRE, G. & JHEAN-LAROSE, S. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement (contribution à la réforme des programmes de l'enseignement à l'école primaire)*. Récupéré sur eduscol.education.fr/vocabulaire.
- DISPAUX, G. (1984). *La logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes d'argumentation*. Paris : Editions de Minuit.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2000). "Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école". *Revue française de pédagogie* 132 n°1. p. 164-165.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De boeck.
- DONAHUE, T. (2007). "Activités de reformulation dans des textes d'étudiants en première année universitaire". Dans M. KARA (Dir.), *Usages et analyses de la reformulation.. Metz : CELTED. Recherches Linguistiques* 29. p. 243-269.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2003). *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2*. Thèse de doctorat. Université de Paris III.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2004). "Le jeune scripteur et ses doubles. Variété du dialogisme dans l'écriture à l'école". *Cahiers de Praxématique* 43. p. 107-130.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2010). "La parataxe dans l'écriture à l'école, entre énonciation première et reformulations". Dans M.-J. BEGUELIN, M. AVANZI et G. CORMINBOEUF *La parataxe : Structures, marquages et exploitation discursive* (Tome 2). Bern : Peter Lang. p. 367-386.
- DOQUET, C. (2011). *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales des élèves à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DORMOY, D. (2004). "De la réécriture comme mode d'écriture de textes. Ou apprendre à écrire en réécrivant". *Le français aujourd'hui* 144. p. 53-61.
- DUBOIS, D. (1992). "La robinsonnade, un détournement de texte". *Revue des sciences humaines* 225. p. 117-136.
- DUBOIS, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.

- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B., & MEVEL, J.-P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (1987). "Aborder la notion de genre à l'école primaire. Compte-rendu d'activités de lecture/écriture de textes". *Pratiques* 54. p. 83-94.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (1993). "La petite fabrique de robinsonnades". *L'école des lettres des collèges* 9.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (1996). "Thèmes et valeurs dans la robinsonnade au XIX^e siècle". Dans P. BEAUDE, A. PETITJEAN et J. PRIVAT, *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : Cresef. p. 75-90.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (1997). "Egarements, évanouissements, dans les robinsonnades enfantines du XIX^e siècle". *Cahiers Robinson. Voyages d'enfants : contre la ligne* 1.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (2000). *La momie de Robinson : aspect d'un détournement de texte, la robinsonnade enfantine dans la France du XIX^e siècle*. Thèse de doctorat.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (2016). *Conférence autour des robinsonnades* du 23 février 2016. Musée National de l'Éducation de Rouen.
- DUCHESNE, A. & LEGUAY, T. (1990). *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.
- DUCHET, C. (1973). "La Fille abandonnée et La Bête humaine, éléments de titrologie romanesque". *Littérature* 12. p. 49-73.
- DUCROT, O. & TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- DUFAYS, J.-L. (1997). "Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique". *Etudes de linguistique appliquée* 107. p. 315-328.
- DUFAYS, J.-L. (2010a). "Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ?" Dans *Le Langage et l'Homme* (XXXXV n°2). p. 21-31.
- DUFAYS, J.-L. (2010b). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Peter Lang.
- DUFAYS, J.-L. (2011). "Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des 'compétences' ?" *Pratiques* 149-150. p. 227-248- [En ligne] | mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 11 décembre 2014. URL : <http://pratiques.revues.org/1747>.
- DUFAYS, J.-L. & KERVYN, B. (2004). "Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au Collège". *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires*. Vol. hors série 1. p. 115-121.
- DUFAYS, J.-L. & KERVYN, B. (2010). "Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire". *Education et didactique* 4 n°1. p. 51-77.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De boeck.
- DUMORTIER, J.-L. (1986). *Écrire le récit*. De boeck-Duculot.
- DUPONT-ROC, R. & LALLOT, J. (1980). *Aristote, la Poétique*. Paris : Seuil.

- DUPRIEZ, B. (1984). *Gradus. Les procédés littéraires*. Paris : éditions 10/18.
- ECO, U. (1985 (1979)). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Stock - Grasset & Fasquelle.
- ECO, U. (1985). *Apostille au Nom de la rose*. Paris : Grasset.
- ELALOUF, M.-L. (2006). "Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction. *Repères* 33. p. 81-104.
- ELALOUF, M.-L. (2011). "Constitution de corpus scolaires et universitaires, vers un changement d'échelle ?" *Pratiques* 149-150. p. 56-70.
- ELALOUF, M.-L. (2013). "Un dispositif didactique de création accompagnée en module de Français langue seconde". Dans C. BORE & E. CALIL, *L'école, l'écriture et la création* (Vol. 7). L'Harmattan. p. 119-137.
- ELALOUF, M.-L. & BORE, C. (2007/1). "Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires". *Revue Française de Linguistique Appliquée* XII-1. p. 53-70.
- ELALOUF, M.-L., GOURDET, P. et PERET, C. (2013). "Les pratiques d'enseignement de la grammaire : quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ?" *Contribution au symposium du REF coordonné par S. G. Chartrand et M.-A. Lord*. Genève .
- EMERSON, R. W. (2001). *Emerson's Prose and Poetry*. New York: W. W Norton & Company.
- ENGELIBERT, J. (1997). *La postérité de Robinson Crusoé. Un mythe littéraire de la modernité 1954-1986*. Genève : Droz.
- ERICSSON, K. & KINTSCH, W. (1995). "Long-Term working memory". *Psychological Review* 102. p. 211-245.
- EVA, G. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe. Cycles II et III*. PARIS : Hachette Éducation - INRP.
- FABRE, C. (1987). *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Thèse de doctorat. Université Descartes Paris V.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte-Ceditel.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur, collection Didactique du français.
- FAINGOLD, N. (2006). "Formation de formateurs à l'analyse des pratiques". *Recherche et formation* 151. p. 89-104.
- FARAH, A. (2011). *Un japon de papier*. Récupéré sur Voix et Images, vol. 36 n°2 (107). p. 41-52. <http://id.erudit.org/iderudit/1002441ar>
- FAVARD, M. & OLIVE, T. (2005). "Modèles et méthodes d'étude de la production écrite". *Psychologie française. La production écrite : apprentissage et fonctionnement expert* 50-3. p. 273-285.

- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris : Delachaux-Niestlé.
- FAYOL, M. (2007). "La production de textes et son apprentissage". *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007.
- FAYOL, M. (2017 (2013)). *L'acquisition de l'écrit*. PUF. Que sais-je ? n°3970.
- FENOGLIO, I. (2007). "Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de prévisions textualisantes". *Langue française* 155. p. 8-34.
- FENOGLIO, I. & BOUCHERON-PETILLON, S. (2002). "Processus d'écriture et marques linguistiques". *Langages* 147.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1980). "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints". Dans L. GREGG & E. STEINBERG (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdales, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 31-50.
- FOURNIER, J. (1996). "Michel Tournier ou de l'usage des mythes dans les romans pour adultes et les romans pour enfants". *La Scolarisation de la littérature de jeunesse : enjeux et effets. Actes du colloque international de Metz, 27 au 30 septembre 1995*. Metz : Université de Metz. p. 103-117.
- FRADET-LE COZ, M.-F. (2009). *La construction de la fiction dans l'écriture de textes narratifs à visée littéraire à l'entrée au collège : quand le dialogue pédagogique interfère avec le dialogue intérieur chez les jeunes scripteurs*. Thèse de doctorat, Université Paris Est - Paris XII - Val de Marne.
- FRANCE, A. (2013 (1891-1892)). *Apologie pour le plagiat*. Paris : Les éditions du Sonneur.
- FRANCOIS, F. (1978). *Le discours et ses entours*. L'Harmattan.
- FRANCOIS, F. (1990). "Plaisir et structure. L'enfant 'créateur' : le texte des adultes, sa reformulation par l'enfant". *Enfances* 43. p. 177-186.
- FRANCOIS, F. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- FRANCOIS, S. (2007). "Les fanfictions, nouveau lien d'expression de soi pour la jeunesse ?" *Agora débats/jeunesse* 46. p. 58-68.
- FRARY, R. (1885). *La question du latin*. Paris : Léopold Cerf.
- FREGE, G. (1971). *Écrits logiques et philosophiques. L'Ordre philosophique*. Paris : Seuil.
- FREINET, C. (1947). *Le texte libre, 1ère édition*. Cannes : Edition de l'Ecole Moderne Française.
- FREINET, C. (1974). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero.
- FUCHS, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Gap : Ophrys.
- GADEAU, J. (1989). "Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation". *Repères* 79. p. 49-62.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). "Intérêt des processus rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture". *Pratiques* 49. p. 23-49.

- GARCIA-DEBANC, C. (1988). "Pour apprendre à écrire. Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture". Dans *Problèmes d'écriture*. INRP. Rencontres pédagogiques n°19. Recherches/Pratiques. p. 11-24.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989a). "Quand dire, ce n'est pas nécessairement faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits". *Repères* 79 n°1. p. 63-75.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989b). "De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français". *Pratiques* 61. p. 29-56.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'Etudes Syntaxiques de Metz.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995). "Le lire dans l'écrire". *Pratiques* 86. p. 71-92.
- GARCIA-DEBANC, C. (1998). "Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3". *Repères* 17 n°1. p. 87-108.
- GARCIA-DEBANC, C. (2015). *La reformulation : usages et contextes*. Récupéré sur Corela [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 07 décembre 2015. URL : <http://corela.revues.org/4032> .
- GARCIA-DEBANC, C. & BRAS, M. (2016). "Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 à 12 ans : indicateurs de maîtrise et progressivité". *Recherches textuelles* 13. p. 37-62.
- GARCIA-DEBANC, C. & CHOURAU, A. (2010-2). "Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits : de l'analyse de besoins à la mise en place d'activités en classe de CM2". *Recherches* 53, *Lexique, vocabulaire*. p. 139-158.
- GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2002). "Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite". *Pratiques* 115-116. p. 37-50.
- GARCIA-DEBANC, C. & VOLTEAU, S. (2007). "Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires". *Recherches linguistiques* 29. p. 309-340.
- GAUTIER, A. & SIOUFFI, G. (2016). "Les mêmes langagiers : propagation, figement et déformation". *Travaux de linguistique* 73. p. 7-25.
- GENETTE, G. (1969). *Figures II*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1987). *Poétique*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1991 (1972)). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1997). *La relation esthétique*. Paris : Seuil.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

- GRACQ, J. (1961). "Pourquoi la littérature respire mal", *Préférences*. José Corti.
- GREEN, M. (1991). *The Robinson Crusoe Story*. The Pennsylvania State University Press.
- GREENE, T. M. (1982). *The Light in Troy: Imitation and Discovery in Renaissance Poetry*. New Haven: Yale University Press.
- GREIMAS, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- GREIMAS, A. J. (1970). *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris : PUF.
- GREIMAS, A. J. (1973). "Les actants, les acteurs et les figures." Dans C. CHABROL (dir.), *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris : Larousse. p. 161-176.
- GREIMAS, A. J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*. Paris : Seuil.
- GREIMAS, A. & COURTÈS, J. (1993 (1979)). *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- GRESILLON, A. (1989). "Fonctions du langage et genèse du texte". Dans L. HAY, *La naissance du texte*. Paris : José Corti. p. 177-192.
- GRESILLON, A. (1990). "Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états". Dans A. GRESILLON, J.-L. LEBRAVE et C. VIOLLET, *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*. Tusson : Du Lérot. p. 15-42.
- GRESILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : P.U.F.
- GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. et FUCHS, C. (1991). Flaubert : "Ruminer Hérodias". Du cognitif-visuel au verbal-textuel". Dans J.-L. FERRER & J.-L. LEBRAVE, *L'écriture et ses doubles : genèse et variation textuelle*. Paris : CNRS. p. 27-109.
- GRESILLON, A. & MAINGUENEAU, D. (1984) "Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre". *Langages* 73. p. 112-125.
- GROMER, B. (1996). "Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire". *Repères* 13. p. 147-163.
- GROSSMANN, F. (1999). "Littératie, compréhension et interprétation des textes". *Repères* 19. p. 139-166.
- GROSSMANN, F. & BOCH, F. (2003). "Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique des émotions". *Repères* 28. p. 117-135.
- GROSSMANN, F. & PLANE, S. (2008) (Eds.). *Lexique et production verbale : pour une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GROSSMANN, F., BOCH, F. et CAVALLA, C. (2008). "Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale". Dans F. GROSSMANN & S. PLANE, *Lexique et production verbale : pour une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p. 191-218.
- GUIGUET, A., ROCHE, A. et VOLTZ, N. (2003 (1989)). *L'atelier d'écriture : éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas.
- GUSDORF, G. (1991). *Les écritures du Moi - Lignes de vie I*. Paris : Odile Jacob.

- HALEN, P. (2000). Jean-Paul Engélibert, La Postérité de Robinson Crusoé. Un mythe littéraire de la modernité (1954-1986). *Textyles* 17-18. p. 221-222.
- HALTE, J. (1999). *L'écriture dans les instructions officielles*. Dans *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Metz : Université de Metz.
- HAMBURGER, K. (1986 (1977)). *Logique des genres littéraires*. Paris : Seuil.
- HAMON, P. (1972). "Pour un statut sémiologique du personnage". *Littérature*. vol. 6 n°2. p. 86-110.
- HAMON, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris: Hachette.
- HAMON, P. (1983). *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*. Genève : Librairie Droz.
- HAMON, P. (1984). *Texte et idéologie*. Paris : PUF.
- HAMON, P. (1993 (1981)). *Du descriptif*. Paris : Hachette.
- HARRIS, P.-L. (2007 (2000)). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz.
- HARRIS, Z. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris : Seuil.
- HATCHUEL, S. (2013). *Lost : Fiction vitale*. Paris : PUF
- HAUZER, G. (1999). "La parole volée : une 'théorie sur les mots' dans Le Perce-oreille du Luxembourg d'André Baillon". *L'institution littéraire* 15. p. 195-202.
- HAY, L. (1979). *Essais de critique génétique*. Paris : Flammarion.
- HAY, L. (1984). "Die Dritte dimension der Litteratur". *Poetica, Zeitschrift für sprach und literaturwissenschaft*. 16, 3-4. p. 307-323.
- HAY, L. (1985). "Du texte à l'écriture : le texte n'existe pas". *Poétiques*, 62.
- HAYES, J.-R. (1995). "Un nouveau modèle du processus d'écriture". Dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (Dir.), *La production de texte. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. p. 49-72.
- HAYES, J. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing". Dans C. M. LEVY, *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 1-27.
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. S. (1980). "Identifying the Organization of Writing Processes". Dans L.-W. GREGG & E.-R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (NJ), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. p. 3-30.
- HEINICH, N. (1996). "'C'est un oiseau !' Ou quand la loi définit l'art : l'affaire Brancusi vs Etats-Unis". *Droit et Société* 34. p. 649-672.
- HOUDART-MEROT, V. (2006). "L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire". *Le français aujourd'hui* 153. p. 25-32.
- JARRETY, M. (2000). *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : PUF.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école en sciences*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

- JAUBERT, M., REBIERE, M. et BERNIE, J.-P. (2003). "L'hypothèse 'communauté discursive' : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?" *Les Cahiers Théodile* 4, p. 51-80.
- JAUSS, H. R. (1970). "Literary History as a Challenge to Literary Theory". Dans E. BENZINGER, *New Literary History* 2.1. p. 7-37.
- JAUSS, H. R. (1972). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JAY, J.-B. (2008). *L'activité du sujet-scripteur de fiction, axe d'une didactique de l'écriture littéraire*. Thèse de doctorat en Langue et littérature françaises, Université Européenne de Bretagne.
- JAY, J.-B. (2011). "Conduite des dispositifs d'écriture littéraire à l'école élémentaire". *Colloque international INRP 16, 17, 18 mars 2011 : le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*.
- JENNY, L. (2004). *La description. Méthodes et problèmes*. Récupéré sur Université de Genève : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/description/>
- JEY, M. (2006). "L'étude de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ?" *Repères* 33. p. 21-35.
- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- JOOLE, P. (2011). *Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3*. Récupéré sur eduscol.education.fr/vocabulaire:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/8/Patrick_Joole_111202_C_201578.pdf
- JOSTE, A. (2002). *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*. Paris : Mille et une nuits.
- JOUSSE, A.-L., POLGUERE, A. et TREMBLAY, O. (2008). "Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire". Dans F. GROSSMANN & S. PLANE, *Lexique et production verbale : pour une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. p. 141-157.
- JOUBE, V. (1992). "Pour une analyse de l'effet-personnage". *Littérature* 85. p. 103-111.
- JUST, M. & CARPENTER, P. (1992). "A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory". *Psychological Review* 99. p. 122-149.
- KAHN, P. (2002). *La leçon de choses*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.
- KAIL, M. & FAYOL, M. (2015). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : PUF.
- KARA, M. (2007) (Dir.). *Usages et analyses de la reformulation*. Metz : CELTED. Recherches Linguistiques 29.
- KELLOGG, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York : Oxford University Press.
- KELLOGG, R. T. (1996). "A model of working memory in writing". Dans C. R. LEVY, *The science of writing*. Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum. p. 57-71.
- KELLOGG, R. T. (1998). "Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction". Dans A. P. PELISSIER, *La rédaction de texte. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- KELLOGG, R. T. (1999). "The components of working memory in text production". Dans M. TORRANCE & G. JEFFREY, *The cognitive demands of writing: processing capacity and working memory effects in text production*. Amsterdam : University Press. p. 43-62.
- KELLOGG, R. T. (2001). "Long-term working memory in text production". Dans *Memory and Cognition* 29. p. 43-52.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). *La connotation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002 (1980)). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERVYN, B. (2008). *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie : Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*. Thèse, Université catholique de Louvain.
- KERVYN, B. (2009). "Écriture poétique et fictionnalisation en fin d'école primaire". Dans S. PLANE & J.-L. DUFAYS, *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur: Presses Universitaires de Namur. p. 149-166.
- KERVYN, B. & DUFAYS, J.-L. (2003). "Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions". *Pratiques* 117-118. p. 208-218.
- KERVYN, B. & FAUX, J. (2014). "Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?" *Pratiques* 161-162. p. 1-17.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review* 85 (5). p. 363-394.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris : PUF.
- KLEIN, W. (1994). *Time in Language*. London & New-York : Routledge.
- KLEIN, P. & KIRKPATRICK, L. (2010). "A Framework for Content Area Writing: Mediators and Moderators". *Journal of Writing Research*. p. 1-46.
- KRISTEVA, J. (1969). "Le mot, le dialogue et le roman". Dans *Sémeiotiké, Recherches pour une sémanalyse*. p. 145-146. Paris : Seuil.
- KUNDERA, M. (1986). *L'Art du roman*. Paris : Folio. Gallimard.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967). "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". *Journal of Narrative and Life History*, 7 n°1. p. 3-38
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2014). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactiques les ateliers d'écriture : De la rupture avec l'école à l'interrogation didactique*. HDR volume 3, Université Paris IV Sorbonne.
- LAFOURCADE, B. (2008). *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices*. Thèse de doctorat. Université Paris-Descartes.
- LAHIRE, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- LARIVAILLE, P. (1974). "L'analyse (morpho)logique du récit". *Poétique* 19. p. 368-388.

- LARUE, A. (2012). *Nelly Chabrol Gagne. Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*. Récupéré sur [strenae](https://strenae.org/556). Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance: <https://strenae.revues.org/556>
- LE BIGOT, N., PASSERAULT, J.-M. et OLIVE, T. (2011). "Implication of visuospatial and temporal information in memory for word location". *Journal of Cognitive Psychology*, 23 issue 4. p. 522-530.
- LE DRAOUREC, A. & PERY-WOODLEY, M.-P. (2005). "Encadrement temporel et relations de discours". *Langue Française* 148 n° 4. p. 45-60.
- LE GOFF, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*. Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine de Metz.
- LE PESANT, D. (2002). "La détermination au regard de la diversité lexicale. La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles". *Langages* 145. p. 39-59.
- LEBRAVE, J.-L. (1983). "Lecture et analyse des brouillons". *Langages* 69. p. 11-24.
- LEBRAVE, J.-L. (1987). *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine*. Thèse de doctorat d'État. Université de Paris IV.
- LECLAIRE-HALTE, A. (2000). *Les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeurs*. Thèse de doctorat. Metz : Université de Metz.
- LECLAIRE-HALTE, A. (2003). "Textes d'action et valeurs dans les robinsonnades : étude et pistes didactiques". *Pratiques* 117-118. p. 77-115.
- LECLAIRE-HALTE, A. (2004). *Robinsonnades et valeurs en littérature de jeunesse contemporaine*. Collection Didactique des Textes, n° 10. Metz : CELTED, Université de Metz.
- LECLAIRE-HALTE, A. (2007). *Quelques stéréotypes narratifs dans les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine*. Récupéré sur <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=1744>
- LEGROS, D., CRINON, J. et 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. p. 98-112.
- LEJEUNE, P. (1995). *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Paris : Seuil.
- LEYENS, J.-P., YZERBYT, V. et SCHADRON, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- LOUICHON, B. (2010). "(In)compétences lexicales et culturelles des jeunes lecteurs d'oeuvres patrimoniales". *Recherches, Lexique, vocabulaire* 53. p. 77-85.
- MACDONALD, M. (1992). "Le langage de la fiction (The langage of ficiton)". Dans G. GENETTE, *Esthétique et Poétique*. Paris : Seuil.
- MAGNIEN, M. (2015). "Introduction". Dans ARISTOTE, *La Poétique*. Paris : Le livre de Poche.
- MAINGAIN, S. & DUFAYS, J.-L. (1999). "Stéréotypes et usage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir auteur de son texte". *Le Français Aujourd'hui* 127. p. 44-51.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.

- MAINGUENEAU, D. (1991). *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1996a). "L'analyse du discours en France aujourd'hui". *Français dans le Monde : "Le discours : enjeux et perspectives"*. p. 8-15.
- MAINGUENEAU, D. (1996b). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- MANGENOT, F. & PHOUNGSUB, M. (2010). "Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation". *Revue française de linguistique appliquée XV*. p. 101-119.
- MARIN, B. (2011a). *Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets d'un triptyque*. Récupéré sur eduscol.education.fr/vocabulaire.
- MARIN, B. (2011b). "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". *La linguistique 47*. p. 89-176.
- MARIN, B. (2011c). *Le vocabulaire et son enseignement. Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets du triptyque*. Récupéré sur eduscol.education.fr/vocabulaire.
- MARIN, B. (2014). "Écriture, stéréotypes et créativité". *Da Investigaçao as praticas 4 (II)*. p. 21-30.
- MARIN, B. (2015). *Les mots de l'expérience ou l'expérience des mots. Lire pour écrire des récits de fiction à l'école élémentaire française*. Récupéré sur <http://www.shs.conferences.org>.
- MARIN, B. & CRINON, J. (2010a). "Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française". *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*. Paris : F. NEVEU, V. MUNI TOKE, J. DURAND, T. KLINGLER, L. MONDADA, S. PREVOST (Eds.). p. 501-517.
- MARIN, B. & CRINON, J. (2010b). *Communautés discursives virtuelles : une situation d'apprentissage de l'écriture et de la révision de texte à l'école*. Colloque LEESP - L'écriture et ses Pratiques, Poitiers.
- MARIN, B. & CRINON, J. (2014). "Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école". *Éducation et didactique 8-2*. p. 39-58.
- MARIN, B. & CRINON, J. (2017). "Le déjà-là et le presque-là. Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française". *Pratiques 173-174*. <https://pratiques.revues.org/3364>
- MARTINOT, C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (Enfants de maternelle)*. Thèse de doctorat, Université de Paris 8, Saint-Denis.
- MARTINOT, C. (2006). "Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire". *Mélanges Crapel 29*. p. 29-39.
- MARTINOT, C. (2007). "Quand acquisition rime avec reformulation : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle". Dans M. KARA (Dir.), *Usages et analyses de la reformulation*. Metz : CELTED. Recherches Linguistiques 29. p. 179-211.

- MARTINOT, C. (2015). *La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue*. Récupéré sur La reformulation : usages et contextes. Corela.: <http://corela.revues.org/>
- MARTINOT, C. (2016). "L'apport de Z.S. Harris à une nouvelle explication acquisitionnelle de la langue maternelle. Enfants francophones de 6 et 10 ans". Dans C. MARTINOT, C. MARQUE-PUCHEU, et S. GEROLIMICH, *Perspectives harrisiennes*. Paris : Université Paris-Sorbonne. Cellule de Recherche en Linguistique. p. 145-163.
- MARTINOT, C. & IBRAHIM, A. (2003). *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris : Kimé.
- MARX, K. (1859). *Critique de l'économie politique (Zur Kritik der politischen Ökonomie)*. Berlin : Franz Duncker.
- MAS, M. (1989). "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère". *Repères* 79. p. 7-19.
- MATSUHASHI, A. (1981). "Pausing and planning: The tempo of written discourse production". *Research in the Teaching of English* 15. p. 113-114.
- MAUREL-INDART, H. (2008). *Plagiat et création littéraire*. Récupéré sur Fabula, Atelier littéraire : fabula.org
- MAUREL-INDART, H. (2011). *Du plagiat*. Paris : Folio.
- MAUREL-INDART, H. (2014). "Qu'est-ce qu'une écriture personnelle ?" *WRAB III, 19-22 février 2014*.
- MAZIERE, F. (2005). *L'analyse du discours*. Paris : Presses Universitaires de France.
- McCUTCHEN, D. (1996). "A capacity theory of writing: Working memory in text composition". *Educational Psychology Review* 8 (3). p. 299-325.
- McCUTCHEN, D. (2000). "Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing". *Educational Psychologist* 35 (1). p. 13-23.
- McCUTCHEN, D., COVILL, A., HOYNE, S. H. et MILDES, K. (1994). "Individual differences in writing: Implications of translating fluency". Dans *Journal of Educational Psychology* 86 (2). p. 256-266.
- MEL'CUK, I. & POLGUERE, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. De boeck.
- MEUNIER, J. (1991). "Le complexe de Robinson". *Magazine littéraire* 290. p. 52-55.
- MESCHONNIC, H. (2000). *Célébration de la poésie*. Paris : Verdier.
- METZ, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma*. Paris : Klincksieck.
- MOIRAND, S. (2004). "De la nomination au dialogisme : quelques questionnements autour de l'objet de discours et de la mémoire des mots". *Actes du colloque "Dialogisme et nomination", 7 et 8 mars 2003*. Montpellier : Cassanas, Demange, Laurent, Lecler.

- MOIRAND, S. (2007). "Discours, mémoires et contextes : à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse". *Corela Corela [En ligne]*, HS-6 | 2007, mis en ligne le 01 novembre 2007, consulté le 19 mai 2016. URL : <http://corela.revues.org/1567>, p. 1-21.
- MONTALBETTI, C. (2001). *La fiction*. Paris : Flammarion.
- MONTE, M. (2012). "Théories linguistiques et littéraires et ateliers d'écriture". *Pratiques* 155-156. p. 205-222.
- MORGENSTERN, A. (2006). *Un JE en construction, genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Gap : Ophrys.
- MORTARA-GARAVELLI, B. (1988). "Tipologia dei testi". Dans G. HOLTUS et al., *Lexikon der Romanistischen Linguistik (IV)*. Niemeyer : Tübingen. p. 157-168.
- MORTUREUX, M.-F. (1990). "L'hyponymie et l'hyperonymie". *Langages* 98. p 5-128
- MOUNIN, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.
- NEE, E. & VENIARD, M. (2012). "Analyse du Discours à Entrée Lexicale (A.D.E.L.) : le renouveau par la sémantique ?" *Langage et Société* 140. p. 15-28.
- NAUGRETTE, J.-P. (2003). Présentation. Dans D. DEFOE, *Robinson Crusoé*. Paris : Livre de Poche. p. 7-31.
- NIERES, I. (1985). "Robinsons et robinsonnes." Dans *L'enfance et les ouvrages d'éducation (II)*. Université de Nantes. p. 265-296.
- NODIER, C. (2003 (1812)). *Questions de littérature légale. Du plagiat, de la supposition d'auteurs, des supercheries qui ont rapport aux livres*. Genève : Droz.
- NONNON, E. (2008). "Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité". Dans F. Dans F. GROSSMANN & S. PLANE (Eds), *Lexique et production verbale : pour une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. p. 43-69.
- NONNON, E. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : quelques critères pour le développement du vocabulaire*. Récupéré sur eduscol.education.fr/vocabulaire.
- OLIVE, T. (2004). "Working Memory in Writing: Empirical Evidences from the dual-task technique". *European Psychologist* 9-1. p. 32-42.
- OLIVE, T. & KELLOGG, R. T. (2002). "Concurrent activation of high-and low-level production processes in written composition". *Memory and Cognition* 30. p. 594-600.
- OLIVE, T. & PIOLAT, A. (2005). "Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes". *Psychologie française* 50. p. 373-390.
- OLSON, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite forme à la pensée*. Paris : Retz.
- ORIOLO-BOYER, C. (1986). "L'art de l'autre. Didactique du texte et communication". *Langue française. Communication et enseignement* 70. p. 45-62.
- ORIOLO-BOYER, C. (1990). *La réécriture*. Grenoble : Ceditel.

- ORIOLO-BOYER, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. Editions Bertrand Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées.
- OSEKI-DEPRE, I. (2001/2). "Parallèle et horizon d'attente". *Revue de littérature comparée* 298. p. 275-283.
- PAVEAU, M.-A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- PAWLOWSKA, M. (2016). "Imitation et Invention dans l'Académie de l'Art poétique de Pierre Deimier". *Acta Philologica* 49. p. 113-121.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*. Paris : Didier ENS.
- PETIT, G. (2000). "Didactique du lexique : état d'une confusion". *Le français aujourd'hui* 131. p. 53-62.
- PETITJEAN, A. (1987). "Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle". *Langue française. La typologie des discours* 74. p. 73-96.
- PETITJEAN, A. (1989). "Les typologies textuelles". *Pratiques* 62. p. 86-125.
- PETITJEAN, A. (1991). "Contribution sémiotique à la notion de 'genre textuel'". *Recherches linguistiques (XVI)*. p. 379-374.
- PETITJEAN, A. (1999). "Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995)". *Actes du colloque de Metz, Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Metz : Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'université de Metz.
- PETITJEAN, A. (2000). "Emprunt et réécriture : réflexions à partir de 'L'Art de la Comédie', de J.-F. Cailhava de l'Estendoux". *Pratiques* 105-106. p. 183-200.
- PFISTER, L. (2006). *Mort et transfiguration du droit d'auteur ? Eclairages historiques sur les mutations du droit d'auteur à l'heure numérique*. Récupéré sur <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-05-0005-001>
- PIAT, J. (2013). "Proust par/entre parenthèse(s)". *Acta fabula. Let's Proust again !* 14 n°2. <http://www.fabula.org/acta/document7587.php>
- PICOCHÉ, J. (1977). "Les champs lexicaux sémantiques". *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan. p. 66-132.
- PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.
- PIOLAT, A. (2004). "Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail". *Linx* 51. p. 55-74.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J., OLIVE, T. et AMADA, M. (2004). "Processing time and cognitive effort in revision: effects of error type and of working memory capacity". Dans L. ALLAL, L. CHANQUOY & P. LARGY (Eds.), *Revision. Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. p. 21-38.

- PLANE, S. (1995). "De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre". *Repères* 11. p.3-12.
- PLANE, S. (1999). *Manuels et enseignement du français. Actes du colloque Enseigner le français avec ou sans manuel*. Paris : SCEREN.
- PLANE, S. (2000). "Éléments pour un usage didactique sur traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur". *Pratiques* 105-106. p. 159-181.
- PLANE, S. (2002). "Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche : deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte". *Repères* 26-27. p. 163-186.
- PLANE, S. (2003). "Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture". *Rivista Italiana di Psicolinguistica Applicata* - anno III/1. p. 57-77.
- PLANE, S. (2004a). "L'écriture n'est que réécriture. De la réécriture de l'écrivain à la réécriture de l'élève". *L'école des lettres*. p. 57-65.
- PLANE, S. (2004b). "Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention". *Linx* 51. p. 71-85.
- PLANE, S. (2006a). "Singularités et constantes de la production d'écrit". Dans J. LAFFONT-TERRANOVA & D. COLIN (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*. Presses Universitaires de Namur. p. 33-54.
- PLANE, S. (2006b). "L'écriture de fiction existe-t-elle ?" *Repères* 33. p. 7-19.
- PLANE, S. (2013). "Préface." Dans C. BORE & E. CALIL DE OLIVEIRA (Eds.), *L'école, l'écriture et la création*. Louvain-le-Neuve : Academia. L'Harmattan. p 11-18.
- PLANE, S. (2015). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programme au Conseil Supérieur des Programmes*. Récupéré sur <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>.
- PLANE, S. (2017). "Dynamique de l'écriture et processus de resémantisation". *Pratiques* 173-174. <https://pratiques.revues.org/3307>
- PLANE, S., ALAMARGOT, D., et LEBRAVE, J.-L. (2010). "Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle". *Langages* 177. p.11-34.
- PLANE, S., OLIVE, T. et ALAMARGOT, D. (2010/1). "Pour une approche pluridisciplinaire de la production écrite". *Langages* 177. p. 3-5.
- PLANE, S., RONDELLI, F. et VENERIN, C. (2013). "Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs". Dans C. DESOUTTER & C. MEILLET (Eds.), *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berne : Peter Lang p. 215-232.
- PLANE, S. & RONDELLI, F. (Eds.) (2017). "Le déjà-là dans l'écriture : substrat pour quels (ré)emplois ?" *Pratiques* 173-174. <https://pratiques.revues.org/3239>.

- POLGUERE, A. (2002). *Notions de base en lexicologie*. Montréal (Québec), Canada : Observatoire de linguistique Sens-Texte. Université de Montréal.
- PRIVAT, J.-M. & VINSON, M.-C. (1988). "Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture". *Pratiques* 59. p. 3-17.
- PROPP, V. (1972 (1928)). *Morphologie du conte*. Seuil, Points-Essais.
- QUIGNARD, P. (1990). *Petits traités 1*. Folio, Gallimard.
- QUIGNARD, P. (1995). *Rhétorique spéculative*. Paris : Folio Gallimard.
- RABATEL, A. (1997). *Une histoire du point de vue*. Metz : Recherches textuelles n°2, Université de Metz, diffusion Klincksieck.
- RABATEL, A. (2013). "Positions, positionnements et postures de l'énonciateur". *Linha d'Água* 26 (2). p. 159-183.
- RABONI, R. & MACE, M. (2007). *Le savoir des genres*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- RACAULT, J.-M. (1989). "Insularité et origine". *Corps écrit* 32. p. 111-123.
- RACAULT, J.-M. (1991). "L'utopie narrative en France et en Angleterre, 1675-1761". *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century* 280.
- RACAULT, J.-M. (1996). "Robinson ou le paradoxe de l'île déserte". Dans *Robinson*. Paris : Autrement, coll. Figures mythiques. p. 103-122.
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- RASTIER, F. (1998). "Le problème épistémologique du contexte et le problème de l'interprétation dans les sciences du langage". *Langages* 129. p. 97-111.
- RASTIER, F. (2001). "Vers une linguistique des styles". *L'information grammaticale* 89. p. 3-6.
- RASTIER, F. (2004/1). "Poétique et textualité". *Langages*. p. 120-126.
- REUTER, Y. (1989). "L'enseignement de l'écriture". *Pratiques* 61. p. 68-90.
- REUTER, Y. (1995). "Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique". *Pratiques* 86. p. 5-23.
- REUTER, Y. (1996). "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture". *Pratiques* 89. p. 25-44.
- REUTER, Y. (2000). "Narratologie, enseignement du récit et didactique du français". *Repères* 21. p. 7-22.
- REUTER, Y. (2002). "Quelques questions à propos des formulations de l'écriture en didactique du français. L'écriture et son apprentissage". *Pratiques* 115-116. p. 29-36.
- REUTER, Y. (2014). *Notes de travail quant au programmes du primaire, notamment dans le domaine de l'écrit. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes au Conseil Supérieur des programmes*; <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>. Conseil supérieur des programmes.
- REVAZ, F. (1997). *Les textes d'action*. Recherches textuelles n°1, Université de Metz.

- REY-DEBOVE, J. (1982). "Pour une lecture de la rature". Dans FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. et al. (Eds.) *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : CNRS. p. 21-72.
- RICARDOU, J. (1978,). "Écrire en classe". *Pratiques* 20. p. 23-70.
- RICOEUR, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et récit* (3 volumes). Paris : Seuil.
- RIFFATERRE, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.
- ROBBE-GRILLET, A. (1963). *Pour un Nouveau Roman*. Minuit French.
- RONDELLI, F. (2008). *L'écriture des textes narratifs à l'école élémentaire : traitement des contraintes et jugements de cohérence*. Thèse de doctorat. Université de Paris V.
- ROSIER, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris : Ophrys.
- ROSSI, J.-P. (2005). *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. Bruxelles : De boeck.
- ROSSIGNOL, I. (1994). *L'atelier d'écriture : histoire et évaluation. Analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives*. Thèse de doctorat. Université d'Aix-en-Provence.
- ROTH, J. (1930). "Schluß mit der 'Neuen Sachlichkeit'". *Literarische Welt*.
- ROUBAUD, M.-N. & MOUSSU, M.-J. (2012). "Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture". *Pratiques* 155-156. p. 109-126.
- ROUSSEY, J.-Y. & PIOLAT, A. (2005). "La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion". *Psychologie française* 50. p. 351-372.
- ROY, M. (2008). "Du titre littéraire et de ses effets de lecture". *Protée*. <http://id.erudit.org/iderudit/019633ar>, 36 n°3. p. 47-56.
- SARDIER, A. (2012). "Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite". *Pratiques* 155-156. p. 127-146.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". Dans S. Rosenberg, *Advances in applied psycholinguistics. Reading, Writing and Language Learning* (Vol. 2). Cambridge : Cambridge University Press. p. 142-175.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1991). "Higher levels of agency for children in knowledge-building: A challenge for the design of new knowledge media". *The Journal of the Learning Sciences* 1 (1). p. 37-68.
- SCHAEFFER, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Seuil.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant, la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (2007). "Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école". Dans C. BORE (Ed.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Diptyque (Vol. 10). Namur : Presses universitaires de Namur. p. 13-26.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). "Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement". *Repères* 15. p. 27-40.

- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C., PASQUIER, A. et DOLZ, J. (1993). "Différencier-diversifier ou la didactique et l'hétérogénéité des élèves." Dans M. LEBRUN & M.-C. PARET (Eds.), *L'hétérogénéité des apprenants, Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- SEARLE, J. (1982). *Sens et expression*. Éditions de Minuit.
- SEGUY, A. (1989). "Un classement des lieux d'intervention didactique : le 'CLID', mode d'emploi (s)". *Repères* 79. p. 77-89.
- SEVE, P. (2017). "Variation, emprunt, remploi au coeur de l'écriture enfantine". *Pratiques* 173-174. <https://pratiques.revues.org/3239>
- SIBLOT, P. (1995). "De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire". Dans J. BRES, R. DELAMOTTE-LEGRAND, F. MADRAY-LESIGNE et P. SIBLOT, *L'autre en discours*. Université de Rouen.
- SIBLOT, P. (1998). "Algérien dans l'imbroglio des dénominations". *Mots* 57. p. 7-27.
- SUHAMY, H. (1981). *Les figures de style*. PUF. Collection "Que sais-je ?".
- SULEIMAN, S. R. (1983). *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive*. Paris : P.U.F.
- SWANSON, L. H. & BERNINGER, W. V. (1996). "Individual differences in children's working memory and writing skills". *Journal of Experimental Child Psychology* 63. p. 358-385.
- TARDY, C. & SWALES, J. (2008). "Form, text organisation, genre, coherence and cohesion". Dans C. BAZERMAN, *Handbook of Research on Writing*. New-York, London : Laurence Erlbaum Associates. p. 565-581.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- TAUVERON, C. (1996). "Des 'pratiques d'évaluation' aux 'Pratiques de révision' : quelle place pour l'écriture littéraire ?" *Repères* 13 n°1. p 191-210.
- TAUVERON, C. (2009). "Apprendre à produire un effet de fiction, un problème flou". Dans J.-L. DUFAYS & S. PLANE, *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : AIRF, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, collection Recherches en didactique du français. p. 129-147.
- TAUVERON, C. & SEVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- THABUY, A. & MAUREL, M. (1997). *L'entretien d'explicitation avec de jeunes enfants*. Récupéré sur Grex2: <http://www.grex2.com/assets/files/Dossiers/Ede%20avec%20de%20jeunes%20enfants.pdf>
- THOMSON, C. (1986). Problèmes théoriques de la parodie. *Études littéraires* 19 n°1. p. 13-19.
- TODOROV, T. (1971). *Poétique de la prose*. Paris : Seuil.
- TOMACHEVSKI, B. V. (1965 (1925)). "Thématique". Dans *Théorie de la littérature, textes des Formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov*. Paris : Seuil. p. 263-307.
- VAN DIJK, T. (1972). *Some aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague: Mouton.

- VAN DIJK, T. (1973). "Grammaires textuelles et structures narratives". Dans C. Chabrol et al. (Eds.). *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris : Larousse. p. 177-207.
- VAN DIJK, T. (1984). "Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances, compréhension du discours, 1977". Dans G. DEHNIERE, *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- VANOYE, F. (2005). *Récit écrit, récit filmique*. Armand Colin .
- VENERIN-GUENEZ, C. (2012). "Mémoire narrative et performances lexicales". *Pratiques* 155-156. p. 147-168.
- VENERIN-GUENEZ, C. (2017). "Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un déjà-là". *Pratiques* 173-174. p. 1-21. <https://pratiques.revues.org/3383>
- VENIARD, M. (2012). "Questionnements croisés sur le sens et la phraséologie : lexique et axe syntagmatique dans la perspective de l'analyse du discours". *Pratiques* 155-156. p. 66-82.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux: ESF Coll. Pédagogies.
- VION, R. (2006). "Reprise et modes d'implication énonciative". *La Linguistique* 42 (2). p. 11-28.
- VOLOSHINOV, V. N. (2010 (1929)). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges : Lambert-Lucas.
- VYGOTSKI, L.-S. (1985 (1934)). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions Sociales.
- WEINRICH, H. (1973 (1964)). *Le Temps*. Paris : Seuil.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg : Quelle und Meyer.

LITTERATURE

- AUTISSIER, I. (2015). *Soudain, seuls*. Paris : Stock.
- BALLANTYNE, R. M. (1858). *The Coral Island*. T. Nelson & Sons.
- BEAULIEU, M. D. (1852). *Robinson de douze ans*.
- BEN KEMOUN, H. (2006). *Le ventre de la chose*. Vilo Jeunesse.
- BERNARDIN DE SAIN-PIERRE, H. (1779). *Paul et Virginie*.
- BIOY CASARES, A. & BORGES, J. L. (1970 (1967)). *Chroniques de Bustos Domecq*. Paris : Denoël.
- BITTER, M. (1982). *Les Robinsons du temps dans la préhistoire*. Farandole.
- BITTER, M. (1983). *Les Robinsons du Temps à la guerre de Troie*. LF Roman.
- BITTER, M. (1985). *les Robinsons du Temps dans le Pacifique*. Editions Messidor La Farandole.
- BORGES, J. L. (1980). *Essai d'autobiographie*. Paris : Gallimard.
- BORGES, J. L. (1981 (1956)). *Fictions*. Paris : Gallimard.
- CAMPE, J. H. (1797). *Robinson der Jüngere (Le jeune Robinson)*.
- CARREY, E. (1865). *Les aventures de Robin Jouet*. Tours : A. Mame & fils.
- COOPER, J. F. (1852 (1847)). *Le Cratère*. Paris : Furne, Perrotin, Pagnerre.
- DARRIEUSSECQ, M. (2010). *Rapport de police*. Paris : P.O.L.

DE GENLIS, M. (an VIII), *L'isle aux enfants. Nouvelle méthode d'enseignement pour la toute première enfance*. Métayer Aîné.

DE MONTREILLE, M. (1767). *L'Isle de Robinson-Crusoé*. Londres : J. Nourse.

DEFOE, D. (1920). *La vie et les aventures de Robinson Crusoé*. Paris : Hachette.

DEFOE, D. (1982). *Robinson Crusoé*. Paris : Classiques abrégés de l'école de loisirs.

DURAS, M. (1993). *Ecrire*. Paris : Gallimard.

ECO, U. (1996 (1994)). *L'isola del giorno prima*. Paris : Grasset.

EDY-LEGRAND, E. L. (2002 (1919)). *Macao et Cosmage. Ou l'expérience du bonheur*. Éditions Circonflexe.

FARMER, N. (2000). *Elle s'appelait Catastrophe*. Paris : L'école des loisirs.

FORD, B. (1966). *Lt. Robin Crusoe, U.S.N.* New York : Grosset & Dunlap.

FOUINET, E. (1851). *Robinson des glaces*. Limoges : Eugène Ardant et Cie.

FOURNIER, O. (1843). *Les Insulaires ou les nouveaux Robinsons*. Paris : Aubert et Cie.

FRANQUIN, B. & DUGOMIER. (2015). *Robinson Academy*. Marsu Productions.

GALL, M. (1977). *La vie sexuelle de Robinson Crusoé*. Simoen.

GIRAUDOUX, J. (1921). *Suzanne et le Pacifique*. Émile-Paul frères.

GOLDING, W. (1985). *Chris Martin*. Paris : Gallimard.

GOLDING, W. (2007 (1956-1954)). *Sa Majesté les Mouches*. Paris : Gallimard Jeunesse.

HOLMAN, F. (2010). *Le Robinson du métro*. Casterman Poche.

HUBERT, J.-P. (2002). *Sa majesté des clones*. Mango Jeunesse. Collection autres mondes.

JAMMES, F. (1906). Sur Robinson Crusoé. Dans *Pensées des Jardins*.

JOUANNEAU, J. & LE PAVEC, M.-C. (2006). *Mamie Ouate en Papoâsie : comédie insulaire*. Actes Sud- Heyoka jeunesse.

LE DOUAREC, F. (1944). *Les Robinsons scouts*. Paris : Alsatia.

MARET, P. (2007). *A vos risques et péril*. Thierry Magnier.

MATHIESON, D. (1991). *L'oiseau de mer*. Paris : Flammarion.

MESSAC, R. (2007 (1935)). *Quinzinzinzili*. L'arbre vengeur.

MIRVAL, C. (1837). *Le robinson des sables du désert*. Paris : Librairie P.Ducrocq.

MORLENT, J. (1856). *Les robinsons français de la nouvelle Calédonie*. Tours : Ad Mame et Cie, Imprimeurs-Libraires.

MORPURGO, M. (2007 (1999)). *Le royaume de Kensuké*. Paris : Gallimard Jeunesse.

NEALE, T. (2009). *Robinson des mers du Sud*. La table ronde.

PERSE, S.-J. (1911 (1904)). Images à Crusoé. Dans *Éloges*.

PLACE, F. (2008). *Les derniers géants*. Casterman.

POMMAUX, Y. (2003). *L'île du Monstril*. Paris : L'école des loisirs.

REGNIER, M. J. (1838). *Le Robinson Chrétien*. Bruxelles : La Société Nationale.

ROSSFELDER, A. (1976). *Clipperton, l'île tragique*. Paris : Albin Michel.

- ROUSSEAU, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Nicolas Bonaventure Duchesne sous le nom de Jean Néaulme.
- SARRAUTE, N. (1983). *Enfance*. Paris : Gallimard.
- SCHNABEL, J. G. (1977 (1731)). *L'île de Felsenbourg*. Paris : Fayard.
- SCHNEIDER, M. (2011 (1985)). *Voleur de mots*. Paris : Gallimard.
- SEGUR, C. d. (1859). *Les vacances*. Paris : Hachette.
- STEIG, W. (1982 (1976)). *L'île d'Abel*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- STEVENSON, R. L. (1879). *Voyage avec un âne dans les Cévennes*. Londres : Kegan Paul.
- STEVENSON, R. L. (1885 (1883)). *L'île au trésor*. Hetzel.
- SUPERVIELLE, J. (1948). *Robinson. Comédie en trois actes*. Paris : Gallimard.
- THIBAULT, M. (2012). *Plagiat*. Éditions Léo Scheer.
- TOURNIER, M. (1967). *Vendredi ou Les Limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard.
- TOURNIER, M. (1987 (1971)). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Gallimard.
- TOURNIER, M. (1978). *La fin de Robinson Crusoe*. Paris : Folio.
- TREECE, H. (1958). *The Return of Robinson Crusoe*. Hulton Press.
- VALERY, P. (1950). Robinson: Le Robinson oisif, pensif, pourvu". Dans *Histoires brisées. La Jeune Parque et poèmes en prose*. Paris : Gallimard.
- VERNE, J. (1874-1875). *L'île mystérieuse*. Hetzel.
- WELLS, D. A. (1876). *Robinson Crusoe's money*. New York : Harper & Brothers publishers.
- WELLS, H. G. (1896). *The Island of Dr Moreau*. Londres : Heinemann.
- WOILLEZ. (1842 (1834)). *Emma ou le Robinson des demoiselles*. Paris : Langlumé et Peltier.
- WYSS, J. D. (1813). *Le Robinson suisse*.

FILMOGRAPHIE CITEE

- BROOK, P. (1963). Lord of the flies. [Film].
- HASKIN, B. (1964). Robinson Crusoe on Mars. [Film].
- HOPKINS, S. (1998). Lost in Space. [Film].
- MELIES, G. (1902). Les aventures de Robinson Crusoe. [Film].
- PENN, S. (2007). Into the Wild. [Film].
- SCOTT, R. (2015). The Martian (Seul sur Mars). [Film].
- McCLOCKLIN, S. (2015) The Island, Seuls au monde. [série].
- VERGEZ, G. (1981). Vendredi ou la vie sauvage. [Téléfilm].

ANNEXES

ANNEXE A : CONSIGNES DE PASSATION

A1. Protocole pour G1V1

Protocole pour le Groupe 1 Version 1

Déroulement :

1^{ère} phase

Durée : Compter 1h à 1h30.

Conditions préalables :

Expliquer aux élèves qu'ils ont été choisis dans le cadre d'une recherche sur la rédaction au cycle 3.

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables : il ne restera que la trousse et une ou deux feuilles de classeur. Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

L'usage du « blanc » est proscrit. Le faire retirer des trouses.

Faire inscrire sur les feuilles de classeur le prénom et le nom de famille dans la marge.

Dire aux élèves : « *Je vais vous donner une consigne. Je ne la répèterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions.*

Je vais vous demander d'écrire un texte. Vous avez une feuille. Vous tournerez la page si vous avez besoin. Vous allez écrire au stylo noir ou si vous n'en avez pas, au stylo bleu. Vous n'aurez pas le droit d'utiliser du « blanc » pour effacer. Vous pouvez raturer. Vous ne sauterez pas de lignes. Si vous sautez une ligne par erreur, ce n'est pas grave ; la ligne suivante, vous ne sauterez pas de ligne. S'il y a un mot que vous ne savez pas orthographier, écrivez-le comme vous pensez, ce n'est pas un problème. Ce qui m'intéresse c'est l'histoire que vous allez écrire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin et quand vous aurez terminé, vous viendrez me donner votre feuille. »

« Avant de vous donner la consigne, vous allez réfléchir dans votre tête à ce qu'est un naufrage. »

(attendre 1 à 2 minutes)

« Je vous lis la consigne : Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte »

Redire la consigne une fois puis l'écrire au tableau ;

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte.

- ne pas sauter de lignes
- ne pas utiliser de « blanc » mais raturer

Dire aux élèves : *Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé.*

Vous pouvez commencer.

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 1 qu'il complète.

Noter sur cette feuille tout incident, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires).

Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

A2. Protocole pour G1V2

Protocole pour le Groupe 1 Version 2**Déroulement :**2^{ème} phase

Durée : Compter 1h30.

Matériel : corpus de 4 textesConditions préalables :

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables ; Il ne restera que la trousse ; faire ôter des trousseaux : « blanc » (correcteur) et stylo effaçable.

Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

Dire aux élèves : *Sortez deux feuilles de classeur et un stylo noir. Sur l'une des feuilles, écrivez vos noms, prénoms et date en abrégé en haut dans la marge (la seconde feuille est mise en réserve).***Dire aux élèves** : *La semaine dernière, vous avez écrit l'histoire d'un enfant qui se retrouvait sur une île à la suite d'un naufrage. Je garde pour le moment vos rédactions.**Je vais vous donner une consigne. Je ne la répéterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions.**→ Vous allez écrire à nouveau la même histoire, mais vous aurez à votre disposition 4 textes d'écrivains que vous pourrez lire puis utiliser.**Vous écrirez donc une nouvelle rédaction.**Vous ne sauterez pas de ligne. Si vous ne savez pas écrire un mot, écrivez-le comme vous pensez. Cela n'a pas beaucoup d'importance. C'est l'histoire que vous raconterez qui m'intéresse.**Vous avez 4 textes d'écrivains à votre disposition. Prenez le temps de les lire.***Distribuer le corpus :***A : D'après « L'île d'Abel », William Steig, Neuf de l'école des loisirs.**B : D'après « Sa Majesté des Mouches », William Golding, Folio Junior.**C : D'après « Robinson Crusoé », Daniel Defoe, Classiques abrégés, École des Loisirs.**D : D'après « Vendredi ou la vie sauvage », Michel Tournier, Flammarion jeunesse.***Dire aux élèves** : *Vérifiez que vous avez les 4 textes numérotés A, B, C, D. Qui n'a pas les quatre textes ?***Dire aux élèves** : *Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé.**Indiquez maintenant l'heure sur votre feuille. (La donner en prenant en référence l'heure de l'horloge)**Vous pouvez commencer à lire puis vous rédigez.***Écrire au tableau :**

- *Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte.*
- *vous avez des textes à votre disposition*
- *ne pas sauter des lignes*
- *vous pouvez raturer*

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 2 qu'il complète.

Noter sur cette feuille tous incidents, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires).

Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

A3. Protocole pour G2V1

Protocole pour le Groupe 2 Version 1

Déroulement :

1^{ère} phase

Durée : Compter 1h à 1h30.

Matériel : un texte amorce sur feuille de couleur.

Conditions préalables :

Expliquer aux élèves qu'ils ont été choisis dans le cadre d'une recherche sur la rédaction au cycle 3.

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables ; il ne restera que la trousse et une ou deux feuilles de classeur. Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

L'usage du « blanc » est proscrit. Le faire retirer des trousse.

Faire inscrire sur les feuilles de classeur le prénom et le nom de famille dans la marge.

Dire aux élèves : *« Je vais vous donner une consigne. Je ne la répèterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions. Je vais vous demander d'écrire un texte. Vous avez une feuille. Vous tournerez la page si vous avez besoin. Vous allez écrire au stylo noir ou si vous n'en avez pas, au stylo bleu. Vous n'aurez pas le droit d'utiliser du « blanc » pour effacer. Vous pouvez raturer. Vous ne sauterez pas de lignes. Si vous sautez une ligne par erreur, ce n'est pas grave ; la ligne suivante, vous ne sauterez pas de ligne. S'il y a un mot que vous ne savez pas orthographier, écrivez-le comme vous pensez, ce n'est pas un problème. Ce qui m'intéresse c'est l'histoire que vous allez écrire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin et quand vous aurez terminé, vous viendrez me donner votre feuille. »*

Dire aux élèves : *Je vais vous distribuer un texte (texte de couleur)*

Le distribuer

Vous avez un texte. Lisez-le. Vous raconterez la suite.

Écrire au tableau :

- *Écris la suite de l'histoire.*
- *ne pas sauter de lignes*
- *ne pas utiliser de « blanc » mais raturer*

Dire aux élèves : *Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé.*

Vous pouvez commencer.

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 1 qu'il complète.

Noter sur cette feuille tout incident, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires).

Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

A4. Protocole pour G2V2

Protocole pour le Groupe 2 Version 2**Déroulement :**2^{ème} phase

Durée : Compter 1h30.

Matériel : texte amorce + corpus de 4 textes

Conditions préalables :

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables ; il ne restera que la trousse ; faire ôter des trousse : « blanc » (correcteur) et stylo effaçable.

Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

Dire aux élèves : *Sortez deux feuilles de classeur et un stylo noir. Sur l'une des feuilles, écrivez vos noms, prénoms et date en abrégé en haut dans la marge (la seconde feuille est mise en réserve).*

Dire aux élèves : *La semaine dernière, vous avez écrit la suite du texte qui racontait le naufrage d'un garçon. Je garde pour le moment vos rédactions. Je vous redistribue ce texte.*

Distribuer le texte « amorce » du naufrage.

Dire aux élèves : *Qui n'a pas le texte (sur une feuille bleue) de la semaine dernière ?*

Dire aux élèves : *Je vais vous donner une consigne. Je ne la répèterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions.*

→ *Vous allez écrire la suite du même texte, mais vous aurez à votre disposition 4 textes d'écrivains que vous pourrez lire puis utiliser.*

Vous écrirez donc une nouvelle rédaction mais ce sera la suite du même texte.

Vous ne sauterez pas de ligne. Si vous ne savez pas écrire un mot, écrivez-le comme vous pensez. Cela n'a pas beaucoup d'importance. C'est l'histoire que vous raconterez qui m'intéresse.

Vous avez 4 textes d'écrivains à votre disposition. Prenez le temps de les lire.

Distribuer le corpus : *A : D'après « L'île d'Abel », William Steig, Neuf de l'école des loisirs.*

B : D'après « Sa Majesté des Mouches », William Golding, Folio Junior.

C : D'après « Robinson Crusoe », Daniel Defoe, Classiques abrégés, École des Loisirs.

D : D'après « Vendredi ou la vie sauvage », Michel Tournier, Flammarion jeunesse.

Dire aux élèves : *Vérifiez que vous avez les 4 textes numérotés A, B, C, D. Qui n'a pas les quatre textes ?*

Dire aux élèves : *Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé.*

Indiquez maintenant l'heure sur votre feuille. (La donner en prenant en référence l'heure de l'horloge)

Vous pouvez commencer à lire puis vous rédigez.

Écrire au tableau :

- *Écrire la suite de l'histoire*
- *vous avez des textes à votre disposition*
- *ne pas sauter des lignes*
- *vous pouvez raturer*

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 2 qu'il complète. Noter sur cette feuille tous incidents, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires). Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

A5. Protocole pour G3**Protocole pour le Groupe 3****Déroulement :**1^{ère} phase

Durée : Compter 1h30.

Matériel : un corpus de 4 textes

Conditions préalables :

Expliquer aux élèves qu'ils ont été choisis dans le cadre d'une recherche sur la rédaction au cycle 3.

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables ; il ne restera que la trousse et une ou deux feuilles de classeur. Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

L'usage du « blanc » est proscrit. Le faire retirer des trouses.

Faire inscrire sur les feuilles de classeur le prénom et le nom de famille dans la marge.

Dire aux élèves : « *Je vais vous donner une consigne. Je ne la répèterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions.*

Je vais vous demander d'écrire un texte. Vous avez une feuille. Vous tournerez la page si vous avez besoin. Vous allez écrire au stylo noir ou si vous n'en avez pas, au stylo bleu. Vous n'aurez pas le droit d'utiliser du « blanc » pour effacer. Vous pouvez raturer. Vous ne sauterez pas de lignes. Si vous sautez une ligne par erreur, ce n'est pas grave ; la ligne suivante, vous ne sauterez pas de ligne. S'il y a un mot que vous ne savez pas orthographier, écrivez-le comme vous pensez, ce n'est pas un problème. Ce qui m'intéresse c'est l'histoire que vous allez écrire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin et quand vous aurez terminé, vous viendrez me donner votre feuille. »

« Avant de vous donner la consigne, vous allez réfléchir dans votre tête à ce qu'est un naufrage. »

(attendre 1 à 2 minutes)

« Je vous lis la consigne : Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte »

Redire la consigne une fois puis l'écrire au tableau ;

« Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte.

Je vais vous distribuer des textes de littérature. Ils sont à votre disposition. Ils sont là pour vous aider. Vous êtes libres de vous en servir comme vous le voulez ».

Écrire au tableau :

- des textes sont à ta disposition
- ne pas sauter de lignes
- ne pas utiliser de « blanc » mais raturer

Distribuer le corpus :

A : D'après « L'île d'Abel », William Steig, Neuf de l'école des loisirs.

B : D'après « Robinson Crusoé », Daniel Defoe, Classiques abrégés, École des Loisirs.

C : D'après « Vendredi ou la vie sauvage », Michel Tournier, Flammarion jeunesse.

D : D'après « Sa Majesté des Mouches », William Golding, Folio Junior.

Dire aux élèves : *Vérifiez que vous avez 4 textes numérotés A, B, C, D. Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé.*

Si tous les élèves ont bien leur 4 textes, dire : *Vous pouvez commencer.*

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 1 qu'il complète.

Noter sur cette feuille tout incident, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires).
Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

A6. Protocole pour G4**Protocole pour le Groupe 4****Déroulement :**1^{ère} phase

Durée : Compter 1h30.

Matériel : un texte amorce sur feuille de couleur + corpus de 4 textes

Conditions préalables :

Expliquer aux élèves qu'ils ont été choisis dans le cadre d'une recherche sur la rédaction au cycle 3.

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables ; Il ne restera que la trousse et une ou deux feuilles de classeur. Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

L'usage du « blanc » est proscrit. Le faire retirer des trousse.

Faire inscrire sur les feuilles de classeur le prénom et le nom de famille dans la marge.

Dire aux élèves : « *Je vais vous donner une consigne. Je ne la répèterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions.*

Je vais vous demander d'écrire un texte. Vous avez une feuille. Vous tournerez la page si vous avez besoin. Vous allez écrire au stylo noir ou si vous n'en avez pas, au stylo bleu. Vous n'aurez pas le droit d'utiliser du « blanc » pour effacer. Vous pouvez raturer. Vous ne sauterez pas de lignes. Si vous sautez une ligne par erreur, ce n'est pas grave ; la ligne suivante, vous ne sauterez pas de ligne. S'il y a un mot que vous ne savez pas orthographier, écrivez-le comme vous pensez, ce n'est pas un problème. Ce qui m'intéresse c'est l'histoire que vous allez écrire. Prenez tout le temps dont vous avez besoin et quand vous aurez terminé, vous viendrez me donner votre feuille. »

Dire aux élèves : *Je vais vous distribuer un texte (texte de couleur)*

Le distribuer

Vous avez un texte photocopie sur une feuille de couleur. Lisez-le. Vous raconterez la suite.

Écrire au tableau :

- *Écris la suite de l'histoire (feuille de couleur).*
- *des textes sont à ta disposition*
- *ne pas sauter de lignes*
- *ne pas utiliser de « blanc » mais raturer*

Dire aux élèves : *Je vais vous distribuer des textes de littérature. Ils sont à votre disposition. Ils sont là pour vous aider. Vous êtes libres de vous en servir comme vous le voulez.*

Distribuer le corpus :

A : D'après « L'île d'Abel », William Steig, Neuf de l'école des loisirs.

B : D'après « Sa Majesté des Mouches », William Golding, Folio Junior.

C : D'après « Robinson Crusoé », Daniel Defoe, Classiques abrégés, École des Loisirs.

D : D'après « Vendredi ou la vie sauvage », Michel Tournier, Flammarion jeunesse.

Dire aux élèves : *Vérifiez que vous avez 4 textes numérotés A, B, C, D. Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé.*

Si tous les élèves ont bien leur 4 textes, dire : *Vous pouvez commencer.*

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 1 qu'il complète.

Noter sur cette feuille tout incident, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires).

Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

A7. Protocole pour la phase de relecture des textes ressources**Protocole pour phase de relecture des textes ressources****Déroulement :**

Durée : Compter 30 min (maximum 1 h).

Matériel : corpus de 4 textes sur feuilles A3

Conditions préalables :

Expliquer aux élèves qu'il s'agit d'un nouveau travail après la rédaction.

Effacer le tableau.

Faire ranger les tables ; Il ne restera que la trousse ; on aura besoin d'un crayon de papier bien taillé, d'une gomme, d'une règle que l'on peut faire sortir des trousse. Pour ceux qui n'ont pas de crayon de papier, utiliser un stylo noir pour souligner.

Pas de dictionnaire, ni d'autres outils (orthographiques ou autres aidant à l'écriture).

L'usage du « blanc » est proscrit. Le faire retirer des trousse.

Dire aux élèves : *La semaine dernière, vous avez écrit une histoire. J'ai gardé votre rédaction. Je ne vais pas vous la rendre aujourd'hui.*

Vous aviez à votre disposition 4 textes pour vous aider. Je vais vous les redistribuer pour effectuer un nouveau travail. Les textes sont collés sur une grande feuille. Je vais vous expliquer pourquoi après.

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

Dire aux élèves : *Vérifiez que vous avez les 4 textes numérotés A, B, C, D. Qui n'a pas les quatre textes ?*

Dire aux élèves : *Ecrivez votre nom et votre prénom en haut à droite sur chacune des 4 feuilles. Tout le monde en haut à droite.*

Circuler et veiller à ce que chacun a bien mis son nom et son prénom sur chacune des 4 feuilles.

Dire aux élèves : *Vérifiez bien que vous avez mis votre nom et votre prénom en haut à droite sur chacune des 4 feuilles.*

Dire aux élèves : *Je vais vous donner une consigne. Je ne la répèterai qu'une seule fois. Il faudra donc être très attentifs. Je ne répondrai pas à vos questions.*

Relisez ces quatre textes. Puis soulignez au crayon de papier les passages que vous pensez avoir utilisés dans votre rédaction (on utilise la gomme si on s'est trompé).

Ces textes sont sur une grande feuille pour vous permettre de laisser des commentaires. Vous pouvez relier ces commentaires aux passages que vous commentez par un trait comme une légende. S'il y a un mot que vous ne savez pas orthographier, écrivez-le comme vous pensez, ce n'est pas un problème. Vos commentaires doivent être lisibles et compréhensibles pour quelqu'un qui ne connaît pas votre écriture.

Écrire au tableau :

- relire les textes
- souligner les passages utilisés pour la rédaction
- éventuellement : laisser des commentaires (tracer un trait reliant le commentaire passage commenté)

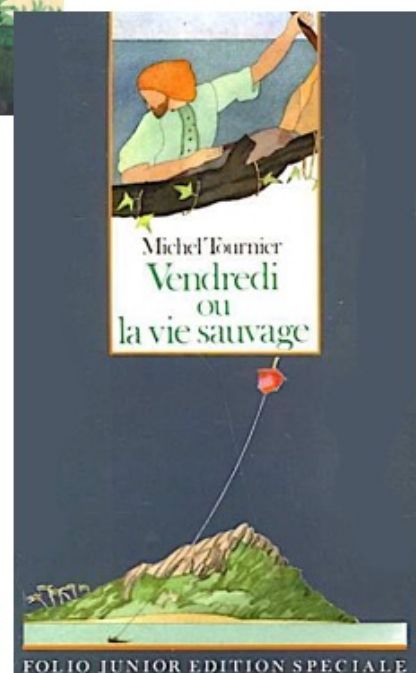
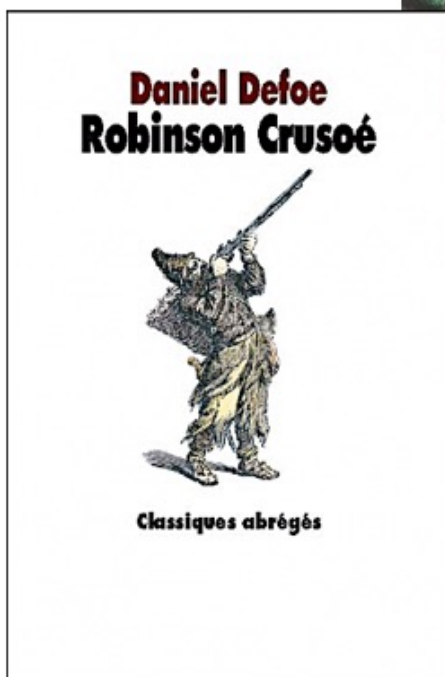
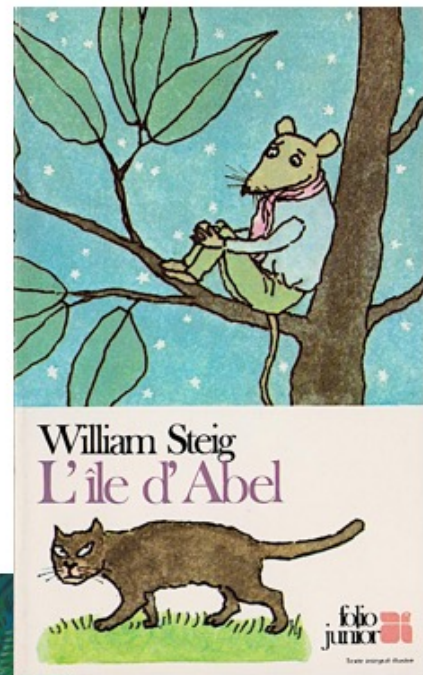
Dire aux élèves : *Quand vous aurez fini d'écrire, vous viendrez me rendre immédiatement la feuille car j'indiquerai l'heure à laquelle vous avez terminé. Vous pouvez commencer.*

L'enseignant : note l'heure sur la feuille 3 qu'il complète.

Noter sur cette feuille tout incident, comme un enfant devant partir avant la fin de l'exercice ou arrivant en cours d'exercice (indiquer les horaires).

Quand un élève rend une copie, noter l'heure de début fin de l'écriture.

ANNEXE B : LES TEXTES LITTÉRAIRES



B.1 Texte enclencheur

Le 10 septembre 1987, Michael embarque avec ses parents et sa chienne, Stella, sur un voilier appelé « la Peggy Sue » pour faire le tour du monde. Ils s'arrêtent, parfois, pour de fabuleuses escales, en Afrique, en Amérique, et en Australie, jusqu'au jour où survient un terrible accident alors que Michael se trouve seul sur le pont du bateau.

J'ai d'abord essayé d'appeler Stella, mais elle ne voulait pas venir. Alors, j'ai laissé la barre, et je suis allé chercher ma chienne pour la ramener en bas. J'ai pris mon ballon avec moi pour l'attirer et la détourner de la proue du bateau. Je me suis accroupi. « Viens, Stella », lui ai-je dit en faisant passer mon ballon d'une main à l'autre. « Viens prendre le ballon ! » Je sentis le bateau tourner un peu dans le vent, et je compris que je n'aurais pas dû lâcher la barre.

J'entendis le vent au-dessus de moi dans les voiles. Je me souviens que je pensais : c'est idiot, tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça. Puis le bateau vira violemment et je fus projeté de côté. J'avais Stella dans les bras et je n'eus pas le temps de me rattraper à la filière. Je tombai dans la mer froide avec Stella, avant même de pouvoir ouvrir la bouche pour crier... Je n'arrivais plus à bouger les jambes. Je me cramponnai à mon ballon, mais je sentais le sommeil me gagner. Mes mains glissaient du ballon. Je perdais rapidement mes forces. J'allais couler, couler au fond de la mer et creuser ma tombe au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires.

Le plus étrange, c'est que je ne trouvais pas ça dramatique. Rien n'avait plus d'importance. Je flottais dans mon sommeil, dans mes rêves.

Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du vent dans les haubans. Je regardai autour de moi. Pas de haubans au-dessus de moi, pas de voiles. Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un souffle de vent. Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible. Je regardai autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de *Peggy Sue*. Pas de bateau. Rien. Personne.

Je me mis à courir, Stella sur mes talons, et me retrouvai bientôt sous l'ombre rafraîchissante des arbres. Je découvris un sentier étroit qui montait sur la colline, dans ce qui me parut être la bonne direction. Je le suivis, donc, ne m'arrêtant de courir que lorsque le sentier devenait trop raide. La vie des animaux palpait dans toute la forêt. Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent.

Ce n'était pas les bruits de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux inquisiteurs. Je crois que Stella aussi était inquiète, car elle restait étrangement silencieuse depuis que nous avions pénétré dans la forêt. Elle me regardait constamment pour que je la rassure, que je la reconforte. Je fis de mon mieux, mais elle devait sentir, elle aussi, que je n'étais pas tranquille.

Ce qui, au premier abord, m'avait paru être une petite promenade à l'intérieur de l'île ressemblait plutôt à une grande expédition. Nous sortîmes épuisés de sous les arbres et, après avoir escaladé laborieusement un éboulis rocheux, nous arrivâmes enfin au sommet. Je restai longtemps là, avec Stella.

Le soleil flamboyait. Jusqu'alors, je n'avais pas vraiment senti sa chaleur brûlante. Je scrutai l'horizon. S'il y avait une voile quelque part sur la mer, je ne pourrais pas la voir dans cette brume de chaleur. Puis je réalisai que même si j'arrivais à voir un bateau, je ne pourrais pas faire grand-chose. Je ne pourrais pas allumer de feu. Je n'avais pas d'allumettes. Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre, mais je n'avais jamais essayé. Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul.

D'après « Le royaume de Kensuké », Michael Morpurgo, Gallimard Jeunesse.

B.2 Texte A

Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation.

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. Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. 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, 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.

J'appris à rôtir mes graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. L'argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense.

Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier et, de temps à autre, j'en confiais un au courant avec un message à l'intérieur accompagné d'une fleur ou d'un brin d'herbe pour attirer l'attention...

D'après « *L'île d'Abel* », William Steig, Neuf de l'école des loisirs.

B.3 Texte B

Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. Fleurs et fruits poussaient à profusion et voisinaient sur le même arbre ; partout flottait un parfum de fruit mûr et la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner.

Plongé dans le bourdonnement des abeilles et le plein soleil d'après-midi, je cueillis des fruits, choisissant les plus beaux et les plus mûrs.

Je repris le sentier à peine indiqué. Je me trouvai bientôt en pleine jungle. D'étranges fleurs cireuses poussaient sur de grands troncs et les escaladaient jusqu'aux frondaisons* bruissantes d'insectes. L'obscurité régnait et les lianes se laissaient tomber comme des gréments* de navires naufragés. Mes pieds laissaient des empreintes dans le terreau et les lianes frémissaient sur toute leur longueur quand je m'y cognais.

J'arrivai enfin dans un endroit plus ensoleillé. Avec moins d'espace à parcourir pour trouver la lumière, les lianes avaient tissé une sorte de natte qui pendait à l'orée d'une clairière ; là un sous-sol rocheux affleurait presque en surface et il ne poussait que des fougères et des petites plantes. La clairière, tapissée de buissons foncés à la senteur aromatique, formait une coupe remplie de chaleur et de lumière. Un grand arbre, tombé dans un des coins, s'étayait sur ceux qui restaient debout et une plante grimpante l'éclaboussait de bas en haut de ramilles* rouges et jaunes.

* frondaison : feuillage, ensemble de feuilles et de branches.

* grément : ensemble des éléments relatifs à la voilure d'un bateau, permettant sa propulsion par la force du vent.

* ramille : ensemble de petites branches d'un arbre.

D'après « *Sa Majesté des Mouches* », William Golding, Folio Junior.

B.4 Texte C

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. Le peu de grains qui était resté dans le sac avait été tout dévoré par les rats, et je n'y voyais que de la balle* et de la poussière, que j'allai secouer au pied du rocher, sur un des côtés de mes fortifications. C'était un peu avant les grands pluies que je jetai cette poussière sans y prendre garde ; quand au bout d'un mois, j'aperçus quelques tiges vertes qui sortaient de terre, j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes que je ne connaissais point ; mais quels furent ma surprise et mon étonnement lorsque, peu de temps après, je vis environ dix ou douze épis d'une orge verte et parfaite. Comme on peut le croire, je recueillis soigneusement les épis dans leur saison ; et, mettant en réserve jusqu'au moindre grain, je résolus de semer tout ce que j'en avais, dans l'espérance qu'avec le temps j'en récolterais assez pour faire du pain.

Mon habitation étant parfaitement mise à couvert, j'avais un grand désir d'entreprendre une exploration complète de l'île, et de voir si je ne découvrais point quelques productions que je ne connaissais pas encore. J'allais d'abord à la crique où j'avais abordé avec mes radeaux, et entrepris de remonter le ruisseau. Je trouvai plusieurs belles savanes et découvris une grande quantité de tabacs verts, qui jetaient de grandes et fortes tiges. Je vis d'énormes plantes d'aloès, aussi quelques cannes à sucre sauvages, et, faute de culture, imparfaites. M'étant avancé un peu plus, je trouvai différents fruits, particulièrement des melons en abondance sur le sol, et des raisins sur les arbres où les vignes s'étaient entrelacées ; les grappes étaient justes dans leur primeur, bien fournies et bien mûres.

Allant tout droit au nord, je trouvai un pays découvert. Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, si fleurie, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. J'y vis une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ; et, dans la suite, j'en mêlai le jus avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante.

Mes munitions commençaient à baisser : je m'appliquai à inventer quelque stratagème pour traquer et empiéger des chèvres. A cet effet je fis des traquenards pour les happer : elles s'y prirent plus d'une fois sans doute ; mais, comme les garnitures n'en étaient pas bonnes, je les trouvai toujours rompues. Je résolus d'essayer de les prendre au moyen d'une trappe. Je creusai donc dans la terre plusieurs grandes fosses dans les endroits où elles avaient coutume de paître, et sur ces fosses je plaçai des claies* de ma façon. J'y semai des épis d'orge, mais ces amorces étaient mangées sans qu'il y ait la moindre prise. C'était décourageant. Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreaux, un mâle et deux femelles.

* Balle : enveloppe du grain des céréales.

* Claie : treillage en bois ou en fer, utilisé comme clôture.

D'après « *Robinson Crusoé* », Daniel Defoe, Classiques abrégés, École des Loisirs.

B.5 Texte D

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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de *La Virginie*. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi.

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. Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc.

Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des feuilles de figuier-caoutchouc en écailles, comme des ardoises. Je revêtis la surface extérieure des murs d'un mortier d'argile.

Un dallage de pierres plates et irrégulières, assemblées comme les pièces d'un puzzle, recouvrit le sol sablonneux. Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier, la vaisselle et les fanaux* sauvés de *La Virginie*, la longue-vue, le sabre et l'un des fusils suspendus au mur créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps.

Je pris même l'habitude, ayant déballé les vêtements contenus dans les coffres de *La Virginie* – et certains étaient fort beaux ! – de m'habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers.

* les fanaux : pluriel de fanal (nom masculin) : grande lanterne pour les bateaux.

D'après « *Vendredi ou la vie sauvage* », Michel Tournier, Flammarion jeunesse.

ANNEXE C : TEXTES PRODUITS ET LEUR RETRANSCRIPTION DIPLOMATIQUE

C1. Textes produits G1V1

12R
 11h10
 5/16 14/5
 Kouidi, ~~est~~ ^{est} réveillé sur belle plage par une noix de coco qui lui est tombé sur le ventre. Il se réveille voir un sable d'une d'un jaune manilique mais ^{et d'un chaleur chaud} ~~chaud~~ aie ouie je me brule les petits ~~peto~~ petons il se di il enfila vite ses chaussures. Des ~~ha h~~ hommes arrive Kouidi se ~~dans~~ cache ^{dans} des des imencences foug fougerrres, ^{Un} ~~le~~ espèce de maïa arriva porter ^{par} des personnes appelait tiqui taqua. Le roi parlait anglais ^{français-mélangé} donc comme j'avais pas révisé donc je ~~trois~~ ^{comprene} 3 mots. Puis un tiqui taqua parla se comprit que qu'il disait qu'il fallait changé de roi. Quand Kouidui apri sa il sorti un machette et un flingue a bille. Le flingue il le cacha dans sa poche a-au qu'a où ~~te~~ il se fait ~~attache~~ ^{attaqué} la machette à la main vaillent il coupa les fougerrres, le roi ~~ti~~ et les tiqui taqua impresionet ~~la~~ leur dit : What has arme comme ça ? ~~Il~~ ^{and} ~~le~~ ^{and} Kouidi répondit : My arme in mon bag, ~~And~~ ^{and} pistolet. Il sorti son pisto tira dans une noix de coco la transpersa et le jus se coula dans le verre du roi. Le roi dit : verri bien puis dit au tiqui taqua : my voter the Lui. Les le garçon se demanda pourquoi voter. Les petit bonomes l'emportere dans un cage : Si tou tan sort tou sera libre. Il le jetta dans une marmie d'eau bouillan il avait 30 seconde pour sortir les clés etait au # font il les atrapa ouvra sorti les tiqui taqua le venera et devien roi mais s'évanoui a qu'ose de ~~tan~~ tant d'émosiont donc il le pris d'emporta le mis sous un arbre et les lui tomba dessus.

FIN

est
Kouidi, se réve réveillé sur belle plage par une noix de coco
qui lui est tombé sur le ventre. Il se reveille voir ti un
et d'un chaleur chaud
sable d'une d'un jaune manilique mais chaud aie ouie je me
brule les petits peto petons il se di il enfila vite ses chaussures. Des
ha h hommes arrive Kouidi se dans cache ^{dans} des des imencences
Un par
foug fougerrres. H-espèce de maïa arriva porter pour des
français mélangé
personnes appelait tiqui taqua. Le roi parlait anglais donc comme
j'avais pas révisé donc je trois 3 mots. Puis un tiqui taqua
comprené
parla je comprit que qu'il disait qu'il fallait changé de
roi. Quand Kouidui apri sa il sorti un machette et
un flingue a bille. Le flingue il le cacha dans
sa poche a-au qu'a où te il se fait attache ^{attaqué}
la machette à la main vaillent il coupa les
fougerrres, le roi ti et les tiqui taqua impresionet la leur
dit : What has arme comme ça ? Il ^{and} le ^{and} Kouidi
and
répondit : My arme in mon bag, And ^{and} pistolet. Il sorti
son pisto tira dans une noix de coco la transpersa
et le jus se coula dans le verre du roi. Le roi dit :
verri bien puis dit au tiqui taqua : my voter the Lui.
Les le garçon se demanda pourquoi voter. Les petit bonomes
l'emportere dans un cage : Si tou tan sort tou sera libre.
Il le jetta dans une marmie d'eau bouillan il avait 30 seconde
pour sortir les clés etait au # font il les atrapa ouvra
sorti les tiqui taqua le venera et devien roi mais
s'évanoui a qu'ose de tan tant d'émosiont donc
il le pris d'emporta le mis sous un arbre et les
lui tomba dessus.
FIN

Alizée
46105/13
14h10
11850

Elle regarda autour d'elle. Lisa ne vit personne personne, elle commença à découvrir l'île. Lisa vit des noix de coco elle ~~eo~~ grimppa à l'arbre grimppa à l'arbre elle la jeune fille tous qu'elle vu. Elle redescendi et marcha ~~long~~ long-temps, elle arriva à une petite grotte. Elle ~~si installa~~ installa dans la petite grotte posa les noix de coco. Un jour passa elle ne vit toujours personne, deux jours passa toujours ~~person~~ personne, une semaine quand ~~tout~~ tout d'un coup ~~un~~ un singe la petite fille vit un singe elle commença à s'approché de lui, le singe se lessa leça approché elle le caressa il se frotta contre elle. Lisa vu que le singe était gentille. Ils vécurent des mois ensemble. Quant un jour un bateau venu sur l'île pour chercher la petite fille. Mais la petite fille rentra avec le singe en France. Elle appela le singe ^{Luc} Luc. Mais le capitaine ne voulait pas rentrait sans le singe alors elle rentra la petite fille n'était pas d'accord alors elle rentra avec le singe en France. Elle appela le singe ^{Luc} Luc.

Elle regarda autour d'elle. Lisa ne vit
personne personne, elle commença à
découvrir l'île. Lisa vit des noix de
eo grimppa à l'arbre grimppa
à l'arbre elle la jeune fille tous qu'elle
pris
vu. Elle redescendi et marcha long-
temps, elle arriva à une petite grotte.
Elle si installa installa dans la petite
grotte posa les noix de coco. Un jour
passa elle ne vit toujours personne,
deux jours passa toujours person pers-
onne, une semaine quand tou tout
d'un coup un un singe la petite fille
vit un singe elle commença à s'appro-
ché de lui, le singe se lessa leça appro-
ché elle le caressa il se frotta contre
elle. Lisa vu que le singe était gen-
tille. Ils vécurent des mois ensemble.
Quant un jour un bateau venu
sur l'île pour chercher la petite
fille. Mais la petite fille rentra avec
le singe en France. Elle appela
le singe « Luc ». Mais le capitaine
ne voulait pas rentrait sans le singe
alors elle rentra la petite fille n'était
pas d'accord alors elle rentra avec
le singe en France. Elle appela le
singe « Luc »

Barthe
16/05/13
11h10
M&S3

Clement était tout seul, ~~perdu~~ il avait perdu ses parents et sa famille. D'abord, il commença par explorer l'île : elle était petite, il y avait des animaux mais aucune trace d'humain. Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas trouvé d'abri. Il ~~construit~~ fabriqua de ses propres mains un cabane dans les ~~petits~~ arbres avec des feuilles de palmiers, des lianes et des branches de bois morts. Il prit des fougères, beaucoup de fougères pour faire un matelas confortable et ~~puis~~ se coucha, il avait froid mais Clement se ~~est~~ endormi aussitôt. Le matin, il ~~se~~ vit une cascade non loin ~~de~~ d'ici, il decida d'y aller, il gouta l'eau et se dit qu'elle était potable et qu'il pourai en amener jusqu'à sa ~~de~~ cabane il prit des bambous, les ~~relier~~ ^{du l'écorce} de la cascade à la cabane, l'eau coulait à l'intérieur et comme ça, il eu de l'eau potable. Il chercha des fruits et en trouva une quantité qui pouvait le nourrir pendant 2 semaines environ, une semaine plus tard, il fit une découverte incroyable, il trouva une boîte de munitions et un fusil, comme ça il pouvait se protéger des bêtes sauvages. Un jour, Clement vit des singes il réussit à en tuer 2 car les autres ~~se~~ étaient enfuis. Les-soir, il fit un feu et gouda les singes, ils n'avaient pas bon goût mais c'était très ~~bon~~ nourrissant. Le lendemain matin, il se promenait soudain un anaconda l'étrangla et Clement ne mourut pas ~~mais~~ car les singes lui jettèrent des noix de coco. Il fit ~~un~~ ² autres cabanes, une ou il utilisa l'eau pour se doucher et la ~~autre~~ pour sécher la nourriture. Un jour, il se dit qu'il serait temps de partir mais comment, il fit donc un radeau ~~et~~ ^{avec} des troncs d'arbres, il prit des feuilles pour la voile et ~~se~~ s'en alla à la lumière du petit matin.

Clement était tout seul, perdu il avait perdu ses parents et sa famille. D'abord,
il commença par explorer l'île : elle était petite, il y avait des animaux
mais aucune trace d'humain. Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas
trouvé d'abri. Il construit fabriqua de ses propre main un
cabane dans les # arbres avec des feuilles de palmiers, des lianes et
des branches de bois morts. Il prit des fougères, beaucoup de fougères
pour faire un matelas confortable et puis se coucha, il avait froid mais
Clement # s'endormi aussitôt. Le matin, il # vit une cascade
non loin # d'ici, il decida d'y aller, il gouta l'eau et
se dit qu'elle etait potable et qu'il pourai en amener
jusqu'à sa # cabane il pri des bambous, les relier ralia
des bambous
de la cascade à la cabane, l'eau coulait à l'interieur et
comme ça, il eu de l'eau potable; . # # Il chercha des fruits et
en trouva une quantité qui pouvait le nourrir pendant 2 semaines
environ, une semaine plus tard, il fit une découverte incroyable, il trouva
une boîte de munitions et un fusil, comme ça il pourait se protéger des
bêtes sauvages. Un jour, Clement vit des singes il réussit a en tuer
2 car les autres s#'était enfuis. Les-soir, il fit un feu et
gouda les singes, ils n'avait pas bon goût mais c'était très bon
nourissant. Le lendemain matin, il se promenait soudain un anaconda l'étrangla#
it-Clement ne mourut pas mais car les singes lui jettèrent des noix de coco
2
Il fit un #autres cabanes, une ou il utilisa l'eau pour se doucher et
l'#autre pour stocker la nourriture. Un jour, il se dit qu'il serai
avec
temps de partir mais comment, il fit donc un radeau et un
des troncs d'arbres, il prit des feuille pour la voile et se s'en
alla a la lumière du petit matin

Beatriz Natalie et toute seule sur l'île elle essaie de voir s'il y a quelqu'un mais elle ne trouve personne car l'île est tellement petite qu'elle n'a pas besoin de bouger. Elle n'a plus aucun contact de l'extérieur. Natalie essaie de se procurer à manger et à boire au bout d'un moment ~~de marche~~ elle trouve une pomme puis la mange mais elle ne trouve pas à boire. Quand elle eût fini sa pomme elle s'allongea ~~pare faire~~ sur le sable et pensa comment avoir accès à l'extérieur, elle pensa pendant quelques heures puis elle s'endormit. Le lendemain matin elle se réveilla tout d'un coup et elle avait une idée : de chercher un ordinateur, de se connecter à internet et demander à l'aide. Puis elle marcha pendant une heure puis elle ~~trouva~~ trouva la souris de l'ordinateur elle marcha encore un peu et elle trouva les touches de l'ordinateur et elle marcha pendant 5 minutes et elle trouva l'écran de l'ordinateur. Natalie essaya de l'allumer elle réussit à l'allumer et ~~se~~ se connecta sur internet et alla sur un site pour demander à l'aide. Mais l'an passait ~~et~~ et il vint chercher Natalie. Au bout d'un an il venait la chercher.

Natalie est toute seule sur l'île elle
essaie de voir s'il y a quelqu'un mais
elle ne trouve personne car l'île est
tellement petite qu'elle n'a pas besoin de
bouger. Elle n'a plus aucun contact de
l'extérieur. Natalie essaie de se procurer
à manger et à boire au bout d'un moment
de marche elle trouve une pomme puis la
mange mais elle ne trouve pas à boire.
Quand elle eût fini sa pomme elle s'allongea
pare faire sur le sable et pensa comment
avoir accès à l'extérieur, elle pensa
pendant quelques heures puis elle s'endormit.
Le lendemain matin elle se réveilla tout d'un
coup et elle avait une idée : de chercher
un ordinateur, de se connecter à internet
et demander à l'aide. Puis elle marcha
pendant une heure puis elle trouva
trouva la souris de l'ordinateur elle marcha
encore un peu et elle trouva les touches
de l'ordinateur et elle marcha pendant
5 minutes et elle trouva l'écran de
l'ordinateur. Natalie essaya de
l'allumer elle réussit à l'allumer et
se se connecta sur internet et alla sur
un site pour demander à l'aide.
mais l'an passait et et il vint chercher
Natalie.
Au bout d'un an il venait la chercher.

choï

16/05/2013

11h10

11R37

Il commence à s'inquiéter très rapidement voyant les vagues de plus en plus haute le ciel gris il se dit qu'il y aurait peut-être une tempête. Mais il ne pouvait pas partir car il y avait des requins, des pieuvres ect. Sur l'île il n'y a que des baobabs, mais il vit un petit engin gris qui dépassait des arbres. Il commença à s'approcher de lui l'engin déplaça les feuilles et vu un avion tout sale qui avait atterri ici il y a longtemps. Il sentit une goutte de pluie, puis plusieurs et peu après un orage. Vite le garçon se réfugia dans l'avion et il dormit. Le lendemain il se réveilla l'orage était passé l'enfant croyait que c'était un rêve mais, non. Il se levait regarda autour de lui et vit une radio de secours. Il essaya de prévenir son naufrage mais il n'entendait rien. Il était découragé. Et pendant 3 jours il ne mangeait rien ne dormait pas. Puis il vit un petit truc scintillant dans le ciel mais c'était un hélicoptère qui passait, le garçon se leva et agita les bras pour dire qu'il était là, mais rien. Un autre jour il y eut encore un hélicoptère mais celui-ci le voyait non plus le voyait pas, quelques heures plus tard il ressaya la machine et là elle marchait donc il leur dit sa histoire. Les policiers dirent d'attendre. Une heure plus tard il arriva avec la mère de l'enfant. Elle lui dit Il lui dit qu'il avait passé 48 heures sur l'île.

FIN

Il commence à s'inquiéter très rapidement voyant les vagues de plus en plus haute le # ciel gris il se dit qu'il y aurait peut-être une tempête. Mais
il ne pouvait pas partir car il y avait des requins, des pieuvres ect. Sur
l'île il n'y a que des baobabs, mais il vit un petit en engin gris qui
dépassait des arbres. # Il commença à s'approcher de # l'engin déplaça
les feuilles et vu un avion tout sale qui avait atterri# ici il y a #
longtemps. Il sentit une goutte de pluie, puis plusieurs et peu après un
orage. Vite le garçon se réfugia dans l'avion et il dormit. Le lendemain
il se réveilla l'orage était passé l'enfant croyait que c'était un rêve
mais, non. Il se levait regarda autour de lui et vit une radio
de secours. Il essaya de prévenir son naufrage mais il n'entendait#
rien. Il était découragé. Et pendant 3 jours il ne mangeait rien
ne dormait pas. Puis il vit un petit truc scintillant dans le
ciel mais c'était un hélicoptère qui passait, le garçon se leva et
agita# les bras pour dire qu'il était là, mais rien. Un autre jour
il y eut encore un hélicoptère mais celui-ci le voyait non plus
le voyait pas, quelques heures plus tard il ressaya la machine et là
elle marchait donc il leur dit sa histoire. Les policiers dirent d'attendre.
Une heure plus tard il arriva avec la mère de
l'enfant. Elle lui dit Il lui dit qu'il avait passé 48 heures dans sur l'île.
FIN

Bohème
16/05/13
11A10
11A54

Victor se retrouve seul coincé sur une île dont il ne connaît pas le nom. Il vient de se rendre compte qu'il a fait naufrage. Son bateau est tout endommagé par les cailloux qu'il y a autour de l'île. Ses lunettes ~~sont~~ ^{se sont} cassées quand il s'est échoué. L'île ressemble à une forêt. Il y a beaucoup d'arbres fruitiers. Victor est inquiet. Ses parents sont morts dans l'océan Pacifique lors d'une expédition pour retrouver une petite fille qui s'est jetée à l'eau. Peut-être qu'il fera pareil au bout d'un moment. Mais en attendant Victor explore l'île qui semble déserte. Il ramasse ^{du bois} des fruits qu'il trouve par terre. Il s'assoit au bord de l'eau allume un feu de bois et commence à manger. Il a froid car il n'a qu'un vieux tee-shirt de marin. Soudain, une pensée lui vient à l'esprit. Il monta à bord de son bateau qui s'appelle : « Le CHICAGO ». Ouvrit la porte de la cabine et sortit un manteau de marin blanc et bleu rayé. Il était troué mais tempis. Il n'a rien d'autre à se mettre sur le dos. Il sortit du bateau et but une gorgée d'eau salé qui provient de la mer. Il entra dans la forêt. Il faisait sombre. Il prit une branche, mit le feu dessus maintenant il faisait clair. Il était ~~à 21h30~~ 21h30. Il explora l'île. (moitié jungle, moitié forêt) Soudain Victor se retrouva nez à nez avec un cobra. Il se défendit avec la brindille de feu mais le cobra n'eut pas peur. Le feu s'arrêta quand une bourrasque de vent vint s'introduire sur l'île. Victor recula et courut à toute jambes, monta dans le CHICAGO et sortit un mini bateau gonflable qui était déjà gonflé, le jeta à l'eau avec lui dedans. Il rama, il rama jusqu'à ce qu'il ne voie plus cette maudite île. Mais il n'avait pas vu qu'un requin ~~venait~~ fonçait droit sur lui. Soudain un bateau vint à son secours. C'était un bateau de ~~la~~ secourisme maritime. Les sauveteurs

Victor se retrouve seul coincé sur une île dont il ne connaît pas le nom. Il vient de se rendre compte qu'il a fait naufrage.
Son bateau est tout endommagé par les cailloux qu'il y a autour de l'île.
Les lunettes sont cassées quand il s'est échoué. L'île ressemble se sont
à une forêt. Il y a beaucoup d'arbres fruitiers. Victor est inquiet. Les parents sont morts dans l'océan Pacifique lors d'une expédition pour retrouver une petite fille qui s'est jetée à l'eau. Peut-être qu'il fera pareil au bout d'un moment. Mais en attendant Victor explore l'île qui semble déserte.
du bois
Il ramasse et des fruits qu'il trouve par terre. Il revient au bord de l'eau allume un feu de bois et commence à manger
il a froid car il n'a qu'un vieux tee-shirt de marin. Soudain une pensée lui vient à l'esprit. Il monta à bord de son bateau qui s'appelle : « Le CHICAGO » ouvrit la porte de la cabine et sortit un manteau marin blanc et bleu rayé. Il était troué
mais tempis il n'a rien d'autre à se mettre sur le dos. Il sortit du bateau et but une gorgée d'eau salé qui provient de la mer.
Il entra dans la forêt à-il faisait sombre. Il prit une branche, mit le feu dessus maintenant il faisait clair. Il était 23h20-21h30. Il explora l'île (moitié jungle, moitié forêt)
Soudain Victor se retrouva nez à nez avec un cobra. Il se défendit avec la brindille de feu mais le cobra n'eut pas peur. Le feu s'arrêta quand une bourrasque de vent vint s'introduire sur l'île. Victor recula et courut à toute
jambes, monta dans le CHICAGO et sorti un mini bateau gonflable qui était déjà gonflé, le jeta à l'eau avec lui dedans.
il rama, il rama jusqu'à ce qu'il ne voie plus cette maudite île. Mais il n'avait pas vu qu'un requin venait fonçait droit sur lui. Soudain un bateau vint à son secours.
C'était un bateau de la secourisme maritime. Les sauveteurs

Le ramenèrent sur leurs bateau. Au loin il voie ses
 grands-parents qui l'attendaient. Il était bel et bien
 vivant. Quant le bateau ~~sur~~ s'arrêta à côté du ponton.
 Il courrut vers ses grands-parents qui le serrèrent très
 fort.

Le ramenèrent sur leurs bateau. Au loin il voie ses
grands-parents qui l'attendaient. Il était bel et bien
vivant. Quant le bateau sur s'arrêta à côté du ponton.
Il courrut vers ses grands-parents qui le serrèrent très
fort.

Edouard
16/05
11:10

128

L'enfant nommé Harry Crusoé ne se souvenez pas comment était t'il arrivé là. Il explora l'île et chercha am-a mangé. Il s'assit un moment pour se reposer et se souvint alors de l'histoire que son grand-père (Robinson Crusoé) qui parlait d'un homme réscapé sur une île. Harry se releva il entendit des rugissements, il se mit à courir au bout de quelques minutes il se trouvait en face d'une rivière, une soif soudaine le fit oublier les rugissements et se getta dans l'eau. Il n'entendait plus les rugissements. Le soir Harry se construi une cabane pour y passer la nuit. La nuit se passa bien mise avec les moustique. Le lendemain matin, il se mit en route pour chercher de la nourriture, il trouva des exotique telque la grenarde noi-de-coco. Une fois qu'il eut le ventre bien rempli, il chercha comment partir d'ici, il se dit qu'il allait faire un radeau mais comment les arbres étaient trop haut pour prendre des branches. Donc il rentra dans sa cabane, mais sur le chemin il entendit des voix dire : aunga ab-zaba ! Harry se dit qu'il devait être des indien. Mais les « indien » lui couru apprai. Harry pensa a se dit que s'était des caniba donc il couru, et pensa que tout était fini pour lui mais il vit une barque avec des fruit dessus près

L'enfant nommé Harry Crusoé ne se
s'ouvenez pas comment était t'il arrivé
là. Il explora l'île et chercha am-a mangé.
Il s'assit un moment pour se reposer et
se souvint alors de l'histoire que son grand-
père (Robinson Crusoé) qui parlait d'un homme
réscapé sur une île). Harry se releva il
entendit des rugissements, il se mit à courir
au bout de quelques minutes il se trouvait
en face d'une rivière, une soif soudaine
le fit oublier les rugissements et se getta dans
l'eau. Il n'entendait plus les rugissements.
Le soir Harry se construi une cabane
pour y passer la nuit. La nuit se passa
bien mise avec les moustique. Le
lendemain matin, il se mit en route
pour chercher de la nourriture, il trouva
des exotique telque la grenarde noi-de-coco.
Une fois qu'il eut le ventre bien rempli,
il chercha comment partir d'ici, il
se dit qu'il allait faire un radeau mais
comment les arbres étaient trop haut pour
prendre des branches. Donc il rentra
dans sa cabane, mais sur le chemin
il entendit des voix dire : aunga ab-zaba !
Harry se dit qu'il devait être des
indien. Mais les « indien » lui couru
apprai. Harry pensa a se dit que s'était
des caniba donc il couru, et pensa
que tout était fini pour lui mais il vit
une barque avec des fruit dessus près

de la mer, il courut vers la barque,
 monta dedans et alla dans l'eau.
 Ouf dit t-il, j'ai eu chaup. Au bout
 de 10 jour dans la barque, il vit
 un bateau et dans se bateau se trouvait
 ce es est ~~par un~~ parent il monta dans
 leur bateau. Harry ^{leur} raconta sont histoire
 Sa mère lui dit que pendant une tempête
 il était tombé à la mer. Ils retrèrent
 chez eu (en Angleterre) est c'est ~~me~~ ainsi
 que se ce fini l'histoire.

de la mer, il courut vers la barque,
monta dedans et alla dans l'eau.
Ouf dit t-il, j'ai eu chaup. Au bout
de 10 jour dans la barque. #Il vit
un bateau et dans se bateau se trouvait
ee s'est par un parent il monta dans
leur
leur bateau. Harry raconta sont histoire
Sa mère lui dit que pendant une tempête
il était tombé à la mer. Ils retrèrent
chez eu (en Angleterre) est c'est me ainsi
que se ce fini l'histoire.

Cette enfant s'appelle Michka. Michka se retrouvait
 seule sur une île, pour se rechauffer elle allumat
 un feu, elle alait chercher des noix de coco et de la viande
 pour se nourrir. Elle se construisit un abri pour dormir.
 Mais le soir quand elle eseya de dormir elle entendit
 des bruits strident, elle se demandait quesque c'était et
 elle vit des buissons bougés mais cela s'arrêta et elle put
 s'endormir. Le lendemain elle alait visiter cette grande île,
 mais cette grande île comme son non l'indique était immense
 donc elle vit une grotte le soleil se couchait elle trouva une grotte
 et elle y dormit. Quand elle se reveillat elle était près de
 l'eau elle alait se baigner. Et contagna sa marche, elle
 alait au milieu de l'île là où il ya des grands arbres et
 s'allongat par terre. Il y avait une montagne elle
 comença a grimper sur cette montagne elle vit des
 grottes plein partout elle vit que cette n'était pas en
 terre mais en pierre. Elle s'endormit dans une des
 grottes. Le matin elle grimpat encore plus haut et
 atteint le sommet la haut elle vit toute l'île c'était
 magnifique elle s'amusat là haut mais la lune se
 levat et il fallait se couche et elle decidad de dormir
 à la belle étoile de la haut c'était beau on
 voyait tout puis s'endormit. Elle se reveillat
 et descendit de la montagne puis revient à son
 campement, le soir elle començat à s'endormir
 mais elle entendit des bruits strident les buissons
 bougés elle avait peur mais un chien sortit et venait
 lui faire un calin c'était son chien, le lendemain
 elle entendit un hélicoptère ils montèrent
 dans l'hélicoptère et partirent chez eux.

Cette enfant s'appelle Michka. Michka se retrouvait
seule sur une île, pour se rechauffer elle allumat
un feu, elle alait chercher des noix de coco et de la viande
pour se nourrir. Elle se construisit un abri pour dormir.
Mais le soir quand elle eseya de dormir elle entendit
des bruits strident, elle se demandait quesque c'était et
elle vit # des buissons bougés mais cela s'arrêta et elle put
s'endormir. Le lendemain elle alait visiter cette grande île
mais cette grande île comme son non l'indique était immense
donc elle vit une grotte le soleil se couchait elle trouva une grotte
près
et elle y dormit. Quand elle se reveillat elle était près de
l'eau et elle alait se baigner. Et contagna sa marche, elle
alait au milieu de l'île là où il y a des grands arbres et
s'allongat par terre. Il y avait une montagne elle
comença a grimper sur cette montagne elle vit des
grottes plein partout elle vit que cette n'était pas en#
terre mais en pierre. Elle s'endormit dans une des
grottes. Le matin elle grimpat encore plus haut et
atteint le sommet la haut elle vit toute l'île c'était
magnifique elle s'amusat là haut mais la lune se
levat et il fallait se couche et elle decidad de dormir
à la belle étoile de la haut c'était beau on
voyait tout puis s'endormit. Elle se reveillat
et descendit de la montagne puis revient à son
campement, le soir elle començat à s'endormir
mais elle entendit des bruits strident les buissons
bougés elle avati peur mais un chien sortit et venait
lui faire un calin c'était son chien, le lendemain
elle entendit un hélicoptère ils montèrent
dans l'hélicoptère et partirent chez eux.

fait ses adieux, Puis partit. Avec une
 barque qui avait fait naufrage sur
 cette île. Il rama, il ramat, il
 ramat. Puis il s'est retourné et ne vu plus
 l'île. Mais soudain au loin, il aperçut un
 bateau. Puis il cria, cria, cria. Et la voix
 apparut sur le bateau. Le capitaine qui entendut
 hurla « vu à bord il y a un enfant au loin.
 Il doit être perdu. Alors il arriva près du
 bate jeune homme et lui posa plein de
 questions quand on l'a mis à bord
 de ce bateau. Et quand il arriva
 sur le pont, il lui expliqua que ses parents étaient morts.
 Mais le capitaine trouva un
 solution tigre.

fait ses adieux. Puis partit. Avec une
barque qui avait fait naufrage sur
cette île. Il rama, il ramat, il
ramat. Puis il s'est retourné et ne vu plus
et continua
l'île. Mais soudain au loin, il aperçut un
bateau. Puis il cria, cria, cria. Et la voix
apparut sur le bateau. Le capitaine qui entendut
aba
hurla « vu à bord il y a un enfant au loin. »
Il doit être perdu. Alors il arriva près du
bate jeune homme et lui posa plein de
questions quand on l'a mis à bord
de ce bateau. Et quand il arriva
sur le pont *
il lui expliqua que ses parents étaient morts.
Alors depuis il vit heureux avec ses nouveaux
parents. C'est sa la vie entre un garçon et un
tigre

* rajouté dans la marge:
 « Sur le pont. Mais le capitaine trouva
 un solution »

Le bateau venait de s'échouer. L'enfant était tout seul et
 il est très chaud. Il n'avait pas d'eau, pas à manger. Il avait
 un téléphone ducoup il se croyait sauvé, Mais l'île était
 au Portugal et lui habitait en France, donc il n'y avait
 pas de réseau. L'île était toute petite et avait quelques
 arbres dans les parage. Il y avait des cocotiers et il
 essaya sans succès d'en faire tomber avec des cailloux
 de la plage. H Mathis a tenu un jour, deux jours
 sans rien boire ni manger. Le troisième jour Mathis qui
 avait 10 ans avait une idée. Il alla chercher des
 poissons dans l'eau avec les mains mais il n'en a
 attraper qu'un. Un peu plus tard il a fait du feu pour
 se réchauffer et griller le poisson avec les quelques bouts de
 bois et des feuilles. Il finit par réussir et mangea le
 poisson. Il se fit un lit avec plein de feuilles et
 des bouts de bois pour le tenir. 2 jours plus tard il
 trouva une petite tortue et l'adopta. Il était très
 heureux de sa tortue mais quelque chose le tracasser plus
 que tout. Ses parents lui manquait, son chien également.
 Il voyait passer plein de bateaux mais aucun ne s'arrêta.
 Mais Mathis avait oublié qu'il avait pris des palmes et
 des bouteilles pour respirer. Il les prient vite et. 3
 semaines plus tard Mathis avait perdu sa tortue (morte)
 car il ne s'occuper pas bien d'elle et ne lui donner pas
 à manger. 4 ans plus tard Mathis avait désormais 14 ans
 et il était maintenant habitué à s'être cette île et
 était finalement très heureux et vécut sur l'île jusqu'à
 la fin de ses jours et il y avait maintenant des gens qui s'y
 était installé et Mathis eu la plus belle et grande
 maison de l'île.

venait	était
Le bateau vient de s'échouer. L'enfant est tout seul et	
avait	ni
il a très chaud. Il n'a pas d'eau, pas à manger. Il avait	avait
un téléphone ducoup il se croyait sauvé, Mais l'île était	mais
au Portugal et lui habitait en France, donc il n'y avait	
pas de réseau. L'île était toute petite et avait quelques	
arbres dans les parage. Il y avait des cocotiers et il	
essaya sans succès d'en faire tomber avec des cailloux	
de la plage. H Mathis a tenu un jour, deux jours	
sans rien boire ni manger. Le troisième jour Mathis qui	Mais
avait 10 ans avait une idée. Il alla chercher des	
poissons dans l'eau avec les mains mais il n'en a	
attraper qu'un. Un peu plus tard il a fait du feu pour	
se réchauffer et griller le poisson avec les quelques bouts de	
bois et des feuilles. Il finit par réussir et mangea le	
poisson. Il se fit un lit avec plein de feuilles et	
des bouts de bois pour le tenir. 2 jours plus tard il	
trouva une petite tortue et l'adopta. Il était très	
heureux de sa tortue mais quelque chose le tracasser plus	
que tout. Ses parents lui manquait, son chien également.	
Il voyait passer plein de bateaux mais aucun ne s'arrêta.	
mais Mathis avait oublié qu'il avait pris des palmes et	
des bouteilles pour respirer. Il les prient vite et. 3	
semaines plus tard Mathis avait perdu sa tortue (morte)	
car il ne s'occuper pas bien d'elle et ne lui donner pas	
à manger. 4 ans plus tard Mathis avait désormais 14 ans	
et il était maintenant habitué à s'être cette île et	
était finalement très heureux et vécut sur l'île jusqu'à	
la fin de ses jours et il y avait maintenant des gens qui s'y	
était installé et Mathis eu la plus belle et grande	
maison de l'île.	

Judith 46/05/43 44h40min 12R07
 L'enfant se réveilla. Il ne comprit pas tout de suite où il se trouvait, mais se rendit vite compte, grâce au sable et à l'eau qui touchait ses pieds, qu'il se trouvait sur une île. Il se leva. Il regarda devant lui et ne vit que de l'eau, rien que de l'eau. Il se retourna et vit que, sur l'île, il n'y avait pas grand chose : du sable, des rochers, des arbres et plein d'autres plantes dont je ne pourrais dire le nom. Le jeune garçon pensa tout de suite à la nourriture. Il pensa qu'il trouverait facilement du poisson et des fruits facilement, il décida donc d'explorer l'île à la recherche de nourriture, et peut-être même qu'il trouvera quelqu'un. L'île était petite et il en fit vite le tour, puis il entra à son centre et découvrit des fruits et une grotte pour la nuit. Près de la grotte, il y avait des bambous et il décida de se faire une canne à pêche pour pouvoir pêcher du poisson. Pour faire du feu, il frotterait deux pierres. Il décida d'ailleurs d'en faire tout de suite, pour attirer les bateaux proches. Il prit deux pierres et retourna sur la plage. Il regarda à l'horizon et vit, au loin, un bateau ! Il ramassa quelques brindilles et commença à faire du feu : le premier essai ne marcha pas, mais au deuxième, de la fumée commença à s'élever et les brindilles prirent feu ! Le bateau avait sûrement vu car il fit un bruit de klaxon et se tourna vers l'île. Il arriva quelques minutes plus tard au bord de l'île. C'était un pétrolier. Les hommes étant à

L'enfant se réveilla. Il ne comprit pas tout de
suite où il se trouvait, mais se rendit vite
compte, grâce au sable et à l'eau qui touchait
ses pieds, qu'il se trouvait sur une île. Il se
leva. Il regarda devant lui et ne vit que de
l'eau, rien que de l'eau. Il se retourna et vit
que, sur l'île, il n'y avait pas grand chose : du
sable, des rochers, des arbres et plein d'autres plantes
dont je ne pourrais dire le nom. Le jeune garçon
pensa tout de suite à la nourriture. Il pensa
qu'il trouverait facilement du poisson et des
fruits facilement, il décida donc d'explorer l'île
à la recherche de nourriture, et peut-être même
qu'il trouvera quelqu'un. L'île était petite
et il en fit vite le tour, puis il entra à son
centre et découvrit des fruits et une grotte pour
la nuit. Près de la grotte, il y avait des bambous
et il décida de se faire une canne à pêche pour
pouvoir pêcher du poisson. Pour faire du feu, il
frotterait deux pierres. Il décida d'ailleurs d'en
faire tout de suite, pour attirer les bateaux
proches. Il prit deux pierres et retourna sur la
plage. Il regarda à l'horizon et vit, au loin,
un bateau ! Il ramassa quelques brindilles et
commença à faire du feu : le premier essai
ne marcha pas, mais au deuxième, de la fumée
commença à s'élever et les brindilles prirent
feu ! Le bateau avait sûrement vu car il fit
un bruit de klaxon et se tourna vers l'île. Il
arriva quelques minutes plus tard au bord de l'île.
C'était un pétrolier. Les hommes étant à

L'intérieur n'a pas l'air très gentils.
 Ils lui offrirent un chocolat chaud et
 lui posèrent des tas de questions comme :
 « Comment es-tu arrivé ici ? » ou « D'où viens-tu ? »
 Il leur répondait du mieux qu'il pouvait, et
 les femmes lui proposèrent de le ramener chez
 lui. L'enfant leur indiqua d'où il venait
 et ils le ramenèrent chez lui. Ses parents lui
 firent de gros bisous, et le garçon fut très
 content de les retrouver, car ils auraient
 pu se noyer. Finalement tout c'est bien
 passé, lui qui pensait resté sur cette île très
 longtemps.

L'intérieur n'a pas l'air très gentils.
Ils lui offrirent un chocolat chaud et
lui posèrent des tas de questions comme :
« Comment es-tu arrivé ici ? » ou « D'où viens-tu ? »
Il leur répondait du mieux qu'il pouvait, et
les femmes lui proposèrent de le ramener chez
lui. L'enfant leur indiqua d'où il venait
et ils le ramenèrent chez lui. Ses parents lui
firent de gros bisous, et le garçon fut très
content de les retrouver, car ils auraient
pu se noyer. Finalement tout c'est bien
passé, lui qui pensait resté sur cette île très
longtemps.

Margaux

10/05/13

11:10

MR

« Ah !! » « où suis-je ? » resonne à travers toute l'île. Une fille seule allongée sur la plage vient de se réveiller. La pauvre est terrorisée comment ~~elle~~ est-elle arrivée là ? Où sont ses parents ? ses amis ? Elle se lève regarde autour d'elle et voit de grand arbres tropicaux. Elle marche avec l'espoir de trouver quelqu'un et tout à coup elle se courir aussi vite que ses jambes le pouvait, pour arriver à côté d'un garçon couché qui avait l'air de dormir paisiblement. Elle le secoua, secoua, secoua qu'il fini par dire « Maman, laisse encore cinq minute. » La fille se mit à lui dire « Debout, lève toi se n'est pas le moment de faire le réveil difficile ! » Il se leva regarda la fille l'air de dire « T'es qui toi ? » Elle se présenta « Bonjour, je m'appelle Amy et j'ai 15 ans. » Il se présenta à son tour « Moi c'est Pierre, et j'ai 16 ans. » Amy lui expliqua qu'ils étaient arrivés à suite d'un naufrage. Pierre affolé se mit à courir dans tout les sens, en se posant un tas de question. Amy s'appréta à parler quand tout à coup un orage éclata. Ils commencèrent à tremper, donc ils mirent à l'abri sous un arbre, mais Pierre vit une grotte allèrent se mettre à l'abri une seconde fois à l'intérieur il y avait de grand tant de feuille ressemblant à des lits et un coin où il y avait de gros blocs de pierre. Ils s'allongèrent tout deux et dormirent

« Ah !! » « où suis-je ? » resonne à travers toute
l'île. Une fille seule allongée sur la plage
vient de se réveiller. La pauvre est terroriser
comment elle est-elle arriver là ? Où sont
ses parents ? ses amis ? Elle se lève regarde
autour d'elle et voit de grand arbres tropicaux.
Elle marche avec l'espoir de trouver quelqu'un
Et tout à coup elle se courir aussi que ses
jambes le pouvait. Pour arriver à côté d'un
garçon couché qui avait l'air de dormir paisible
-ment. Elle le secoua, secoua, secoua qu'il fini par
dire « Maman, laisse encore cinq minute. »
La fille se mit à lui dire « Debout, lève toi
se n'est pas le moment de faire le réveil difficile »
Il se leva regarda la fille l'air de dire « T'es qui
toi ? » Elle se présenta « Bonjour, je m'appelle
Amy et j'ai 15 ans. » Il se présenta à son
tour « Moi c'est Pierre, et j'ai 16 ans. » Amy
lui expliqua qu'ils étaient arriver à suite
d'un naufrage. Pierre affolé se mit à courir
dans tout les sens, en se posant un tas de
question. Amy s'appréta à parler quand
tout à coup un orage éclata. Ils commence-
rent à tremper, donc ils mirent à l'abri sous
et
un arbre, mais Pierre vit une grotte allèrent
se mettre à l'abri une seconde fois à l'intérieur
il y avait de grand tant de feuille ressemblant
à des lits et un coin où il y avait de gros blocs
de pierre. Ils s'allongèrent tout deux et dormirent

Le lendemain, Amy se leva d'un bon car elle avait fait cauchemar. Pierre lui avait une faim de loup. Donc, Amy alla cueillir quelques champignons et rentra. Pierre lui dit qu'il faisait d'un club d'escalade et qu'il avait appris qu'il ne fallait surtout manger champignons crus. Alors il alla chercher du bois et fit un feu. Amy cuisina les champignons et ils mangèrent. Enfin ils allèrent chercher de l'eau ils la burent et rendormirent.

A Paris capitale de la France.

Une fille se réveille en sursautant, tout ce qui s'est passé n'était en fait qu'un cauchemar et elle fut soulagée mais se demanda qui était ce Pierre ? Inciète car elle en voyage en bateau demain.

Est-ce qu'il va passer par même que dans ses rêves. Mistère !

Le lendemain, Amy se leva d'un bon car
elle avait fait cauchemar. Pierre lui avait une
faim de loup. Donc, Amy alla cueillir
quelques champignons et rentra. Pierre lui dit
qu'il faisait d'un club d'escalade et qu'il avait
appris qu'il ne fallait surtout manger
champignons crus. Alors il alla chercher du bois
et fit un feu. Amy cuisina les champignons
et ils mangèrent. Enfin ils allèrent chercher
de l'eau ils la burent et rendormirent.
A Paris capitale de la France.
Une fille se réveille en sursautant, tout ce
qui s'est passé n'était en fait qu'un cauchemar
et elle fut soulagée mais se demanda
qui était ce Pierre ? Inciète car elle en voyage
en bateau demain.
Est-ce qu'il va passer la même que dans
ses rêves. Mistère !

Marie-Aude
16/05/13
11:10
MR 46

Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille. Il appelle : « A l'aide ! Il y a quelqu'un ? » Personne ne lui répond. Il commence à explorer l'île, et se rend compte qu'il est seul. Le pauvre enfant qui, lors du naufrage avait perdu la mémoire, se souvint enfin de son nom. Il s'appelait Pierre. Il avait huit ans. Il essaya ensuite de se construire un abri, quand, soudain, il entendit du bruit. Il se retourna mais ne vit rien ni personne. Quand il y parvint enfin, il alla trouver une source. Il se désaltéra bien puis commença à chercher des fruits ou des animaux. Mais, manque de chance, Pierre ne trouva rien. Il alla un peu plus au sud et entendit à nouveau du bruit. Il se retourna plus vite que la dernière fois et aperçut une patte. Il essaya de poursuivre ce mystérieux animal mais n'y parvint finalement pas. Et comme il commençait à faire nuit, Pierre retourna à son abri. Il se coucha puis s'endormi 5 minutes après. Le lendemain matin, il se leva puis alla directement à la partie Est de l'île. Il trouva quelques fruits puis les mangea. Ils avaient un goût sec et amer. Puis il alla à la source, s'éclaboussa le visage et but et soudain, quand il se retourna, il vit l'animal tout entier. C'était une panthère. Pierre se demanda comment elle faisait pour survivre ici parce qu'elle n'aime pas les fruits mais, il se souvint de l'équipage. Peut-être mangeait-elle les naufragés pour survivre ? Soudain, il entendit du bruit en plus de celui de la panthère. Un bruit de bateau. Il se mit à courir sur la plage et il agita les bras. Le bateau vint le chercher et il fut sauvé.

Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille. Il appelle le : « A l'aide ! Il y a quelqu'un ? » Personne ne lui répond. Il commence à explorer l'île, et se rend compte qu'il est seul.
Le pauvre enfant qui, lors du naufrage avait perdu la mémoire, se souvint enfin de son nom. Il s'appelait Pierre. Il avait huit ans. Il essaya ensuite de se construire un abri, quand, soudain, il entendit du bruit. Il se retourna mais ne vit rien ni personne.
Quand il y parvint enfin, il alla trouver une source. Il se désaltéra bien puis commença à chercher des fruits ou des animaux. Mais, manque de chance, Pierre ne trouva rien.
Il alla un peu plus au sud et entendit à nouveau du bruit.
Il se retourna plus vite que la dernière fois et aperçut une patte. Il essaya de poursuivre ce mystérieux animal mais n'y parvint finalement pas. Et comme il commençait à faire nuit, Pierre retourna à son abri. Il se coucha puis s'endormi 5 minutes après.
Le lendemain matin, il se leva puis alla directement à la partie Est de l'île. Il trouva quelques fruits puis les mangea. Ils avaient un goût sec et amer. Puis il alla à la source, s'éclaboussa le visage et but et soudain, quand il se retourna, il vit l'animal tout entier. C'était une panthère. Pierre se demanda comment elle faisait pour survivre ici parce qu'elle n'aime pas les fruits mais, il se souvint de l'équipage.
Peut-être mangeait-elle les naufragés pour survivre ? Soudain, il entendit du bruit en plus de celui de la panthère. Un bruit de bateau. Il se mit à courir sur la plage et il agita les bras. Le bateau vint le chercher et il fut sauvé.

Martin Il Au début, il se demandait où est-ce qu'il
 avait échoué, puis commença à chercher si il
 16/05/13 avait un personne, ou même de la vie. Il n'y
 11 & 10 avait personne, seulement des animaux en
 11 & 5 plus le petit garçon commençait à avoir peur
 et surtout il avait faim mais il ne trou
 va rien a mangé. Alors il se dit que il devrait cha
 sser si il voulait rester en vie. Il se hâta
 d'aller un d'atons se cha-cacha derrière un
 buisson et attendit que un animale vienne.
 Tout à au lieu de voir un animal, il vit
 un homme très mal habillé qui était poursui
 vi par un sanglier. le garçon suivit l'hom
 me l'homme jusqu'à une grotte où il
 y avait de vivre de partout. Des bananes, de
 la viande ect... l'enfant mangat jus
 qu'à ce qu'il ne puisse plus rien
 avaler. Tout à coup, l'homme surpris
 le garçon entrin de mangé, l'homme
 était furax, le gra-garçon essayait de
 lui expliquer mais l'homme le sortit
 de la grotte. Le garçon le supliat
 pendant une heure pour que l'ho
 mme le laisse entrer. Le garçon lui
 expliqua se qui lui était arrivé, alors
 l'homme le laissa rester ici et le gar
 çon vécu ici jusqu'à la fin de
 ses jours.

H-Au début, il se demandait où est-ce qu'il
avait échoué, puis commença à chercher si il
avait un personne, ou même de la vie. Il n'y
avait personne, seulement des animaux en
plus le petit garçon commençait à avoir peur
et surtout il avait faim mais ie -il ne trou
va rien a mangé. Alors il se dit que il devrait cha
sser si il voulait rester en vie. Il se hâta
d'aller un baton# se cha-cacha derrière un
buisson et attendit que'un animale-vienne
Tout à au lieu de voir un animal, il vie
un homme très mal habillé qui était poursui
vi par un sanglier. le garçon suivit l'hom
me-l'homme jusqu'à une grotte où il
y avait de vivre de partout. Des bananes, de
la viande ect... l'enfant mangat jus
qu'à ce qu'il ne puisse plus rien
avaler. Tout à coup, l'homme surpris
le garçon entrin de mangé, l'homme
était furax, le gra-garçon essayait de
lui expliquer mais l'homme le sortit
de la grotte. Le garçon le supliat
pendant une heure pour que l'ho
mme le laisse entrer. Le garçon lui
expliqua se qui lui était arrivé, alors
l'homme le laissa rester ici et le gar
çon vécu ici jusqu'à la fin de
ses jour.

Maximin L'enfant était terrorisé, il faisait nuit. Au loin
 on entendait le clapotement des vagues.
 16/5 Il était sur énorme île où il y avait un forêt
 vierge. Il alluma un feu pour se réchauffer, mais il ne
 savait pas si il pourrait manger où même si il
 pourrait survivre. Soudain le garçon eu une
 idée: je pourrais peut être retrouver de la nourriture
 dans le bateau. Donc il retourna au bateau.
 Il monta dedans et en effet il y avait bien
 de la nourriture il mangia et monta en haut
 de bateau et il vit une silhouette il regarda
 mieux et la silhouette était un bateau.
 Il fit de grand geste mais le navire était
 beaucoup trop loin, alors il mit le feu aux arbres
 de la forêt et soudain une grande fumée noir
 monta dans l'air le garçon se dit que le
 bateau le verrait bien mais non le bateau
 continuait son chemin.
 Le garçon était bien embêter, il était sur île
 qui prenait feu. Donc il s'allongea sur le sable
 humide pour ne pas prendre feu et il s'endormi.
 Le lendemain il vit un hélicoptère et l'hélicoptère
 vit le garçon et sorti un treuil pour qu'il puissent
 monter il arriva il croyait que s'était l'Espagne
 mais un peu après il devina que s'était la France.
 Il n'y avait pas un nuage, mais soudain il y
 eu un énorme cou de vent et on vit à l'horizon
 une tornade et l'hélicoptère et tout s'est passager
 tombait maintenant sur le pays et depuis ce jour
 on entendit plus parlé du petit garçon.

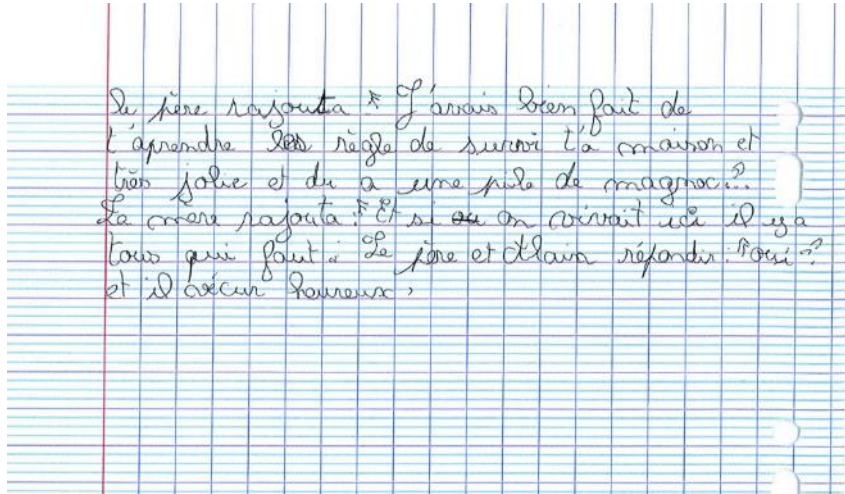
L'enfant était terrorisé, il faisait nuit. Au loin
on entendait le clapotement des vagues
Il était sur énorme île où il y ait un forêt
vierge. Il alluma un feu pour se réchauffer, mais il ne
savait pas si il pourrait manger où même si il
pourrait survivre. Soudain le garçon eu une
idée : « Je pourrais peut être retrouver de la nourriture
dans le bateau. Donc il retourna au bateau.
Il montant dedans et en effet il y avait bien
de la nourriture il mangia et monta en haut
de bateau et il vit une silhouette il regarda
mieux et la silhouette était un bateau.
Il fit de grand geste mais le navire était
beaucoup trop loin, alors il mit le feu aux arbres
de la forêt et soudain une grande fumée noir
montait dans l'air le garçon se dit que le
bateau la verrait bien mais non le bateau
continuait son chemin.
Le garçon était bien embêter, il était sur île
qui prenait feu. Donc il s'allongea sur le sable
humide pour ne pas prendre feu et il s'endormi.
Le lendemain il vit un hélicoptère et l'hélicoptère
vit le garçon et sorti un treuil pour qu'il puissent
monter il arriva il croyait que s'était l'Espagne
mais un peu après il devina que s'était la France.
Il n'y avait pas un nuage, mais soudain il y
eu un énorme cou de vent et on vit à l'horizon
une tornade et l'hélicoptère et tout s'est passager
tombait maintenant sur le pays et depuis ce jour
on entendit plus parlé du petit garçon.

) Nassrine Il marche longuement pour trouver un abri. Ensuite
 il alla chercher de la nourriture soudain,
 11R10 il vit une tortue et il se dit qu'une tortue
 11R43 se mange alors il alla chercher une branche
 épave et grande. Il mit l'un des bous
 entre des pierres et il prit l'autre bou et
 il renversa la tortue qui sur le dos ne peut
 résister alors elle mourut. Le garçon alla chercher
 du bois, une planche et une petite baguette. Il
 plaça l'un des bous sur la planche et avec l'autre,
 il tourna, tourna jusqu'à ce qu'il y eût un
 feu. Il ragouta du bois des branches et beaucoup
 de braidille et il enleva la tortue de carapace et
 il la mit à cuire attendit et la mangea.
 Puis il fit un lit dans son abri avec
 des grandes feuilles de palmier et du bois. Il alla
 chercher des provisions : des fruits le reste de
 viande puis il alla écrire sur une feuille qu'il
 mit dans une bouteille qu'il ferma et mit à la
 mer... Le matin on vint le chercher et
 il rentra chez lui.

Il marche longuement pour trouver un abri. Ensuite
il alla chercher de la nourriture soudain,
il vit une tortue et il se dit qu'une tortue
se mange alors il alla chercher une branche
épave et grande. Il mit l'un des bous
entre des pierres et il prit l'autre bou et
il renversa la tortue qui sur le dos ne peut
résister alors elle mourut. Le garçon alla chercher
du bois, une planche et une petite baguette. Il
plaça l'un des bous sur la planche et avec l'autre,
il tourna, tourna jusqu'à ce qu'il y eût un
feu. Il ragouta du bois des branches et beaucoup
de braidille et il enleva la tortue de carapace et
Puis il fit un lit dans son abri avec
des grandes feuilles de palmier et du bois. Il alla
chercher des provisions : des fruits le reste
de viande puis il alla écrire sur une feuille qu'il
mit dans une bouteille qu'il ferma et mit à la
mer... Le matin on vint le chercher et
il rentra chez lui.

Pauline Il est sur l'île tous seul. Il a très faim alors il construit une canne à pêche et il pêche. Il attrape un tous petit mais alors petit poisson où il y a presque rien à manger. Alors il va explorer l'île et il le mange mais il a toujours faim alors il va explorer l'île et il voit du magnoc des noix de coco et plein de chose pour ce nourrir. Puis il prend des feuilles de palmiers pour faire son lit des branches pour faire sa cabane et pour essayer de faire son sa table. Il rentre de la son visite de l'île il mange puis il dort. Sa fait déjà 2 jours qu'il est sur l'île et il n'a plus de provisions alors prend sa canne à pêche et il pêche et là il attrape un enorme poisson et il se dit : « Ah aujourd'hui j'ai de la chance ! » Puis il le mange et l'après midi il va se promener au bord de l'île pour voir si il y a pas quelque chose qui pourrai l'aider mais il y a rien. Le 5 jours il avait oublié qu'il n'avait plus de provisions il dit : « Je ne vais pas pêché hier j'ai pris de poissons ? » et alors il va dans l'île. Il refait le même trajet sauf que cette fois il voit une lampe il fraute un génie en sort il dit : « Je peux t'exosé trois vœux. » L'enfant dit : « Je veux de nourriture ensuite une belle maison et ensuite... » Il entendit son prenom. « Alain ! Alain ! » il répondit : « Je suis là ! » Le génie disparu. Les parents de Alain dirent : « On t'a cherchait partout et de voilà

Il est sur l'île tous seul. Il a très faim alors
une
il construit canne à pêche est il pêche. Il en
attrape un tous petit mais alors petit poisson
où il y a presque rien à manger. Alors il
va explorer l'île et il le mange mais il
à toujours faim Alors il va explorer l'île
et il voit du magnoc des noix de coco et
plein de chose pour ce nourrir. Puis il prend
des feuilles de palmiers pour faire son lit
des branches pour faire sa cabane et pour
essayer de faire son sa table. Il rentre de la
son visite de l'île il mange puis il dort
Sa fait déjà 2 j jours qu'il est sur l'île
et il n'a plus de provisions alors prend sa
canne à pêche et il pêche et là il attrape un
enorme poisson # et il se dit : « Ah aujourd'hui
j'ai de la chance ! » Puis il le mange et
l'après midi il va se promener au bord de
l'île pour voir si il y a pas quelque chose
qui pourrai l'aider mais il y a rien
Le 5 jours il avait oublié qu'il n'avait plus
de provisions il dit : « je ne vais pas pêché hier
j'ai pris de poissons » Alors il va dans l'île.
Il refait le même trajet sauf que cette
fois il voit une lampe il fraute un génie
en sort il dit « Je peux t'exosé trois vœux. »
L'enfant dit « Je veux # de nourriture ensuite
plein
une belle maison et ensuite... » Il entendit son
prenom. « Alain ! Alain ! » il répondit : « Je suis
là ! » Le génie disparu. # Les parents de Alain
dirent « On t'a cherchait partout et # de voilà



le père rajouta « J'avais bien fait de
t'apprendre les règles de survie à la maison et
très jolie et tu a une pile de magnoc »
La mère rajouta : « Et si on vivait ici il y a
tous qui faut. Le père et Alain répondre : « oui »
et il vécur heureux.

Pierre-Loïc 1-16/05/13 11h40 RL

Natsu était seul sur l'île il s'inquiète, il avait peur. Il cherchait s'il y avait du monde. La nuit tomba Natsu essayait de trouver une grotte. La chance lui sourit il rentra dedans et il voyait une lumière. Et se trouvait un village avec des paysans, Natsu était très heureux il alla voir ces amis qui étaient dans le bateau. Il y avait Lucy et Grey. Ensuite ces parents mais il les trouvait pas Natsu demanda à ces amis s'il avait vu ses parents Lucy dit oui et désolé. Natsu pleura dans un coin. Le lendemain Natsu et Grey parti visiter l'île. Il voyait des ruines, des animaux bizarres. Natsu alla dans une de ces ruines il y avait des escaliers qui descendaient alors il descendit et arrivait tous en bas il voyait un immense monstre emprisonné de la glace et autour des mages qui faisaient un rituel sûrement pour faire fondre la glace. Natsu remonta vite les escaliers et dit à Grey ce qu'il avait vu ensuite ils rentrèrent au camp. Arriver au camp il avait personne. Après ils appelaient Lucy et elle était là. Natsu dit qu'il avait vu un monstre emprisonné de la glace. Alors Lucy qui savait ou il était. Il était sur la plage devant le bateau donc ils couraient par aller à la plage et un moment ils entendirent un bruit qui était tout près et regardaient derrière eux et il voyait le monstre qui courait alors Natsu, Lucy et Grey courèrent vers le bateau et se réfugièrent et le monstre quand toucha l'eau il disparu. C'est pour ça que l'île s'appelle désormais

L'île Galiuna

FIN

Natsu était seul sur l'île. Il s'inquiète, il avait peur. Il cherchait s'il y avait du monde. La nuit tomba. Natsu essayait de trouver une grotte. La chance lui sourit
il rentra dedans et il voyait une lumière. Et se trouvait un village avec des paysans. Natsu était très heureux il alla voir ces amis qui étaient dans le bateau. Il y avait Lucy et Grey. Ensuite ces parents mais il les trouvait pas
Natsu demanda à ces amis s'il avait vu ses parents Lucy dit oui et désolé. Natsu pleura dans un coin.
Le lendemain Natsu et Grey parti visiter l'île. Il voyait des ruines, des animaux bizarres. Natsu alla dans une de ces ruines il y avait des escaliers qui descendaient
Alors il descendit et arrivait tous en bas il voyait un immense monstre emprisonné de la glace et autour des mages qui faisaient un rituel sûrement pour faire fondre la glace.
Natsu remonta vite les escaliers et dit à Grey ce qu'il avait vu ensuite ils rentrèrent au camp. Arriver au camp il avait personne. Après ils appelaient Lucy et elle était là. Natsu dit qu'il avait vu un monstre emprisonné de la glace. Alors Lucy qui
savaient ou il était. Il était sur la plage devant le bateau donc ils couraient par aller à la plage et un moment ils entendirent
ils
un bruit qui était tout près et regardaient derrière eux et il voyait le monstre qui courait alors Natsu, Lucy et Grey courèrent vers le bateau et se réfugièrent et le monstre quand toucha l'eau il disparu.
C'est pour ça que l'île s'appelle désormais
L'île Galiuna

FIN

« savaient » rajouté dans la marge

16/05/2013
 11 h 10
 M&SS
 Le soleil était brulant, je regardais vers la mer. Il n'y avait rien que du bleu azuré à perte de vue. Je fis un tour sur moi-même, pris conscience de ce qui m'était arrivé : j'étais seul. Je remis dans ma tête les terribles images qui me marqueraient à jamais : les vagues qui traversaient le pont du bateau à toute allure, les craquements stridents de la coque qui me glaçait le sang dans les veines. Puis je mis en route vers le centre de la petite île, dans j'étais le naufragé. Je vis des arbres, des palmiers et des petits arbustes portant des baies de toutes les couleurs. J'en goûta une et constata avec joie qu'elles étaient comestibles et en plus elle était très bonne. Puis je crus entendre une mélodie et un chant très doux. Je m'approchais de l'endroit d'où provenait le chant quand soudain je senti quelque chose de visqueux* et me retourna aussitôt fus frappé de stupeur et découvrant que je n'étais pas seul : un petit garçon d'à peu près 7 ans au long cheveux blond qui lui arriva aux épaules. Il avait des petits yeux verts pétillants de malice. Je ne pus m'empêcher de le questionner : « Que fais-tu ici et comment t'appelles-tu ? » Il me répondit qu'il s'appelait Nicolas et me retourna la question. Je lui est dit que je m'appellais James et que j'avais fait naufrage et que je m'étais retrouvé sur cette île. « Notre île dit-il en riant ». Cette île je lui ait donné un nom : Terrabitia. Il me montra sa maison sont observatoire et sa réserve de nourriture. Il me vis découvrir ses animaux de compagnie : un serpent, cette animal visceux qui m'avait accroché la cheville au moment où j'avais rencontré Nicolas. Nous ceuillâmes ensemble les baies et je profitait de ce moment pour lui

Le soleil était brulant, je regardais vers la mer. Il n'y avait rien que du bleu azuré à perte de vue. Je fis un tour sur moi-même, pris conscience de ce qui m'était arrivé : j'étais seul. Je revis dans ma tête les terribles images qui me marqueraient à jamais : les vagues qui traversaient le pont du bateau à toute allure, les craquements stridents de la coque qui me glaçait le sang dans les veines. Puis je mis en route vers le centre de la petite île dans j'étais le naufragé. Je vis des arbres, des palmiers et des petits arbustes portant des baies de toutes les couleurs. J'en goûta une et constata avec joie qu'elles étaient comestibles et en plus elle était très bonne. Puis je crus entendre une mélodie et un chant très doux. Je m'approchais de l'endroit d'où provenait le chant quand soudain je senti quelque chose de visceux* et me retourna aussitôt fus-frappé de fut
stupeur et découvrant que je n'étais pas seul : un petit garçon d'à peu près 7 ans au long cheveux blond qui lui arriva aux épaules. Il avait des petits yeux verts pétillants de malice. Je ne pus m'empêcher de le questionner : « Que fais-tu ici et comment t'appelles-tu ? » Il me répondit qu'il s'appelait Nicolas et me retourna la question. Je lui est dit que je m'appellais James et que j'avais fait naufrage et que je m'étais retrouvé sur me suis
cette île « Notre île dit-il en riant ». « Cette île je lui ait donné un nom : Terrabitia » Il me montra sa maison sont observatoire et sa réserve de nourriture. Il me vis découvrir ses animaux de compagnie : un serpent, cette animal visceux qui m'avait accroché la cheville au moment où j'avais rencontré Nicolas. Nous ceuillâmes ensemble les baies et je profitait de ce moment pour lui

a mis dans la marge * au niveau de ma cheville

Raphaël
16/05/13

11 h 10
116.50

L'enfant se réveille du naufrage et il remarque qu'il est seul sur une île. Il ne se rappelle même pas comment il s'appelle mais la première chose que l'enfant fait, c'est de fouiller l'épave du bateau. Il y trouve un couteau, un fusil, des recharges, un marteau et des clous. Puis prend le bois du bateau pour se forger un petit abri. Le soleil se couche et l'enfant n'a toujours rien manger. Alors, il décide d'aller chasser, il s'arme de son couteau et de son fusil et part à la chasse aux gibiers. Mais dès qu'il entend le cri d'un loup, il rentre vite dans son abri et fait du feu pour faire peur aux loups. Les loups tournent autour de l'abri, mais l'enfant qui a peur de se faire dévorer tire un coup de fusil. Tous les loups partent avec l'estomac vide. L'enfant s'endort avec le ventre vide. Puis le lendemain matin, il se réveille constate que le feu s'est éteint. L'enfant est affamé et veut absolument se mettre quelque chose sous la dent. Alors il part chasser les gibiers. Cela fait 1 heure que le petit enfant essaie de chasser. Il est desséché et affamé. Enfin, il rencontre un sanglier mais l'enfant est coincé entre quatre sangliers et ils attaquent l'enfant. Il essaie de se débattre mais il meurt. L'enfant a été le premier homme à aller sur cette île et il y resta 1 jour et 1 nuit.

L'enfant se réveille du naufrage et il remarque qu'il est
seul sur une île. Il ne se rappelle même pas comment
il s'appelle mais la première chose que l'enfant fait,
c'est de fouiller l'épave du bateau. Il y trouve un
couteau, un fusil, des recharges, un marteau et des
clous. Puis prend le bois du bateau pour se forger
un petit abri. Le soleil se couche et l'enfant n'a
toujours rien manger. Alors, il décide d'aller chasser,
il s'arme de son couteau et de son fusil et part à la
chasse aux gibiers. Mais dès qu'il entend le cri d'
un loup, il rentre vite dans son abri et fait du
feu pour faire peur aux loups. Les loups tournent
autour de l'abri, mais l'enfant qui a peur de se
faire dévorer tire un coup de fusil. Tous les loups
partent avec l'estomac vide. L'enfant s'endort avec
le ventre vide. Puis le lendemain matin, il se
réveille constate que le feu s'est éteint. L'enfant est
affamé et veut absolument se mettre quelque chose
sous la dent. Alors il part chasser les gibiers. Cela
fait 1 heure que le petit enfant essaie de chasser. Il est
desséché et affamé. Enfin, il rencontre un sanglier
mais l'enfant est coincé entre quatre sangliers et ils
attaquent l'enfant. Il essaie de se débattre mais il meurt.
L'enfant a été le premier homme à aller sur cette île
et il y resta 1 jour et 1 nuit.

Sabrina L'enfant se retrouve seul sur cette immense île.
 Il visite la visite puis regarde les grands arbl arbres
 16/05 qu'il y a autour de lui. Mais soudain, il entend du
 14/10 bruit, il se retourne et vois une centènes d'animaux qui
 12b le fixe. L'enfant pousse un énorme crit et leur dit:
 - ne me faite pas de mal!
 - Nous n'allons pas de faire de mal, dit-ils.
 * L'enfant pousse une gigantesque crit, pire que celui
 d'avant et dit:
 - Mais les animaux ne parle pas, j'ai surément perdu la
 boule à cause de mon naufrage.
 - Alors toi aussi tu crois que les animaux ne parle
 pas.
 - Baaa... Oui comme tout les humains.
 - Eh Ba vous vous trompé.
 - Mais alors pourquoi vous ne parlé pas devant eux ?
 - Parce que si on ~~parle~~ parle devant eux, ils vont nous
 em emmener au ~~laboratoire~~ laboratoire et ils vont nous examiner
 Voilà Pourquoi !!
 - Je Je suis vraiment désolé ?
 - E n'est pas grave, mais le problème n'est pas là, si
 tu le dit aux humains nous seront ~~directem~~ directement
 envoyer dans plein de ~~laboratoire~~ laboratoire pour nous faire
 examiner
 - Mais qu'est ce que vous dite je ne vais toudemaim pas
 vous trayre, je ne suis pas comme ça je vous ciniale !
 - ~~temmi~~ le Temps mieux, merci. Maintenant, je vais
 te montré ou nous habitons, tu a veux à mangé, à
 boire ?
 - Non merci, je dois rentré chez moi le plus vite possible.
 - Nous pouvons t'aidé à construire un bateau en

L'enfant se retrouve seul sur cette immense île.
Il visite la visite puis regarde les grands arbl arbres
qu'il y a autour de lui. Mais soudain, il entend du
bruit, il se retourne et vois une centènes d'animaux qui
le fixe. L'enfant pousse un énorme crit et leur dit :
- ne me faite pas de mal !
- Nous n'allons pas te faire de de mal, dit-ils.
L'enfant pousse une gigantesque crit, pire que celui
d'avant et dit :
- Mais les animaux ne parle pas, j'ai surément perdu la
boule à cause de mon naufrage.
- Alors toi aussi tu crois que les animaux ne parle
pas.
- Baaa... Oui comme tout les humains.
- Eh Ba vous vous trompé.
- Mais A alors pourquoi vous ne parlé pas devant eux ?
- Parce que si on parle parle devant eux, ils vont nous
em emmener au laboratoire laboratoire et ils vont nous examiner
Voilà Pourquoi !!
- je Je suis vraiment désolé !
- Ce n'est pas grave, mais le problème n'est pas là, si
tu le dit aux humains nous seront di rectem directement
envoyer dans pleine de laboratoire laboratoire pour nous faire
examiner.
- Mais qu'est ce que vous dite je ne vais toudemaim pas
vous trayre, je ne suis pas comme ça je vous ciniale !
- temmi le Temps mieux, merci. Maintenant, je vais
te montré ou nous habitons, tu veux à mangé, à
boire ?
- Non merci, je dois rentré chez moi le plus vite possible.
- Nous pouvons t'aidé à construire un bateau en

bois.

- Vous feriez sa pour moi ?
- Bien sur, tu na pas dis notre secret.
- Merci Beaucoup !!! Alors au boulot !

21h00 plus tard...

- Whoua !! Merci beaucoup ! Alors adieu et meri merci beaucoup.
- Mais tu ne vas pas partir sans nourriturs, un ?

Tiens ~~se~~ sac, il ya de la nourritur et de l'eau.

- Merci et Anrevoir.

fin

bois.
- Vous feriez sa pour moi ?
- Bien sur, tu na pas dis notre secret.
- Merci Beaucoup !!! Alors au boulot !
21h00 plus tard...
- Whoua !! Merci beaucoup ! Alors adieu et meri merci beaucoup.
- Mais tu ne vas pas partir sans nourriturs, un ?
Tiens se sac, il y a de la nourritur et de l'eau.
ce
- Merci et Anrevoir.
fin

Cet enfant s'appelle Eric, Eric Royaume-Unis. Il ne ~~peut~~ plus
 retourner en France mes aux moins il trouvé une île inconnue. Il la
 baptisa Royaume-Unis. Il donna naissance à quatre pays. Dans
 le premier pays, ~~don~~ il donna le nom d'Angleterre car les gens
 du pays disé toujours Angleterre après le nom de pays-galle pour
 le deuxième Ecosse pour le troisi^{ème} et Irlande pour le
 quatri^{ème} à chaque fois c'était la même ~~histoire~~ histoire que
 l'Angleterre. Cet ~~enfant~~ enfant avait 8 ans quand il a
 naufragé sur l'île. Il est devenu le 1^{er} gouverneur du Royaume-
 Unis. Il fonda une armée et des ministre mais il mourut
 à 21 ans pendant une invasion barbar qui en perdu la
 bataille. Il ~~est~~ Maintenant notre jeune gouverneur repose en
 paix dans son palais.

Cet enfant s'appelé Eric Royaume-Uni. Il ne peut plus
reurné en France mes aux moins il trouvé une île inconnue. Il la
batisa Royaume-Unis. Il donna naissance à quatre pays. Dans
le premier pays, don il donna le nom d'Angleterre car les gens
du pays disé toujours Angleterre après le nom de pays-galle pour
me
le deuxième Ecosse pour le troisi ^{ème} et Irlande pour le
quatri ^{ème} à chaque fois c'était la même histoire histoire que
il
l'Angleterre. Cet enfant enfant avait 8 ans quand il a
naufragé sur l'île. Il est devenu le 1 ^{er} gouverneur du Royau- Royau-
me-Unis. Il fonda une armée et des ministre mais il mourut
à 21 ans, pendant une ivasion barbar qui en perdu la
bataille. Il est Maintenant notre jeune gouverneur repose en
pai dans son palais.

Thomas L'enfant s'appellai Pierre-Lou. Pierre-Lou étai entrain
 de se construire un abrit. Il s'aventura dans la
 forêt. Il se disais qu'il y avait des abitants sur cette
 île car il entendais une musique. Il vi plein d'oiseaux
 qui chantaient. Il vis un palmier et monta dedans.
 Il prit plein de feuille. Il fait son abrit mais un coup
 de vent et tout s'envola car il n'avais pas mis
 de bouts de bois pour maintenir les feuilles. Il alla en
 prendre puis il trouva plein de singe regroupé avec un
 homme. Il se disais qu'il pouvait lui demandé
 de l'accueillir. Il lui ademande et il a dit oui.
 Mai vous habitez depuis longtemps avec les animaux ?
 Oui di le monsieur, depuis mon naufrage en 1999. Nous
 ations entrin de faire une croisière sur un bateau
 quis s'apelais le Costa Marada. Depuis je fais un bateau
 il me faut juste un moteur pour le finir. Et toi#
 aussi tu tes echoué ? Oui repon Pierre-Loup. Jeton sur un bat
 eau a moteur. il s'est echoué sur la plage. Je crois qu'il
 y a encore le moteur. Mais il manque l'élice. nous
 meteront des bouts de bois. Il on fini le bateau.
 maintenant Pierre-Lou rentre en France.

L'enfant s'appellai Pierre-Lou. Pierre-Lou étai entrain
de se construire un abrit. Il s'aventura dans la
forêt. Il se disais qu'il y avait des abitants sur cette
île car il entendais une musique. Il vi plein d'oiseaux
qui chantaient. Il vis un palmier et monta dedans.
Il prit plein de feuille. Il fait son abrit mais un coup
de vent et tout s'envola car il n'avais pas mis
de bouts de bois pour maintenir les feuilles. Il alla en
prendre puis il trouva plein de singe regroupé avec un
homme. Il se disais qu'il pouvait lui demandé
de l'accueillir. Il lui a demandé et il a dit oui.
Mai vous habitez depuis longtemps avec les animaux ?
Oui di le monsieur, depuis mon naufrage en 1999. Nous
etions entrin de faire une croisière sur un bateau
quis s'apelais le Costa Marada. Depuis je fais un bateau
il me faut juste un moteur pour# le finir. Et toi#
aussi tu tes echoué. Oui repon Pierre-Loup. Jeton sur un bat
eau a moteur. il s'est echoué sur la plage. Je crois qu'il
y a encore le moteur. Mais il manque l'élice. nous
meteront des bouts de bois. Il on fini le bateau.
maintenant Pierre-Lou rentre en France.

16/05/13
Valentine
11h10
MR 30.

Camille (l'enfant) se retrouve seule sur une île déserte. Il n'y a que le clapotis des vagues et le chant d'un oiseau pour rompre ce silence. La pauvre enfant a 10 ans, elle dormait et s'est réveillée ici. Elle décide de l'explorer. Le sable est chaud et doux, l'air sent la vanille, le soleil est au zénith. Les palmiers sont verts foncés (les feuilles). Un paradis pense la jeune fille, si seulement papa, maman, et Diana (sa chienne) étaient là ! Elle fait le tour de l'île : "parfois grande" pense-t-elle. Soudain elle entend de petites plaintes, elle se rapproche de l'endroit d'où ça vient, creuse et trouve une chatte toute blanche. Elle dit à haute voix : "Si tu es là c'est qu'il y a un humain sur cette île Victoire !" Camille réexplore l'île et arrive devant une grotte qu'elle n'avait pas vue elle l'explore examine et entend des voix ! Elle reconnaît une voix de "pirates des Caraïbes". Elle panique, si ça se trouve c'est un repaire de ~~voy~~ bandits. Elle lance : "Il y a quelqu'un ?" On lui répond : "Qui nous sommes 2, nous avons fait naufrage ! Depuis plusieurs jours nous sommes ici." Camille réplique "Avez-vous un canot ?" - Oui, c'est vrai on pourrait partir d'ici ! 2h plus tard ils sont sur la mer. Ils accostent un bateau, montent et prennent le commandement. Depuis ce sont les pires pirates de la région. Tout le tremble devant Camille la Terrible !
monde d'après Valentine PLA

Camille (l'enfant) se retrouve seule sur une île déserte. Il n'y a que le clapotis des vagues
et le chant d'un oiseau pour rompre se ce silence.
La pauvre enfant a 10 ans, elle dormait et s'est réveillée ici. Elle décide de l'explorer.
Le sable est chaud et doux, l'air sent la vanille, le soleil est au zénith. Les palmiers sont
verts foncés (les feuilles). Un paradis pense la jeune fille, si seulement papa, maman et Diana
(sa chienne) étaient là ! Elle fait le tour de l'île : « pas très grande » pense-t-elle.
Soudain elle entend de petites plaintes, elle se rapproche de l'endroit d'où ça vient, creuse et
trouve une chatte toute blanche. Elle pense à haute voix : « Si tu es là c'est qu'il y a un
humain sur cette île. ! Victoire ! » Camille réexplore l'île et arrive devant une grotte
qu'elle n'avait pas vue elle l'explore examine et entend des voix ! Elle reconnaît une
voix de « pirates des Caraïbes ». Elle panique, si ça se trouve c'est un repaire de voy bandits !
Elle lance : « Il y a quelqu'un ? » On lui répond : « Oui nous sommes 2, nous avons fait naufrage !
Depuis plusieurs jours nous sommes ici. »
Camille réplique « Avez-vous un canot ? »
- Oui, c'est vrai on pourrait partir d'ici. »
2h plus tard ils sont sur la mer. Ils accostent un bateau, montent et prennent le commandement
Depuis ce sont les pires pirates de la région.
Tout le tremble devant Camille la Terrible !
monde d'après Valentine PLA

C2. Textes produits G1V2

Adrien
25/05/13
9h30
10h17

Oulgouna le plus grand aventurier de tous les temps s'échoue sur une plage en faite s'était une ile plein de sable appare au centre de l'île il y avait quelques que petit petits arbres arbrés. Avec ses quelques technique il une petit lampe de bois bien sur comme s'était le jour il n'alluma point sa lampe il parti explorer l'île qui était bien désert # Il rentra dans la mini forêt peuplé de gens il tomba dans un trou. Le trou était peuplé de gens échouer qui fesaient la fête avec une ambiance de malade fou la music a font du coca du fanta du vin de la bière de la vodka de la ils dansaient, ils criaient, je me suis mis à dansé c'était très bien jusqu'à ce que quelqu'un me demande qui je suis. Je lui répondit Oulgouna le plus grand aventurier de tout les temps, il dit à voi aute un nouveau tout le monde criaient Ouais un nouveau !!!!!

Sa réveilla tout les géants furés qui arriva tout le monde prend une arme j'ai eu une calafnicofe # comme par hasard il ne marcha pas je pris une # épé je la léva en # l'aire pour le voire est ### un (illisible) me tobme desus bine il se fit tranché par l'épé # enfin un arme # qui marche je me mit au combat il en tua un, deux, trois, quatre, cinq, # six, dix, quinze, seize est # le dernier je monte sur le mur je saute est je rate il veut m'ecrasser il tente il retente et en un coup d'épé il est mort. J'étais super content mais super Flipan car je sauté par tout tellement fière. Il me disait de me calmé est sa a marché. Puit il m'élire roi de l'ère cité.

FIN

Oulgouna le plus grands aventurier de tous les temps s'échoue sur
une plage en faite s'était une ile plein de sable appare au
centre de l'île il y avait quelques que ## petits arbrés arbres.
fit
Avec ses quelques # technique il une petit lampe de bois bien sur
comme s'était Le jour il n'alluma point sa lampe il parti
explorer l'île qui était bien désert # Il rentra dans la mini forêt
peuplé de gens il tomba dans le trou. Le trou était
un
pueplé de gens échouer qui fesaient la fête avec une ambiance
de malade fou la music a font du # coca du fanta du vin de la
bière de la vodka de la ils dansaient, ils criaient, je me suis mis
a dansé c'était très bien jusqu'à ce que quelqu'un me demande qui je
suis. Je lui répondit Oulgouna le plus grand aventurier de tout les
temps, il dit à voi aute un nouveau tout le monde criaient
Ouais un nouveau !!!!!
Sa réveilla tout les géants (illisible) qui arriva tout le monde prend
une arme j'ai eu une calafnicofe # comme par hasard il ne marcha
pas je pris une # épé je la léva en # l'aire pour le voire
est ### un (illisible) me tobme desus bine il se fit tranché par
l'épé # enfin un arme # qui marche je me mit au combat il en tua
un, deux, trois, quatre, cinq, # six, dix, quinze, seize est # le
dernier je monte sur le mur je saute est je rate il
veut m'ecrasser il tente il retente et en un coup d'épé (illisible)
mort. J'étais super content mais super Flipan
car je sauté par tout tellement fière. Il me
disait de me calmé est sa a marché. Puit il m'élire
roi de l'ère cité.
FIN

Une jeune fille La jeune fille regarda le
 bateau il commençait à couler. Une jeune
 nous raconte son histoire quand elle était
 sur-sur une île: C'était en 1996 mes
 parents aller se s'e séparer alors je me
 suis enfuit de la maison. Je suis allé sur
 un bateau et le bateau a eu un
 naufrage et je suis arrivé sur une île.
 Je commençais à m'inquiéter, je me
 disais: "Si on me retrouve plus!" Alors
 sa faisait 5 jours que je dormais dehors
 alors je me suis construit une cabane
 Un mois plus je tard je me construisit
 d'une belle maison. Un avion survolère
 l'île l'avion me vut alors alors il
 dit à un bateau de venir me chercher.
 Le bateau venu et je rentrère chez moi.

Une jeune fille La jeune fille regarda le
bateau il commençait à couler. Une jeune
nous raconte son histoire quand elle était
sur-sur une île : C'était en 1996 mes
parents aller se s'e séparer alors je me
suis enfuit de la maison. Je suis allé sur
un bateau et le bateau a eu un
naufrage et je suis arrivé sur une île.
Je commençais à m'inquiéter, je me
disais : « Si on me retrouve plus. » Alors
sa faisait 5 jours que je dormais dehors
alors je me suis construit une cabane
Un mois plus je-tard je me construisit
d'une belle-maison. Un avion survolère
l'île l'avion me vut alors alors il
dit à un bateau de venir me chercher
Le bateau venu et je rentrère chez moi.

Barile
23/05/73
9.30
10.17

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempête, avait heurté un récif, il était tard, il décida de se coucher dans une grotte qu'il venait d'apercevoir. Le lendemain matin, il construisit sa maison, les murs, le toit et le sol était fait avec des bambous recouvert de feuilles de figuier. A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois, soudain, il eut une idée lumineuse, il creusa des trous les recouvrit de branches de bois mort et de feuilles de palmiers. Puis il trouva des cocotiers, des poiriers et des citronniers, donc il en cueillit une énorme quantité.

Chaque matin, il alla vérifier ses pièges. Un jour, il trouva deux chevreuils. Il prit leur peau pour faire ses couvertures. En fin d'après midi dans le sud de l'île il trouva de l'argile rouge, il fit des plats. Un jour, il trouva enfin son bateau échoué, il alla dans sa cabine et prit son fusil. 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, puis de dallage de pierre plate, il mit des peaux de biques et des nattes de jonc. Avec le fusil, il tua deux volatiles, il les pluma, mit les plumes sur son lit et mit les deux volatiles dans un coin. Puis, il trouva, en explorant l'île, un bâton très pointu, il le ramena dans sa cabane. Le lendemain matin, il alla sur la crique et avec le bâton, essa-tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. Un mois plus tard, en cherchant dans les roseaux, il vit une cane qui venait de s'envoler et trouva un œuf dans un nid de la cane. Il rentra chez lui, mit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le mangea puis alla se coucher.

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempête, avait heurté un récif, il était tard, il de décida de se coucher dans une grotte qu'il venait d'apercevoir. Le lendemain matin, il construisit sa maison, les murs, le toit et le sol était fait avec des bambous recouvert de feuilles de figuier. A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois, soudain, il eut une idées idée lumineuse, il creusa des trous les recouvrit de branches de bois me mort et de feuilles de palmiers. Puis il trouva des cocotiers des poiriers et des citronniers donc il en cueillit une énorme quantites quantité.
Chaque matin il alla vérifier ses pié pièges. Un jour, il trouva deux chevreuils. Il prit leur peau pour faire ses couvertures. En fin d'après midi dans le sud de l'île, il
puis il trouva de l'argile rouge ## en fit des plat. Un jour, il trouva enfin son bateau échoué, il alla dans sa eale cabine et prit son fusil. De retour a la cabane, il creusa un fossé en forme de rectangle, pour son lit, il fit un lit de galets recouvert de sable blanc, puis de dallage de pierre plage , il
mit des peaux de biques et des nattes de jonc. Avec le fusil, il tua deux volatiles, il les pluma, mit les plumes sur son lit, et mit les deux volatiles dans un coin. Puis, il trouva, 1 en explorant l'île, un bâton très pointu, il les ramena dans son sa cabane. Le lendemain matin, il alla sur la crique et avec le bâton, essa -tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. Un mois plus tard, en cherchant dans les roseaux, # il vit une cane qui venait de
le s'envoler et trouva un œuf œuf dans un nid de la cane.
Il rentra chez lui, mit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le mangea puis alla se coucher.

L'enfant respira trente seconde puis il regarda
 autour de lui il chercha pendant plus de
 trois heures car l'île était tellement grande
 qu'il avait pas fini de chercher sur toute
 l'île.
 Le soir il s'endormi allongé par terre en réfléchissant
 comment communiquer avec l'extérieur.
 Le matin il se réveilla très tard il était presque
 12h puis il chercha quelque chose à manger.
 Jean ne trouva rien sauf un citronnier il n'aimait
 pas les citrons mais il grimpa quand même car
 il s'est dit que il pourrait il ya avoir
 autre chose et il grimpa et trouva plein de
 pommes et de poires il les envoya toutes par
 terre et il trouva une bouteille et il la
 descendit aussi puis le soir fit un feu avec
 des pierres et il pensa qu'est qui pourrait
 faire avec une bouteille. Et une idée
 lui vint à la tête d'écrire sur la
 bouteille avec un bâton.
 Le lendemain matin il l'envoya sur la
 mère.
 Un mois passait et personne ne vint le
 chercher. Deux mois plus tard on vint le chercher.

L'enfant respira trente seconde puis il regarda
autour de lui il chercha pendant plus de
trois heures car l'île était tellement grande
qu'il avait pas fini de chercher sur toute
l'île.
Le soir il s'endormi allongé par terre en réfléchi
ssant comment communiquer avec l'extérieur.
Le matin il se réveilla très tard il était presque
12h puis il chercha quelque chose à mangé.
Jean ne trouva rien sauf un citronnier
il n'aimait pas les # citrons mais il grimpa quand même car
il s'est dit que il pourrait il y a avoir
autre chose et il grimpa et trouva plein de
pommes et de poires il les envoya toutes par
terre et il trouva une bouteille et il la
descendi aussi puis le soir fit un feu avec
des pierres et il pensa qu'est pourrait
faire avec une bouteille. Et une idée
lui vint à la tête d'écrire sur la
bouteille avec un bâton.
Le lendemain matin il l'envoya sur la
mère.
Un mois passait et perssonne# ne vint le
cherche. Deux mois plus tard on vint le chercher.

clb
23/05/13
Ph30
bh

L'enfant était fatiguée, il avait faim, il avait soif, il n'en pouvait plus de cette île où il y avait personne pour lui remonter le moral du matin au soir il s'ennuyait, mais il trouvait des fruits pour se nourrir mais pas à sa faim. Un soir il réussit à s'endormir 4 heures, il se réveilla le matin il avait dormi 1 heure. Il se dit que de le lendemain il dormirait 2 heures et s-c'était le cas qu'il dormit 2 heures après 3 heures, 4 heures, 5 heures jusqu'à 12 heures, et pour la première fois sur l'île qui qu'il rêva. Il rêva qu'une fée viendrait la protéger des dangers et aussi viendrait la secourir. Elle se réveilla à 8 heures sa mère lui dit allée debout tu vas rater le bus pour allée à l'école, elle se assit sur son lit et dit à sa mère :
« Tu sais que dans mon rêve, j'étais sur une île déserte et que je mangeais toujours des fruits, et j'arrivais à dormir, et j'ai rêvé que dans mon rêve il y avait une fée qui m'aiderait à sortir de l'île où j'étais. »
« Ouah tu as de l'imagination, allé maintenant va prendre ta douche et habille-toi, je prépare ton déjeuner-petit-déjeuner et ton déjeuner que je mettrai dans ton lunch-box. Et l'enfant fait ce que dit sa mère et le fait. Et il alla à l'école. A l'école il racontait son rêve à ces copain copain et il dire ensemble :
« Ouah tu as de l'imagination ?
Et tous seuls il r- il réglait tous.

Fin

L'enfant était fatiguée, il avait faim, il avait soif, il n'en pouvait plus de cette île où il y avait personne# pour lui remonter le moral du matin au soir il s'enny
ennuyer, mais il trouvait des fruits pour se nourrir mais pas à sa faim. Un
soir il reussi# à s'endormir 4 heures, il se reveillit le matin il avait dormi 1
heures il se dit que de-le lendemain il dormirait 2 heures et s-c'était le ##
qua il dormit 2 heures après 3 heures, 4 heures, 5 heures jusqu'à 12 heures,
et pour la première fois sur l'île qui-qu'il v rêva. Il rêva qu'une fée
viendrez la protéger des dangers et aussi viendrait la secourir. Elle se
8.10
reveillit à 4 heures sa mère lui dit allée debout tu vas rater
le bus pour allée à l'école, elle sa s'assit sur son lit et dit à sa mère :
« Tu sais que dans mon rêve, j'étais # sur une île desserte et que
pas beaucoup
je mangeais toujours des fruits, et j'arrivais à dormir, et j'ai rever que
dans mon rêve il y avait une fée qui m'aiderait à sortir de l'île où
j'étais ». Et Ma mère me dit : «
ma
« Ouah # tu as de l'imagination, allé maintenant va prendre ta douche
et # habille-toi, je prepare ton déjeuner-petit-déjeuner et ton déjeuner
que je mettrai dans ton lunch-box » Et l'enfant fait ce que dit sa mère
et le fait. Et il alla à l'école. A l'école il racontait son rêve à ces
copin copain et y et il dire ensemble :
« Ouah tu as de l'imagination »
Et tous seule il r-il réglait tous.
Fin

(F agrandi en hauteur)

Coline
9A30
10.6.21

Quand le naufrage a eu lieu, j'~~étais~~ étais en train de dormir sur les couchettes du bateau de mon grand-père : « Le Redoutable ». C'est un grand bateau des années 1980. Ayant l'estomaque prit par la faim, le petit garçon décida de sortir de son lit, et de prendre son petit déjeuner qui se compose de noix de coco ~~et de~~ se trouvant dans la calle du « Redoutable ».

Quand il eu finit de manger, il alluma les fanaux avec son briquet. Ensuite il décida d'explorer l'île avec sa boussole nouvelle génération. « Je me trouve au SUD-OUEST. Je vais partir vers le nord. » se dit-il. Avec mon chien ~~filou~~ Filou, je pense que je ne vais pas me perdre dans ce tout petit îlot. Il commença par trouver un ~~bananier~~ bananier avec des bananes toutes vertes. Il les cueillit et les rapporta dans la calle du ~~Redoutable~~ Redoutable. Il décida de prendre ^(avec lui) un panier ^(et une machette) puis il se reparti pour enfin trouver ce qu'il cherchait. Un figuier. Avec sa machette il coupa le pied du figuier et repartit en direction du bateau. Quand il revint déposer les provisions dans la calle, il trouva un gibbon. Il voulu l'apprivoiser mais sa ne marcha pas très bien. Puis il eu ^{une} idée. Le chien pourrait jouer avec le ~~gibbon~~ gibbon. Le petit garçon alla chercher son chien qu'il ne trouva pas dans le bateau.

Les jours passent et pas de chien à l'horizon. Il décida, après ~~avoir~~ pris son petit déjeuner de le retrouver. Mais les animaux de l'île ont tous manger les provisions qu'il y avait avant qu'il ~~soit~~ s'était échouer. ~~Le~~ Le petit garçon comprit vite qu'il n'avait plus rien à manger. Puis un mois après, les gendarmes ont retrouvé le petit garçon mort.

Quand le naufrage a eu lieu, j'## étais en train de dormir sur les couchettes du bateau de mon grand-père : « Le Redoutable ». C'est un grand bateau des années 1980.
Ayant l'estomaque prit par la faim, le petit garçon décida de sortir de son lit, et de prendre son petit déjeuner qui se compose de noix de coco ##### se trouvant dans la calle du « Redoutable ».
Quand il eu finit de manger, il alluma les fanaux avec son briquet. Ensuite il décida d'explorer l'île avec sa boussole nouvelle génération. « Je me trouve au SUD-OUEST. Je vais partir vers le nord. » se dit-il. Avec mon chien filou Filou, je pense que je ne vais pas me perdre dans se tout petit îlot. Il commença par trouver un ## bananier avec des bananes toutes vertes. Il les cueillit et les rapporta dans la calle du ##### avec lui et une machette
Redoutable. Il décida de prendre un panier puis il # repartit pour enfin trouver ce qu'il cherchait. Un figuier. Avec sa machette il coupa le pied du figuier et repartit # en direction du bateau. # Quand il voulu déposer les provision dans la calle, il trouva # un gibbon
Il voulu l'apprivoiser mais sa ne marcha pas très bien. Pui il eu # idée. Le chien pourrait jouer avec le ### gibbon. une
Le petit garçon alla chercher son chien qu'il ne trouva pas dans le bateau.
Les jours passent et pas de chien à l'horizon. Il décida, après # avoir pris son petit-déjeuner de le retrouver. Mais les animaux de l'île ont tous manger les provisions qu'il y avait avant qu'il ### s'était échouer. ## Le petit garçon comprit vite qu'il n'avait plus rien à manger
Puis un mois après, les gendarmes ont retrouvé# le petit garçon mort.

Ébouard Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. L'enfant nommé Perci Paro ce révéya aubou de deux jour échoué sur ^{cette} île. Il ce leva et ce rapela comment est-il arrivé ici, j'étais sur un bateau avec des copain et mon chien Jackson pour fêté mes 11 ans. Quand lors d'une baignade avec mon chien le bateau est reparti mais je ne me souvien pas comment je suis arrivé ici. Soudain une fain soudaino me pri, donc je me mis en route pour trouver à mangé, il y avait pas mal de fruit sur le sol. Je mangis quelque #banane quand j'entendit un bruit mon sang se glaça dans mes vène. Le bruit se rapprochait je vit alors que ce n'était que Jackson j'étais très heureux de le voir. Je vais aller fabriqué un habita dis-je à Jackson, quand fini j'a j'eux fini je je me dis que je ne survivrais pas sans viande, donc j'alla installer des piège. puis je retour. Le lendemain je revenin voir les pièce il y avait quatre bête inconnu, j'en mengi une et je donni les os à Jackson. Au allantour de 13h00 j'alla en direction de la mer pour me baigner quand soudain je vis une tribu. J'alla leur parler mais il me répondait opa cona... so qu'on au bout de quelque minute # un homme de la tribu plus grand et plus

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. L'enfant nommé Perci Paro ce révéya aubou de deux jour échoué sur
cette
une île. Il ce leva et ce rapela comment est-il arrivé ici, j'étais sur un bateau
avec des copain et mon chien Jackson pour fêté mes 11 ans. Quand lors d'une baignade avec mon chien le bateau est reparti,
mais je ne me souvien pas comment je suis arrivé ici. Soudain une fain soudaino me pri, donc je me mis en route pour trouver à mangé, il y avait pas mal
de fruit sur le sol. Je mangis quelque #banane quand j'entendit un bruit
mon sang se glaça dans mes vène. Le bruit se rapprochait je vit alors que ce n'était que Jackson j'étais très
heureux de le voir. Je vais aller fabriqué un habita dis-je à Jackson, quand fini
j'a j'eux fini je je me dis que je ne survivrais pas sans viande, donc
j'alla installer des piège. puis je
retour . Le lendemain je revenin voir les pièce il y avait quatre bête inconnu,
j'en mengi une et je donni les os à Jackson. Au allantour de 13h00 j'alla en direction de la mer pour me baigner quand soudain je vis une tribu. J'alla leur
parler mais il me répondait opa cona...
quan au bout de quelque minute # un
homme de la tribu plus grand et plus

maquillé que les autres veni me parler
 dans ma langue (enfin presque) il me dit
 moi appeller Garou et toi !
 je lui répondi : je mappelle Percy.
 Qui est tu demanda Percy ?
 Je suis le chez des Opa cona. Garou me
 demanda comment j'étais arrivé là, donc
 je lui racontai mon histoire.
 Garou vit Jackson et lui parla en chien.
 J'étais très étonné par Garou. Garou
 me dit que mon chien m'aimai beaucoup.
 Je demanda a Garou s'il avait un moyen
 de rentrer chez, il me répondit que oui
 en me montrant un endroit dans l'eau.
 Je me précipita dedans avec Jackson.
 Je dis au revoir au Opa cona
 et parti des pêcheurs me trouve et
 me il me m'ont ramené en France.

maquillé que les autres veni me parler
dans ma langue (enfin presque) il me dit
moi appeller Garou et toi !
je lui répondi : je mappelle Percy.
Qui est-tu demanda Percy ?
Je suis le chez des Opa cona. Garou me
demanda comment j'étais arrivé la, donc
je lui racontai mon histoire.
Garou vit Jackson et lui parla en chien.
J'étais très étonné par Garou. Garou
me dit que mon chien m'aimai beaucoup
Je demanda a Garou s'il avait un moyen
de rentrer chez, il me répondit que oui
en me montrant un endroit dans l'eau.
Je me précipita dedans avec Jackson
Je dis # au revoir au Opa cona
et parti des pêcheurs me trouve et
me il me m'ont ramené en France.

Emma
CM2B
23/05/13
9h30
10h05.

Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait
d'althieu mais on l'appelait Mat. Mat s'était échoué
d'a sur une île. Il coupa quelque arbre pour faire
un abri, il se reposa, ensuite il allat decouvrir l'île
et il trouva de ~~qua~~ quoi manger. Le soir, il revint et à
son campement, il mangea et allat se coucher. La nuit
il eu froid, il ~~eseya~~ essaya de rappeler de ce qu'il
avait appris en classe pour faire du feu, mais il
était tard et il prit une enorme feuille ~~peu~~ ^{comme} ~~comme~~
equette. Le matin, il se reveilat et allat trouvé des
choses qu'il ne connaissait pas. Il trouva ~~il~~ de l'eau
mais e'e ~~cette~~ ^{cette} eau n'était pas comme les autres, elle
était si pure si légère qu'il que ~~mat~~ Mat en but
il se lavat et ~~al~~ continua sa recherche. Cela
faisait 2h30 qu'il marchait et se reposat ~~au~~
pied d'un arbre, mais il apuyat sur un boutont et
les feuille qui barait la route s'ouvrit il se levat
et il vit une immense forêt, il vit des oiseaux de
de différente couleur et de différente taille. Il vit
une maison tout en bas et il allat voir c'était
une ~~ma~~ elle était abandoné il ouvrit la porte
et vit une photos. c'était son grand-père!
Il vit un plan pour fabriquer un radeau il le prit
Quand il sortit il vit un oiseau blesé il le
soigna et l'oiseau devient ami avec Mat. Mat
lui demanda ~~si il~~ si il pouvait l'ammener a son
campement, il monta sur l'oiseau et il partit. Mat
~~comi~~ construisit un radeau et partit rejoindre
son pay.

Il etait une fois un jeune garçon qui s'appelait
Matthieu mais on l'appelait Mat. Mat s'était échoué
d'a sur une île. Il coupa quelque arbre pour faire
un abri, il se reposa, ensuite il allat decouvrir l'île
et il trouva de qua quoi manger. Le soir, il revint # à
son campement, il mangea et allat se coucher. La nuit
il eu froid, il eseya essaya de rappeler de ce qu'il
avait appris en classe pour faire du feu, mais il
était tard et il prit une enorme feuille peu ^{comme}
equette. Le matin, il se reveilat et allat trouvé des
choses qu'il ne connaissait pas. Il trouva # de l'eau
elle
mais e'e cette ^{cette} eau n'était pas comme les autres, elle
était si pure si légère qu'il que mat Mat en but
il se lavat et al continua sa recherche. Cela
faisait 2h30 qu'il marchait et se reposat ### au
pied d'un arbre, mais il apuyat sur un boutont et
les feuille qui barait la route s'ouvrit il se levat
et il vit une immense forêt, il vit des oiseaux &
de différente couleur et de différente taille. Il vit
une maison tout en bas et il allat voir c'était
une ma elle était abandoné il ouvrit la porte
et vit une photos. c'était son grand-père !+
Il vit un plan pour fabriquer un radeau il le prit
Quand il sortit il vit un oiseau blesé il le
soigna et l'oiseau devient ami avec Mat. Mat
lui demanda si il si il pouvait l'ammener a son
campement, il monta sur l'oiseau et il partit. Mat
comi construisit un radeau et partit rejoindre
son pay.

Ernestine
23/05/11
9h30
10h15

Un enfant Quelques jours plus tard il arriva à allumer un feu. Depuis qu'il était tout petit, il a pu l'habitude de voir comment sa ce passe à la Préhistoire. Il était devenu un singe. Alors tua une grosse bête pour la faire griller au feu. Car le feu a de la magie, Il pouvait envoyer des signaux de fumées, destinés à attirer l'attention des personnes au loin. Mais il en fut pas en a ^{cris} il alla se promener promenait ramasser quelques morceaux de bois, de métal, de plastique pour en faire sa maison. Toute la journée, il travailla, il créa des objets et en fut plein d'autres encores. Une fois qu'il eu finis se reposa puis mangea son bon festin. Il en tuait plusieurs fois il ne mangeait pas que de la viande, il mangeait aussi quelques fruits du paradis. Ce Paradis Au ! comme il l'aimait. Cette île là bas vit depuis très longtemps la source des ancêtres. Cette source exosera. Il ^{essaya} s'approcha et l'ancêtre dit : dit un ~~vœux~~ ^{vœux} et il s'exosera. Alors il dit un vœux, il espererait que un jour par ma fumée magique, que des personnes au loin vienne me chercher. Alors l'ancêtre lui dit une idée. Puis le garçon le fit, il arracha de l'écorce pris une tige et écrivit. Chers parents aidez-moi, si vous pouvez, vous verrez par ma fumée magique. Puis le mit dans une ~~bouteil~~ bouteille et la lança très loin et espérera un jour qu'ils

* qui vas exploiterons de me revois

Un enfant Quelques jours plus tard
il arriva a allumé un feu. Depuis
qu'il était tout petit, il a pris l'abbitude
de voir comment sa ce passe à la Préhistoire
Il était devenu un singe. Alors tua
une grosse bête pour la faire griller au feu.*
Car le feu à de la magie ; Il pouvait envo-
yait des signaux de fumées, destinés à attirer
des
l'attention des personnes au loin. Mais il
Alors
en fut pas un ci. Il alla se promener
promenait quelques morceaux
de bois, de métal, de plastique pour en
faire sa maison. Toute la journée, il travai
lla, il créa des objets # et en fut plein
d'autres encores. Une fois qu'il eu finis
se reposa puis mangea son bon festin.
Il en tuait plusieurs Mais il ne mangeait*
quelques fruits du paradis. Ce Paradis Au !
comme il l'aimait ! cette île-Là bas vit
depuis très longtemps la source des ancêtres.
essaya
Cette source ###-Il s'approcha
l'ancêtre dit : « dit un vœ vœux et il
de s'approcher et
s'exosera. »*Alors il dit un vœux, il espererait
qu'un jour par ma fumée magique, # que
des personnes au loin vienne me chercher. Alors
l'ancêtre lui dit une idée. Puis le garçon le
fit, il arracha de l'écorce pris une tige
et écrivit. « Chers parents, aidez-moi, si vous
pouvez, vous verrez # ma fumée magique* »
Puis le mit dans une boutel -bouteille et la
lança très loin et espérera un jour qu'ils

*rajouté dans la marge: Il la mangea est dit :

*rajouté dans la marge : pas que de la viande il mangeait aussi

* rajouté dans la marge : et il sursota

*rajouté : qui vous exploiterons de me revois

viendront me chercher. Mais peut être
pas
FIN

viendront me chercher. Mais peut être
pas
FIN

Quelques heures plus tard, ^{il était} j'étais tout seul il n'y avait
 personnes sûr cette grande île. Une grande forêt recouvrait
 l'horizon. Le jeune garçon décida alors ^{de se plonger} d'aller dans la
 forêt. Elle était très sombre, des animaux l'effrayait.
 Il continua à marcher et tout à coup, un
 grand oiseau se posa sur son épaule. Un peu plus
 tard l'oiseau lui dit de le suivre. Alors le garçon
 le suivit. Il traversa toute la forêt pendant 1
 nuit et l'oiseau s'envola loin, très loin, et il
 disparu dans le ciel. Il était devant une maison. Puis
 il rentra dedans. Le garçon cria : « Il y a quelqu'un », mais
 personne ne répondit. Elle était très grande comme un
 château mais un tout petit peu plus petit. Il monta
 au 2^{ème} étage et il vit... une chambre. Alors il alla se
 coucher. Il se réveilla à 15h30 et parti sans rien
 manger. Il continua à marcher, longtemps, très longtemps et
 il était 20 heures et il n'avait trouvé aucun hébergement.
 Alors il se construisa une cabane. Mais le temps
 n'était pas au rendez-vous. Il pleuvait, il bref il
 faisait moche. Il se réveilla à 7h00 et reparti à la
 maison où il était le premier jour et resta dedans
 jusqu'à la fin de sa vie.

il était
Quelques heures plus tard, j'étais tout seul il n'y avait
personnes sûr cette grande île. Une grande forêt recouvrait
l'horizon. Le jeune garçon décida alors d'aller dans la
de se plonger une grande
forêt. Elle était très sombre, des animaux l'effrayait.
aventure
Il continua à marcher et tout à coup, un
grand oiseau se posa sur son épaule. Un peu plus
tard l'oiseau lui dit de le suivre. Alors le garçon
disa
le suivit. Il traversa toute la forêt pendant 1
nuit, et l'oiseau s'envola loin, très loin, et il
disparu dans le ciel. Il était devant une maison. Puis
il rentra dedans. Le garçon cria : « Il y a quelqu'un », mais
personne ne répondit. Elle était très grande comme un
château mais un tout peu plus petit. Il monta
au 2 ^{ème} étage et il vit... une chambre. Alors il alla se
coucher. Il se réveilla à 15H30 et parti sans rien
manger. Il continua à marcher, longtemps, très longtemps et
il était 20 heures et il n'avait trouvé aucun hébergement.
Alors il se construisa une cabane. Mais le temps
n'était pas au rendez-vous. Il pleuvait, il bref il
faisait moche. Il se réveilla à 7h00 et reparti à la
maison où il était le premier jour et resta dedans
jusqu'à la fin de sa vie.

Je me trouvais déjà sur l'île depuis longtemps mais je n'avais jamais remarqué cette petite maisonnette cabane, au sud de l'île. Elle m'intriguait. Peut-être cela voulait-il dire qu'il y avait quelqu'un sur l'île ! Je me dis qu'il valait mieux entrer pour en être sûr. A l'intérieur, il y avait un lit de bambou, des meubles en bambou et des objets venant sûrement du bateau du naufragé. J'en étais sûr à présent il y avait quelqu'un sur l'île. Je décidais de me mettre à sa recherche. Je fis le tour de l'île, puis j'allai au centre, mais je ne vis personne. C'était comme si elle faisait exprès de m'éviter. J'attendis plusieurs jours, mais toujours personnes. Au bout d'un mois, ~~des~~ je vis des traces de pas devant ma grotte qui faisaient des allers-et-retours. Cette nuit, j'entendis du bruit, et je me réveillai et je vis une ombre qui s'approchait vers moi. Je ~~sur~~ ~~sursota~~ demanda qui c'était et l'ombre répondit : « Je m'appelle Lilly. Je me suis retrouvée ici à la suite d'un naufrage. Je suis ^{ici} depuis maintenant 5 ans et je t'espionne depuis que tu es là. Veux-tu être mon amie ? » Je n'avais pas encore vu son visage, mais je vis à sa voix qu'elle était gentille. Je lui répondis : « Oui ! » et elle sauta de joie. Je me recouchai et le lendemain, alla à la petite cabane. Elle m'y attendait, et me proposa de faire ~~des~~ de la chasse. * Elle était faite de bambou, il y en avait au cœur de l'île, et de cordages. Cela me pouvait être que le travail d'un homme...

On se retrouve à la cabane !

Je me trouvais déjà sur l'île depuis longtemps mais je n'avais jamais remarqué cette petite maisonnette cabane, au sud de l'île. * Elle m'intri-
guait. Peut-être cela voulait-il dire qu'il y avait quelqu'un sur l'île ! Je me dis qu'il valait mieux entrer pour en être sûr. A l'intérieur, il y avait un lit de bambou, des meubles en bambou et des objets venant sûrement du bateau du naufragé. J'en étais sûr à présent il y avait quelqu'un sur l'île. Je décidais de me mettre à sa recherche. Je fis le tour de l'île, puis j'allai au centre, mais je ne vis personne. C'était comme si elle faisait exprès de m'éviter. J'attendis plusieurs jours, mais toujours personnes. Au bout d'un mois, des je vis des traces de pas devant ma grotte qui faisaient des allers-et- des retour. Cette nuit, j'entendis du bruit, et je me reiveilla et je vis une ombre qui s'approchait vers moi. Je sur sursota demanda qui c'était et l'ombre répondit : « Je m'appelle Lilly. Je me suis retrouvée ici à la suite d'un naufrage. Je
ici suis depuis maintenant 5 ans et je t'espionne depuis que tu es là. Veux-tu être mon amie ? »
Je n'avais pas encore vu son visage, mais je vis
à sa voix qu'elle était gentille. Je lui répondit
« Oui. » et elle sauta de joie. * Je me recouchai et
le lendemain, alla à la petite cabane. Elle m'y attendait, et me proposa de faire des de la chasse

* ajouté par l'élève : Elle était faite de bambou, il y en avait au cœur de l'île, et de cordages. Cela ne pouvait être que le travail d'un homme...

* rajouté en marge : On se retrouve à la cabane ! » cria-t-elle

de la pêche, une autre maison pour moi et d'autres choses amusantes toute la journée. Je lui dis : « D'accord. » La journée se passa très bien, et le soir, lors du dîner, je lui proposai de rester toute ma vie avec elle sur cette île. Elle fut d'accord. Maintenant, pour aller plus vite, je vais juste vous dire que nous avons passé toute notre vie ensemble sur cette île, et que je ne regrette rien.

de la pêche, une autre maison pour moi et d'autres choses amusantes toute# la journée.
Je lui dis : « D'accord. » La journée se passa très bien, et le soir, lors du dîner, je lui proposa # de rester toute ma vie avec elle# sur cette île. Elle fut d'accord. Maintenant, pour aller plus vite, je vais juste vous dire que nous avons passé# toute notre vie ensemble sur cette île, et que je ne regrette rien.

Thursday, 23rd May

Margaux

9:30

10:30

Le soleil se levait, les vagues percutait le sable blanc et là au milieu de tout ça se trouvait une jeune fille. Elle avait les cheveux chatons, les yeux marron clair et dormait paisiblement. Vers le début de l'après-midi un jeune homme vint la réveiller, elle, sursauta. Elle se posait tellement de question qu'elle en oublier le garçon devant ses yeux. Lui demanda juste son nom "Chan!" dit elle "Chan Marine!" "OK!" Lui dit le garçon "Moi, c'est Alex!" Il lui demanda s'y elle voulait venir avec lui elle accepta. Au village il y avait de toutes choses des banane, des noix de coco, des fruits tropicaux des médicament à base d'herbe medical, du poisson et des habit à base de coton. Il lui dit que son village vivait de pêche et de cueillette. Il lui proposa de dormir chez lui elle disa "OUI!" de bon cœur, de toute manière elle n'avait pas d'autres endroits pour dormir. La maison d'Alex était faites d'argiles et de grandes feuilles de bananiers à l'intérieur il y avait pleins de sulture en bois et d'assiette en coquille saint-Jacques. Ses parents tiennent un boutique de sulture de bois. Il l'a presenta à ses parents "Elle s'appelle Marine, et elle est rescapé d'un naufrage. Ils l'accueillirent et la furent manger à la table familiale.

Le soleil se levait, les vagues percutait
le sable blanc et là au milieu de tout
ça se trouvait une jeune fille. Elle avait
les cheveux chatons, les yeux marron clair et
dormait paisiblement. Vers le début de
l'après-midi un jeune homme vint la réveiller,
elle, sursauta. Elle se posait tellement de
question qu'elle en oublier le garçon devant ses yeux
Lui demanda juste son nom « chan »
dit-elle « chan Marine ! » « OK ! » lui dit le
garçon « Moi, c'est Alex ! » Il lui demanda
s'y elle voulait venir avec lui elle accepta.
Au village il y avait de toutes choses des
banane, des noix de coco, des fruits tropicaux
des médicament à base d'herbe medical, du
poisson et des habit à base de coton. Il lui dit
que son village vivait de pêche et de cueillette.
Il lui proposa de dormir chez lui elle
disa « OUI ! » de bon cœur, de toute manière
elle n'avait pas d'autres endroits pour dormir
La maison d'Alex était faites d'argiles et de
grandes feuilles de bananiers à l'intérieur
il y avait pleins de sulture en bois et d'assiette
en coquille saint-jacque. « Mes parents tiennent
un boutique de sulture de bois. Il l'a presenta
à ses parents. « Elle s'appelle Marine, et elle
est rescapé d'un naufrage. Ils l'accueillirent
et la firent manger à la table familiale

Le père lui dit qu'elle pouvait les aider
 à la boutique si elle voulait, elle accepta.
 À la fin de la journée elle aida la mère
 d'Alex pour la vaisselle et alla se coucher
 dans un lit spécialement préparé pour elle
 par la mère d'Alex.

Le père lui dit qu'elle pouvait les aider
à la boutique si elle voulait, elle accepta.
À la fin de la journée elle aida la mère
d'Alex pour la vaisselle et alla se coucher
dans un lit spécialement préparé pour elle
par la mère d'Alex.

Martin 23/05/13 9h 30min 10h 11
 Je ne savais pas où j'avais atterri, mais je n'avais pas envie de le savoir, tout ce que je voulais c'était de partir d'ici. Malheureusement mon pied était coincé sous une pierre et cela pris du temps pour le dégager. Après une heure d'effort, je réussis enfin à le déga-décoincé et commença à chercher une idée pour partir j'essaie et la pluie commença à tomber, j'essaie de m'abriter sous des palmiers. Je me suis dit qu'il ^{faudrait} me construire un ^{radeau} et me ^{mettre} en route. Je commençai à construire un radeau, une fois ~~terminé~~ terminé, je me mis en route. La mer était calme quand tout à coup un tempête surgit et me fis chaviré je j'étais sans bateau, sans nourriture et en moi. Je resta pendant 12 heures avant de voir un bateau au loin, je sorti un miroir et l'agita. Le bateau finit par me se voir et me repêché j'étais sauvé ma vie pouvais continuer.

Je ne savais pas où j'avais atterri mais je n'avais
pas envie de le savoir, tout ce que je voulais c'était
de partir d'ici. Malheureusement mon pied était
coincé sous une pierre et cela pris du temps pour
le dégager. Après une heure d'effort, je réussis
enfin à le déga-décoincé et commença à chercher
une idée pour partir j'essaie et la pluie commen
ça à tombé, j'essaie de m'abriter sous des
_____faudrait
palmiers. Je me suis dit qu'il que je me cons
_____radeau mettre
truire un et me mis en route. Je commeca
à construire un radeau, une fois termine, je
me mis en route. La mer était calme
quant tout à coup un tempête surgit et
me fis chaviré je-j'étais sans bateau, sans
nourriture et en moi. Je resta pendant 12 heures
avant de voir un bateau au loin, je sor
ti un miroir et l'agita. Le bateau finit
par me se voir et me repêché j'étais sau
vé ma vie pouvais continuer.

Maximin Cela faisait des mois que le garçon était sur l'île mais
 il avait fait une plantation de blé pour se nourrir.
 23/5/2013 Mais comme il s'ennuyait il décidait de visiter
 l'île, mais à sa grande surprise vu un village
 abandonné. Il y avait de grande et petite maisons.
 Après avoir visiter le village il decida d'aller
 chercher c'est affaires et de s'installer dans le
 village. Dans s'etaine maison il trouvait de la
 nourriture et dans d'autre de l'eau ou de grand
 coffre vide. Après avoir regarder toute les maisons
 il s'instala dans une grande maison au bord de
 la mer. Il entra dedans et il vit un escalier
 qui se dirigait vers la mer il descendit et vit un
 peut après un grand couloir ~~et dans~~ qui
 partait vers le nord, dans il entra dedans, il faisait
 sombre et sur les murs il sentait de la mousses.
 et soudain au bout du couloir il aperçu de la
 lumière. Il courut et ~~et aperçu~~ entrevu une grande
 sale avec un siège au milieu.
 Il s'assit dessus et il vit des ville saffiché devant
 lui il ya avait Paris, Londre, New-York, et Issy-les-
 Moulineau. Il clics sur Issy-les-Moulineaux.
 Et sans comprendre se qui s' lui arrivait il
 arriva dans Issy-les-Moulineaux et retourna chez
 lui.

Cela faisait des mois que le garçon était sur l'île mais il avait fait une plantation de blé pour se nourrir.
Mais comme il s'ennuyait il decidat de visiter l'île , mais à sa grande surprise vu un village abandonné. Il y avait de grande et petite maisons.
Après avoir visiter le village il decida d'aller chercher c'est affaires et de s'installer dans le village. Dans s'ertaine maison il trouvait de la nourriture et dans d'autre de l'eau ou de grand coffre vide. Après avoir regarder toute les maisons il s'instala dans une grande maison au bord de la mer. Il entra dedans et il vit un escalier qui se dirigait vers la mer il descendit et vit un peut après un grand couloir ##### qui partait vers le nord, dans il entra dedans, il faisait sombre et sur les murs il sentait de la mousses. et soudain au bout du couloir il aperçu de la lumière. Il courat et # ## entrevu une grande sale avec un siège au milieu.
Il sassi dessus et il vit des ville saffiché devant lui il ya-avait Paris, Londre, New-York, et Issy-les-Moulineau. Il clics sur Issy-les-Moulineaux.
Et sans comprendre se qu'il lui arrivait il arriva dans Issy-les-Moulineaux et retourna chez lui. ###

Narine "Il construi une maison à l'aide de branchages et de feuille de palmier il fit de meubles et de la vaisail en argil après il alla chercher de de 9 h 30 coi manger comme des fruits : manges, pastèque, melon, ananase, banane... et des légumes : tomates, concombres... Il construit des piège pour les tortues, les chève, les bouc... Il fit signo de fumé. Il alla chercher des ~~noies~~ ^{noies} qu'il ~~trouva~~ ^{trouva} dans l'œu salé de la mère puis mis dans une caserole avec de l'eau qu'il ~~fit~~ ^{fit} bouillir pour que le sel reste sur ~~l'oignon~~ ^{les noies} puis il les manja au dîner ~~et~~ ^{et} il trouva que'elles étass délisieuses.

Il construi une maison à l'aide de branchages et de feuille de palmier il fit de meubles et de la vaisail en argil après il alla chercher de de
coi manger comme des fruits : manges, pastèque, melon, ananase, banane....et des légumes : tomates, concombres...Il construit des pièges pour les tortues, les chève, les bouc...Il fit signo de fumé. Il
noies casa et qu'il alla chercher des ### qu'il trempa dans l'œu salé de la mère puis mis dans une caserole avec de l'eau qu'il ## fit
les noies bouillr pour que le sel reste sur l'oignon
puis il les manja au dîner # et il trouva que'elles étées délisieuses.

L'annee Il est seul tout seul il dit : « Et on ! » Personne. Il
 était triste mais comme il était courageux il sèche
 c'est larme et il va voir si il y a de la
 23/5/13 nourriture sur l'île. L'île était très grande
 Sp30 et il regarda que le quart car il avait déjà trouver
 10h12 plein de chose : ## des bananes, des noix de coco...
 Il revint a son cant il posa la nourriture et il
 fabriqua une canne à pêche et des pièges pour mettre
 dans l'eau et il pêcha : des huitres des écrevisses et
 du poisson. Avec c'est provision il en avait pour
 5 jours. Et puis les 5 jours sont passés et juste
 avant qu'il parte il avait construit un panier avec
 des feuilles de palmiers. Et il parti, il ramena plein
 de ## nourriture, il la déposa et repartit avec les
 graines de sa nourriture. Il arriva au pied de
 son bananier il planta les graines et il appellerait
 cette endroit : « Le jardin de Bastien » #. Il avait
 construit des pièges qu'il mit tout au tours ~~peut~~
 et il pensa dans sa tête que # peut-être le
 gibier viendraient. 1 mois plus tard il mange
 très bien avec son poisson qu'il pêchait et # c'est
 fruits et légumes qu'il récoltait puis soudain
 il entendit des bruits qui venait de son jardin.
 Il se prisipita et vit 1 homme et 1 femme. La
 femme dit : « Bastien c'est toi ? » Bastien répondit : « oui
 c'est toi maman et c'est toi papa ? » Ils répondirent
 « oui ». Ils se c'erèrent très faur # et le père dit :
 dans notre cant on a du gibier et dans le tien
 des légumes et du poisson si on regroupe tout ça
 on peut vivre ici. Bastien dit : « tout le monde et
 d'accord. ils virent oui de la tête et vécurerent heureux
 jusqu'à la fin des temps.

Il est seul tout seul il dit : « Et on ! » Personne. Il
 était triste mais comme il était courageux il sèche
 c'est larme et il va voir si il y a de la
 nourriture sur l'île. L'île était très grande
 et il regarda que le quart car il avait déjà trouver
 plein de chose : ## des bananes, des noix de coco...
 Il revint a son cant il posa la nourriture et il
 fabriqua une canne à pêche et des pièges pour met
 dans l'eau et il pêcha : des huitres des écrevisses et
 du poisson. Avec c'est provision il en avait pour
 5 jours. Et puis les 5 jours sont passés et juste
 avant qu'il parte- il avait construit un panier avec
 des feuilles de palmiers. #Et il parti, il ramena plein
 de ##1 nourriture. il la déposa et repartit avec
 les graines de sa nourriture. Il arriva au pied de
 son bananiers il planta des graines et il appellerait
 cette entroit : « Le jardin de Bastien » #. Il avait
 construit des pièges qu'il mit tout au tours ~~peut~~
 # il pensa dans sa tête que # peut-être le
 gibier viendraient. 1 mois plus tard il maga
 très bien avec son poisson qu'il pêchait et # c'est
 fruits et légumes qu'il récoltait puis soudain
 il entendit des bruits qui venait de son jardin
 Il se prisipita et vit 1 homme et 1 femme. La
 femme dit : « Bastien c'est toi » Bastien répondit : « ou
 c'est toi maman et c'est toi papa ? » Ils répondit :
 « oui » Ils se c'erèrent très faur # et le père dit : «
 dans notre cant on a du gibier et dans le tien
 des légumes et du poisson si on regroupe tout ça
 on peut vivre ici. » Bastien dit : « tout le monde et
 d'accord. ils virent oui de la tête et vécurerent heureux
 jusqu'à la fin des temps.

Pierre-Naves

Thursday, 23th, May

1982 Je marchai sur le sable fin, mes pieds me faisaient mal. Je me coucha sous un palmier et ferma les yeux : je me souvins de ma petite vis tranquille à Paris, ~~mon~~ petite maison, mon père, ma mère et mes deux petits frères puis soupira longuement en sortant de mes rêveris. Sur ce, je m'endormis. Je me reveilla que le lendemain matin à 11 heures. J'enfila mon tee-shirts et me dirigea vers ma grotte. C'est au moments d'entrée que je decida de faire une maison ~~spacieuse~~. Je rassembla tout ce qui pouvait me servir : tron de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers-caoutchou... je Je commença par creuser une fosse rectangulaire, je mis des galets tout au fond et recouvris de sable, je fis de même une ~~deuxième~~ fois. Je fis les murs en trons de palmiers et fait le toit en trons de palmiers également mais ceux-ci était recouvert de feuilles de figiers caoutchou et de branchage en toutes sortes qui. Je finis enfin ma maisons et partis avec un grand panier en osier pour remplir ma reserve de nourriture qui commençait à faiblir. Je découvrit des fruit en abondance : des melons, des raisin, des oranges et des citrons. Je me concocta un délicieux cocktail multifruit. J'alla voir mes pièges et constata que 3 chèvres étaient prises ^{enpylité} dedans je les acheva et rentra chez mois avec de la nourriture au moins pour 3 semaines. Je mis à la déco de ma demeure, j'accroch ai des sabres que j'avais récupéré sur le bateau et un fusil qui m'avait servi à tué quelques chèvres. Je me construis une chaise en osiers que je remboura avec de la peau de chèvre je m'installa et commença à lire un

Je marchai sur le sable fin, mes pieds me faisaient mal. Je me coucha sous un palmier et ferma les yeux : je me souvins de ma petite vis-tranquille à Paris, mon petite
e ma
maison, mon père, ma mère et mes deux petits frères puis soupira longuement en sortant de mes rêveris. Sur ce, je m'endormis. Je me reveilla que le lendemain matin
à 11 heures. J'enfila mon tee-shirts et me dirigea vers ma grotte. C'est au moments-d'entrée que je decida de faire une maison spacieuse . Je rassembla tout ce
qui pouvait me servir : tron de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers-caoutchou...je Je commença par
creuser une fosse rectangulaire je mis des galets tout au fond et recouvris de sable, je fis de même une
deuxième fois. Je fis les murs en trons de palmiers et
fait le toit en trons de palmiers également mais
ceux-ci était recouvert de feuilles de figuiers caoutchou et de branchage en toutes sortes qui. Je finis enfin ma
maisons et partis avec un grand panier en osier pour remplir ma reserve de nourriture qui commençait à faiblir
je découvrit des fruit en abondance : des melons, des
i
raison, des oranges et des citrons. Je me concocta un délicieux cocktail multifruit. J'alla voir mes pièges et
ensuite
constata que 3 chèvres étaient prises dedans je les acheva et rentra chez mois avec de la nourriture au moins pour
me
3 semaines. Je mis à la déco de ma demeure, j'accroch ai des sabres que j'avais récupéré sur le bateau et un
fusil qui m'avait servi à tué quelques chèvres. Je me construis une chaise en osiers que je remboura avec de
la peau de chèvre je m'installa et commença à lire un

rajouté *seconde

livres que j'avais écrits moi-même. Quand je me decida de à diner il faisait déjà sombre, je me contacta un bon morceau de viande de chèvre avec un jus de raisins et un melon, je rangea mes affaires dans un coffre coffre et m'allongea sur mon lit.

livres que j'avais écrits moi-même. Quand je me decida de à
diner il faisait déjà sombre, je me contacta un bon
morceau de viande de chèvre avec un jus de raisins et
un melon, je rangea mes affaires dans un coffre coffre
et m'allongea sur mon lit.

Raphaël

9 & 30

10h 08

L'enfant se réveille. Il s'appelle Grey. Il se rappelle que de quelques détails, mais la première chose qu'il fait se de fouiller l'épave du bateau. Il y trouve un sac rempli de graines de maïs, un peu de clous, un marteau et un poule enfermé dans une cage. Grey prend le bois cassé et s'en serre pour construire des remparts en forme de cercle. Il construit aussi une petite échelle pour grimper les remparts. Puis Grey reprend du bois pour se forger un abri. Il en construit aussi un pour la petite poule. Un jour plus tard, il sème les graines de maïs mais il lui faut de l'eau pour qu'elles grandissent, donc Grey regarde s'il n'y a pas un arrosoir et bingo, il y en a un !!! De l'à où il est, Grey observe le sommet et de la coline et remarque que cela brille, il décide donc d'escalader la coline avec son arrosoir en espérant que ça sera de l'eau. Les heures passent et il se rapproche de plus en plus du sommet. Grey arrive enfin au sommet et admire se magnifique lac à l'eau transparente. Il remplit son arrosoir et repare en sens inverse. Il prend un grand morceau de bois et s'assois dessus et descend à toute vitesse. Trois mois passe et Grey arrive à bien se nourrir et bien dormir. Jusqu'au jour où Grey admire la plein lune soudain, elle devient toute violette, et là, Grey ressent un atroce douleur. Il ne le sait pas, mais la lune absorbe son âme. Grey tombe et plus jamais personne ne viendra sur cette île à la lune maudite.

L'enfant se réveille. Il s'appelle Grey. Il se rappelle que de
quelques détails, mais la première chose qu'il fait se de
fouiller l'épave du bateau. Il y trouve un sac rempli de
graines de maïs, un peu de clous, un marteau et
un poule enfermé dans une cage. Grey prend le bois
cassé et s'en serre pour construire des remparts en forme
de cercle. Il construit aussi une petite échelle pour
grimper les remparts. Puis Grey reprend du bois pour se
forger un abri. Il en construit aussi un pour la petite
poule. Un jour plus tard, il sème les graines de maïs mais
il lui faut de l'eau pour qu'elles grandissent, donc
Grey regarde s'il n'y a pas un arrosoir et bingo, il
y en a un !!! De l'à où il est Grey observe le somm
-et de la coline et remarque que cela brille, il décide
donc d'escalader la coline avec son arrosoir en espérant
que ça sera de l'eau. Les heures passent et il se
rapproche de plus en plus du sommet. Grey arrive enfin
au sommet et admire se magnifique lac à l'eau
transparente. Il prend un grand morceau de bois et
s'assois dessus et descend à toute vitesse. Trois
mois passe et Grey arrive à bien se nourrir et bien
dormir. Jusqu'au jour où Grey admire la plein lune
soudain, elle devient toute violette, et là, Grey
ressent un atroce douleur. Il ne le sait pas, mais
la lune absorbe son âme. Grey tombe et plus jamais
personne ne viendra sur cette île à la lune
maudite.

Sabrina
 Au milieu de tous mes travaux il m'arrivai de trouver
 des ~~en~~ ^{en} sacs visitant l'île de trouver des bagages
 23/05/13 et un sac. Je pris le sac en premier puis je l'ouvrit,
 9h30 il y avait que des miette de graines. Alors j'ouvris
 10h27 un bagage après l'autre. Je pris même l'habitude
 de m'habillé avec les vêtements que j'avais trouvé
 en dévalisant tout les bagages et certains était fort
 beau !! Je partis chercher de la nourriture et de l'eau
 ... Puis je vis en chemin un tout bébé babouin qui
 me dis : « si tu veux passé il va falloir que tu ^{siingo} me dise
 qu'est-ce que c'est je tiens derrière mon dos »
 - « Tu tiens eeee... une BANANE !! »
 - « OUI ! Tu peux passé, à bientôt ! »
 - merci pour la petite devinette.
 Et il reparti et vis soudain un pommier, il eu une
 seul idée en tête c'était de prendre quelques pommes
 maintenant il fallait qu'il cherche de l'eau.

[1h30 plus tard...]

Il avait vu une grande rivière qui brillait d'eau
 pure. Il avait qu'une chose en tête c'était d'allé
 chercher de l'eau et rentrer chez lui. Alors il fesat
 se que lui disait sa petite tête et il partit.
 Il arrivait au bord de la plage (chez lui).
 Il commençait à baillait plusieurs fois et il se s'endormi
 tout doucement.

Le lendemain matin il pris un tron d'arbre
 puis commençait a construire une grande barc et
 au boud de 3h00 la barc était fini et très
 belle alors il se dis : « Je vais pouvoir rentrer
 chez moi !!! » Puis partis chez lui.

Au milieu de tous mes travaux il m'arrivai de trouver
des ## # visitant l'île de trouver des bagages
et un sac. Je pris le sac en premier puis je l'ouvrit,
et je
il y avait que des miette de graines. Alors j'ouvris
un bagage après l'autre. Je pris même l'habitude
de m'habillé avec les vêtements que j'avais trouvé
en dévalisant tout les bagages et certains était fort
beau !! Je partis chercher de la nourriture et de l'eau
... Puis je vis en chemin un tout bébé babouin qui
me dis : « si tu veux passé il va falloir que tu me dise
qu'est-ce que c'est je tiens derrière mon dos »
- « Tu tiens eeee...une BANANE !! »
-« OUI ! Tu peux passé, à bientôt ! »
- merci pour la petite devinette.
Et il reparti et vis soudain un pommier, il eu une
seul idée en tête c'était de prendre quelques pommes
maintenant il fallait qu'il cherche de l'eau.
(1H30 plus tard...)
Il avait vu une grande rivière qui brillait d'eau
pure. Il avait qu'une chose en tête c'était d'allé
chercher de l'eau et rentré chez lui. Alors il fesat
se que lui disait sa petite tête et il partit.
Il arrivait au bord de la plage (chez lui).
Il commençait à baillait plusieurs fois et il se s'endormi
tout doucement.
Le lendemain matin il pris un tron d'arbre
puis commençait a construire une grande barc et
au boud de 3h00 la barc était fini et très
belle alors il se dis : « Je vais pouvoir rentrée
chez moi !!! » Puis partis chez lui.

Thursday, 23rd May

Stanislas

9 H30 L'histoire commença en 1769, sur les îles Hawaï.
10207 Un jeune homme, qui s'appelait Géralde François, il était policier. Un jour, alors qu'il devait arrêter des bandits en mer, leurs navires fit ~~un~~ naufrage près de petite îles. Il était le seul survivant. quand il se ~~ré~~ réveilla il était sur une plage très sumpas, il y trouva noix de coco, melon et même des fraises. Il avait 23 ans quand il était arrivé quand il avait découvert un cochon sauvage. Il fonçat sur mes Géralde était plus rapide il l'abatti en un coup de feu. Il le fit rôtir au barbacui (Il la mis dans 1/2 tonneau). Il est mort à 36 ans suite à une éruption volcanique.

L'histoire commença en 1769, sur les îles Hawaï.
Un jeune homme, qui s'appelait Géralde François. Il était policier. Un jour, alors qu'il devait arrêter des bandits en mer, leurs navires fit un naufrage près de petite îles. Il était le seul survivant. quand il se ré réveilla il était sur
une plage très sumpas, il y trouva noix de coco, melon et même des fraises. Il avait 23 ans quand il était arrivé
quand il avait découvert un cochon sauvage. Il fonçat sur mes Géralde était plus rapide il l'abatti en un coup de feu. Il le fit rôtir au barbacui (Il la mis dans 1/2
tonneau) Il est mort à 36 ans suite à une éruption volcanique.

9h30 Cette enfant s'appelle Rami. Il se dirigeait sur un rocher puis
 un gros bruit surgit. Rrrrrr ! Il sauta sur un autre
 rocher pour traverser une mare. Le même bruit surgit. Il
 finit de traverser la mare quand soudain il se
 retourna et vit 2 beaux crocodiles qui le poursuivaient.
 Un de crocodile s'arrêta essoufflé. Il souffla. Il prit les jambes
 à son coup et retourna dans la course poursuite et rattrapa le
 garçon mais le garçon se débattait. Il lui donna un coup de pied
 dans le museau et paf. Le crocodile tomba raide mort par
 terre. Mais l'autre continua sa course pour venger son
 compagnon. Le petit garçon alla jusqu'à la plage pour se
 cacher derrière les rochers. Le crocodile alla se rendre. Désolé dit le
 crocodile. Le garçon accepta ses excuses. Tout d'un coup il vit un
 fumé il se demandait d'où elle venait. Il y avait un feu avec
 deux lièvres. Il se disait pourquoi (ne) pas prendre un lièvre ? Il prit un lièvre
 l'emmena sur la plage un animal qui avait une tête
 de [illisible] et un corps d'ours Il se surnommait le pourse. Ils se
 font tous manger sur le [illisible].

Cet enfant s'appelle Rami. Il se dirigeait sur un rocher puis
un gros bruit surgit. Rrrrr ! Il sauta sur un autre
rocher pour traverser une mare. Le même bruit surgit. Il
finit de traverser la mare quand soudain il se
retourna et vit 2 beaux crocodiles qui le poursuivaient.
Un des crocodiles s'arrêta essoufflé. Il souffla. Il prit les jambes
à son coup et retourna dans la course poursuite et rattrapa le
garçon mais il se débattait. Il lui donna un coup de pied dans le
museau et paf. Le crocodile tomba raide mort par
terre. Mais l'autre continua sa course pour venger son
compagnon. Le petit garçon alla jusqu'à la plage pour se
caler derrière les rochers. Le crocodile alla se rendre. Désolé dit le
crocodile. Le garçon accepta ses excuses. Tout d'un coup il vit un
fumé il se demandait d'où elle venait. Il y avait un feu avec
deux lièvres. Il se disait pourquoi (ne) pas prendre un lièvre ? Il prit un lièvre
l'emmena sur la plage Un animal qui avait une tête
de [illisible] et un corps d'ours Il se surnommait le pourse. Ils se
font tous manger sur le [illisible].

} Valentine
 23/05/13
 9h30
 10h

Le bateau de Camille vient d'échouer sur une île sauvage. L'enfant a 11 ans. Elle se met à pleurer en pensant à son père qui était resté sur le continent, à sa mère #, son frère et sa chienne qui devaient être eux aussi perdus. Soudain un petit bruit se fait entendre. Camille se réjouit, tout espoir n'est pas perdu ! Elle se rapproche de l'endroit où il semble provenir. Et elle voit sa chienne ! Ouaf Ouaf fait le chien. « Oh Diane tu m'as tellement manqué ! » crie Camille. Puis l'enfant se rappelle qu'elle est sur une île déserte et se remet à pleurer.

Un autre grondement se fait entendre mais cette fois c'est le tonnerre ! Brr Brr. « Il gronde le plus fort possible » se dit Camille. Vite Diane et Camille se réfugient dans la grotte la plus proche. Camille pense à haute voix : « Il faut se construire une maison si nous restons éternellement ici. » Dès que l'orage passe, Diane et Camille rassemblent autant de galets possible et font un planché, elles montent les murs et enfin le toit. Au bout de 2 jours leur maison est prête. Elles s'installent toutes 2. Diane a son panier et Camille dort sur le sable. Au bout d'un elle en a marre de rester ici et quitte l'île avec Diane sur un radeau qu'elle a préparé. Un vaisseau pirates les aborde et leur demande si elles veulent vivre en pirates. Camille dit oui, et maintenant tout le monde tremble devant : « Camille la Terrible » !

Camille vient-Le bateau de Camille vient d'échouer sur une île sauvage. L'enfant a 11 ans.
Elle se met à pleurer en pensant à son père qui était resté sur le continent, à sa mère #, son frère et sa chienne qui devaient être eux aussi perdus. Soudain un petit bruit se fait entendre. Camille se réjouit, tout espoir n'est pas perdu ! Elle se rapproche de l'endroit où il semble provenir. Et elle voit sa chienne !
Ouaf Ouaf fait le chien. « Oh Diane tu m'as tellement manqué ! » crie Camille. Puis l'enfant se rappelle qu'elle est sur une île déserte et se remet à pleurer. ☹
Un autre grondement se fait entendre mais cette fois c'est le tonnerre ! Brr Brr. « Il gronde le plus fort possible » se dit Camille. Vite Diane et Camille se réfugient dans la grotte la plus proche. Camille pense à haute voix : « Il faut se construire une maison si nous restons éternellement ici. » Dès que l'orage passe. Diane et Camille rassemblent autant de galets possible et font un planché, elles montent les murs et enfin le toit. Au# bout de 2 jours leur maison est prête. Elles s'installent toutes 2
Diane a son panier et Camille dort sur le sable.
Au bout d'un elle en a marre de rester ici et quitte l'île avec Diane sur un radeau qu'elle a préparé. Un vaisseau pirates les aborde et leur demande si elles veulent vivre en pirate. Camille dit oui, et maintenant tout le monde tremble devant : « Camille la Terrible » !

C3. Textes produits G2V1

Alexandre
17/05/2013
10h40 min
Fin : 11h13

Alors je me suis dis je vais bientôt mourir je n'ai pas d'eau ni nourriture tout d'un coup je me rappelais mon enfant mes amis mes parents ma famille et tout ceux qui était proche de moi maintenant. Il ne me restait plus d'une chose à faire vivre. J'ai d'abord exploré l'île pour trouver de l'eau je marchais avec Stella et je vis derrière une dune un petit lac mais ce que je n'avais pas vu c'était un groupe de Lion et Lionne qui était a l'ombre d'un arbre j'avais trouver le repas je me suis mis en tête de fabriquer des armes et du feu ça éloigne les animaux sauf les sang froids ça les attire mais je ne vis pas de sang froids et l'ain seul coup je me rappelais qu'il allait bientôt faire nuit je me suis mis à creuser un trou dans le sable j'allais si vite que j'ai cru que ça ma mis quelque secondes je suis vite aller chercher des branches et je me mis dans le trou avec ma chien je recouvrais vite avec des branches le trou puis je m'endormis le lendemain matin je fis réveiller par Stella qui aboier a la mort je suis aller voir ce que ce passait et la la mer était en train de monter je pris ma chienne nous courons pendant quelque temps je mourai de soif je regardi derrière pas de chien NON ! Quelle idiot j'ai perdu mon chien je me mis a sa recherche et le lion morts mordu par un serpent on voyait les morsures du reptile. Je devais manger je manger Stella bien que cela me dégouter j'avais envie de mourir mais j'avais promis de vivre et au même moment il se mit a pleuvoir ma joie fut si grande alors je pris une feuille de palmier je creusa un petit trou je mis la feuille de palmier et je fis de même plein de fois quelque heure plus tard les trous étais gorgé d'eau j'avais plien d'eau je regarda dans ma poche j'avais une bouteille d'eau vide je l'as remplie d'eau. Deux ans plus tard je conaissais l'île comme ma poche je vis un bateau je fis de serein serein de lumière avec un bout de verre trouver sur la plage. Quelques années plus tard je raconte encore et toujours ma fabuleuses histoires.

Alors je me suis dis je vais bientôt mourir je n'ai pas d'eau ni
nourriture tout d'un coup je me rappelai mon enfant mes amis mes
parents ma famille et tout ceux qui était proche de moi maintenant.
il ne me restait plus q'une chose à faire vivre. J'ai d'abord exploré
l'île pour trouver de l'eau je marcher avec St-Stella et je vis
dérrière une dune un petit lac mais ce que je n'avais pas vu
c'était un groupe de Lion et Lionne qui était a l'ombre d'un arbre
j'avais trouver le repas je me suis mis en tête de fabriquer des armes
et du feu ça éloigne les animaux sauf les sang froids ça les attire mais
je ne vis pas de sang froids et d'un seul coup je me rappelais qu'il
allais bientôt faire nuit je me suis mis à creuser un trou dans le sable
j'allais si vite que j'ai crus que sa ma mis quelque secondes je
suis vite alais chercher des branches et je me mis dans le trou avec
ma chien je recouvrie vite avec des branches le troue puis je
m'endormis le lendemain matin je fie réveiller par Stella qui aboier
a la mort je suis aller voir ce qui ce passais et la la mer était en train de
monter je pris ma chienne nous courons pendant quelque temps je
mourai de soif je regardi derrière pas de chien NON ! Quelle idiot
j'ai perdu mon chien je me mis a sa recherche et le vis morts mordu
par un serpent on voyait les morsures du reptile. Je devais
manger je manger Stella bien que cela me dégouter j'avais envie de
mourir mais j'avais promis de vivre et au même moment il se mit
a pleuvoir ma joie fut si grande alors je pris une feuille de palmier
je creusa un petit trou je mis la feuille de palmier et je fis de même
plein de fois quelque heure plus tard les trous étais gorgé d'eau
j'avais plien d'eau je regarda dans ma poche j'avais une bouteille
d'eau vide je l'as remplie d'eau. Deux ans plus tard je conaissais l'île
comme ma poche je vis un bateau je fis des vaisseau de lumière
avec un bout de verre trouver sur la plage. Quelques années plus tard
je raconte encore et toujours ma fabuleuses histoires.

Hlyna
 17/05/13
 10R40
 Fin: 11h17

Je m'endormi en rêvant de Stella qui était morte et qu'elle était partie au fond de la mer et qu'elle avait vu une sirène chien ; elle était tombé amoureux et la sirène chien s'appelait Jacques et qu'il était méchant il faisait croire qu'il était gentil mais Jacques était méchant. Son but était de tuer tout les chiens ou chiennes du monde entier et s'était une idée de son père l'abominable chien des mers. Il s'appelait Rick et il était très très riche il ordonnait à tout les poissons de se tuer pour obtenir de la chair fraîche. Mais Stella ne se doutait de rien elle pensait elle aussi devenir princesse sirène chien. Elle lui dit :
 « Tu veut bien être mari ? lui aboie-elle.
 - Avec grand plaisir ! lui dit d'un air méchant Jacques.
 Quand soudain un poisson lui raconta l'histoire. Elle n'en croyais pas que s'était un trefre. Aussitôt Michael se reveilla de se terrible cauchemard en criant très fort. Il se fabrica une cabane, mais il n'y avait plus d'arbre. Il mourra donc d'oxigène. Mais heusement que un jeune garçon appeller Max le sauva ils devenèrent meilleurs amis ; il répétait ce qu'il dit ; il rigolait tellement qu'il avait oublier Stella. Mais tout à coup il vie un bateau ils étaient sauver :
 « On est là, on est là » ! s'écrièrent les 2 garçons.
 Ils fêterent anniversaire de Max qui avait 16 ans.
 Ils dorment là en se souvenant de cette meilleures journée. Sans oublié Stella qui avait trouver son price qui s'appelait Jean-Claude et ils se marient et eures beaucoup d'enfants : Marie, Jean, Maxime et Jeanne.

Je m'endormi en rêvant de Stella qui était morte et qu'elle était partie au fond de la mer et qu'elle avait vu une sirène chien ;
elle était tombé amoureux et la sirène chien s'appelait Jacques et qu'il était méchant il faisait croire qu'il était gentil mais
Jacques était méchant. Son but était de tuer tout les chiens ou chiennes du monde entier ; s'était une idée de son père l'abominable
chien des mers. Il s'appelait Rick et il était très très riche il ordonnait à tout les poissons de se tuer pour obtenir de la chair fraîche
Mais Stella ne se doutait de rien elle pensait elle aussi devenir princesse sirène chien. Elle lui dit :
« Tu veut bien être mari ? lui aboie-elle
- Avec grand plaisir ! lui dit d'un air méchant Jacques. »
Quand soudain un poisson lui raconta l'histoire. Elle n'en croyais pas que s'était un trefre. Aussitôt Michael se
reveilla de se terrible cauchemard en criant très fort.
Il se fabrica une cabane, mais il n'y avait plus d'arbre. Il mourra donc d'oxigène. Mais heusement que
un jeune garçon appeller Max le sauva ils devenèrent meilleurs amis ; il répétait ce qu'il dit ; il rigolait
tellement qu'il avait oublier Stella. Mais tout à coup il vie un bateau ils étaient sauver :
« On est là, on est là » ! s'écrièrent les 2 garçons.
Ils fêterent anniversaire de Max qui avait 16 ans.
Ils dorment là en se souvenant de cette meilleures journée
Sans oublié Stella qui avait trouver son price qui s'appelait Jean-Claude et ils se marient et eures
beaucoup d'enfants : Marie, Jean, Maxime et Jeanne.

Arthur
17/05/2013
10h40
Fin: 11h19

Mais tout d'un coup, je vois un bateau passer. Il s'appelait « le titanic ».
J'ai remuer mes bras pour leur faire signe mais il ne me voyait pas.
J'ai alors crier de toute mes forces et Stella aussi. Tout d'un coup, nous voyons le bateau tournée dans notre direction, nous alors crier de joie et nous avons embarqué dans le bateau.
Des gens nous donnèrent des vêtements propre et l'hospitalité.
Sur le bateau, j'ai rencontrer un viel amis qui s'appelait Jean. Jean était le meilleur ami de Michael depuis tout petit. Michael demande à Jean où allait le bateau et il répondit.
« On va à New-York en Amérique du nord. » Sur ces mots ils eurent un choc, le bateau venait de trembler. Ils montèrent dans la partie supérieure du bateau, là, ils vurent que le bateau venait de toucher un iceberg. A se moment là, ils coururent vers une embarcation pour aller dedans. Ils réussirent à se sauver mais Michael avait oublier Stella sur le bateau et il vu un chien sauter du bateau. C'était Stella et elle nageait à vive allure, elle réussit a rejoindre l'embarcation. Michael était tellement content qu'il lui fit un câlin.
Ils ne savaient même pas où ils allaient mais tout d'un coup Jean cria :
« terre à l'horizon ». Ils ramèrent tous en cœur vers l'endroit qu'il avait trouver. Ils se trouvèrent sur l'arctique, ils trouvèrent une maison. Ils y entrèrent. A l'entrée ils virent plein de petit lutin et un gros messieur rouge avec une barbe blanche. Michael demanda :
« Comment vous appeler vous ? »
« Je m'appelle Noël mais tout le monde m'appelle père Noël. »
Sur ces mots, les enfants n'y croyait pas une seconde, ils étaient bien devant le père Noël. Le père Noël eut une idée :
« Voulez-vous rentrer chez vous ? » demanda le père Noël ils répondirent tous oui. Michael disa aurevoir à Jean.

Mais tout d'un coup, je vois un bateau passer. Il s'appelait « le titanic ».
J'ai remuer mes bras pour leur faire signe mais il ne me voyait pas.
J'ai alors crier de toute mes forces et Stella aussi. Tout d'un coup, nous voyons le bateau tournée dans notre direction,
avons
nous alors crier de joie et nous avons embarqué dans le bateau.
Des gens nous donnèrent des vêtements propre et l'hospitalité.
Sur le bateau, j'ai rencontrer un viel amis qui s'appelait Jean.
Jean était le meilleur ami de Michael depuis tout petit. Michael demande à Jean où allait le bateau et il répondit.
« On va à New-York en Amérique du nord. » Sur ces mots ils eurent un choc, le bateau venait de trembler. Ils montèrent dans la
partie supérieure du bateau, là ils vurent que le bateau venait de toucher un iceberg. A se moment là, ils coururent
vers une embarcation pour aller dedans. Ils réussirent à se sauver mais Michael avait oublier Stella sur le bateau et il vu un
chien sauter du bateau. C'était Stella et elle nageait à
vive allure. Elle réussit a rejoindre l'embarcation.
Michael était tellement content qu'il lui fit un câlin.
Ils ne savaient même pas où ils allaient mais tout d'un coup Jean cria :
« terre à l'horizon ». Ils ramèrent tous en cœur vers l'endroit qu'il avait trouver. Ils se trouvèrent sur l'arctique. Ils
trouvèrent une maison. Ils y entrèrent. A l'entrée ils virent plein de petit lutin et un gros messieur rouge avec
une barbe blanche. Michael demanda :
« Comment vous appeler vous ?
- Je m'appelle Noël mais tout le monde m'appelle père Noël. »
Sur ces mots, les enfants n'y croyait pas une seconde, ils étaient bien devant le père Noël. Le père Noël eut une idée :
« Voulez-vous rentrer chez vous ? » demanda le père Noël ils
répondirent tous oui. Michael disa aurevoir à Jean.

En rentrant, Michael retrouva ces parents. Mais tous ça
n'était qu'un rêve. Un bateau passa l'amena à bord et
il est revenu chez lui et il a bien dormi. Fin

En rentrant, Michael retrouva ces parents. Mais tous ça
n'était qu'un rêve. Un bateau l'amena à bord et
il est revenu chez lui et il a bien dormi. Fin

Benjamin J'ai donc commencé à me construire un abrie avec
 17/05/13 des bout de bois et des feuille de palmier, puisque je
 ne savais pas faire de feu je suis partie chercher des
 10h40 fruit. Il commençais à faire noire lorsque j'ai vu
 un bananier je grinpa et pris deux bananes. De
 Fin: 11h51 retour au camp, je mangé une banane je donna un bout
 à stella et m'endormit dans la noirceur et le frais,
 Le lendemain matin j'ouvri l'œil et vit un singe qui
 mangais ma deuxième banane je me mit à pousser
 des crié pour l'effrayer, lui me prit plus pour un
 clown, alors je le prit dans mes bras et le remit dans
 la forêt. Quand je reparti pour retourner au camp, je
 senti que l'on me suivait je me suis retourné et le
 singe était derrière moi, alors je décida de l'adopté.
 « Tu t'appellera tod », lui ai-je dit, tout les trois nous
 nous promainions sur l'île quand soudain nous tombions
 sur une cité. nous nous promainion à l'intérieur lorsque
 je vit gravé sur le sol Atlantide, c'est à ce moment
 comprit que je suis dans la cité perdu d'Atlantide. Mais elle
 ne devrait pas être sous l'eau ? Me dije, la nuit tombé
 nous avon rapporté des banane et des mange, après avoir
 manger, nous avon dormi sans feu encor une fois.
 C'est alors que j'étais dans mon profon sommeil que
 je senti de l'eau, je me réveillai et j'étais dans l'eau
 je sorti et vu île plein d'eau sa signifiait que l'île
 coulait, je parti à courire pour trouver des troncs d'arbre,
 je raporta deux troncs d'arbre et du bambou ; plus les
 minute passait plus il y avait de l'eau. Je prie des
 lianes pour tous relier avec un long bambou et des
 feuille de palmier je fit un mat. Je mit tod et stella
 sur le radeau et embarqua trente minute plus tard.

J'ai donc commencé à me construire un abrie avec
des bout de bois et des feuille de palmier, puisque je
ne savais pas faire de feu je suis partie chercher des
fruit. Il commençais à faire noire lorsque j'ai vu
un bananier, je grinpa et pris deux bananes. De
retour au camp, je mangé une banane je donna un bout
à stella et m'endormit dans la noirceur et le frais.
Le lendemain matin j'ouvri l'œil et vit un singe qui
mangais ma deuxième banane je me mit à pousser
des crié pour l'effrayer, lui me prit plus pour un
clown, alors je le prit dans mes bras et le remit dans
la forêt. Quand je reparti pour retourner au camp. Je
senti que l'on me suivait je me suis retourné et le
singe était derrière moi. Alors je décida de l'adopté.
« Tu t'appellera tod », lui ai-je dit, tout les trois nous
nous promainions sur l'île quand soudain nous tombions
sur une cité. Nous nous promainion à l'intérieur lorsque
je vit gravé sur le sol Atlantide, c'est à ce moment
que je comprit* dans la cité perdu d'Atlantide. Mais elle
ne devrait pas être sous l'eau ? Me dije, la nuit tombé
nous avon rapporté des banane et des mange, après avoir
manger. nous avon dormi sans feu encor une fois.
C'est alors que j'étais dans mon profon sommeil que
je senti de l'eau, je me réveillai et j'étais dans l'eau
je sorti et vu île plein d'eau sa signifiait que l'île
coulait, je parti à courire pour trouver des troncs d'arbre.
je raporta deux troncs d'arbre et du bambou ; plus les
minute passait plus il y avait de l'eau. Je prie des
lianes pour tous relier avec un long bambou et des
feuille de palmier je fit un mat. Je mit tod et stella
sur le radeau et embarqua trente minute plus tard

* rajouté

je voyais à l'horizon île couler. deux jour
 passer sans nourriture j'ai crue que c'était la fin
 j'ai fermmer les yeux. J'entendai la voix de
 ma mère qui mapelais « Michel, Michel, Michel »,
 j'ai ouvert les yeux et vit mes parents avec stella
 et tod nous étion sur un navire en direction de l'
 Angletaire.

je voyais à l'horizon île couler. deux jour
passer sans nourriture j'ai crue que c'était la fin
j'ai fermmer les yeux. J'entendai la voix de
ma mère qui mapelais « Michel, Michel, Michel »,
j'ai ouvert les yeux et vit mes parent avec stella
et tod nous étion sur un navire en direction de l'
Angletaire.

) Clément Comme j'étais encore fatigué je me suis allongé sur le sol et j'ai regardé le ciel, la forme des nuage. Je commençais à m'endormir quand j'entendis Stella m'aboyer dans les oreilles
 1705/13
 10h40 - Quoi qu'est-ce qu'il y a Stella? lui demandais-je. Elle me
 Fin: 11h27 montra du museau la mer, j'ai regarder ce qu'elle regardait, et je vu # un énorme navire à quatre voiles flotantes dans l'air qui pressait à côté de l'île à toute vitesse je suis descendu de la falaise en courant, traverser la forêt avec toujours cette impression que des yeux me suivait du regard à l'entrée de la forêt, je vis de branche par terre avec des feuilles tomber des arbres. Je eu une idées, je pris les deux branches et un maximum de feuilles. Je les pesa sur la plage#. Je commença à les frotter l'un contre l'autre au dessus des feuilles. Je fis quelque étincelles.
) Aller j'is suis presque dis-je. Encore un petit effort?
 Je frottais, je frottais de toute même force, et le bateau passait petit à petit devant l'île. D'un seul coup. Frouch. Un énorme feu s'était crée, j'étais fier. Je me précipita dans la forêt pour essayer de prendre plus de feuilles et plus de branches. Stella surveillait le feu, pendant que moi je faisait des aller retour, forêt plage. Je vis le bateau# bateau# s'arrêter et mettre des barques à l'eau. Les barques se dirigeait vers moi, j'étais tout content, je dansais, mais aussi triste d'avoir perdu mes parent. Quand les barques sont arrivés, les hommes qui était dedans mon demander de venir dans leur barques. J'ai pris Stella dans mes bras et je suis me monte dans leur barques. Les personnes de l'autre barques se sont occupé d'éteindre le feu et de prendre les fruits des arbres, nous les avons attendues, puis nous avons ramer jusqu'au bateau. Il était encore plus impressionnant de près que de loin. On nous tendas une echelles, nous avons daabord laisser passer les provision. Stella était très agiter et

Comme j'étais encore fatigué je me suis allongé sur le sol et
j'ai regardé le ciel, la forme des nuage. Je commençais à
m'endormir quand j'entendis Stella m'aboyer dans les oreilles
- Quoi qu'est-ce qu'il y a Stella » lui demandais-je. Elle me
montra du museau la mer, j'ai regarder ce qu'elle regardait,
et je vu # un énorme navire à quatre voiles flotantes dans
l'air qui pressait à côté de l'île à toute vitesse je suis
desendu de la falaise en courant, traverser la forêt avec toujours
cette impression que des yeux me suivait du regard à l'entrée de la
forêt, je vis de branche par terre avec des feuilles tomber
des arbres. Je eu une idées, je pris les deux branches et un
maximum de feuilles. Je les pesa sur la plage#. Je commença
à les frotter l'un contre l'autre au dessus des feuilles. Je fis quelque
étincelles.
- « Aller j'is suis presque » dis-je. « Encore un petit effort »
Je frottais, je frottais de toute m^me force, et le bateau passait
petit à petit devant l'île. D'un seul coup. Frouch. Un énorme
feu s'était crée, j'étais fier. Je me précipita dans la forêt pour
essayer de prendre plus de feuilles et plus de branches. Stella
surveillait le feu, pendant que moi je faisait des aller retour, forêt
plage. Je vis le bateau# bateau# s'arrêter et mettre des
barques à l'eau. Les barques se dirigeait vers moi, j'étais tout
content, je dansais, mais aussi triste d'avoir perdu mes parent.
Quand les barques sont arrivés, les hommes qui était dedans mon
demander de venir dans leur barques. J'ai pris Stella dans mes
bras et je suis # monté dans leur barques. Les personnes de
l'autre barques se sont occupé d'éteindre le feu et de prendre
les fruits des arbres, nous les avons attendues, puis nous avons
ramer jusqu'au bateau. Il était encore plus impressionnant de
près que de loin. On nous tendas une echelles, nous avons
daord laisser passer les provision. Stella était très agiter et

semblait avoir reconnu une odeur dans le bateau. Nous étions sur le pont, je l'achat Stella et elle partie comme un bolide à l'extrémité du pont (qui faisait au moins 100 mètres). Je la suivi, mais allais plus vite que moi. Elle sarretta net devant deux personnes avec des serviette. Une des deux personnes se retourna.

→ Oh Stella quelle bonne surprise dit la personne, j'étais sur de connaître cette voix, la deuxième personnes la pris dans les bras

- Mais si tu est là sa veut dire que Michael est là ?? dit la seconde personnes. Cette voix aussi je la connaissait et de plus comment me connaisse-t-il.

Les personnes levare la tête et... Mais oui bien sûr mécrieje dans la tête

→ Papa; maman je suis là dit-je à haute voix

→ Michael crièrent mes parent

Ils me prirent dans leur bras et nous étions ent très bien de rentrer à la maison. FIN

semblait avoir reconnu une odeur dans le bateau. Nous étions sur
le pont, je l'achat Stella et elle partie comme un bolide à
l'extrémité du pont (qui faisait au moins 100 mètres). Je la suivi, mais
allais plus vite que moi. Elle sarretta net devant deux personnes
avec des serviette. Une des deux personnes se retourna.
- Oh Stella quelle bonne surprise » dit la personne, j'étais sur de connaître
cette vois. La deuxième personnes la pris dans les bras
- « Mais si tu est là sa veut dire que Michael est là ? » dit la seconde
personnes. Cette voix aussi je la connaissait et de plus comment me
connaisse-t-il.
Les personnes levare la tête et... Mais oui bien sûr mécrieje dans
la tête
« Papa, maman je suis la » dit-je à haute voix
-« Michael » crièrent mes parent
Ils me prirent dans leur bras et nous étions en# trein de rentrer
à la maison. FIN

Déborah Puis j'eus l'idée d'aller faire un campement
 et d'essayé de trouvé à mangé car je commençai
 17/05/13 à avoir faim et Stella aussi alors je m'enfonça
 10h40 dans cette forêt pas très rassurante ; et la
 Fin: 11h17 je chercha dans tous les recoins mais rien
 et la coût de chance devant moi une petit
 arbre avec des fruits exotiques dessus alors je
 m'empressa d'aller le chercher et je pour le mettres
 dans une feuille de bambou et les transporter
 sur la plage j'en donna à Stella qui avait
 l'air d'aimer sa alors j'en pris aussi aussi
 et moi aussi je trouva sa très bon. Quelques
 jours passa et nous avions plus de fruit alors
 je me souvin que je j'avais quelques gâteau
 dans poche alors j'en donna à Stella et
 j'en pris mais il fut vit finit. Mon abri ne
 tenait pas beaucoup alors j'entrepris une
 construction d'un abri plus solide avec des
 feuilles de palmiers 2 jours passa j'avais
 finit mon abri mais je n'avais plus
 rien à mangé et je voyait que Stella
 alla mourir alors j'entrepris une grande
 recherche mais il fallait faire vite car Stella
 allait mourir et moi aussi mais parents me
 manquait horriblement et je me posais plein
 de question s'il allait bien si il était
 mort et puis la devant moi un abri à noix
 géniale je dépecha de tout cueillir cette opération
 prit # 2 jours mais au moin nous en avion pour
 1 ans. 1 ans s'écoulat et il ne restait plus
 de noix mes parents ; j'y pensait tout le

Puis j'eus l'idée d'aller faire un campement
et d'essayé de trouvé à mangé car je commençai
à avoir faim et Stella aussi alors je m'enfonça
dans cette forêt pas très rassurante ; et la
je chercha dans tous les recoins mais rien
et la coût de chance devant moi une petit
arbre avec des fruits exotiques dessus alors je
m'empressa d'aller le chercher et b pour le mettres
dans une feuille de bambou et les transporter
sur la plage j'en donna à Stella qui avait
l'air d'aimer sa alors j'en pris aussi aussi
et moi aussi je trouva sa très bon. Quelques
jours passa et nous avions plus de fruit alors
je me souvin que je j'avais quelques gâteau
dans poche alors j'en donna à Stella et
j'en pris mais il fut vit finit. Mon abri ne
tenait pas beaucoup alors j'entrepris une
construction d'un abri plus solide avec
des feuilles de palmiers 2 jours passa j'avais
finit mon abri mais je n'avais plus
rien à mangé et je voyait que Stella
alla mourir alors j'entrepris une grande
recherche mais il fallait faire vite car Stella
allait mourir et moi aussi mais parents me
manquait horriblement et je me posais plein
de question s'il allait bien si il était
mort et puis la devant moi un abri à noix
géniale je dépecha de tout cueillir cette opération
prit # 2 jours mais au moin nous en avion pour
1 ans. 1 ans s'écoulat et il ne restait plus
de noix mes parents ; j'y pensait tout le

temp j'étais en train de mourir je
ne voyait plus rien j'entendait Stella poussé
ses derniers aboyement.

Coupé !!!

Dit le régisseur très bien Michael c'était super
Par contre parla un peu plus fort d'accord.
D'accord dit Michael il était en fait entrin
de joué dans un film !!
Le titre est Michael et le nofrage.

Fin

temp j'étais en train de mourir je
ne voyait plus rien j'entendait Stella poussé
ses derniers aboyement.

Coupé !!!

Dit le régisseur très bien Michael c'était super

Par contre parle un peu plus fort d'accord.

D'accord dit Michael il était en fait entrin de joué dans un film !!

Le titre est <u>Michael et le nofrage.</u>

Fin

Alors, j'ai essayé de rassembler tout ce qui aurait pu me servir pour faire une cabane. Mais, le plus important se trouvait dans la forêt, or, je n'aurais pas entré. Je cherchais donc un habitat déjà fait, comme une grotte. Par prudence, je pris quelque pierre et le canif de mon père, mon seul souvenir. Cela faisait 2 h que je tournait en rond autour de l'île quand je me suis décidé à entrer dans la forêt. Après tout, j'avais pris les pierres et le couteau pour ça. Je cherchais depuis quelque heure lorsque Stella se mit à couiner. Je compris quel sentait quelque chose, mais le l'obligeait à avancer vers sa « proie ». En me rapprochant, # j'entendis des cris humains et des rugissements sauvages. Je me mit à courir vers la grotte que je commençai à apercevoir et je vis un jeune garçon attaqué par un ours. Stella, qui voulait me protéger, attaqua l'ours qui la renvoya d'un seul coup de patte au fond de la grotte, le jeune garçon la rattrapa mais elle sorti tout au fond de l'habitat. L'ours se retourna et s'apprêta à réattaquer le petit. Alors, je lui lançai toute mes pierres sur la tête qui commençait à saigner légèrement. Il se retourna et me donna un 1^{er} coup que j'essuyai avec justesse. Il m'en donna un second que j'essuyai de peu, mais cette fois, sa main tapa le bord de l'entrée de la grotte. Ceci causa un éboulement. Je m'évanouit, tout était noir. Quand je me suis réveillé, Stella et un autre chien sans collier me laichait la joue. Le petit garçon me dit :

« L'éboulement a tué l'ours, tu peut te levé, tiens, attrape ma main »

- Aie, ma jambe, je ne pe plus la bouger.
- Tu te l'ai peut-être cassé, me dit-il en me massant la jambe.
- Merci, petit, mais comment t'appelle tu ?
- Je m'appelle Simon, j'ai 9 ans et je vis ici depuis 2 ans ½ et toi ?
- Je m'appelle Michael et j'ai 11 ans. Mon bateau, qui s'appellait « La Peggy Sue » a fait naufrage, hier.

Alors, j'ai essayé de rassembler tout ce qui aurait pu
me servir pour faire une cabane. Mais le plus importan
se trouvait dans la forêt, or je n'aurais pas entré. # Je
cherchais donc un habitat déjà fait, comme une grotte. Par
prudence, je pris quelque pierre et le canif de mon père, mon
seul souvenir. Cela faisait 2 h que je tournait en rond autour
e
de l'île quand je me suis décider a entrer dans la forêt. Après
tout, j'avais pris les pierre et le couteau pour ça. Je cherchais
depuis quelque heure lorsque Stella se mit a couiner. Je compris
quel sentait quelque chose, mais le l'obligeit à avancer vers sa « proie ».
En me rapprochant, # j'entendis des cris humain et des rugissement sauvages
Je me mit à courir vers la grotte que je commençai à apercevoir
et je vit un jeune garçon attaqué par un ours. Stella, qui voulait
me protégé attaqu l'ours qui la renvoya d'un seul coup
de patte au fond de la grotte, le jeune garçon la rattrapa mais
elle sorti tout au fond de l « habitat ». L'ours se retourna et
fond
s'apprêta à réattaquer le petit. Alors, je lui lançai toute mes pierre
sur la tête qui commençait a saigné légèrement. Il se retourna
Et me donna un 1 ^{er} coup que j'essuyai de peu mais cette fois, sa main
tapa le bord de l'entrée de la grotte. Ceci causa un eboulement.
Je m'évanoui, tout était noir. Quand je me suis réveillé, Stella
et un autre chien sans collier me laichait la joue. Le petit garçon
me dit :
« L'éboulement a tué l'ours, tu peut te levé, tiens, attrape ma main
- Aie, ma jambe, je ne pe plus la bouger.
- Tu te l'ai peut-être cassé, me dit-il en me massant la jambe.
- Merci, petit, mais comment t'appelle tu ?
- Je m'appelle Simon, j'ai 9 ans et je vis ici depuis 2 ans ½ et toi ?
- Je m'appelle Michael et j'ai 11 ans. Mon bateau, qui s'appellait « La
Peggy Sue » a fait naufrage, hier.

- Que faisais-tu dans la forêt d'une île perdue dans l'océan indien ? me demanda-t-il étonné.

- Je cherchais un abri, quand ma chienne t'as senti et je t'ai entendu.

- Tu peux vivre ici, avec moi, mon chien et ta chienne ! me proposait-il, nos chiens s'aime déjà.

J'acceptai l'offre avec joie. Je dormis avec Simon sur un lit d'herbe et de feuille. Chaque jour, on améliorait la grotte. Au bout du septième jour, un poste de vigie pour observer la mer. Il s'élevait au dessus des arbres mais une toile avait été étendue en dessous au cas ou on tombait. La vigie possédait les fusées de détresse pour quand il verrait un bateau.

Quand la maison fut terminée, il s'attaquèrent à la défense et aux armes. Ils commencèrent par mettre des lance légèrement penché vers l'extérieur et des fossés recouverts juste derrière. Puis, ils firent une muraille sans porte. L'issue était la toile du poste de vigie. À la fin, l'ancienne vieille grotte était devenue une magnifique petite forteresse. Les lance était rangé à trois mètres derrière le feu que Simon savait allumer sans allumette. La grotte qui s'étendait mesurait 3 km de long, chaque mètre était éclairé d'une torche. Le début de la grotte avait deux touches par mètre car le feu effrayait les bêtes. J'avais appris à fabriquer des ballons à partir de feuille pour amuser les chiens mais je ne pensais pas qu'ils faudrait 12 ballons. En effet, quelques mois plus tard, Stella et Noki, l'autre chien, vint 6 petits. Jamais je n'aurais cru que la vie sauvage avec un ami et des chiens aurait pu être aussi

bien :



- Que faisais-tu dans la forêt d'une île perdue dans l'océan indien ? me demanda-t-il étonné.

- Je cherchais un abri, quand ma chienne t'as senti et je t'ai entendu.

- Tu peux vivre ici, avec moi, mon chien et ta chienne ! me proposait-il, nos chiens s'aime déjà. »

J'accepte l'offre avec joie. Je dormis avec Simon sur un lit d'herbe et de feuille. Chaque jour, on améliorait la grotte. Au bout du septième jour, un poste de vigie pour observer la mer. Il s'élevait au dessus des arbres mais une toile avait été étendue en dessous au cas ou on tombait. La vigie possédait les fusées de détresse pour quand il verrait un bateau

Quand la maison fut terminée, il s'attaquèrent à la défense

m

et aux armes. Ils commencèrent par mettre des lance légèrement penché vers l'extérieur et des fossés recouverts juste derrière. Puis, ils firent une muraille sans porte. L'issue était la toile du poste de vigie. À la fin, l'ancienne vieille grotte était devenue une

en

magnifique petite forteresse. Les lance était rangé à trois mètres derrière le feu que Simon savait allumer sans allumette. # La grotte qui s'étendait mesurait 3 km de long, chaque mètre était éclairé d'une torche.

Le début de la grotte avait deux touches par mètre car le feu effrayait les bêtes. J'avais appris à fabriquer des ballons à partir de feuille pour amuser les chiens mais je ne pensais pas qu'ils faudrait 12 ballons. En effet, quelques mois plus tard, Stella et Noki, l'autre chien, vint 6 petits. Jamais je n'aurais cru que la vie sauvage avec un ami et des chiens aurait pu être aussi

bien : (dessin)

Ergo

1715/13

10h45

Fin: 11h17

Sur une île déserte sans être humain. Je cherchais s'il y avait quelque chose à manger je regardai à l'horizon ; et je vis une chèvre qui pourra m'apporter du lait du fromage et Je vis un perroquet je lui es'pris a parlé # En essayant de construire une ferme. Les mois passe et persone etaint Venu Je commanca a Vieillir, Je m'occupait, ma ferme, et Je parle avec mon perroquet, puis J'essayent de fabriquer un ~~un~~ du feu l'hiver j'utilisait la fourure de chevre. Un je voya un bateau je fais des signe mais s'etait des ~~eriminel~~ qui voulait Je faisait des SOS mais Il me Voyat pas s'etait un mirage Je me prepara a tester toute ma vie Issy mais je dormais par terre, alors je decide de construire un cabane tout les matin je ramassais du bois et apres j'alais mourir les animaux puis je continue mes travaux un jour un vrais batteux arriva un bateau Anglais qui sont l'a pour la plantation Viennent me prendre et je retrouva ma famille et les vacances J'i retourner

Sur une île déserte sans être humain. Je cherchais s'il y avait quelque chose à manger je regardai à l'horizon ; et je vois une chèvre
qui pourra m'apporter du lait du fromage et Je vis un
perroquet je lui es'pris a parlé # En essayant de construire
Une ferme. Les mois passe et persone etaint Venu Je commanca
a Vieillir, Je m'occupait, ma ferme, et Je parle avec
mon perroquet, puis J'essayent de fabriquer un un du feu
l'hiver j'utilisait la fourure de chevre. Un je voya
un bateau je fait des signe mais s'etait des eriminel
qui voulait Je faisait des SOS mais Il me Voyat pas
s'etait un mirage Je me prepara a tester toute
ma vie Issy mais je dormais par terre, alors je decide
de construire un cabane tout les matin je ramassais
du bois et apres j'alais mourir les animaux puis je
continue mes travaux un jour un vrais batteux
arriva un bateau Anglais qui sont l'a pour la plantation
Viennent me prendre et je retrouva ma famille
et les vacances J'i retourner

Esther
17/05/2013
10h40
Fin: 11h27

Je pensais à mes parents, sur le bateau, qui devaient être entrain de crier mon nom à tous les vents. Combien de temps étais-je resté inanimé? Je l'ignorais. Comment me nourriraient-ils? Je l'ignorais également. Il n'y avait quand même quelques chances qu'il y ait à manger, mais encore, il fallait la trouver, cette nourriture. Peut-être serais-je obligé de boire de l'eau salée de mer? Berk! Rien que d'y penser, cela me rendait mal à l'aise. Stella me frottait la jambe. Je la caressais un moment, puis je lui dit :
« Viens Stella, on redescend. »
Soudain, j'eus très peur. Les chiens ne mangent pas la même chose que les humains! Comment Stella survivrait-elle? Je pris ma chienne dans mes bras et redescendit en me mordant la lèvre. Je ne voulais pas que ma chienne meure. Après tout, c'était de ma faute si nous étions bloqués sur cette île. Un autre problème m'ennuie les insectes. J'avais horreur des insectes et je n'avait aucune envie de dormir en leur compagnie. J'essaierais de construire une cabane mais sans clous et marteaux, ça ne serait pas une partie de plaisir. Et comment couper du bois? Nous arrivions enfin dans la forêt et le hurlement retentit. Stella se blottit contre moi. Je m'adosais contre un tronc et glissait par terre. Stella sauta à terre. Elle renifla. Elle revint vers moi, mordit dans mon pantalon et tira dessus. J'en conclus qu'elle voulait que je la suive. Non sans efforts, je me remettais sur mes jambes. Stella se mit à courir.
« Hé! Attends-moi! » criais-je.
Mais bientôt, elle disparut. Je trottais dans la direction qu'elle avait prise et me retrouvait sur la plage. Stella était à quelques mètres, me tournant le dos. Apparemment, elle, elle était en forme. J'aperçus alors... Mon ballon! Stella mordait dedans. Je m'écroulais sur le sable chaud et Stella monta sur mon ventre. Le hurlement retentit ce qui me fit me redresser brusquement. Stella sauta de mon ventre. Le hurlement se reproduit. On aurait dit un cri d'humain, cette fois-ci. Alors je me

Je pensais à mes parents, sur le bateau, qui devaient être entrain de
crier mon nom à tous les vents. Combien de temps étais-je resté inanimé?
Je l'ignorais. Comment me nourriraient-ils? Je l'ignorais également. Il
y avait quand même quelques chances qu'il y ait à manger, mais encore,
il fallait la trouver, cette nourriture. Peut-être serais-je obligé de
boire de l'eau salée de mer? Berk! Rien que d'y penser, cela me
rendait mal à l'aise. Stella me frottait la jambe. Je la caressais un
moment, puis je lui dit :
« Viens Stella, on redescend. »
Soudain, j'eus très peur. Les chiens ne mangent pas la même chose
que les humains! Comment Stella survivrait-elle? Je pris ma
chienne dans mes bras et redescendit en me mordant la lèvre.
Je ne voulais pas que ma chienne meure. Après tout, c'était de ma
faute si nous étions bloqués sur cette île. Un autre problème m'ennuie,
les insectes. J'avais horreur des insectes et je n'avait aucune envie de
dormir en leur compagnie. J'essaierais de construire une cabane mais
sans clous et marteaux, ça ne serait pas une partie de plaisir.
Et comment couper du bois? Nous arrivions enfin dans la forêt
et le hurlement retentit. Stella se blottit contre moi. Je m'adosais
contre un tronc et glissait par terre. Stella sauta à terre. Elle renifla.
Elle revint vers moi, mordit dans mon pantalon et tira dessus. J'en
conclut qu'elle voulait que je la suive. Non sans efforts, je me remettais
sur mes jambes. Stella se mit à courir.
« Hé! Attends-moi! » criais-je.
Mais bientôt, elle disparut. Je trottais dans la direction qu'elle avait
prise et me retrouvait sur la plage. Stella était à quelques mètres,
me tournant le dos. Apparemment, elle, elle était en forme. J'aperçus
alors... Mon ballon! Stella mordait dedans. Je m'écroulais sur le sable
chaud et Stella monta sur mon ventre. Le hurlement retentit ce qui me
fit me redresser brusquement. Stella sauta de mon ventre. Le hurlement
se reproduit. On aurait dit un cri d'humain, cette fois-ci. Alors je me

décidais à découvrir l'identité de ce cri. J'appela Stella qui m'enboita le pas. Le cri se reproduisait de plus en plus au fur et à mesure que je me rapprochais. J'écartais des branches quand je découvrit une clairière, immense. Au milieu de la clairière se dressait une maison géante. A ses côtés des plantations en masses. Une petite cabane en bois figurait dans un coin de la clairière. Le cri se reproduit remettant les idées de Michael en place. Ce cri venait de l'intérieur de la maison. Michael se retourna et eut Stella, le regard pétrifié. Il s'accroupit au près d'elle et la caressa tendrement, puis la prit dans ses bras. Cela devait faire une heure qu'il s'était réveillé sur le sable. N'ét écoutant que son courage, il s'avança à petits pas vers la maison. Il ouvrit la porte et monta des escaliers en bois. Il ouvrit une autre porte et trouva un canapé sur lequel était assis un homme âgé. Il poussa encore un cri, Michael se boucha les oreilles et Stella aboya. L'homme se retourna. Son visage était pâle, garni de rides profondes et ses yeux d'un bleu éclatant.

« Bonjour, dit le vieil homme, comment t'appelle-tu ? »

- Mi, Michael, bredouilla-t-il

- Cela faisait longtemps que je n'avais pas vu de petit garçon, continua le vieil homme, Moi c'est Thierry.

Que fait-tu ici Michael ?

- Je suis tombé du bateau et je me suis retrouvé sur cette île, dit prudemment Michael.

- N'ait pas peur mon garçon, ne veut-tu pas t'asseoir ? Oh ! Une petite chienne ! Comment s'appelle-t-elle ?

- Stella. »

Michael alla s'asseoir sur le canapé suivi de près par Stella et raconta son histoire à Thierry. Il se sentait bien avec cet homme. Il ne sentait plus seul.

décidais à découvrir l'identité de ce cri. J'appela Stella qui
m'enboita le pas. Le cri se reproduisait de plus en plus au fur et
a mesure que je me rapprochais. J'écartais des branches quand je
découvrit une clairière, immense. Au milieu de la clairière se dressaient
une maison géante. A ses côtés des plantations en masses. Une petite
cabane en bois figurait dans un coin de la clairière. Le cri se reproduit
remettant les idées de Michael en place. Ce cri venait de l'intérieur de
la maison. Michael se retourna et eut Stella, le regard pétrifié. Il
s'accroupit au près d'elle et la caressa tendrement, puis la prit
dans ses bras. Cela devait faire une heure qu'il s'était réveillé
sur le sable. N'ét écoutant que son courage, il s'avança à
petits pas vers la maison. Il ouvrit la porte et monta des escaliers
en bois. Il ouvrit une autre porte et trouva un canapé sur
lequel était assis un homme âgé. Il poussa encore un cri, Michael
se boucha les oreilles et Stella aboya. L'homme se retourna. Son
visage était pâle, garni de rides profondes et ses yeux d'un
bleu éclatant.
« Bonjour, dit le vieil homme, comment t'appelle-tu ?
- Mi, Michael, bredouilla-t-il
- Cela faisait longtemps que je n'avais pas vu de petit
garçons, continua le vieil homme, Moi c'est Thierry.
Que fait-tu ici Michael ?
- Je suis tombé du bateau et je me suis retrouvé sur cette île,
dit prudemment Michael.
- N'ait pas peur mon garçon, ne veut-tu pas t'asseoir ? Oh ! Une
petite chienne ! Comment s'appelle-t-elle ?
- Stella. »
Michael alla s'asseoir sur le canapé suivi de près par Stella
et raconta son histoire à Thierry. Il se sentait bien avec cet
homme. Il ne sentait plus seul.

Geoffroy Quand tout d'un coup j'entendis Stella. Je me retourna et je
 17/05/13 vu Stella avec un mouton mort devant elle. Je lui demandi « Où la tu
 10h40 trouvée? » elle commença à s'aventurer dans la forêt puis elle
 s'arrêta. Devant moi je vis un troupeau de mouton. J'avais la
 nourriture mais il fallait faire du feu et un campement. Je commença
 à ramasser de grosses branches pour mon campement. Après avoir
 ramassé quelques branches, je vis des silex. Maintenant je pouvais
 faire du feu. Je rassembla quelques branches et je fis un feu.
 Mais mon campement n'était j pas terminé et le soleil commençais
 à se coucher, alors, je me dépêcha de terminé le campement. Je le
 terminas à temps, le soleil avait disparus. Le lendemain, alors
 que Stella et moi étions parti chassé je découvrit une crotte
 très sombre, je me rappella tout de suite que j'avais une lampe
 lampe torche dans mon pull. Je la pris et m'aventura, au fond,
 je découvris des coffres avec des habits, et des pièces d'or dedans.
 Il y avait aussi des tonneaux, j'en ouvris un et regarda
 ce qu'il y avait à l'intérieur, il y avait de l'eau. Avec tous
 ce que j'avais trouvé je me dis que je pourrait vivre assez
 longtemps sur cette île.

Fin: MK08

Quand tout d'un coup j'entendis Stella. Je me retourna et je
vu Stella avec un mouton mort devant elle. Je lui demandi « Où la tu
trouvé ? » elle commença à s'aventurer dans la forêt puis elle
s'arrêta. Devant moi, je vis un troupeau de mouton. J'avais la
nourriture mais il fallait faire du feu et un campement. Je commença
à ramassé de grosses branches pour mon campement. S-Après avoir
ramassé quelques branches, je vis des silex. Maintenant je pouvais
faire du feu. Je rassembla quelques branches et je fis un feu.
Mais mon campement n'était j pas terminé et le soleil commençais
à se coucher, alors, je me dépêcha de terminé le campement. Je le
terminas à temps, le soleil avait disparus. Le lendemain, alors
que Stella et moi étions parti chassé je découvrit une crotte
très sombre, je me rappella tout de suite que j'avais une lampe
lampe torche dans mon pull. Je la pris et m'aventura, au fond,
je découvris des coffres avec des habits, et des pièces d'or dedans
dedans. Il y avait aussi des tonneaux, j'en ouvris un et regarda
ce qu'il y avait à l'intérieur, il y avait de l'eau. Avec tous
ce que j'avais trouvé je me dis que je pourrait vivre assez
longtemps sur cette île.

G. Iris
 17/05/13
 10H40
 Fin: 11h29

Je me demandais si j'allais rester longtemps sur l'île. Et si personne me trouve, je resterai toute ma vie !
 Je me posais plein de questions j'étais en panique. Mes parents doivent être fous et inquiets. Pour ne pas
 m'ennuyer j'ai décidé de me baigner dans la mer. ~~Dans~~ Ca m'a fait du bien de nager dans la mer, mais un
 bout d'un moment j'étais fatigué alors je suis sortie de l'eau. J'ai fait une sieste. Quand je me suis
 réveillé j'avais très faim et très soif. J'avais plus beaucoup de force. Je regardais si il n'y avait
 des bateaux qui passent. Mais rien. La nuit tombait, alors j'ai essayé de faire un feu, même si j'
 en ai jamais fait. Après un bon bout de temps, j'ai réussi à faire un feu. Et j'ai vu une
 caverne et j'ai décidé de dormir dans la caverne. Le lendemain je m'ennuyais donc j'
 ai décidé de faire une promenade dans l'île toute la journée. Le lendemain j'ai vu un ~~bateau~~ voilier
 mais ^{dedans} Je suis sur l'île, au secours, venez me chercher ! Les gens m'ont entendu et
 se rapprochés de l'île. Sur le voilier c'étaient mes parents ! Quand ils sont arrivés sur l'île ils
 sont courus vers moi et ils m'ont dit : « On t'a cherché partout, on était très inquiet. » Et dans
 le voilier il y avait une pique-nique. Donc nous avons pique-niqué sur l'île. Quand nous
 avons fini de manger nous sommes montés sur le voilier pour rentrer chez nous. Le
 voyage dura 2 heures. Quand nous sommes rentrés chez nous j'étais très heureux
 de voir ma maison ~~mais~~ j'ai dit : « Mais alors le tour du monde ! » On le commencera
 demain, disa mon père. Alors le lendemain nous sommes tous partis pour faire le tour du
 monde. C'était génial on l'a fait en 1 an. Et quand on l'avait fini nous sommes rentrés
 chez nous. Et mes parents m'ont promis de bien me surveiller ~~mais~~ maintenant. Et ils ont
 bien-bien tenu la promesse parce que ils ne m'ont plus jamais perdu. Fin

	peut-être
Je me demandais si j'allais resté longtemps sur l'île. Et si personne me trouve, je resterai la toute ma vie !	
Je me posais plein de question, j'étais en panique. Mes parents doivent être fous d'inquiétude. Pour ne pas	
m'ennuyer j'ai décidé de me baigner dans la mer. Dans Ca m'a fait du bien de nager dans la mer, mais un	
bout d'un moment j'étais fatigué alors je suis sortie de l'eau. J'ai fait une sieste. Quand je me suis	
reveiller j'avais très faim et très soif. J'avais plus beaucoup de force. Je regardais si il n'y avait	
des bateaux qui passent. Mais rien. La nuit tombait, alors j'ai essayé de faire un feu, même si j'	
en ai jamais fait. Après un bon bout de temps, j'ai réussi à faire un feu. Et j'ai vu une	
caverne et j'ai décidé de dormir dans la caverne j'avais Le lendemain je m'ennuyais donc j'	
	dedans
avais décidé de faire une promenade dans l'île toute la journée. Le lendemain j'ai vu un bateau . Je	voilier
criais : « Je suis sur l'île, au secours, venez me cherchez ! » Les gens m'ont entendu et	
se rapprochés de l'île. Sur le voilier c'étaient mes parents ! Quand ils sont arrivés sur l'île ils	
sont courus vers moi et ils m'ont dit : « On t'a cherché partout, on était très inquiet. » Et dans	
ont	
le voilier il y avait une pique-nique. Donc nous avons pique-niqué sur l'île. Quand nous	
avons fini de manger nous sommes monter sur le voilier pour rentrer chez nous. Le	
voyage dura 2 heures. Quand nous sommes rentrés chez nous j'étais très heureux	
de voir ma maison mais j'ai dit : « Mais alors le tour du monde ! » On le commencera	
mais	
demain. » disa mon père. Alors le lendemain nous sommes tous partie pour faire le tour du	
monde. C'était génial on l'a fait en 1 an. Et quand on l'avait fini nous sommes rentrés	
chez nous. Et mais parents m'ont promis de bien me surveiller mais maintenant. Et ils ont	
bien-bien tenu la promesse parce que ils ne m'ont plus jamais perdu. Fin	

Inès M. 17/05/13
 10 R 40
 Fin: 11h28

Tout à coup, j'entendis, à gauche de moi et Stella, un bruit de feuillage. Je pensais comme de rien était. Le bruit s'arrêta. Il ne recommença pas une fois dans la journée. Je me dit que c'était sûrement un animal. La nuit tomba. Mon ventre commença à gargouiller. J'avais faim. Et Stella aussi. Si seulement j'aurais trouvé un bout de nourriture, je l'aurais donné à ma chienne que j'aime plus que tout, avec ma famille. Je m'endormais en pensant à toute cette folie. Je me réveilla avec des crampes à l'estomac. Stella n'était pas là. Je me dit qu'elle était partie chercher de la nourriture. Elle revient toujours. Je me leva. J'étais encore fatigué, je n'avais sûrement pas assez dormi car mes yeux étaient lourds. J'étais réveillé par les aboiements de Stella. Je commençai à ouvrir les yeux, que je vis, autour de moi, des personnes :

- Je crois que ce chien t'appartient. me dit gentiment une de ces personnes.

Je cru rêvé. Ces personnes avaient des yeux rouges. La personne qui m'avait parlé me tendit Stella. En la prenant, je touchai la main de la personne qui m'avait parlé, elle était tellement froide... Cette personne avait la peau très blanche, avec des yeux rouges, c'était un homme. Un d'eux me dit :

Tout à coup, j'entendis, à gauche de moi et Stella, un bruit de feuillage. Je fis comme de rien était. Le bruit s'arrêta. Il ne recommença pas une fois dans la journée. Je me dit que c'était sûrement un animal.
La nuit tomba. Mon ventre commença à gargouiller. J'avais faim. Et Stella aussi.
Si seulement j'aurais trouvé un bout de nourriture, je l'aurais donné à ma chienne que j'aime plus que tout, avec ma famille. Je m'endormais en pensant à toute cette folie. Je me réveilla avec des crampes à l'estomac. Stella n'était pas là. Je me dit qu'elle était partie chercher de la nourriture. Elle revient toujours. Je me leva. J'étais encore fatigué, je n'avais sûrement pas assez dormi car mes yeux étaient lourds. J'étais réveillé par les aboiements de Stella. Je commençai à ouvrir les yeux, que je vis, autour de moi, des personnes :
- Je crois que ce chien t'appartient. Me dit gentiment une de ces personnes.
Je cru rêvé. Ces personnes avaient des yeux rouges. La personne qui m'avait parlé me tendit Stella. En la prenant, je touchai la main de la personne qui m'avait parlé, elle était tellement froide... Cette personne avait la peau très blanche, avec des yeux rouges, c'était un homme. Un d'eux me dit :

- Nous sommes une race spéciale. Ne me sommes pas des humains. Notre race est secrète. Mais un de notre famille sais que tu ne le dira à personne, il a un don me déclara la même personne.

↳ - Mais... Pourquoi me dites-vous tout ça ?

- Je viens de te le dire.

- Tu as faim, n'est-ce pas ? me dit demanda apparemment la personne qui a un don.

- Ou-oui.

- Nous ne mangeons pas. Nous n'avons donc rien à mangé.

- Il faudrait plutôt nourrir ma chienne.

- Oui, mais je viens de te dire que nous n'avons pas de nourriture. 77

Je crois que c'était sa phrase préférée " je viens de te dire ". Ils m'emmena dans leur maison. Elle était tellement jolie ! La personne qui avait m'avait parlé pour la première fois me présenta sa famille. Il s'appellait Carlisle. La femme était Esmée et les autres était Edward, leur fils, Bella, la femme de leurs fils, Renesmée, leur fille. Les reste était : Emmet, Rosalie, Alice et Jasper. Les jours passait. J'avais de plus en plus faim. Un jour, ~~sans~~^{sans} m'en rendre compte, j'en moura. Je me réveilla. Je vis Carlisle à côté de moi. J'avais soif. Il me raconta :

↳ Nous sommes des vampires. Notre peau brille au soleil, nous avons la peau froide, la peau très blanche, nous courons à une vitesse

- Nous sommes une race spéciale. Ne
ne sommes pas des humains. Notre race
est secrète. Mais un de notre famille
sais que tu ne le dira à personne, il a un
don me déclara la même personne.
« - Mais...Pourquoi me dites-vous tout ça ?
- Je viens de te le dire.
- Tu as faim, n'est-ce-pas ? me dit demanda
apparemment la personne qui a un don.
Ou-oui.
Nous ne mangeons pas. Nous n'avons
donc rien à mangé.
- Il faudrait plutôt nourrir ma chienne.
- Oui, mais je viens de te dire dire que nous
n'avons pas de nourriture. »
Je crois que c'était sa phrase préfère
« je viens de te dire ». Ils m'emmena dans
leur maison. Elle était tellement jolie. La
personne qui avait m'avait parlé pour
la première fois me présenta sa famille.
Il s'appellait Carlisle. La femme était Esmée
et les autres était Edward, leur fils, Bella, la
femme de leurs fils, Renesmée, leur fille.
Le reste était : Emmet, Rosalie, Alice et Jasper.
Les jours passait. J'avais de plus en
sans
plus faim. Un jour, sans m'en rendre compte
j'en moura. Je me réveilla. Je vis Carlisle à
côté de moi. J'avais soif. Il me raconta.
« Nous sommes des vampires. Notre peau brille
au soleil, nous avons la peau froide, la peau
très blanche, nous courons à une vitesse

J'mis M. phénoménale. Tu étais mort. Nous n'avons pas eu le choix, il fallait te transformer !!
 Je senti l'angoisse qui montait.
 Mais... quoi... vous n'allez pas me dire dire que je suis un vampire en ce moment même ?
 - Eh bien, si. Regarde tes yeux rouges ?
 Je me dirigea vers la glace. J'étais Lion un vampire. Les jours passait. J'étais content de ma nouvelle vie. J'étais même immortel, c'était une surprise qu'ils ne m'avaient pas dit. Je découvris mon don deux mois après. Je pouvais me téléporter. J'étais J'étais le seul vampire à avoir ce don. C'était un des dons les plus incroyables. Maintenant, j'en suis sûre, j'étais fait pour être un vampire.

phénoménale. Tu étais mort. Nous n'avons pas eu le choix, il fallait le transformer. »
Je senti l'angoisse qui montait.
« Mais...quoi...vous n'allez pas me dire dire que je suis un vampire en ce moment même ?
- Eh bien, si. Regarde tes yeux rouges »
Je me dirigea vers la glace. J'étais bien un vampire. Les jours passait. J'étais content de ma nouvelle vie. J'étais même immortel, c'était une surprise qu'ils ne m'avaient pas dit. Je découvris mon don deux mois après. Je pouvais me téléporter
J'étais J'étais le seul vampire à avoir ce don. C'était un des dons les plus incroyables. Maintenant, j'en suis sûre, j'étais fait pour être un vampire.

Jules
 17/05/2013
 -10640
 Fin: 11h 12
 Tout à coup Stella ce mit a aboyer. Je me demandé ce qu'elle avait trouvé. Une chèvre vint devant Stella. Stella la poursuivui car elle avait faim. Un coup de vent vint emporter Stella ge me mis a sa recherche. Je l'a retrouvé au pied d'un volcan. Je ne savait pas s'il était en action, alors je me mis a l'escalader. Stella me suivait. Quand je suis arrivé au sommet, j'observa l'île et je vit: des fées, des chèvres, des moutons, d'étranges personnes. L'un de me vit et monta le volcan à une telle vitesse qu'il me surpris. Je lui ai demander comment il s'appelle. Il me répondit Harry. Moi je lui est dit que je m'appeller Michael. Tout à coup Stella s'enfuit Harry et moi la poursuivons, et elle s'arrêta devant un mouton. elle le tua et tout les trois en mangeons. Nous étions le 14 septembre 1999. Cette île était tellement magic que je l'appelle: L'île enchanté. Harry se mit a couper de arbre avec une hache qu'il avait fabrique avec une pierre et un bâton qu'il avait trouvé par terre. Il m'apprit à chasser, à construire des barques, a parler sa langue. Moi je lui appris le Néo-Zélandais, à naviguér, a nourrire les animaux, a dessiner. Tout deux devenons amis. Un jour, des cannibales arriver sur l'île et cassa tout sur leur passage il étaient de lance, de pistolet. Un s'approcha de moi je le tua et pris son arme est avec tua les autres. Avec leur barque je retournis avec Harry et Stella dans mon pays. Harry devint mon frère, je me marie et eut beaucoup d'enfant comme dans un conte de fée. Harry aussi se marie et lui aussi eut beaucoup d'enfant. Stella elle mourut aussi mariat avec un chien et eu un chiot je l'appelle Florent. Nous vivons tout les trois heureux.

Tout à coup Stella ce mit a aboyer. Je me demandé ce qu'elle avait trouvé. Une chèvre vint devant Stella.
Stella la poursuivui car elle avait faim. Un coup de vent vint emporter Stella ge me mis a sa recherche. Je l'a retrouvé au pied d'un volcan. Je ne savait pas s'il était en action, alors je me mis a l'escalader. Stella me suivait. Quand je suis arrivé au sommet, j'observa l'île et je vit : des fées, des chèvres, des moutons, d'étranges personnes. L'un de me vit et monta le volcan à une telle vitesse* qu'il me surpris. Je lui ai demander comme il s'appelle. Il me répondit
Harry. Moi je lui est dit que je m'appeller Michael. Tout à coup Stella s'enfuit, Harry et moi la poursuivons, et elle s'arrêta devant un mouton. elle le tua et tout les trois en mangeons. Nous étions le 14 septembre 1999. Cette île était tellement magic que je l'appelle : L'île enchanté. Harry se mit a couper de arbre avec une hache qu'il avait fabrique avec une pierre et un bâton qu'il avait trouvé par terre. Il m'apprit à chasser, à construire des barques, a parler sa langue. Moi je lui appris le Néo-Zélandais, à naviguér, a nourrire les animaux, a dessiner. Tout deux devenons amis. Un jour, des cannibales arriver sur l'île et cassa tout sur leur passage il étaient de lance, de pistolet. Un s'approcha de moi je le tua et pris son arme est avec tua les autres. Avec leur barque je retournis avec Harry et Stella dans mon pays. Harry devint mon frère, je me marie et eut beaucoup d'enfant comme dans un conte de fée. Harry aussi se marie et lui aussi eut beaucoup d'enfant. Stella elle mourut aussi mariat avec un chien et un chiot je l'appelle Florent. Nous vivons tout les trois heureux

*vitesse : rajouté

Laetitia Mais d'un coup Michael se souvien que quand il était parti il était avec ses parents dans le bateau, et se
 17/05/2013 demanda où ils étaient passer. Mais oui s'éclama Michael mes parents étaient dans la couchette arrière du bateau
 10h40 quand le bateau est parti, il faut que je retrouve
 Fin: 11h22 le Peggy Sue mes parents sont à l'entrière.
 Dans la chemise de Michael il y avait un foulard appartenant à sa mère. Il eu une idée, il prit le foulard le mit dans sa main, puis le fit s'entir à Stella. Stella courut dans une direction puis d'un coup Michael cria est dit « Stella stop !!! ». Il fait trop tard pour ~~comp~~ commence à chercher, on le fera demain en + je suis fatigué aller vient on rentre. » Le lendemain Michael et Stella reparte à la recherche de ses parent. Il retenir le foulard à Stella pour qu'elle puisse le ressentir et comme hier stella parti d'un coup que Michael lui dit « Stella ralenti, attend moi. » Et là il vit plus Stella il commence à paniqué et l'appelle « Stella » puis il entendu « ouaf ouaf » il couru vers la direction où il y avait les bruit. Il trouva stella devant le Peggy Sue, Michael était tout content de revoir son bateau, il se dépêcha de rentrer à l'entrière pour voir si ces parent était bien à l'entrière du Peggy Sue. Michael alla avec Stella à l'arrière du bateau où était s'enser se trouver ces parent, il ouvra la porte et vit ces parent entrain de dormir. Stella leur sauta de su aboya comme une folle. Michael leur raconta tous ce qui c'était passer et il se quitera plus jamais.

Mais d'un coup Michael se souvien que quand il était
parti il était avec ses parents dans le bateau, et se
demandi où il était passer. Mais oui s'éclama Michael
mes parent étaient dans la couchette arrière du bateau
quand le bateau est parti, il faut que je retrouve
le Peggy Sue mes parents sont à l'entrière.
Dans la chemise de Michael il y avait un foulard
à appartenant à sa mère. Il eu une idée, il prit le
foulard le mit dans sa main, puis le fit s'entir
à Stella. Stella courut dans une direction puis
d'un coup Michael cria est dit « Stella stop !!!
il fait trop tard pour comp commence à chercher.
on le fera demain en + je suis fatigué aller
vient on rentre. » Le lendemain Michael et Stella
reparte à la recherche de ses parent. Il retenir
le foulard à Stella pour qu'elle puisse le ressentir et
comme hier stella parti d'un coup que Michael lui
dit « Stella ralenti, attend moi. » Et là il vit plus
stella il commence à paniqué et l'appelle « stella »
puis il entendu « ouaf ouaf » il couru vers la
direction où il y avait les bruit. Il trouva stella
devant le Peggy Sue, Michael était tout content de
revoir son bateau, il se dépêcha de rentrer à
l'entrière pour voir si ces parent était bien à
l'entrière du Peggy Sue. Michael alla avec
Stella à l'arrière du bateau où était s'enser se
trouver ces parent, il ouvra la porte et vit ces
parent entrain de dormir. Stella leur sauta de
su aboya comme une folle. Michael leur raconta
tous ce que c'était passer et il se quitera plus
jamais.

Manley
17/05/13
10H40

Fin: 11h11

Je compris que ne pourrions jamais en ressortir. Alors je me mis au travail avec Stella nous ûmes p beaucoup de mal a prendre des bout de bois et puis je ne pouvait pas les couper coupés car je n'avais rien de coupant a par quelques pierres qui coupait à peine. Alors n'ou nous dorm passons la nuit sous des feuilles de bananiers. Le lendemain nous partimes à la recherche de nourriture nous marchons quelque temps et derrières la colline nous découvrimés une cabane et je me dit que quelqu'un avait abité ici alors je descendis voir la cabane mais personne alors je regardis Stella d'un air inquiet et Stella me regard comme pour me demander ds la personne est mort ou où est-elle, mais la nuit commança à tomber et je me mis à m'allonger dans la cabane. Le lendemain j'entendis des bruit d'animaux mais un en particulier car il hurlais à la mort comme s'il était blésse alors je me mis à courir en direction des cris que j'entendais de plus en plus proche et je d'écouvris enfin l'animal, il était blésse mais ce que je remarque c'était il était en train de se vider de son sang car il avait une jambe en moins et un singe s'en approcha je cours chercher un batton car je n'allais laisser un chance pareil m'échapper, alors j'abattis le singe avec 5-6 coup de batton et l'animal avec. Une heures plus tard j'était en train de traine le singe et la bête jusqu'à la cabane je tenta d'allumer un feu en frottant de bout de bois le bois pris feu et je fis cuir la viande. Le lendemain j'avais repris des forces et j'antendis la syrène d'un bateau d'intint j'enlevis ma chemise je fis un drapeau le bateau ma m'aperçu je revinut chez moi.

Je compris que ne pourrions jamais en ressortir. Alors je me mis au
travail avec Stella nous ûmes p beaucoup de mal a prendre des
bout de bois et puis je ne pouvait pas les couper coupés car
je n'avais rien de coupant a par quelques pierres qui coupait
à peine. Alors n'ou nous dorm passons la nuit sous des
feuilles de bananiers. Le lendemain nous partimes à la recherche
de nourriture nous marchons quelque temps et derrières la colline
nous découvrimés une cabane et je me dit que quelqu'un avait
abité ici alors je descendis voir la cabane mais personne alors
je regardis Stella d'un air inquiet et Stella me regard comme
pour me demander de la personne est mort ou où est-elle, mais
quoi
la nuit commança à tomber et je me mis à m'allonger dans la
cabane. Le lendemain j'entendis des bruit d'animaux mais un
en particulier car il hurlais à la mort comme s'il était blésse alors
je me mis à courir en direction des cris que j'entendais de
plus en plus proche et je d'écouvris enfin l'animal, il était
blésse mais ce que je remarque c'était il était en train de se vider
de son sang car il avait une jambe en moins et un singe
s'en approcha je cours chercher un batton car je n'allais laisser
un chance pareil m'échapper, alors j'abattis le singe avec
5-6 coup de batton et l'animal avec. Une heures plus tard
j'était en train de traine le singe et la bête jusqu'à la
cabane je tenta d'allumer un feu en frottant de bout de bois
le bois pris feu et je fis cuir la viande. Le lendemain j'avais
repris des forces et j'antendis la syrène d'un bateau d'intint
j'enlevis ma chemise je fis un drapeau le bateau ma m'aperçu
je revinut chez moi.

Mathilde
17/05/13
10H40
Fini: 11h20

Quand soudain Michael entendu un bruit bizarre. Elle se retourna plusieurs fois et derrière elle, des gens. Une tribu d'Indien qui c'étaient échouer eu aussi. Ils lui demandèrent qu'est-ce qu'elle faisait là. Michael eu peur alors elle s'enfuit avec Stella. Les Indiens la pourssuivait. Michael tribucha, tomba, tandi que Stella continua à courir. « Attend-moi Stella! » dit elle en ayant peur. Elle voulue senfuire mais les Indiens la tenait.

Le soir ils l'ont mis dans une cage en bambou.

Le lendemain matin les Indien vont chassé mais ils avaient oublier Micheal dans la cache. Stella vu les Indien partir alors, elle en profita pour essayait douvrir la cage. Tous les deux s'enfuit dans la forêt. Quand les Indiem rantra au village, ils vue la cage ouverte avec personne dedant. Alors, ils se mis à chercher dans toute la forêt. En courant, Michael et Stella se dirigaient vers la plage. Et ils vurent un bateau se dirrigait vers eu. Michael fait signe en disant qu'ils voulaient rentraient chez eu.

Deux jours plus tard, la vie de Michael était normal.

Quand soudain Michael entendu un bruit bizarre. Elle se
retourna plusieurs fois et derrière elle, des gens. Une tribu
d'Indien qui c'étaient échouer eu aussi. Ils lui demandèrent
qu'est-ce qu'elle faisait là. Michael eu peur alors elle
s'enfuit avec Stella. Les Indiens la pourssuivait. Michael
tribucha, tomba, tandi que Stella continua à courir.
« Attend-moi Stella ! » dit elle en ayant peur. Elle voulue
senfuire mais les Indiens la tenait.
Le soir ils l'ont mis dans une cage en bambou.
Le lendemain matin les Indien vont chassé mais ils avaient
oublier Micheal dans la cache. Stella vu les indien
partir alors, elle en profita pour essayait douvrir la
cage. Tous les deux s'enfuit dans la forêt. Quand les
Indien rantra au village, ils vue la cage ouverte avec
personne dedant. Alors, ils se mis à chercher dans toute la
forêt. En courant, Michael et Stella se dirigaient vers la
plage. Et ils vurent un bateau se dirrigait vers eu. Michael
fait signe en disant qu'ils voulaient rentraient chez eu.
Deux jours plus tard, la vie de Michael était normal.

Maya
 17/05/18
 10H40
 Fin: 11h19.

Alors, je décidai de construire une maison en me disant que je pourrai survivre sur cette île ^{avec ma chienne} seul. Quelques jours ont passé. Je me suis habitué de cette solitude avec ma chienne. Ce qui m'énervais, c'était l'ennuiement. Un jour, un bateau nofragé a accosté sur l'île. Je n'ai pas osé m'approcher. De loin, je pouvais m'apercevoir que c'était pour manger que ces personnes étaient là. J'étais un peu troublé car ils avaient avec eux, des esclaves. Je me suis de plus en plus rapproché à cause de la curiosité. En m'approchant, j'ai vu une carte avec une croix dessus. Je me suis demandé si ce n'était pas une carte au trésor. Si c'en était une, comment la prendre? Après ces quelques secondes de réfléchissement, je trouva une idée: me faire esclave. Mais comment s'y prendre? Pendant que je pensais, quelqu'un s'est approché de moi l'endroit où j'étais. Dans ma tête, je me disais: "Pourquoi ne pas me montrer? Si je veux être esclave, c'est comme ça que je dois faire!" Alors, je suis sorti de ma cachette et je me suis montré. La personne m'a regardé d'un air bizarre, et m'a pris par force. Elle m'a amené vers ses compagnons et a fait de moi un esclave. J'avais le sourire aux lèvres, comme aucun autre esclave ne l'aurait et je me suis dit: c'est peut-être le début d'une grande aventure!

Alors, je décidai de construire une maison en me disant que avec ma chienne
je pourrai survivre sur cette île seul. Quelques jours ont passé.
a
Je me suis habitué de cette solitude avec ma chienne.
Ce qui m'énervais, c'était l'ennuiement. Un jour, un bateau nofragé a accosté sur l'île. Je n'ai pas osé m'approcher. De loin, je pouvais m'apercevoir que c'était pour manger que ces personnes étaient là. J'étais un peu troublé car ils avaient avec eux, des esclaves. Je me suis de plus en plus rapproché à cause de la curiosité.
En m'approchant, j'ai vu une carte avec une croix dessus.
Je me suis demandé si ce n'était pas une carte au trésor.
Si c'en était une, comment la prendre? Après ces quelques secondes de réfléchissement, je trouva une idée: me faire esclave. Mais comment s'y prendre? Pendant que je pensais quelqu'un s'est approché de moi l'endroit où j'étais. Dans ma tête, je me disais: « Pourquoi ne pas me montrer? Si je veux être esclave, # c'est comme ça que je dois faire. » Alors, je suis sorti de ma cachette et je me suis montré.
La personne m'a regardé d'un air bizarre, et m'a pris par force. Elle m'a amené vers ses compagnons et a fait de moi un esclave. J'avais le sourire aux lèvres, comme aucun autre esclave ne l'aurait et je me suis dit: « c'est peut-être le début d'une grande aventure. »

17/05/18 Deux minutes plus tard je voyait toujours rien et il s'est dit
 « Je ne crois pas qu'il aura un bateau avant ce soir » donc il
 reporta avec Stella pour faire une cabane. Le soir arriva
 10h40 Stella n'arrivait pas à s'endormir ^{alors} et elle lèche la
 Fui: 11h34 jout pour le réveiller, Michael la voie toute tremblante donc
 il décide de faire un feu de camp puis ^{ils vont} chantés après. Le feu
 de camp va la réchauffer et la chanson va la rasurer et sa à
 marché. Le matin Michael remonta encore la montagne avec
 Stella et ils ne voyaient toujours rien alors il décide de cherché
 à manger. Ils trouvaient une # belle brobie, sa à pri 5 minute
 pour la tuer mais ils ont réussient. Michael dit à Stella
 de la déguster parce que une brebie comme s'elle ci c'est
 très rare dans cette île. Plusque que les animaux sont très
 dur à attraper il décide de chasser toute l'après-midi. Quand
 arriva le soir ^{ou} ils avait réussient à tuer 2 oiseaux et 1 senglier,
 ca été un combat mais ils ont réussient. Mais 1 semaine plus
 tard il Michael regarda s'il voyait un bateau et oui ! Ils avaient
 vu un bateau il coura de toute l'or force et ils arrivèrent
 ils se présentèrent au capitaine et le capitaine ve bien les renvoyer
 chez eux. Mais Stella n'était pas très rasurer parce qu'il y avait
 des canettes de bière par tout et elle s'est attachée à cette île
 et pour Michael pareil donc ils vont dans dans un coin du
 bateau et il discute au bout de 5 minutes il trouvèrent une
 réponse et c'est non ils vont resté sur île et le capitaine
 dit « Je veux bien vous laissez ici mais je vous donne un
 peux de raville ravitaillement » Michael accepte ils leur
 donnent : 3 brebies qu'il avait chasser en Alasca, ~~et~~ 3 oiseaux
 qu'il avait aussi chasser en Alasca et 3 bouteille d'eau. Et
 Michael se dit « On est mieux ici can que sur leur bateau »
 et Stella repond « Ouaf ». Et ils passa longtemps sur cette
 île. Et il n'avait pas de regrès toute leur vie

il	il s'est je me suis
Deux minutes plus tard je voyait toujours rien et il s'est dit	
« Je ne crois pas qu'il aura un bateau avant ce soir » donc il	
reporta avec Stella pour faire une cabane. Le soir arriva	
	alors
Stella n'arrivait pas à s'endormir s'endormir et elle lèche la	
jout pour le réveiller, Michael la voie toute tremblante donc	
	ils vont
il décide de faire un feu de camp puis chantés après. Le feu	
de camp va la réchauffer et la chanson va la rasurer et sa à	
marché. Le matin Michael remonta encore la montagne avec	
Stella et ils ne voyaient toujours rien alors il décide de cherché	
à manger. Ils trouvaient une # belle brobie, sa à pri 5 minute	
pour la tuer mais ils ont réussient. Michael dit à Stella	
de la déguster parce que une brebie comme s'elle ci c'est	
très rare dans cette île. Plusque que les animaux sont très	
dur à attraper il décide de chasser toute l'après-midi. Quand	
	en
arriva le soir ils avait réussient à tuer 2 oiseaux et 1 senglier,	
ca été un combat mais ils ont réussient. Mais 1 semaine plus	
tard # Michael regarda s'il voyait un bateau et oui ! Ils avaient	
vu un bateau il coura de toute l'or force et ils arrivèrent	
ils se présentèrent au capitaine et le capitaine ve bien les renvoyer	
chez eux. Mais Stella n'était pas très rasurer parce qu'il y avait	
des canettes de bière par tout et elle c'est attachée à cette île	
et pour Michael pareil donc ils vont dans dans un coin du	
bateau et il discute au bout de 5 minutes il trouvèrent une	
réponse et c'est non ils vont resté sur île et le capitaine	
dit « Je veux bien vous laissez ici mais je vous donne un	
peux de raville ravitaillement » Michael accepte ils leur	
donnent : 3 brebies qu'il avait chasser en Alasca, et 3 oiseaux	
qu'il avait aussi chasser en Alasca et 3 bouteille d'eau. Et	
Michael se dit « On est mieux ici can que sur leur bateau. »	
et Stella repond « Ouaf ». Et ils passa longtemps sur cette	
île. Et il n'avait pas de regrès	toute leur vie

Pina
 47/05/13
 108 40
 Fin: 14h 39

Michaël s'endormi. Mais d'un coup, un gros bruit le fit sursauter. Il descendit du rocher puis alla sur la plage au dessus de lui, il vit un orage. Il eu peur, il regarda autours de lui : pas de Stella. Michaël chercha Stella dans toute l'île, après des heures de recherche il la retrouva terrorisé sur le rocher. Michaël la rassura puis ils allèrent tout les deux sur la plage, tout d'un coup une bouteille avec une clé apparut d'un coup. Stella alla chercher la clé. Michaël pris la clé puis repartit sur le rocher suivi de Stella. Ils s'endormirent. Le lendemain Michaël dit :

« A Quoi peut bien servir cette clé ? »

- Ouaf, Ouaf.
 - Si seulement je pou vait te comprendre !
 Mais d'un coup, Stella tomba, Michaël la suivit. En bas, ils trouvèrent une serrure doré il placèrent la clé dedant puis une petite trape dans le rocher, s'ouvrit. Stella pouvait passer, elle passa. Michaël remonta sur le rocher mais Stella aboya. Michaël redescendi. Stella alla vers Michaël avec une sorte découteur. Michaël les mit et d'un coup comprit ce que dit Stella.

« Mais Stella je comprend ce que tu dis ? »

- Oui ! C'est marrant hein ?
 Stella rerantra, actionna un levier qui agrandit la porte. Michaël senta il y avait une goutte, à l'intérieur il y avait beaucoup de nourriture, il y avait aussi un bateau. Michaël dit :

« C'est notre voilier la Peggy Sue. »

- Mais Oui, nous pouvons partir. Mais soudain...
 - Bonjour, je suis Kensulée le roi de cette île et vous ne pouvez pas fuire.
 - Mais pourquoi ? repond : Michaël.

Michaël s'endormi. Mais d'un coup, un gros bruit le
fit sursauté. Il descendit du rocher puis alla sur la plage
au dessus de lui, il vit un orage. Il eu peur, il regarda
autours de lui : pas de Stella. Michaël chercha Stella dans
toute l'île, après des heures de recherche il la retrouva
terrorisé sur le rocher. Michaël la rassura puis ils allèrent
tout les deux sur la plage, tout d'un coup une bouteille
avec une clé apparut d'un coup. Stella alla chercher la
clé. Michaël pris la clé puis repartit sur le rocher suivi
de Stella. Ils s'endormirent. Le lendemain Michaël dit :
« A Quoi peut bien servir cette clé ?
- Ouaf, Ouaf.
- Si seulement je pou vait te comprendre ! »
Mais d'un coup, Stella tomba, Mickaël la suivit.
En bas, ils trouvèrent une serrure doré il placèrent la
clé dedant puis une petite trape, dans le rocher, s'ouvrit.
Stella pouvait passer, elle passa. Mickaël remonta sur le
rocher mais Stella aboya. Mickaël redescendi. Stella alla
vers Mickaël avec une sorte découteur. Mickaël les mit
et d'un coup comprit ce que dit Stella.
« Mais Stella je comprend ce que tu dis ?
- Oui ! C'est marrant hein ? »
Stella rerantra, actionna un levier qui agrandit la porte.
Mickaël dit :
« C'est notre voilier (la Peggy Sue.
- Mais Oui, nous pouvons partir. Mais soudain...
- Bonjour, je suis Kensulée le roi de cette île et vous ne
pouvez pas faire.
- Mais pourquoi ? repond : Mickaël.

- Parce que vous avez decouvert mon royaume. ? Il tira sur une manivelle et d'un coup de cil apparut un magnifique royaume. # Il se nomma le royaume de Kensulé. Le roi convaincu Mickaël de resté. Stella elle etait déjà à l'intérieur du château. Depuis ce jour Stella, Kensulé, Mickaël restèrent sur l'île et passèrent de très bon moment avec des repas luxueux, un bon terrain de jeux (l'île) et un bon hôtel.

Fin

- Parce que vous avez decouvert mon royaume. » Il tira
sur une manivelle et d'un coup de cil apparut un
magnifique royaume. # Il se nomma le royaume
de Kensulé. Le roi convaincu Mickaël de resté. Stella elle
etait déjà à l'intérieur du château. Depuis ce jour
Stella, Kensulé, Mickaël restèrent sur l'île et passèrent
de très bon moment avec des repas luxueux, un bon
terrain
de jeux (l'île) et un bon hôtel.
Fin

Quantin
17/05/13
10:40
Fin: 11h50

Mais j'avais comme même Stella avec moi. Je pouvais m'en sortir mais comment ? Il commença à visiter l'île pour trouver son endroit idéal pour commencer sa cabanne en bois. La chienne écoutait les ordres de son maître. Et elle creusait un carré dans une clairière. Pendant ce temps Michael alla chercher du bois pour faire du feu. Après qu'il fit le feu la chienne aboya pour dire qu'elle avait fini. Mais comme la nuit vint ils arrêtèrent de travailler et alla à côté du feu pour passer la nuit en sécurité. Co Comme il savait que les animaux sauvages avait peur du feu.

Le lendemain matin Stella réveillait Michael qui est était entrint de dormir. Quand Michael fut réveillé par la chienne le Soleil est entrint de pointer. Et il se lava avec la chienne dans la mer. Il vit des b bananiers et il fit une grosse réserve dans des caisses qu'il avait fabriqué lui même. Et la chienne vit des lapins et en mangea quelque s plusieurs après elle retourna vers son maître. Qui est était entrint entre un de manger des bananes.

Et ils em commençèrent la cabane ils allèrent chercher des gr branches pour la cabane. Et la chienne et Michael creusèrent un long trou jusqu'à la cabane pour les alimenter en eau. Et il metta les caisses dans une grotte qu'ils avaient ménager. Comme il y avait des lapins ils y avaient sûrement des carottes et ils chercherent jusqu'à en trouver plein de carottes qui poussaient n'importe où il en prenant à peut près la moitié pour en laisser en lapins #. Mai Et il mit la réserve dans la grotte. Et il eu l'idée de élevée les

Mais j'avais comme même Stella avec moi. Je pouvais
m'en sortir mais comment ? Il commença à visiter
l'île pour trouver un endroit idéal pour commencer
sa
ma cabanne en bois. La chienne écoutait les ordres de
elle
son maître. Et creusait un carré dans une clairière.
Pendant ce temps Michael alla chercher du bois
pour faire du feu. Après qu'il fit le feu la chienne
aboya pour dire qu'elle avait fini. Mais comme la
nuit vint ils arrêtèrent de travailler et alla à côté
du feu pour passer la nuit en sécurité. Co Comme
en
il savait que les animaux sauvages avait peur du
feu.
Le lendemain matin Stella réveillait Michael qui est
était entrint de dormir. Quand Michael fut réveillé
par la chienne le Soleil est entrint de pointer. Et
il se lava avec la chienne dans la mer. Il vit
de bananes
des b bananiers et il fit une grosses réserve dans des
caisses
caisses qu'il avait fabriqué lui même. Et la chienne vit
des lapins et en mangea quelque s plusieurs après elle retourna
vers son maître. Qui est était entrint entre un de
manger des bananes.
Et ils em commençèrent la cabane ils allèrent chercher
des gr branches pour la cabane. Et la chienne et Michael
creusèrent un long trou jusqu'à la cabane pour
les alimenter en eau. Et il metta les caisses dans une
grotte qu'ils avaient ménager. Comme il y avait des
lapins ils y avaient sûrement des carottes et ils
cherchèrent jusqu'à en trouver plein de carottes qui poussaient
n'importe où il en prenant à peut près la moitié
pour en laisser en lapins #. Mai Et il mit la
réserve dans la grotte. Et il eu l'idée de élevée les

« les » rajouté en début de phrase

lapins, il fit un ^{grand} enclos pour les lapins pour les apprivoiser. Comme il était presque la nuit il alla pêcher avec un bâton qu'il avait fait une pointe au bout du bâton pour attraper des poissons. Il en pêcha 5 poissons et ils mangèrent les poissons. Il fit un feu devant la porte cabane en bois, et ils dormirent la nuit dans la cabane. Le lendemain matin ils commencèrent à faire un lit dans la cabane et quelques que poêles qu'ils avaient retrouvé sur la plage. L'après-midi il commença à apprivoiser les lapins et il donna des carottes au lapins. Et ils découvrirent ^{un} petits troupeau de mouton qu et ils les rapprochèrent les moutons vers la cabane. Et ils mirent firent un enclos pour pas que les moutons s'en parte.

Et un mois passat. Il avait construit une tour pour voir s'i si il y avaient un bateau. Et il coupa quelques arbres pour améliorer sa cabane et les encoles. Avec les laines des moutons et la peau il fit des vêtements pour lui et à l'intérieur de la cabane et pour les draps de son lit, il avait crée des arcs avec des flèches et un feu pour se protéger. ~~des~~ Un jour ils virent un bateau s'accoster sur l'île et ils parlèrent de la même langues qu de Michael et regarda longtemps pour savoir si ils es étaient méchant ou gentil en plus c'était sa seul chance pour retrouver son pays. Le lendemain matin il alla y les voir comme ils étaient gentil il dit: D'ou venez-vous dit Michael

Le chef répondit #
- On vient de l'Angleterre, dit le chef

grand
lapins. Il fit un enclos pour les lapins pour les
apprivoiser. Comme il était presque la nuit il
alla pêcher avec un bâton qu'il avait fait une
pointe au bout de bâton pour attraper des poissons.
Il en pêcha 5 poissons et ils mangèrent les poissons.
Il fit un feu devant la porte cabane en bois. Et
ils dormirent la nuit dans la cabane.
Le lendemain matin ils commencèrent à faire un lit
dans la cabane et quelques que poêles qu'ils avaient
retrouvé sur la plage. L'après-midi il commença
à apprivoiser des lapins et il donna des carottes
un
au lapins. Et ils découvrirent petits troupeau de
mouton qu et ils les rapprochèrent les moutons vers la cabane.
Et ils mirent firent un enclos pour pas que les moutons
s'en parte.
Et un mois passat. Il avait construit une tour
pour voir s'i si il y avaient un bateau. Et il coupa
quelques arbres pour améliorer sa cabane et les encoles.
Avec les laines de moutons et la peau il fit des
m vêtements pour lui et à l'intérieur de la #
cabane et pour les draps de son lit. Il avait
créé des arcs avec des flèches. Et un feu pour se
protéger. des Un jour ils virent un bateau
s'accoster sur l'île et ils parlèrent de la même
langues qu de Michael et regarda longtemps pour savoir
si ils es étaient méchant ou gentil en plus c'était
sa seul chance pour retrouver son pays # Le lendemain
il
matin alla y les voir comme ils étaient gentil
il dit : « D'ou venez-vous dit Michael
Le chef répondit #
- On vient de l'Angleterre. dit le chef

- Puis je monter dans votre bateau comme je viens du même pays et je'ai fois un nau naufrage et mes parents son morts sauf ^{ma} chienne et le bateau a coulé alors Alors je peus et j'ai un troupeaux de moutins et de lapins. Alors je peus ? dit Mickael
 - Mmmh... oui d'accord ! » répondit le chef.
 Et il fit monter tous de ce qui ils avaient dans le bateau avec la chienne. Et ils firent un long voyage jusqu'à accoster # au port de l'Angleterre.

- Puis je monter dans votre bateau comme je viens du même pays et je'ai fais un nau naufrage et mes parents
ma
son morts sauf mon chienne et le bateau a coulé alors
Alors je peus et j'ai un troupeaux de moutins et de lapins. Alors je peus ? dit Mickael
- Mmmh... oui d'accord ! » répondit le chef.
Et il fit monter tous # ce qui ils avaient dans le bateau avec la chienne. Et ils firent un long voyage jusqu'à accoster # au port de l'Angleterre.

SAMIRA Alors je dessida de construire une cabane
 pour nous abriter moi et stella#. Le len
 17/05/13 demain je sorti de la cabane pour cher
 10h40 cher de la nourriture pour Stella et moi, et
 Fin: 11h30 pour du bois pour faire du feu pour la nuit,
 la nuit arriva je dormai quand tout acou
 je sorti de ma cabane et je vie quelque
 chose bougait je partit voir je vie que tout
 les provision avait disparu je me dit que se
 n'est qu'un petit singe qui avait fin c'est
 pour sela que je ~~que~~ laissait tombé, le len
 demain je reparti de la recherche de nourit
 ure ma chèvre est tombé malade na pas peus
 suporté la maladie elle est morte, Atriste je
 nes pas mangé pandan 2 semaine tellement
 triste que j'avais anvi d'aller la [illisible]
 dre mais ~~peuti ap~~ petit à petit la tristesse
 est passé et j'ai commence à ~~re~~mangé
 dain bon matin j'ai je sortais de ma
 cabane pour me baladé sur la plage
 et cuire de noix de coco un singe me
 suivé je les pris et je lui est dit «
 tu veux resté avec il ma souri ~~est~~
 et j'ai compri que oui il voulait resté
 alors on nos resté ensemble et jusqu'a
 même vivre avec moi.

Alors je dessida de construire une cabane
pour nous abriter moi et stella#. Le len
demain je sorti de la cabane pour cher
ché de la nourriture pour Stella et moi, et
pour du bois pour faire du feu pour la nuit,
la nuit arriva je dormai quand tout acou
je sorti de ma cabane et je vie quelque
chose bougait je partit voir je vie que tout
les provision avait disparu je me dit que se
n'est qu'un petit singe qui avait fin c'est
pour sela que je que laissait tombé, le len
demain je reparti a# la recherche de nourit
ure ma chèvre est tombé malade na pas peus
supporté la maladie elle est morte, Atriste je
nes pas mangé pandan 2 semaine tellement
triste que j'avais anvi d'aller la [illisible]
dre mais peuti ap petit à petit la tristesse
est passé et j'ai commence à #mangé
dain bon matin j'ai je sortais de ma
cabane poure me baladé sur la plage
et cuire de noix de coco un singe me
suvé je les pris et je lui ai dit «
tu veux resté avec il ma souri est
et j'ai compri que oui il voulait resté
alors on nes resté ensemble et jusqu'a
même vivre avec moi

Je compris alors que je devais me débrouiller. J'étais sûr qu'il y avait de l'eau de source, pour boire, les arbres me donneraient des fruits et l'île était pleine d'animaux. Je pouvais faire de l'élevage. J'ai appelé l'île « Peggy Sue » et comme le bateau, et le souvenir de mes parents était bien gravé dans mon cœur. Soudain, un bruit de pas me tira de mes pensées. Stella commençait à grogner. Je la fit taire. En ~~prêtant~~ ^{pendant} mon oreille, j'entendit qu'il y en avait plusieurs. Avant que j'ai pu me cacher, des hommes, des femmes et des enfants sortirent de nul part. Et miracle, ils parlaient anglais à la perfection. Je compris que j'étais sur un Archipel. C'était des passagers d'un bateau de croisière ! Je leur demandais comment ils s'appelaient. Ils m'ont dit : « On ne peut pas te le dire mais ça commence par R et ça finit par K. » Je compris alors que c'était le « Rak ». Ce mot que personne ne pouvait dire car il a sombré avec des milliers de passagers, aucun survivants, et il a coulé on ne sait pas où. Alors je compris que tout le monde était sur cette archipel. Je changeai de sujet : « Comment s'appelle cette archipel ? » Silence. Puis un enfant me dit d'une voix très timide, pas sure d'elle : « C'est l'archipel maudite. Elle n'est sur aucune carte. »
 - Maudite ? Ce n'est pas un nom.
 - Bali dit la vérité, dit celui qui me sembla le plus vieux, elle est maudite.
 Un long silence s'ensuivit. Je ne pensait qu'à une chose : « Si elle est maudite sa veut dire... » J'étouffait un sanglot.
 Puis, prenant mon courage à deux main :
 « Vous mentez ce n'est pas un archipel, et elle ne peut pas être maudite. On peut bien en sortir. »
 - Oui, mais tu risque de mourir, et est-ce que tu vois ce point jaune ? C'est l'île de Caril, la reine de l'archipel. Si tu veux sortir va la voir.
 - Comment. Je ne sais pas faire un bateau ?

Je compris alors que je devais me débrouiller. J'étais sûr qu'il y avait de l'eau de source, pour boire, les arbres me donneraient des fruits et l'île était pleine d'animaux. Je pouvais faire de l'élevage. J'ai appelé l'île « Peggy Sue » et comme le bateau, et le souvenir de mes parents était bien gravé dans mon cœur. Soudain, un bruit de pas me tira de mes pensées. Stella commençait à grogner. Je la fit taire. En prêtant ^{pendant} mon oreille, j'entendit qu'il y en avait plusieurs. Avant que j'ai pu me cacher, des hommes des femmes et des enfants sortirent de nul part. Et, miracle, ils parlaient anglais à la perfection ! Je compris que j'étais sur une-Archipel. C'était des passagers d'un bateau de croisière ! Je leur demandais comment il s'appelaient. Ils m'ont dit : « On ne peut pas te le dire mais ça commence par R et ça finit par K. » Je compris alors que c'était le « Rak ». Ce mot que personne ne pouvait dire car il a sombré avec des milliers de passagers, aucun survivants, et il a coulé on ne sait pas où. Alors je compris que tout le monde était sur cette archipel. Je changeai de sujet : « Comment s'appelle cette archipel ? ». Silence. Puis un enfant me dit d'une voix très timide, pas sure d'elle.	ANNEXES
« C'est l'archipel maudite. Elle n'est sur aucune carte. »	
- Maudite ? Ce n'est pas un nom.	
- Bali dit la vérité, dit celui qui me sembla le plus vieux, elle est Maudite.	
Un long silence s'ensuivit. Je ne pensait qu'à une chose : « Si elle est maudite sa veut dire... » J'étouffait un sanglot.	
Puis, prenant mon courage à deux main :	
« Vous mentez ce n'est pas un-archipelte, et elle ne peut pas être maudite. On peut bien en sortir. »	
	point
- Oui, mais tu risque de mourir, et est-ce- que tu vois ce ##	
jaune ? C'est l'île du Caril, la reine de l'archipel. Si tu veux sortir va la voir.	
- Comment. Je ne sais pas faire un bateau ?	

Il faut juste vouloir... ^{dans mes bras}
 Je ferme les yeux, je prends Stella. Je sens une force
 invisible me prendre et quand j'ouvre les yeux... Une
 île merveilleuses mais plus d'hommes, plus de femmes, plus d'enfants
 sûrs que la colline. Je regarde en bas. Je vois la terre et à côté
 maman, papa et Stella. Je compris que ^{des hommes, des femmes et des enfants} ils m'avaient tué.
 C'est pour que je ne raconte pas que je les ai vus...

- Il faut juste vouloir... »
dans mes bras
Je ferme les yeux, je prends Stella. Je sens une force
invisible me prendre et quand j'ouvre les yeux... Une
île merveilleuses mais plus d'hommes, plus de femmes, plus d'enfants,
rien que la colline. Je regarde en bas. Je vois la terre et à côté
les hommes, les femmes et les enfants
maman, papa et Stella. Je compris que ils m'avaient tué.
Tué pour que je ne raconte pas que je les ai vus...

dans mes bras est entouré
dans une bulle

Chais
17/05/43
10h40
Fin: 12h01

Au bout d'un long moment avec Stella, j'eus une idée: j'allais construire mon propre bateau. Je le baptiserais "La tirka". Oui, la "Tirka", mon propre bateau. Une vie nouvelle venait en moi. Il me fallut 1 an et 3 un an et trois mois pour le construire. A présent on était le 10 décembre 1988. J'avais enfin terminé de construire "La Tirka". Ma chienne, Stella était âgée maintenant. C'est un jour, qu'elle mourut. Je l'avais enterré quand le bruit de la mer résonna. Une tempête se préparait. Au secours! comment j'allais faire. Je me souvins de mon bateau que j'avais baptisé "La Tirka". J'allais monter les voiles quand je me rappela que je n'avais pas de provisions. J'allais en chercher mais où? Comment? Et quelle provisions allais-je prendre? Je ne savais pas. "Allez, du courage!" se dit Michael. Il ne fallait pas abandonner maintenant. Je me donnais du courage. Je prenais des fruits comme des mangues, des bananes, des oranges et plein d'autres choses. Vite! Il fallait se dépêcher, c'était la marée haute. Je montais à bord de mon bateau. En route. J'étais très content, j'allais quitter cette île et peut-être aller sur une autre. Mais ce qui me préoccupait le plus, c'était la tempête. J'oubliais que j'étais seul, mes parents

Au bout d'un long moment avec Stella, j'eus
une idée : j'allais construire mon propre ba-
teau. Je le baptiserais « La tirka ». Oui, la
« Tirka », mon propre bateau. Une vie nouvelle
venait en moi. Il me fallut 1 an et 3 un
an et trois mois pour le construire. A présent
on était le 10 décembre 1988. J'avais enfin
terminer de construire « La Tirka ». Ma
chienne, Stella était âgée maintenant.
C'est un jour, qu'elle mourut. Je l'a-
vais enterré quand le# bruit de la mer
résonna. Une tempête se préparait.
Au secours ! comment j'allais faire. Je me
souvins de mon bateau que j'avais
baptisé « La Tirka ». J'allais monter les
voiles quand je me rappela que je n'a-
vais pas de provisions. J'allais en chercher
mais où ? Comment ? Et quelle provisions
allais-je prendre ? Je ne savais pas. A
« Aller, du courage ! » se dit Michael.
Il ne fallait pas abandonner maintenant.
Je me donnais du courage. Je prenais
des fruits comme des mangues, des bana-
nes, des oranges et plein d'autres
choses. Vite ! Il fallait se dépêcher,
c'était la marée haute. Je montais à bord
de mon bateau. En route. J'étais très
content, j'allais quitter cette île et
peut-être aller sur une autre. Mais ce
qui me préoccupait le plus, c'était la
tempête. J'oubliais que j'étais seul, mes parents

étaient mort, ma chienne, Stella aussi. Je ne pouvais pas naviguer, les vagues étaient trop fortes. Je me laissais emporter par le vent. J'étais très très fatigué, je ne sentais plus mes jambes, plus ma tête, plus mon corps. Je conclu que j'étais malade. Un bon sommeil de repos m'aurait pour le mieux. Mais, je ne savais pas où j'allais. J'étais tellement fatigué que je m'endormi sans même m'en rendre compte.

Le lendemain, j'étais je me réveilla et je vit que j'avais échoué, sur le sable. J'étais où, je ne le savais pas. Le soleil brûlait ma peau. J'étais toujours malade, sans personne pour m'aider. J'avais soif, faim. J'allais manger les fruits que j'avais cueillis la veille. Et pour boire, je n'avais rien. J'étais obligé de boire l'eau de la mer. Berk ! Elle était vraiment trop salée. J'avais chaud, je décida de me baigner. A, l'eau était froide, je me rafraichissais, j'étais j'étais tranquille. J'entendais les vagues, les bruits de la mer, et les oiseaux. Quand j'étais sorti de l'eau, je me séchais au soleil.

La nuit était tombée. Je décidais de me reposer sur mon bateau. J'étais très bien installé. Peut-être sans couvertures pour me réchauffer. Le lendemain, je m'étais réveillé tard. A, que c'était bon d'être

étaient mort, ma chienne, Stella aussi.
Je ne pouvais pas naviguer, les vagues
étaient trop fortes. Je me laissais em-
porter par le vent. J'étais très très fatigué,
je ne sentais plus mes jambes, plus
ma tête, plus mon corps. Je conclu que
j'étais malade. Un bon sommeil de repos m'i
rrait pour le mieux. Mais, je ne savais
pas où j'allais. J'étais tellement fatigué
que je m'endormi sans même m'en
rendre compte.
Le lendemain, ## je me réveilla et je
vit que j'avais échoué, sur le sable. J'étais
où, je ne le savais pas. Le soleil brûlait
ma peau. J'étais toujours malade, sans
personne pour m'aider. J'avais soif,
faim. J'allais manger les fruits que
j'avais cueillis la veille. Et pour boire,
je n'avais rien. J'étais obligé de boire
l'eau de la mer. Berk ! Elle était vrai-
ment trop salée. J'avais chaud, je
décida # de me baigner. A, l'eau était
froide, je me rafraichissais, j'étais j'étais
tranquille. J'entendais les vagues, les bruits
de la mer, et les oiseaux. Quand j'étais
sortis de l'eau, je me séchais au soleil.
La nuit était tombée. Je décidais de me
reposer sur mon bateau. J'étais très
bien installé. Peut-être sans couvertures
pour me réchauffer. Le lendemain, je m'étais
réveillé tard. A, que c'était bon d'être

sur cette île.

C'est un jour que je vit au loin une petite pirogue avec un homme dessus. C'était peut-être le ciel qui l'envoyait. À présent, je n'étais plus seul. La petite pirogue se rapprochait de plus en plus de moi, et du sable. Ça se voyait qu'il n'était pas de la même origine que moi. Je lui ai dit bonjour, il ne m'a pas répondu. Désidemment, cet homme ne comprenait rien. Il ne parlait pas français comme moi et aussi bien que moi. Pour moi, même si tu il ne parlait pas français, j'avais un nouvel amie. Pour lui, je ne crois pas que j'étais son ami. Enfin, maintenant, on était deux sur l'île. Il fallait que je lui apprenne tout ce que je savais, tout ce que je connaissais. Le travaille commençait pour moi.

Le 1^{er} jour, je lui appris l'alphabet et les chiffres. Il écoutait attentivement.

Le 2^{ème} jour je lui apprenait des phrases et des nombres.

Le 3^{ème} jour autre chose jusqu'à ce qu'il apprenne tout ce que je savais, tout ce que je connaissais. Maintenant, il savait parler français. J'avais enfin un vrai nouvel ami. Je lui racontais mes aventures. La tempête ou j'avais survécu, mon bateau que j'avais construit

sur cette île.
C'est un# jour que je vit au loin une petite pirogue avec un homme dessus.
C'était # peut-être le ciel qui l'envoyait.
A présent, je n'étais plus seul. La petite pirogue se rapprochait de plus en plus de moi, et du sable. Ça se voyait qu'il n'était pas de la même origine que moi. Je lui ait dit bonjour, il ne m'a pas répondu. Désidemment, cet homme ne comprenait rien. Il ne parlait pas français comme moi et aussi bien que moi. Pour moi, même si # il ne parlait pas français, j'avais un nouvel amie. Pour lui, je ne crois pas que j'étais son ami. Enfin, # maintenant, on était deux sur l'île. Il fallait que je lui apprenne tout ce que je savais, tout ce que je connaissais. Le travaille commençait pour moi.
Le 1er jour, je lui appris l'alphabet et les chiffres. Il écoutait attentivement.
Le 2ème jour je lui apprenait des phrases et des nombres.
Le 3ème jour autre chose jusqu'à ce qu'il apprenne tout ce que je savais, tout ce que je connaissais. Maintenant, il savait parler français. J'avais enfin un vrai nouvel ami. Je lui racontais mes aventures. La tempête ou j'avais survécu, mon bateau que j'avais construit

Victor Michael et Stella allèrent donc visiter l'île. Au bout
 d'un certain temps environ 2 mois. Michael et Stella
 17/05/18 rencontrèrent un enfants prénomé Yoann qui avait
 aussi perdu ses parents lors d'une expédition en bateau.
 Alors ils jouèrent ensemble et Yoann apprit à
 10h40 Michael comme faire du feu. La nuit tombé, ils allumèrent
 un feu pour se réchauffer. Le lendemain, Michael
 Fin: 11h21 construisit une cabane pour y vivre, il tissa aussi un
 drat pour dormir. Vers midi Yoann, Michael et Stella urent
 faim. Alors Yoann lui apprit à pêcher avec un filet. Ils
 atrapèrent assez de poisson pour une semaine. L'après-midi, ils
 s'amuserent. Michael et Stella voulèrent retourner sur des
 terres habités et où il y avait des maisons, des himeubles dans
 des terres modernisées. Un jour un voilier passa devant
 l'île Michael et Stella allèrent nager pour allé rejoindre
 le bateau mais avant ils dirent adieu à Yoann car lui
 voulait rester sur l'île. Une fois arrivé au bateau l'abordage
 monta Michael et Stella sur le pond. Et l'équipage,
 Michael, Stella et le capitaine irent les déposé en Amérique
 puis le bateau s'en alla.

Michael et Stella allèrent donc visiter l'île. Au bout
d'un certain temps environ 2 mois. Michael et Stella
rencontrèrent un enfants prénomé Yoann qui avait
aussi perdu ses parents lors d'une expédition en bateau.
Alors Il ils jouèrent ensemble et Yoann apprit à
Michael comme faire du feu. La nuit tombé, ils allumèrent
un feu pour se réchauffer. Le lendemain, Michael
construisit une cabane pour y vivre, il tissa aussi un
drat pour dormir. Vers midi Yoann#, Michael et Stella urent
faim. Alors Yoann lui apprit à pêcher avec un filet. Ils
atrapèrent assez de poisson pour une semaine. L'après-midi ils
s'amuserent. Michael et Stella voulèrent retourner sur des
terres habités et où il y avait des maisons, des himeubles dans
des terres modernisées. Un jour un voilier passa devant
l'île Michael et Stella allèrent nager pour allé rejoindre
le bateau mais avant ils dirent adieu à Yoann car lui
voulait rester sur l'île. Une fois arrivé au bateau l'abordage
monta Michael et Stella sur le pond. Et l'équipage,
Michael, Stella et le capitaine irent les déposé en Amérique
puis le bateau s'en alla.

C4. Textes produits G2V2

Alexandre
 124/09/2013
 10h58 min
 11h25

Je m'échouai sur la plage. Je devais sortir au plus vite de ce cauchemar. Je suis aller dans la forêt je pris des feuilles mortes et des branches je construi un genre d'abri creusai dans le sol le trou faisai 3m de largeur et de longueur il était a 1m90 du dans le sol je me mis dedans je recouvri le tout avec les branches et un lit en feuillage puis je m'endormi le lendemain matin je me reveillai je trouvai mon lit très bien je fit un trou sur la plage et tout dain coup je vit le Peggy Su je m'approchai et arracha la voile je rentrai vite et je mis la voile sur les branches comme ça je pourrai me protegeai de la pluie avec le reste des voiles je vis ~~#####~~ couette pour la nuit j'avai faim j'emmenai Stella avec moi pour trouver un manger je vis des fruits des baies... J'en mangai beaucoup mais fallai des provisions je fis plusieurs aller retour chez moi maintenant j'avai un stock de fruits m'ai j'avais soif j'ettais enquete de riviere j'en vis une je vis un petit canal qui relia la riviere a ma maison j'avais de l'eau et de la nourriture il faisai nuit il faisai froid il pleuvai je m'endormi Qu'en même le lendemai matin je pris mon petit déjeuner je devai quiter l'île. Je construi un radeau je me mis sur la mer et la rapide m'entraîna vers l'exterieur et la une vague me baleyai le mat tomba sur ma tête je me noyai.

Je m'échouai sur la plage. Je devais sortir au plus vite de se
cauchemar. Je suis aller dans la forêt je pris des feuilles mortes et des
branches je construi un genre d'abri creusai dans le sol le trou faisai 3 m
de largeur et de longueur il était a 1m90 du dans le sol je me mis dedans
je recouvri le tout avec les branches et un lit en feuillage puis je
m'endormi
le lendemain matin je me reveillai je trouvai mon lit très bien je fit un
trou sur la plage et tout dain coup je vit le Peggy Su je m'approchai
et arracha la voile je rentrai vite et je mis la voile sur les branches
comme ça je pourai me protegeai de la pluie avec le reste des voiles
je vis ##### couette pour la nuit j'avai faim j'emmenai
Stella avec moi pour trouver un manger je vis des fruits des baies...
J'en mangai beaucoup mais fallai des provisions je fis plusieurs aller
retour chez moi maintenant j'avai un stock de fruits m'ai
j'avais soif j'ettais enquete de riviere j'en vis une je vis un
petit canal qui relia la riviere a ma maison j'avais de l'eau et de
la nourriture il faisai nuit il faisai froid il pleuvai je m'endormi
Qu'en même le lendemai matin je pris mon petit déjeuner je
devai quiter l'île. Je construi un radeau je me mis sur la mer et
la rapide m'entraîna vers l'exterieur et la une vague me baleyai le
mat tomba sur ma tête je me noyai.

- 24/05/13
No. 58
MR35
- Quelque jours plus tard je découvri une carte dans un vieux coffre et en plus du bois ; je devais donc faire du feu mais comme j'avais appris à en faire, je réussis et je criai « victoire » ! Tous de suite après j'étais parti pour aller chercher de la nourriture. J'avais enfin trouver un sac rempli de noix de coco, de poisson, de fruits exotique et même d'un ~~beuf~~ beuf mort ; j'étais heureux j'avais au moins à manger pour 3 semaines. Mais, le problème, j'étais nu. Je n'avais pas un seul habit. Mais, je pouvais prendre la peau du beuf et manger la viande ; malheureusement je n'avais pas de moutarde. Je regardai dans le vieux coffre et j'avais oublier une marmite, ba oui j'ai le feu. Je cherchai donc de quoi me faire une bonne sauce. Quand un bateau venait et je me faisai un copin :
- Bonjour cher amie, je ^{suis} Marc et toi ?
 - Heu... je... je suis Michaël et qui est tu ?
 - Ba je suis Marc le ^{plus} connu petit garçon des mers. Je suis un vrai ami et il cool en plus. Il m'invita sur bateau et il avait de la moutarde alors il m'a demander :
 - Tu veut que mon cuisto ton coupe ton beuf ?
 - Oui je veut bien.
 - J'étais très très très heureux ce jour là du beuf à la moutarde c'est un bon cuisinier.
 - Veut tu faire Parti de mon abordage ?
 - Oui avec grand plaisir !
 - A oui alors à l'abordage !
 - J'étais enfin ; ou certainement le garçon le plus heureux qui est vécu sur une île et ce garçon Marc était vraiment super cool ; c'était mon meilleurs ami.

Quelque jours plus tard je découvri une carte dans un
vieux coffre et en plus du bois ; je devais donc faire du
feu mais comme j'avais appris à en faire, je réussis et je
criai « victoire » Tous de suite après j'étais parti pour aller
chercher de la nourriture. J'avais enfin trouver un sac rempli de :
noix de coco, de poisson, de fruits exotique et même d'un ##
beuf mort ; j'étais heureux j'avai au moins à manger
pour 3 semaines. Mais, le problème ; j'étais nu. Je n'avait
pas un seul habit. Mais, je pouvais prendre la peau de beuf et
manger la viande ; malheureusement je n'avais pas de moutarde
Je regardai dans le vieux coffre et j'avais oublier une
marmite, ba oui j'ai le feu. Je cherchai donc de quoi
me faire une bonne sauce. Quand un bateau venait
et je me faisai un copin :
suis
- Bonjour cher amie, je Marc et toi ?
- Heu...je...je suis Michaël et qui est tu ?
plus
- Ba je suis Marc le commun petit garçon des mers.
Je suis un vrai ami et il cool en plus. Il m'invita
sur bateau et il avati de la moutarde alors il m'a deman-
der :
- Tu veut que mon cuisto ton coupe ton beuf ?
- Oui je veut bien.
J'étais très très très heureux ce jour là du beuf à la
moutarde c'est un bon cuisinier.
- Veut tu faire Parti de mon abordage ?
- Oui avec grand plaisir !
- A oui alors à l'abordage !
J'étais enfin ; ou certainement le garçon le plus heureux
qui est vécu sur une île et ce garçon Marc était
vraiment super cool ; c'était mon meilleurs ami.

Arthur
 24/05/2013
 10h58min
 11h38

J'ai alors décidé de partir à la recherche de nourriture. Après 1 km de marche, je trouvais des pommes, des poires, des bananes, des tomates, des poivrons et des carottes. Je pris tout ce que je pouvais prendre et je suis reparti. Après. Pour manger ses aliments, il fallait faire du feu et comme quand j'ai je suis scout, le feu pris en un instant. Après un bon repas, je construisi une cabane pour m'abriter car il allait faire nuit mais tout d'un coup, il se mit à pleuvoir. Comme je n'avais pas d'eau je pris des noix de coco et je les ouvrirent. Je les avais toute mis dehors pour avoir de l'eau et je commenci à dormir. Le lendemain je suis parti à explorer la jungle. Au passage, je récupérai quelque fruit. Je marchi pendant très longtemps en allant toujours tout droit et tout d'un coup, j'ai aperçu au loin un village. Je couru très vite car je me suis dit que peut être je serais sauver. En arrivant, je demanda de l'aide à des gens. Un messieur me donna l'hospitaliter et je demandi :

« Comment vous appeler vous ?
 - Je m'appelle François et vous ?
 - Moi c'est Michael et pouvez vous me donner un bateau ?
 - Oui et c'est ci tu veux, je t'emmène là où tu veux.
 - C'est trop gentil, merci. »
 Après avoir charger le bateau de provision ils partirent en bateau. Sur le trajet, Michael posa beaucoup de question :

« Comment s'appelle li l'île ? Comment habiter vous ?... »
 - Oh la la, une question à la fois, bon l'île s'appelle Lodge Lodge et on habite dans des maison en bambou.
 - Mais comment faites vous pour vous nourrir ?
 - Sois en on plante des fruits et des légumes et un bateau nous donne de la viande tout les mois.

J'ai alors décider de partir à la recherche de nourriture. Après
1 km de marche, je trouvis des pommes, des poires, des bananes,
des tomates, des poivrons et des carottes. Je pris tout ce que je
pouvait prendre et je suis reparti. Après Pour manger
ses aliments, il fallait faire du feu et comme quand j'ai je
suis scout, le feu pris en un instant. Après un bon
repas, je construisi une cabane pour m'abriter car il allait
faire nuit mais tout d'un coup, il se mit à pleuvoir.
Comme je n'avais pas d'eau je pris des noix de coco et
je les ouvrirent. Je les avais toute mis dehors pour avoir de l'eau
et je commenci à dormir. Le lendemain je suis parti
a explorer la jungle. Au passage, je récupérai quelque
fruit. Je marchi pendant très longtemp en allant toujours
tout droit et et tout d'un coup, j'ai aperçu au loin
un village. Je couru très vitre car je me suis dit que
peut être je serais sauver. En arrivant, je demanda de
l'aide à des gens. Un messieur me donna l'hospitaliter
et je demandi :
« Comment vous appeler vous ?
- Je m'appelle François et vous ?
- Moi c'est Michael et pouvez vous me donner un bateau ?
- Oui et c'est ci tu veux, je t'emmène là où tu veux.
- C'est trop gentil, merci » Après avoir charger le
bateau de provision ils partirent en bateau. Sur le
trajet, Michael posa beaucoup de question.
« Comment s'appelle li l'île ? Comment habiter vous ?... »
- Oh la la, une question à la fois, bon l'île s'appelle Lo
Lodge Lodge et on habite dans des maison en bambou.
- Mais comment faites vous pour nous nourrir ?
on
- Sois en on plante des fruits et des légumes sois et un bateau
nous donne de la viande tout les mois »

- # Monsieur nous sommes arriver.
 - Ah c'est ici, ben aurevoir.
 - Aurevoir messieur et merci pour tout?
 Michael rentra chez lui et il dorma pendant une semaine.

- # Monsieur nous sommes arriver.
- Ah c'est ici, ben aurevoir.
- Aurevoir messieur et merci . »pour tout. »
Michael rentra chez lui et il dorma pendant une semaine.

Benjamin En me promenant je découvri un coffre dans le
 quelle il y avait une arbalète et un journal avec
 24/05/2013 des dessin de dragon je regarda. Quand il
 10:58 commença à faire noire je parti chercher de la
 11h35 nourriture, sur le chemin je trouva des mangues qu-
 and je retourna sur la plage je vit un point rouge
 dans le ciel qui fonçai sur moi, je pris l'arbalète
 et tira trois fois la chose s'écrasa sur le bor
 de leau. Il y avait du feu autour et des arbe qui
 brûlaient je maprocha c'était un dragon je pris le
 journal page 12, c'est un brulos. Quand le feu
 cétin la bête étai morte je retourna au coffe et
 stella n'étai plus là je la chercha partout jusqu'
 au moment où je tomba nez à nez avec un
 dragon a deux tête je parti en courant une des tête
 crachai du feu et l'autre du gaz je réussi à les
 semer je pris le coffe et un bout de bois,
 je monta dans le coffe et rama avec le bout
 de bois. 6 jours passer sur l'eau à un moment
 je senti trembler un cachalot maspirer dans
 la bouche et retourna sous l'eau.

En me promenant je découvri un coffre dans le
quelle il y avait une arbalète et un journal avec
des dessin de dragon je regarda. Quand il
commença à faire noire je parti chercher de la
nourriture, sur le chemin je trouva des mangues qu-
and je retourna sur la plage je vit un point rouge
dans le ciel qui fonçai sur moi, je pris l'arbalète
et tira trois fois la chose s'écrasa sur le bor
de leau. Il y avait du feu autour et des arbe qui
brûlaient je maprocha c'était un dragon je pris le
journal page 12, c'est un brulos. Quand le feu
cétin la bête étai morte je retourna au coffe et
stella n'étai plus là je la chercha partout jusqu'
au moment où je tomba nez à nez avec un
dragon a deux tête je parti en courant une des tête
crachai du feu et l'autre du gaz je réussi à les
semer je pris le coffe et un bout de bois
je monta dans le coffe et rama avec le bout
de bois. 6 jours passer sur l'eau à un moment
je senti trembler un cachalot maspirer dans
la bouche et retourna sous l'eau.

Clément
24/05/18
10h58
11h39

Je m'assis en caressant Stella et je regardait l'île. J'aperçu une petite fumée, comme un barbuou. Je me leva d'un bond et essaya de voir plus clairement à côté je vis une ferme avec des poules des vaches des coqs, et plein d'autres animaux, je descendis pour voir sa de plus près. Quand j'étais tout près, je me cacha derrière un buisson, il n'y avait personnes, alors je sortis de ma cachette. Il n'y avait vraiment personnes, alors je pris une poule, je la dépluma comme faisait ma maman et je la mis sur le feu. J'atendis et dès que c'était près, je la pris et je la mangea (car j'avait vraiment faim).

Tu avais faim à ce que je vois dit une voix
Qui... qui est là répondit je d'un ton pas très rassuré
- N'ai aucune crainte je suis pas méchant méchant dit encore la voix
- Et t'ai observer depuis le novrage?
- C'est toi qui m'observait dans la forêt demandais-je
- Oui rasura la voix

Je vis après ses mots un homme sortir de la forêt. C'était un homme bizarre un peu comme un centore, mais se n'en n'était pas un. Il était mi homme et mi tigre...

Impressionnant n'es-ce pas dit le faux centore
- Je m'appelle Astaros, mon frère est derrière moi mais il est timide aller viens Arosast cria Astaros
Astaros avait un torse et une tête humaine et ses jambes était celle tigre (bien sûr il en avait quatre). Je me demandais à quoi allait ressemblé Arosast
- Me voici grand frère dit Arosast
Arosast était tout le contraire de son frère il avait une tête et torse de tigre et des jambes humaines
- Nous avons aussi un frère aîné mais il n'aime pas trop qu'on le dérange assura Astaros Alo le voici. Je vis une énorme boule de fumée arrivé vers nous. C'était un tigre géant et qui arrivait.

Je m'assis en caressant Stella et je regardait l'île. J'aperçu une petite fumée, comme un barbuou. Je me leva d'un bond et essaya de voir plus clairement à côté je vis une ferme avec des poules des vaches des coqs, et plein d'autres animaux, je descendis pour voir sa de plus près. Quand j'étais tout près, je me cacha derrière un buisson, il n'y avait personnes, alors je sortis de ma cachette. Il n'y avait vraiment personnes, alors je pris une poule, je la dépluma comme faisait ma maman et je la mis sur le feu. J'atendis et dès que c'était près, je la pris et je la mangea (car j'avait vraiment faim).
-« Tu avais faim à ce que je vois » dit une voix
-« Qui... Qui est là » répondit-je d'un ton pas # très rassuré
- N'ai aucune crainte je suis pas méchant méchant » dit encore la voix
- Je t'ai observer depuis le novrage. »
- « C'est toi qui m'observait dans la forêt » demandais-je
-« Oui » rasura la voix
Je vis après ses mots un homme sortir de la forêt. C'était un homme bizarre un peu comme un centore, mais se n'en n'était pas un Il était mi homme et mi tigre...
-« Impressionnant n'es-ce pas » dit le faux centore
-« Je m'appelle Astaros, mon frère est derrière moi mais il est timide aller viens Arosast » cria Astaros
Astaros avait un torse et une tête humaine et ses jambes était celle tigre (bien sûr il en avait quatre). Je me demandais à quoi allait ressemblé Arosast
-« Me voici grand frère » dit Arosast
Arosast était tout le contraire de son frère il avait une tête et torse de tigre et des jambes humaines
- « Nous avons aussi un frère aîné mais il n'aime pas trop qu'on le dérange » assura Astaros « Alo le voici ». Je vis une énorme boule de # fumée arrivé vers nous. C'était un tigre géant et qui arrivait.

↗
 - Et voici Asostaris dit fierement Astaros.
 ↗ Asostaris leva le pied et écrasa en démarant Michael
 - « AHHHHH » criait-je. Ouf se n'était qu'un rêve j'étais sur le
 Peggy Sue
 ↗ - Je m'en suis bien sorti.
 Fin ou presque car se que je ne savais pas c'était que se que je venais
 de rêver allait **RELLEMENT** se passer.
 à suivre...

-« Et voici Asostaris » dit fierement Astaros.
Asostaris leva le pied et écrasa en démarant Michael
-« AHHHHH » criait-je. Ouf se n'était qu'un rêve j'étais sur le Peggy Sue
-« Je m'en suis bien sorti. »
Fin ou presque car se que je ne savais pas c'était que se que je venais de rêver allait RELLEMENT se passer !
à suivre...

Deborah Je commença à entreprendre la construction
 d'une cabane . quand j'eu fini
 24/05/13 j'entrepris la visite de l'île et
 10h58 la je fus vrement surpris il y avait
 11h23. plein d'arbre de toute les sorte : des
 cacaoyers des abricotiers des fraisiers et
 puis tout était fleuris rien de fané je
 trouva ça bizarre je continue de chercher
 toute sorte de fruit que je ne connaissai
 pas. Cette île paraissait entretenu comme
 on entretien la ville de nos jour, je
 vis que la nuit tombait alors je mangeas
 quelques fruits et me coucha sur une
 branche et dormis. Le lendemains je
 me reveilla sous un magnifique soleil
 et j'entendu du bruit comme des
 voix alors j'allait voir et la je vis
 toute une tribu qui prenait leur petit
 déjeuner il parlait à moitier anglais
 et une autre l'ange que je ne connaissai
 pas. j'étais très surpris car il p me
 m'ont pris tout de suite comme si
 j'étais leur famille il m'ofrir des
 bons fruits bien mûrs bien juteux et un
 bon melon que pour moi j'avais de
 la chance car il comprenait très bien
 l'anglais et moi je le parlait couramment
 Quelques jours passa et de plus en
 plus je me disait que j'avais de la
 chance d'être la et que je ne
 voulais plus jamais partir.

Je commença à entreprendre la construction
d'une cabane . quand j'eu fini
j'entrepris la visite de l'île et
la je fus vrement surpris il y avait
plein d'arbre de toute les sorte : des
cacaoyers des abricotiers des fraisiers et
puis tout était fleuris rien de fané je
trouva ça bizarre je continue de chercher
toute sorte de fruit que je ne connaissai
pas. Cette île paraissait entretenu comme
on entretien la ville de nos jour, je
vis que la nuit tombait alors je mangeas
quelques fruits et me coucha sur une
branche et dormis. Le lendemains je
me reveilla sous un magnifique soleil
et j'entendu du bruit comme des
voix alors j'allait voir et la je vis
toute une tribu qui prenait leur petit
déjeuner il parlait à moitier anglais
et une autre l'ange que je ne connaissai
pas. J'étais très surpris car il p me
m'ont pris tout de suite comme si
j'étais leur famille il m'ofrir des
bons fruits bien mûrs bien juteux et un
bon melon que pour moi j'avais de
la chance car il comprenait très bien
l'anglais et moi je le parlait couramment.
Que Quelques jours passa et de plus en
plus je me disait que j'avais de la
chance d'être la et que je ne
voulais plus jamais partir.

Eloi
 Je me décidai à faire un abris, mais Stella ne voulait pas se
 pousser à plus de 30cm de moi. Elle sentait quelque chose, mais quoi ?
 24/05/2013
 10h 58
 -12h03
 Tout à coup, les feuillage se mirent à bouger. Je pensais que c'était un
 oiseau, mais Stella ne bougeait pas. J'en profita pour faire la base
 de ma maison quand des grognement se firent entendre dans le
 buisson. Je sauti de mon échaffaudage pour voir ce qu'il avait
 réellement. J'avait un peu peur mais ma curiosité me poussait à
 regarder. Alors, un chien, l'air apeuré, sorti du buisson. Stella se
 mis à grogné, mais se calma vite. Stella étant occupé, je pu
 regagné mes travaux. Chaque jour, j'agrossissait les mur de
 ma maison car j'avait peur des bêtes sauvages et Stella et
 son nouvel ami n'était pas de taille à tué, ou même à arrivé à
 mordre un ours. Je construisit ensuite des arme d'abord primit-
 ive, puis un peu plus évolués avec le couteau suisse de mon père. Je fit
 ensuite un poste de guet et ensuite un grand mat avec un tee-shirt blanc
 en guise de drapeau pour que l'on puisse me voir chaque jour, je
 me civilisai un peu plus mais il me manquait le feu qui m'aurait
 donné le courage d'explorer la forêt. Alors, chaque jour, j'agrandis-
 sait ou civilisais mon habitat. J'aurais appris que les tribus
 indienne fabriquaient des pirogue en creusant le bois. Je m'en
 fabriquaient une quand je me souvint que les tigres n'hésitait pas à
 sauté dans l'eau pour attraper une proie. Ce qui fit que je ne puit
 point prendre le ruisseau qui traversait la forêt. Je va J'aurais
 bien une ficelle pour me faire un pont du singe, mais les léopard
 pavent grimpe au arbre pour mangé tranquillement leur proie.
 J'aurais pu faire le tour de l'île, mais les serpent aime le sable
 chaud de l'île. J'aurais pu faire le tour de l'île en pirogue, mais
 aurait coulé avec les vagues. J'étais condamné à resté dans mon
 coin, seul avec deux chien. C'est alors que, en montant sur le poste
 de vigie, je vit un bateau, le célèbre « Virginie » prise dans la
 tempête. Mais elle fit naufrage à cause d'une vague géante qui se

Je me décidai à faire un abris, mais Stella ne voulait pas se
pousser à plus de 30 cm de moi. Elle sentait quelque chose, mais quoi ?
Tout à coup, les feuillage se mirent à bouger. Je pensais que c'était un
oiseaux, mais Stella ne bougeait pas. J'en profita pour faire la base
de ma maison quand des grognement se firent entendre dans le
buisson. Je sauti de mon échaffaudage pour voir ce qu'il avait
réellement. J'avait un peu peur mais ma curiosité me poussait à
regardé. Alors, un chien, l'air apeuré, sorti du buisson. Stella se
mis à grogné, mais se calma vite. Stella étant occupé, je pu
regagné mes travaux. Chaque jour, j'agrossissait les mur de
ma maison car j'avait peur des bêtes sauvages et Stella et
son nouvel ami n'était pas de taille à tué, ou même à arrivé à
mordre un ours. Je construisit ensuite des arme d'abord primit-
ive, puis un peu plus évolués avec le couteau suisse de mon père. Je fit
ensuite un poste de guet et ensuite un grand mat avec un tee-shirt blanc
en guise de drapeau pour que l'on puisse me voir. Chaque jour, je
me civilisai un peu plus mais il me manquait le feu qui m'aurait
donné le courage d'explorer la # forêt. Alors, chaque jour, j'agrandis-
sai# ou civilisais mon habitat. J'aurais appris que les tribus
indienne fabriquaient des pirogue en creusant le bois. Je m'en
fabriquaient une quand je me souvint que les tigres n'hésitait pas à
sauté dans l'eau pour attraper une proie. Ce qui fit que je ne puit
point prendre le ruisseau qui traversait la forêt. Je va J'aurais
bien une ficelle pour me faire un pont du singe, mais les léopard
pavent grimpe au arbre pour mangé tranquillement leur proie.
J'aurais pu faire le tour de l'île, mais les serpent aime le sable
chaud de l'île. J'aurais pu faire le tour de l'île en pirogue, mais
aurait coulé avec les vagues. J'étais condamné à resté dans mon
coin, seul avec deux chien. C'est alors que, en montant sur le poste
de vigie, je vit un bateau, le célèbre « Virginie » prise dans la
tempête. Mais elle fit naufrage à cause d'une vague géante qui se

dirigeait vers l'île. Trois corps, sans doute mort était porté par la vague, # échouant sur l'île. Le petit chien, apeuré par la vague, fit une crise cardiaque et mouru. Je me décidât donc à aller voir, avec Stella, les trois corps, déposé par la vague à 13 mètre 57 exactement, d'après mon calcul. Mais un des corps bougeait toujours, celui du plus jeune. Je le ramenai à la maison quand un petit chien, donc le collier était marquer à Tenn#, vint en couinant. Quand le jeune homme revint à lui, je lui demandit son prénom.

« Je m'appelle Robinson, Robinson Crusoë, me répondit-il, et toi ? »

- Je m'appelle Michael. J'ai assisté à votre naufrage et je vous est ramassé ici.

- Que faites-vous là ? me demandit-il ?

- Mon bateau à fait naufrage il y a 4 mois et 26 jours. Je suis seul avec ma chienne.

- Je pourrais vous loger ?

Il accepta mon offre. Il m'apprit en échange à faire du feu. C'était comme mon deuxième papa... Je lui présentâ la maison avec la salle d'arme, la vigie, la « cuisine »... Tandis que lui m'apprenait à traquer oiseaux et chèvre. Avec la pirogue, nous sommes aller visiter l'épave de la Virginie et nous avons pris du bois pour la maison. Des armes pour la chasse, les pelles pour les piège et des provision. Je trouvai ensuite l'île familière grâce aux feu#. Nous étions les « empereurs » de l'île et nous écrivions une liste de règles à respecter...

dirigeait vers l'île. Trois corps, sans doute mort était porté par la vague, # échouant sur l'île. Le petit chien, apeuré par la vague, fit une crise cardiaque et mouru. Je me décidât donc à aller voir, avec Stella, les trois corps, déposé par la vague à 13 mètre 57 exactement, d'après mon calcul. Mais un des corps bougeait toujours, celui du plus jeune. Je le ramenai à la maison quand un petit chien, donc le collier était marquer à Tenn#, vint en couinant. Quand le jeune
m
home revint à lui, je lui demandit son prénom.
« Je m'appelle Robinson, Robinson Crusoë, me répondit-il, et toi ? »
- Je m'appelle Michael. J'ai assisté à votre naufrage et je vous est ramassé ici.
- Que faites-vous là ? me deman-t-il ?
- Mon bateau à fait naufrage il y a 4 mois et 26 jour. Je suis seul avec ma chienne.
- Je pourais vous loger ? »
Il accepta mon offre. il m'apprit en échange à faire du feu
C'était comme mon deuxième papa. Je lui présentâ la maison avec la salle d'arme, la vigie, la « cuisine »... Tandis que lui m'apprenait à traquer oiseaux et chèvre. Avec la pirogue, nous somme aller visiter l'épave de la Virginie et nous avons pris du bois
pour la maison. Des armes pour la chasse. Les pelles pour les piège et des provision. Je trouvai ensuite l'île
familière grâce aux feu#. Nous étions les « empereurs » de l'île et nous écrivions une liste de règles à respecter...

L'ango
 24/05/13
 10h58
 11h25

Quelque jour plus tard je m'habitue a cette vie je ressit
 a allumer du feu, ma ferme commença avoir des animaux
 des poules du bœuf, des œuf et tout plein d'animaux
 J'utilisai du feu pour me reperer mes en vain
 Un jour un bateau arriva des hommes et un homme
 attaché avec du feu il voulait le manger et je vais
 vite courir sur mon bateau et je vais chercher mes
 arme pour sauver cette homme, je tira sur les
 hommes et j'allais delivre cette homme, Je lui demandi
 pourquoi il voulait le manger mais il comprend pas
 des jour passa et je lui appris a parler, a
 s'occuper de la ferme et je lui donna un
 prenom Lundi comme je l'ai rencontre lundi.
 Un jour un bateau espagnol vien et dit que ses le
 pere de vendredi et vendredi dit quil veut rester ici
 et son pere accepte et repart. Puis un autre
 jour un bateau anglais vien pour sauver Lundi
 et Michael qui ont été appelle par les espagnol
 puis Michael retourne chez lui explique a sa famille
 ce qui c'est passe et ~~lundi~~ Lundi devient de la famille

Quelque jour plus tard je m'habitue a cette vie je ressit
à allumer du feu, ma ferme commença à avoir des animaux
des poules du bœuf, des œuf et tout plein d'animaux
J'utilisai du feu pour me reperer mes en vain
Un jour un bateau arriva des hommes et un homme
attaché avec du feu il voulait le manger et je vais
vite courir sur mon bateau et je vais chercher mes
arme pour sauver cette homme, je tira sur les
hommes et j'allais delivre cette homme. Je lui demande
pourquoi il voulait le manger mais il comprend pas.
Les jour passa et je lui appris a parler, a
s'occuper de la ferme et je lui donna un
prenom Lundi comme je l'ai rencontre lundi.
Un jour un bateau espagnol vien et dit que ses le
pere de vendredi et Vendredi dit quil veut rester ici
et son pere accepte et repart. Puis un autre
jour un bateau anglais vien pour sauver Lundi
et Michael qui ont été appelle par les espagnol
puis Michael retourne chez lui explique à sa famille
ce qui c'est passe et lundi Lundi devient de la famille.
Lundi

Esther

26/05/2013

10h58

11h31

Je pensais à comment j'allais survivre, et Stella, comment survivrait elle? Je me décidais à descendre, Stella dans mes bras. Ma chienne dormait. Elle était froide. Pour ne pas laisser mourir ma chienne, je me disais que j'essayerais quand même de faire un feu pour la réchauffer. Quand je revins sur la plage, j'aperçus deux petits bous de bois. Je me mis à les frotter l'un contre l'autre pour faire une étincelle. Pendant au moins 20 minutes, mes efforts n'aboutirent à rien mais peu de temps après, une étincelle jaillit du bâton et vint embraser le petit tas de feuille que Stella avait construit. Stella se rapprocha des flammes dansent sur le sable pendant que je frottai mes mains l'une contre l'autre. Soudain, ce moment de bonheur s'éteint. Le feu s'était éteint par le souffle du vent qui devenait de plus en plus fort. Un bruissement léger me fit sursauter. Je me retournai et surpris une couverture accroché dans un buisson. Je me levais et venait vers elle. Je la décrochai et m'enveloppai dedans avant de revenir vers Stella. La petite parresseuse s'était endormie. Je la pris dans mes bras et me dirigeait vers la forêt. Je vis au loin une grotte. Je dormirai dedans. Je marcha dans sa direction et déposai Stella endormie et grelottante dans un trou de la roche. Je déchira un morceau de la couverture pour le mettre sur le dos de Stella qui trembla de plaisir avant de reprendre le souffle léger de son sommeil. Je plia la couverture et me la glissa sous le bras. Dans la forêt, le cri des oiseaux se fit entendre à mon approche. Je m'arrêtait et ramassait des feuilles de palmier pour un feu. Puis je me mis à cueillir diverses fruit, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramassas, ainsi que les fleurs. Je mettait tout dans la couverture. Quand elle fut pleine, je me dirigeait vers la grotte. Là où je l'avais laissée, Stella dormait comme un loir. Elle n'avait plus froid et moi non plus. Je repéra une grosse pierre plat sur laquelle je déposai mes « provisions ». Je fis un feu qui cette fois ne s'était éteint pas. Au dessus des flammes, je fis griller des fruits et légumes sur lequel

Je pensais à comment j'allais survivre, et Stella, comment survivrait elle ? Je me décidais à descendre, Stella dans mes bras. Ma chienne dormait. Elle était froide. Pour ne pas laisser mourir ma chienne, je me disais que j'essayerais quand même de faire un feu pour la réchauffer. Quand je revins sur la plage, j'aperçus deux petits bous de bois. Je me mis à les frotter l'un contre l'autre pour faire une étincelle. Pendant au moins 20 minutes, mes efforts n'aboutirent à rien mais peu de temps après, une étincelle jaillit du bâton et vint embraser le petit tas de feuille que Stella avait construit. Stella se rapprocha des flammes dansent sur le sable pendant que je frottai mes mains l'une contre l'autre. Soudain, ce moment de bonheur s'éteint. Le feu s'était éteint par le souffle du vent qui devenait de plus en plus fort. Un bruissement léger me fit sursauter. Je me retournai et surpris une couverture accroché dans un buisson. Je me levais et venait vers elle. Je la décrochai et m'enveloppai dedans avant de revenir vers Stella. La petite parresseuse s'était endormie. Je la pris dans mes bras et me dirigeait vers la forêt. Je vis au loin une grotte. Je dormirai dedans. Je marcha dans sa direction et deposai Stella endormie et grelottante dans un trou de la roche. Je déchira un morceau de la couverture pour le mettre sur le dos de Stella qui trembla de plaisir avant de reprendre le souffle léger de son sommeil. Je plia la couverture et me la glissa sous le bras. Dans la forêt, le cri des oiseaux se fit entendre à mon approche. Je m'arrêtait et ramassait des feuilles de palmier pour un feu. Puis je me mis à cueillir diverses fruit, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramassas, ainsi que les fleurs. Je mettait tout dans la couverture. Quand elle fut pleine, je me dirigeait vers la grotte. Là où je l'avais laissée, Stella dormait comme un loir. Elle n'avait plus froid et moi non plus. Je repéra une grosse pierre plat sur laquelle je déposai mes « provisions ». Je fis un feu qui cette fois ne s'était éteint pas. Au dessus des flammes, je fis griller des fruits et légumes sur lequel

je déposais des fleurs, des feuilles et des graines. Le premier légume fut cuit. Avec hésitation et méfiance, je l'enfourna dans ma bouche et le mastiqua avec délicatesse. Une fois rassasié, je rassembla la nourriture et m'enveloppa de la couverture qui sentait de bonnes odeurs. Je m'endormis très vite. Demain, une nouvelle journée commencerai.

je déposais des fleurs, des feuilles et des graines. Le premier légume
fut cuit. Avec hésitation et méfiance, je l'enfourna dans ma
bouche et le mastiqua avec délicatesse. Une fois rassasié,
je rassembla la nourriture et m'enveloppa de la couverture qui sentait
de bonnes odeurs. Je m'endormis très vite. Demain, une nouvelle
journée commencerai.

Geoffroy
24/05/2013
16h58
1h30

La nuit tomba et je m'endormis. Le lendemain je visita l'île avec Stella. Je découvris une grotte très sombre. Je me rappela que j'avais une lampe dans ma poche. Je m'aventura dans la grotte où, au fond, j'y découvris de l'eau, des habits et toute sorte d'aliment et de viande. Je continua à explorer l'île. Près d'un ruisseau, je découvris un troupeau de chèvres le soir je Le lendemain, après avoir passé une bonne nuit, je suis allé dans la grotte pour changer mes habits. Après ça, je suis retourné près des chèvres. Je commença à faire un enclos. L'après midi je me construisit une maison en bois que je recouvris de pierre plates. A l'intérieur je fis des meubles et je recouvris le sol de galets. Le lit, je le fis en galet que je recouvris de sable. J'avais laissé des petites ouvertures pour laissez passer la lumière. Le soir, c'était la première nuit où je pouvais dormir au chaud. Le lendemain, j'alla chercher les céréales pour les planter et les cultiver. L'après midi je retourna dans la grotte où je trouva de l'or. Après cette découverte je transporta l'or dans un autre endroits, après avoir déposer toute l'or, je fis des fortification tout autour de l'or et de la grotte. Les fortifications, je les fis de la même manières que ma maison. Mais, un inconvénient arriva, il fallait faire du feu. Après avoir rassemblé quelques petites branches et après quelques vaines tentatives j'avais du feu ; pour la vaisselle il fallait passer de l'autre côté du ruisseau pour trouver de l'argile. Le lendemain je fis un pont et je pris de l'argile pour ma vaisselle. J'avais de quoi vivre pour un moment. Mais, j'avais oublié Stella je lui construit alors une niche.

La nuit tomba et je m'endormis. Le lendemain je visita l'île avec Stella. Je
découvris une grotte très sombre. Je me rappela que j'avais une lampe
dans ma poche. Je m'aventura dans la grotte où, au fond, j'y découvris
de l'eau, des habits et toute sorte d'aliment et de viande. Je continua
à explorer l'île. Près d'un ruisseau, je découvris un troupeau de chèvres
Le soir je Le lendemain, après avoir passé une bonne nuit, je suis
allé dans la grotte pour changer mes habits. Après ça, je suis retourné
près des chèvres. Je commença à faire un enclos. L'après midi, je me
construisit une maison en bois que je recouvris de pierre plates. A l'intérieur
je fis des meubles et je recouvris le sol de galets. Le lit, je le
fis en galet que je recouvris de sable. J'avais laissé des petites ouvertures
pour laissez passer la lumière. Le soir, c'était la première
nuit où je pouvais dormir au chaud. Le lendemain, j'alla chercher les
céréales pour les planter et les cultiver. L'après midi je retourna
dans la grotte où je trouva de l'or. Après cette découverte je l
transporta l'or dans un endroits, après avoir déposer tout#
l'or, je fis des fortification tout autour de l'or et de la grotte. Les
fortifications, je les fis de la même manières que ma maison. Mais,
un inconvénient arriva, il fallait faire du feu. Après avoir
rassemblé quelques petites branches et après quelques vaines tentatives
j'avais du feu ; pour la vaisselle# il fallait passer de l'autre côté
du ruisseau pour trouver de l'argile. Le lendemain je fis un pont
et je pris de l'argile pour ma vaisselle. J'avais de quoi vivre
pour un moment. Mais, j'avais oublié Stelle je lui construit alors
une niche.

Inès G.
24/05/2013
0458
11h43

J'avais peur mais j'essayais d'écrire d'allumer un feu et j'ai réussi. Heureusement sur l'île il y avait du magnoc et des la cannes à sucres. J'ai cuit le magnoc sur le feu. J'ai envie de me construire une cabane aussitôt je suis parti chercher du bois, des cailloux... Pour faire ma cabane. Sur l'île il y avait une forêt donc j'allais en direction de la forêt pour chercher du bois. Je pris du bois et j'allais chercher ou j'allais construire ma cabane et j'ai décidé de la construire sur le sable. Sur le sable il y avait des cailloux c'est piles ce qu'il me fallait. Avec le bois j'ai fait les murs de ma cabane mais quand j'avais finis les murs j'ai vue qu'il me manquait un toit. Je réfléchissais comment je pourrais faire le toit et j'avais trouver il me fallait des feuilles de palmiers. Donc je suis parti chercher des feuilles de palmier. J'en avait trouver et j'allais en direction de ma cabane pour mettre les feuilles de palmiers. Ça faisait un joli toit. Pour faire un lit est une chaise je me suis servit des cailloux. Après une ou deux heures j'avais finis ma maison. Mais j'avais soif et sur l'île il y avait un point d'eau et j'avais une gourde donc j'allais au point d'eau. L'eau était fraîche. Avec des cailloux j'ai marqué SOS s'il il si il y avait un avic hélicoptère qui passerais. La nuit tombait. J'allais sur mon lit en cailloux et je me suis endormi. Pendant la nuit j'avais vue une lumière dans le ciel donc je me suis levé. C'était un hélicoptère et il avait vue mon message en cailloux. Il allait atterrir sur l'île. Dedans il y avait un homme. #
« Quece que tu fais la ? demanda l'homme.
- Je me suis échoué sur l'île. répondra Michael.
- Monte dans l'hélicoptère je vais te ramener chez toi. disa l'homme.
- Merci Monsieur vous me sauvez la vie. répondra disa Michael.
Et Michael était chez lui après 1 heures plus tard. Il était content de retrouver une vraie maison, un vraie lit, une vraie chaise... Maintenant il avait de monter sur un bateau. Mais il termina sa vie très joyeusement.

J'avais peur mais j'essayais d'écrire d'allumer un feu et j'ai réussi. Heureusement sur l'île il y avait du magnoc et des la cannes à sucres. J'ai cuit le magnoc sur le su feu. J'ai envie de me construire une cabane aussitôt je suis parti chercher du J'avais
bois, des cailloux... Pour faire ma cabane. Sur l'île il y avait une forêt donc
j'allais en direction de la forêt pour chercher du bois. Je pris du bois et j'allais
chercher ou j'allais construire ma cabane et j'ai décidé de la construire sur le
sable. Sur le sable il y avait des cailloux c'est piles ce qu'il me fallait.
Avec le bois j'ai fais les murs de ma cabane mais quand j'avais finis les murs j'
ai vue qu'il me manquait un toit. Je réfléchissais comment je pourrais faire le
comment
toit et j'avais trouver il me fallait des feuilles de palmiers. Donc je suis parti
chercher des feuilles de palmier. J'en avait trouver et j'allais en
direction de ma cabane pour mettre les feuilles de palmiers. Ça faisait un
joli toit. Pour faire un lit est une chaise je me suis servit des cailloux.
Après une ou deux heures j'avais finis ma maison. Mais j'avais soif et
cabane
sur l'île il y avait un point d'eau et j'avais une gourde donc j'allais
au point d'eau. L'eau était fraîches. Avec des cailloux j'ai marqué SOS
s'il il si il y aurait un avic hélicoptère qui passerais. La nuit tombait.
J'allais sur mon lit en cailloux et je me suis endormi. Pendant
la nuit j'avais vue une lumière dans le ciel donc je me suis levé. C'était
un hélicoptère et il avait vue mon message en cailloux. Il allait atterrir
sur l'île. Dedans il y avait un homme. # #
-# « Quece que tu fais la ? demanda l'homme.
- Je me suis échoué sur l'île. réponda Michael.
- Monte dans l'hélicoptère je vais te ramener chez toi. disa l'homme.
- Merci Monsieur vous me sauvez la vie. reponda disa Michael. »
Et Michael était chez lui après 1 heures plus tard. Il était content de
retrouver une vraie maison, un vraie lit, une vraie chaise...Mainten-
ant il avait de monter sur un bateau. Mais il termina sa vie très
peur
joyeusement.

J'étais Je n'étais pas complètement seul sur cette île,
 et il y avait Stella. C'est mieux que rien. Je ne
 24/05/13 m'en nuirait pas. Par contre, il fallait trouvé de
 la nourriture. Ce qui posait problème, c'était la
 10h58 nourriture. Je me dis que la nourriture n'avait
 11h29 guère d'importance à mes yeux en ce moment.
 Il fallait d'abord trouver un abri. C'est le
 plus important. La nourriture, sur une île, sur
 cette île, trouvé par un enfant de 12 ans comme
 moi, serait surréaliste. Je suis un peu plus
 grand que la normale de mon âge mais...
 en arrivant sur cette île, j'ai vu tout ces
 gigantesques arbres. Je peux monter mais je
 ne suis pas monté aux arbres. Et personne ne
 peut m'apprendre, ici. Je suis seul sur cette
 île, avec Stella. Je me mis donc à la recherche
 de bois pour notre, celui de moi et Stella. Je
 pensait aller dans la forêt, mais non, je ne
 veut jamais y retourner. Après des heures
 de recherches d'arbres sans aller dans cette
 forêt, j'en vis des milliards, au moins, des milliards.
 C'était un paysage succulent pour les yeux. Il
 y avait des très beau arbres, une rivière, un pont
 au-dessus de la rivière, des champs de fleurs, et
 des animaux, et... c'est décidé, je m'installerais ici.
 C'est tellement... beau ! J'arriva devant un arbre et
 je senti bête, tout à coup. Comment j'allait découper
 l'arbre ? Je n'avait pas du tout réfléchi à ça.
 Mais soudain, je vis derrière l'arbre, une maison.
 Avec plusieurs hésitation, je poussa la porte de cette
 maison, et j'entra. Personne. Tout à coup, j'entendis
 quelqu'un derrière moi me dire : « coucou# ! »

Je n'étais pas complètement seul sur cette île,
il y avait Stella. C'est mieux que rien. Je ne
m'en nuirait pas. Par contre, il fallait trouvé de
la nourriture. Ce qui posait problème, c'était la
nourriture. Je me dis que la nourriture n'avait
guère d'importance à mes yeux en ce moment.
Il fallait d'abord trouver un abri. C'est le
plus important. La nourriture, sur une île, sur
cette île, trouvé par un enfant de 12 ans comme
moi, serait surréaliste. Je suis un peu plus
grand que la normale de mon âge mais...
en arrivant sur cette île, j'ai vu tout ces
gigantesques arbres. Je peux monter mais je
ne sais pas monté aux arbres. Et personne ne
peut m'apprendre, ici. Je suis seul sur cette
île, avec Stella. Je me mis donc à la recherche
de bois pour notre, celui de moi et Stella. Je
pensait aller dans la forêt, mais non, je ne
veut jamais y retourner. Après des heures
de recherches d'arbres sans aller dans cette
forêt, j'en vis des milliards, au moins, des milliards.
C'était un passage succulent pour les yeux. Ils
y avait des très beau arbres, une rivière, un pont
au-dessus de la rivière, des champs de fleurs, et
des animaux, et... c'est décidé, je m'installerais ici.
C'est tellement... beau ! J'arriva devant un arbre et
je senti bête tout à coup. Comment j'allais découper
l'arbre ? Je n'avait pas du tout réfléchi à ça.
Mais soudain, je vis derrière l'arbre, une maison.
Avec plusieurs hésitation, je poussa la porte de cette
maison, et j'entra. Personne. Tout à coup, j'entendis
quelqu'un derrière moi me dire : « coucou# ! »

1 Jules
 24/05/13
 10h58
 11h28

Tout à coup un autre chien surgit d'un buisson, sauta sur moi et me lecha le visage. Je l'appellai Tom. Tom et Stella devint de grand ami. Je me promena sur pendant que Tom et Stella s'amusait. Je grimpit sur un volcan qui était entouré d'eau d'un lac je l'appellai le volcan de Favoria. L'île était immense et magnifique je l'appellai l'île de Célesbourg. Je construit une petite capitale que j'appella Favoria car la capital était autour du volcan. Puis je construit un radeau pour aller voir les epaves du bateau car il était arriver ici. Mes parents étaient dedans. Je trouvet un coffre que je mis sur le radeau et je retourna sur l'île avec mes parents, le coffre et mes deux chien. Arrivé sur l'île, j'ouvrit le coffre il y avait : des vêtements de la nourriture, des outils et une épée et son fourreau que je me mis sur mon dos, et de l'eau. Le lendemain matin je me baignait dans la rivière. Des sirènes m'attrapit et me trena jusqu'au fond de l'eau. Tom et Stella son venu me delivrer et j'ai decouvert un royaume plien de sirènes. Je me dépêchit de remonter avec Tom et Stella. La nuit j'observit les étoiles depuis ma maison qui était dans Favoria. Tout à coup, des chauve-souris sont venues dans ma maison. Alor je les ait tués avec mon épée. Le matin quand je sorti, je vis que j'étais dans le ciel au dessus des nuages. Bizarrement mes oreilles était pointue, alors j'ai dessider de m'appeler Link, mes parents aussi avait les oreilles pointus. Un gros cerbère arriva sur l'île je le combattu mais il ma griffé sur l'oeu. Alor je lui coupa ses trois têtes. Ma blessure cicatriza. Je dessida de rester sur l'île. J'invoqua des oiseaux que j'appella celstrer. Cela me permetait de descendre sous les nuages. Je me marie avec une belle fille, devint une elfe et retourna dans le ciel, et vécu super bien.

Tout à coup un autre chien surgit d'un buisson, sauta sur moi et me lecha le visage. Je l'appellai Tom. Tom et Stella devint de grand ami. Je me promena sur pendant que Tom et Stella s'amusait. Je grimpit sur un volcan qui était entouré d'eau d'un lac je l'appellai le volcan de Favoria. # L'île était immense et magnifique je l'appellai l'île de Célesbourg.
Je construit une petite capitale que j'appella Favoria car la capital était autour du volcan. Puis je construit un radeau pour aller voir les epaves du bateau car il était arriver ici. Mes parents étaient dedans. Je trouvet un coffre que je mis sur le radeau et je retourna sur l'île avec mes parents, le coffre et mes deux chien. Arrivé sur l'île, j'ouvrit le coffre il y avait : des vêtements, de la nourriture, des outils et une épée et son fourreau que je me mis sur mon dos, et de l'eau. Le lendemain matin je me baignait dans la rivière. Des sirènes m'attrapit et me trena jusqu'au fond de l'eau. Tom et Stella son venu me delivrer et j'ai decouvert un royaume plien de sirènes. Je me dépêchit de remonter avec Tom et Stella. La nuit j'observit les étoiles depuis ma maison qui était dans Favoria. Tout à coup, des chauve-souris sont venues dans ma maison. Alor je les ait tués avec mon épée. Le matin quand je sorti, je vis que j'étais dans le ciel au dessus des nuages.
Bizarrement mes oreilles était pointue, alors j'ai dessider de m'appeler Link, mes parents aussi avait les oreilles pointus. Un gros cerbère arriva sur l'île je le combattu mais il ma griffé sur l'oeu. Alor je lui coupa ses trois têtes. Ma blessure cicatriza. Je dessida de rester sur l'île. J'invoqua des oiseaux que j'appella celstrer. Cela me permetait de descendre sous les nuages. Je me marie avec une belle fille, devint une elfe et retourna dans le ciel, et vécu super bien.

Laetitia
24/05/2013
10h58
MH30

Quelque jours plus tard après m'avoir retrouver sur cette île déserte avec Stella, j'avait faim et soif. Je suis donc aller me promener dans la forêt pour trouver de la nourriture. Je mit promener et j'ai vue un arbre, au pied de cette arbre il y avait des melon et du raisins. Je les prits, puis les mit dans mon sac. Nous retournion sur la plage ou j'avait construit ma cabane. Je commença à faire chauffer du feu que j'avait aprit à l'école. J'essayer plusieurs foie mais le feu ne voulait pas prendre j'essaiya une dernière fois et puis le feu s'aluma, j'étais super content. Le soir arriva et avec stella ma chienne nous commençons à manger, j'essayer de faire beaucoup de fumer pour pouvoir attirer l'attention vers nous. Le lendemain Je marchais comme à mon habitude pour pouvoir trouver de nouveau à manger, quand tout d'un coup un bouisson commença à bouger, j'ai peur, je regardait autour de moi et je dit : « y a quelqu'un, ou ! ou ! y a quelqu'un. » J'alla voir derriere le bouisson et il y avait un petits chien. Je prit Stella dans mes bras et je suivi l'autre chien qui me mena à un notre bateau appeller La Virginie. Puis je reconnu le bateau c'était le bateau de mes grand-parents. Ils m'expliquent que mes parents était mort en mer et qu'il m'avait mit dans un pagner pour que puisse vivre. Je versi une larme puis tout au long de ma vie je virai avaa avec mes grand-parents.

Quelque jours plus tard après m'avoir retrouver sur cette île déserte avec Stella, j'avait faim et soif.
Je suis donc aller me promener dans la forêt pour trouver de la nourriture. Je mit promener et j'ai vue un arbre, au pied de cette arbre il y avait des melon et du raisins. Je les prits, puis les mit dans mon sac.
Nous retournion sur la plage ou j'avait construit ma cabane. Je commença à faire chauffer du feu que j'avait aprit à l'école. J'essayer plusieurs foie mais le feu ne voulait pas prendre j'essaiya une dernière fois et puis le feu s'aluma, j'étais super content. Le soir arriva et avec stella ma chienne nous commençons à manger, j'essayer de faire beaucoup de fumer pour pouvoir attirer l'attention vers nous. Le lendemain
Je marchais comme à mon habitude pour pouvoir trouver de nouveau à manger, quand tout d'un coup un bouisson commença à bouger, j'ai peur, je regardait autour de moi et je dit : « y a quelqu'un, ou ! ou ! y a quelqu'un. » J'alla voir derriere le bouisson et il y avait un petit# chien. Je prit Stella dans mes bras et je suivi l'autre chien qui me mena à un notre bateau appeller La Virginie. Puis je reconnu le bateau c'était le bateau de mes grand-parents. Ils m'expliquer que mes parents était mort en mer et qu'il m'avait mit dans un pagner pour que puisse vivre. Je versi une larme puis tout au long de ma vie je virai avaa avec mes grand-parents.

Shahry
 24/05/13
 10h58
 1058
 11h30

Quelques jours plus tard, je me décida à apprendre à allumer un feu mais à chaque fois que j'essayais, le vent se metait m'était à souffler. Comme si il voulait m'empêcher de me réchauffer. Alors je me mis à me mettre dans un coin et je recommencas et il commença à s'allumer et j'étais fatigués car la nuit commença à tomber je m'endormis. Le lendemain je senti une chaleur je me réveillais et je vis mon feu qui brûlait de toutes ces forces comme si il pensait que c'était maintenant que j'avais froid. Quand je ressayer il s'allumais de mieux en mieux alors je commenca à envoyer des signaux et je mis des feuilles humides pour faire de la fumer et je fis cuire de la viande avec les animaux que j'avais trouvé. Je me mis à prendre du poid et à me remettre en bonne santé et je fis des assiettes pour manger et aujourd'hui je fabriquais aussi une canne à pêche et je fis cuir quelques poissons qui était pas très gros. Quelques jours plus tard je commenca à m'habituer à marcher cette jungle et je cueillis des fruit et quand un bateau revenu je leur dis que je ne voulais revenir dans la villes civilisé car je mangais déjas très bien ici.

Quelques jours plus tard, je me décida à apprendre à allumer un feu mais à chaque fois que j'essayais, le vent se metait m'était à souffler. Comme si il voulait m'empêcher de me réchauffer.
Alors je me mis à me mettre dans un coin et je recommencas et il commença à s'allumer et j'étais fatigués car la nuit
commença à tomber je m'endormis. Le lendemain je senti une chaleur je me réveillais et je vis mon feu qui brûlait de toutes ces
forces comme si il pensait que c'était maintenant que j'avais froid. Quand je ressayer il s'allumais de mieux en mieux
alors je commenca à envoyer des signaux et je mis des
feuilles humides pour faire de la fumer et je fis cuire de la viande avec les animaux que j'avais trouvé. Je me mis à prendre
du poid et à me remettre en bonne santé et je fis des assiettes
pour manger et aujourd'hui je fabriquais aussi une canne
à pêche et je fis cuir quelques poissons qui était pas tros
à
gros. Quelques jours plus tard je commenca m'habituer à marcher
cette jungle et je cueillis des fruit et quand un bateau
revenu je leur dis que je ne voulais revenir dans la villes
civilisé car je mangais déjas très bien ici.

Hathilde
24/05/2013
10H58
11h39

Michael et Stella continua à marcher. Après quelque heures de marche, Stella sentis une odeur bizard, elle courru et elle trouva un passage secret en plein milieu de la forêt. Elle alla chercher sa maîtresse. En arrivant vers le passage secret, Michael en avait marre et s'asaya sur une pierre, la pierre se bessa et Stella tomba dans un trou profond. Le soire, Michael essaya toujours de chercher sa chienne, quand soudain, elle eu une idée merveilleuse. Elle alla chercher des branche d'arbre et des feuilles. Elle faisa du feu, pour envoyer des signaux comme quoi elle avait perdu sa chienne et qu'elle été perdu. Le lendemain matin elle retrouva sa chienne. Elles regagnia la plage. Michael fut surprise parce qu'il y avait un bateau échouer, mais avant, il n'y été pas. Elle alla sur le bateau. « Attends moi là et préviens moi s'il y a du nouveau, dit Michael en chuchottant ». Michael alla sur le bateau et elle vu un vieux monsieur avec une grande barbichette, assit sur une chaise bancale en bois. Elle lui demanda :
« Quel est votre prénom, monsieur.
- Je c'est plus, dit-il doucement.
- Est-ce que vous pouvez m'édez ?
- Je c'est pas Madame !
- Vous pouriez me ramener chez moi ?
- Oui biensure, vous êtes combien ?
- Moi et ma chienne, Stella.
- Alors, à la bordage !!!
- Tu viens Stella ? »
Elles rantraient chez eu tranquillement.

Michael et Stella continua à marcher. Après quelque heures de
marche, Stella sentis une odeur bizard, elle courru et
trouva un passage secret en plein milieu de la forêt.
Elle alla chercher sa maîtresse. En arrivant vers le passage
secret, Michael en avait marre et s'asaya sur une pierre,
la pierre se bessa et Stella tomba dans un trou
profond. Le soire, Michael essaya toujours de chercher sa
chienne, quand soudain, elle eu une idée merveilleuse.
elle alla chercher des branche d'arbre et des feuilles.
Elle faisa du feu, pour envoyer des signaux comme
quoi elle avait perdu sa chienne et qu'elle été
perdu. Le lendemain matin elle retrouva sa chienne.
Elle regagna la plage. Michael fut surprise parce
qu'il y avait un bateau échouer, mais avant, il n'y été
pas. Elle alla sur le bateau « Attends moi là et
préviens moi s'il y a du nouveau, dit Michael en
chuchottant ». Michael alla sur le bateau et elle vu
un vieux monsieur avec une grande barbichette,
assit sur une chaise bancale en bois. Elle lui demanda :
« Quel est votre prénom, monsieur.
- Je c'est plus, dit-il doucement.
- Est-ce que vous pouvez m'édez ?
- Je c'est pas Madame !
- Vous pouriez me ramener chez moi ?
- Oui biensure, vous êtes combien ?
- Moi et ma chienne Stella.
- Alors, à la bordage !!!
- Tu viens Stella ? »
Elles rantraient chez eu tranquillement.

Maya J'ai passé une semaine dans la solitude avec ma
 chienne mais cette fois si, il me vint une idée. Je décidai
 24/05/2013 de construire un bateau pour m'échapper d'ici car
 10h58 sur mon île natale j'avais appris à faire les bateaux.
 11h26 Je rassembla tout le bois de l'île. Je m'épuisais
 beaucoup en me disant dans ma tête répétant dans
 la tête que j'y arriverai. Quelques jours ont passé
 et je me suis retrouvé avec un grand bateau en fesse
 de moi. Alors, je pris la mer fier de moi avec ma
 chienne. Bien sûr, j'avais amené avec moi tous les
 fruits qui venaient du haut des arbres de l'île. La
 mer était violente mais je résista à toutes les vagues.
 Beaucoup, beaucoup de jours ont passé et je commençais
 à désespérer. Jusqu'au jour où je vis du sable
 venir à moi. Avec un grand sourire aux lèvres, j'avança.
 Eh oui, c'était bel et bien une île alors j'accoste.
 Je regarda tout autour de moi et je ne vis personne
 d'autre que des enfants. Je regarda encore une fois
 autour de moi et je vis des maisons. Des maisons en
 sucres. Je vis aussi des bans en réglisse et je compris
 que c'était le pays des bonbons !! Bien évidemment, je
 m'installa ici pour toute la vie !!!

J'ai passé une semaine dans la solitude avec ma
chienne mais cette fois si, il me vint une idée. Je décidai
de construire un bateau pour m'échapper d'ici car
sur mon île natale j'avais appris à faire les bateau.
Je rassembla tout le bois de l'île. Je m'épuisais
beaucoup en me disant dans ma tête répétant dans
la tête que j'y arriverai. Quelques jours ont passé
et je me suis retrouvé avec un grand bateau en fesse
de moi. Alors, je pris la mer fier de moi avec ma
chienne. Bien sûr, j'avais amené avec moi tous les
fruits qui venaient du haut des arbres de l'île. La
mer était violente mais je résista à toutes les vagues.
Beaucoup, beaucoup de jours ont passé et je commençais
à désespérer. Jusqu'au jour où je vis du sable
venir à moi. Avec un grand sourire aux lèvres, j'avança
Eh oui, c'était bel et bien une île alors j'accoste.
Je regarda tout autour de moi et je ne vis personne
d'autre que des enfants. Je regarda encore une fois
autour de moi et je vis des maisons. Des maisons en
sucres. Je vis aussi des bans en réglisse et je compris
que c'était le « pays des bonbons » !! Bien évidemment, je
m'installa ici pour toute la vie !!!

Morgone Au bout d'un moment je décide de descendre du sommet avec
 Stella. Et là ! Je vois un naufrager, je cours très vite pour
 24/05/13 aller voir s'il va bien et je lui demande « Comment s'appelles
 10h58 tu ? » Il me répond pas, et Stella lui lèche la joue il ne
 11h34 répond pas toujours pas. Alors je l'emmène dans ma cabane.
 Et mince ! Je n'ai plus à manger, alors j'enm Sel Stella
 va lui chercher à manger. 1h plus tard, Stella lui ramène
 à manger et un peu d'eau. Et là, le naufrager se réveille.
 Je lui donne à manger et à boire. Je lui redemande «
 Comment appelles-tu ? » Il me répond mais dans une langue
 bizarre 2 minutes après j'ai enfin compris qu'il
 parlait portugais. Et donc je lui dit « Je vais t'apprendre à parler un peut
 ma langue ? » Il me dit un mot bizarre. Et Stella dit « Ouaf »
 Donc moi je te j pense que c'est un oui. On s'int instale
 sur un tronc d'arbre et on essaye de se parler et de se
 comprendre. Et là ! Il essaye de me dire quelque chose dans ma
 langue. « Je sais pas comment je je m'appelle ». Hmm ! Stella
 arrête pas de bouger dans tout l'espace. Et 3 minutes plus tard
 j'avais compris qu'elle essayait de me dire « Il faut lui
 trouver un nom ? » Et je dit au naufrager « Tu ne sais pas
 comment tu t'appelles ? » Le naufrager dit non. Et je dit « Et
 bas plus que qu'on ai vendredi je vais t'appeler vendredi ».
 Après que j'ai dit vendredi, il a tout de suite souris. Et là,
 j'avais compris que nous allons passer beaucoup de temps
 sur cette île. Et qu'on allait devenir de très bon amis
 tout les 2 et aussi avec Stella.

Au bout d'un moment je décide de descendre du sommet avec
Stella. Et là ! Je vois un naufrager, je cours très vite pour
aller voir s'il va bien et je lui demande « Comment s'appelles
tu ? » Il me répond pas. et Stella lui lèche la joue il ne
répond pas toujours pas. Alors je l'emmène dans ma cabane.
Et mince ! Je n'ai plus à manger, alors j'enm Sel Stella
va lui chercher à manger. 1h plus tard, Stella lui ramène
à manger et un peu d'eau. Et là, le naufrager se réveille.
Je lui donne à manger et à boire. Je lui redemande «
Comment appelles-tu ? » Il me répond mais dans une langue
bizarre 2 minutes après j'ai enfin compris qu'il parlait pas
*notre langue
C'est pour Donc je lui dit « Je vais t'apprendre à parler un peut
ma langue » Il me dit un mot bizarre. Et Stella dit « ouaf »
Donc moi je di je pense que c'est un oui. On s'int instale
Donc
sur un tronc d'arbre et on essaye de se parler et de se
comprendre. Et là ! Il essaye de me dire quelque chose dans ma
langue. « Je sais pas comment je je m'appelle ». Hmm ! Stella
arrête pas de bouger dans tout l'espace. Et 3 minutes plus tard
j'avais compris qu'elle essayait de me dire « Il faut lui
trouver un nom ? ». Et je dit au naufrager « Tu ne sais pas
comment tu t'appelles ? » Le naufrager dit non. Et je dit « Et
bas plus que qu'on ai vendredi je vais t'appeler vendredi ».
Après que j'ai dit vendredi, il a tout de suite souris. Et là,
j'avais compris que nous allons passer beaucoup de temps
sur cette île. Et qu'on allait devenir de très bon amis
touts les 2 et aussi avec Stella.

Kina
 24/05/2013
 10h58
 12h00

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. J'avais entendu parler en méthodes d'usage chez les hommes des cavernes, mais je m'y étais jamais essayé. Après des tentatives je fini par trouver le bon matériel pour faire monter le feu. Mon feu possédait la même magie que ceux de la préhistoire. J'utilisai d'abord mes feu pour envoyer des nuages de fumée pour attirer l'attention. Mais personne arriva. J'avais fini donc j'appris seul a me faire à manger, pour y mettre la nourriture, je pris de l'argile et me fit des plats. Puis je fit une bouteille ou je mis un message fait avec une feuille et un baton. Je marchais comme ~~une~~ ^{un} habituée à travers l'île entre les fruit, j'en ceuilli entre le bourdonnement des abeilles. Avec ce beau soleil je continua ma balade j'arriva dans la jungle. De ~~je~~ y avait d'étrange fleurs, au bout de 7-8 heures j'arriva à la plage avec toujours un magnifique soleil. D'un coup, je glissa et tomba le nez sur le sac que j'avais emporté avant que je me sois retrouvé, seul, ici. A l'intérieure il n'y avait rien seulement de la poussière. J'avais faim et marre de manger des fruit, puis je me souvin d'avoir vu des chèvres et des fruits + des lianes. Je fit un piège, avec un fruit posé dessus espérant que les chèvres tombent devant. Le lendemain j'alla voir le piège, j'y trouva un mâle, deux femelles, trois chevreau, mais j'en pitié alors je les libéra. Plus tard je trouva une femelle morte de vieillesse, je me dit: elle est morte je peut le manger. Et je la mangea. C'est peut après cette récolte que j'eu la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de la Virginie. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant on en remuant la queue me

Quelque jours plus tard, je réussis à allumer un feu.
J'avais entendu parler en méthodes d'usage chez les hommes des cavernes, mais je m'y étais jamais essayé
Après des tentatives je fini par trouver le bon matériel pour faire monter le feu. Mon feu possédait##
la même magie que ceux de la préhistoire.
J'utilisai d'abord mes feu pour envoyer des nuages de fumée pour attirer l'attention. Mais personne arriva. J'avais fin donc j'appris seul a me faire à manger, pour y mettre la nourriture, je pris de l'argile et me fit des plats. Puis je fit une bouteille ou je mis un message fait avec une feuille et un baton.
Je marchais comme une habituée à travers l'île entre un
les fruit, j'en ceuilli entre le bourdonnement des abeilles. Avec ce beau soleil je continua ma balade j'arriva dans la jungle.
De Il y avait d'étrange fleurs, au bout de 7-8 heures j'arriva à la plage avec toujours un magnifique soleil.
D'un coup, je glissa et tomba le nez sur le sac que j'avais emporté avant que je me sois retrouvé, seul, ici.
A l'intérieure il n'y avait rien seulement de la poussière. J'avais faim et marre de manger des fruit, puis je me souvin d'avoir vu des chèvres et des fruits + des lianes.
Je fit un piège, avec un fruit posé dessus espérant que les chèvres tomberont devant. Le Le lendemain j'alla voir le piège, j'y trouva un mâle, deux femelles, trois chevreau, mais j'en pitié alors je les libéra. Plus
Plus je trouva une femelle morte de vieillesse, je me dit : elle est morte je peut la manger. Et je la mangea. C'est peut après cette récolte que j'eu la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de la Virginie. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant en en remuant la queue me

faisant une vraie fête. Je ne sais pas comment il
 avait vécu aussi longtemps dans l'île ni pourquoi il n'
 était pas venu la plus tôt, mais en tout cas j'étais
 content de le revoir. Tenn me demanda de le suivre, il
 me montra une maison en bois à l'autre bout de l'île, je
 m'aperçus qu'en fait je n'étais jamais partie, que je
 m'étais juste endormie sur le bateau qu'il a fait le tour de
 l'île, qu'il s'est ébergé sur l'autre bout et que j'ai
 eu peur pour rien. Je rentrai dans ma maison, je vis mes
 parents puis j'allai dormir et tout ce passa bien.

Fin

faisant une vraie fête. Je ne sais pas comment il
avait vécu aussi longtemps dans l'île ni pourquoi il n'
était pas venu la plus tôt, mais en tout cas j'étais
content de le revoir. Tenn me demanda de le suivre, il
me montra une maison en bois à l'autre bout de l'île, je
m'aperçus qu'en fait je n'étais jamais partie, que je
m'étais juste endormie sur le bateau qu'il a fait le tour de
l'île, qu'il s'est ébergé sur l'autre bout et que j'ai
eu peur pour rien. Je rentrai dans ma maison, je vis mes
parents puis j'allai dormir et tout ce passa bien.

Fin

Quantin Alors je l'ai les ai pris les ^{trois} chevreaux et une femelles que j'ai relâché et les # pour qu'ils # se reproduisent et la femelle et le mâle # je l'ai tua pour les manger après de les avoir pris et tué j'ai refermé le trou et j'ai commencé à faire construire un enclos où ils étaient. puis je suis allé manger les ^{une} moitié de la femelle et la peau je me suis fais un manteau. et après j'ai taillé les arbres pour qu'ils aient de la lumière et pour qu'ils fleurissent et donne des fruits. puis le lendemain matin il alla creuser continuer de creuser le ruisseau jusqu'à l'enclos des mout # chèvres. Stella revena avec plein de poissons qu'elle avait pêché elle même et Michael la félicita d'avoir pêché autant de poisson. Michael fit du feu pour se réchauffer. Il alla traire les chèvres pour avoir du lait ^{et les mit} dans des seaux que j'avais retrouvé sur la plage et je l'ai sai mis les seaux dans la grotte, que j'avais réhabiter. Et aussi j'avais retrouvé des graines les cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers. J'en ai cueillist puis je l'ai sais mis dans des bacs que j'avais fait tout seul et je l'ai sais mis dans la grotte. Parfois avec des quelques bouteilles vides je mettais une lettre et je l'ai envoyé dans toute les directions pour avoir des chances que des pr bateaux viennent me chercher. Des mois passèrent je devenais de plus en plus triste ~~so~~ je perdais espoir mes un matin. Je vis un bateaux au loin j'ai vite fais un feu et je faisais comme les indiens je mettais une peau de bettes et je fesai des nuages mes sans espoirs. Je continuais ma # vis # sur l'îles. J'essayai de

trois
Alors je l'ai les ai pris les ### chevreaux et une femelles que j'ai relâché et les # pour qu'ils # se reproduisent et la femelle et le mâle # je l'ai tua pour les manger après de les avoir pris et tué j'ai refermé le trou et j'ai commencé à faire construire un enclos où ils étaient. puis je suis
une
allé manger les un moitié de la femelle et la peau je me suis fais un manteau. Après # j'ai # taillé les arbres pour qu'ils aient de la lumière et pour qu'ils fleurissent et donne des fruits. # Puis le lendemain matin il alla creuser continuer de creuser le ruisseau jusqu'à l'enclos des mout # chèvres. Stella revena avec plein de poissons qu'elle avait pêché elle même et Michael la félicita d'avoir pêché autant de poisson. Michael fit du feu pour se réchauffer. Il alla traire les chèvres pour avoir
et les mit
du lait dans des seaux que j'avais retrouvé sur la
'ai
plage et je l'ai sai mis les seaux dans la grotte, que
ai
j'avais réhabiter. Et aussi j'avais retrouvé des graines les cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers. J'en ai cueillist puis je l'ai sais mis dans des bacs que j'avais fait tout seul et je l'ai sais mis dans la grotte. Parfois avec des quelques bouteilles vides je mettais une lettre et je l'ai envoyé dans toute les directions pour avoir des chances que des pr bateaux viennent me chercher. des Des mois passèrent je devenais de plus en plus triste # je perdais espoir mes un matin. Je vis un bateaux au loin j'ai vite fais un feu et je faisais comme les indiens je mettais une peau de bettes et je fesai des nuages mes sans espoirs. Je continuais ma # vis # sur l'îles. J'essayai de

faire mon possible pour que l'île soit habitable
 Stella n commença à vieillir et moi aussi j'allais
 pas passé la fin de ma vie sur cette île avec
 Stella, ~~chez~~ un jour je vis un bateaus ou c'était ma
 seul chance périre ici sur cette île ou revoir la terre ferme.
 J'ai tout suites ~~mi~~ fais mis le feu et je fit comme
 les indiens et le bateau s'approcha de plus en plus
 et il accosta sur la plage j et j'alla rejoindre
 en courant avec # Stella le bateaus j'ai discuter
 avec le # chef pour essayer de monter et il
 ma dit qu'il avait vu une bouteille à la mer
 et qui l'avait lu. Alors je quitta l'île
 avec # Stella pour revoir ma villes natales.

faire mon possible pour que l'île soit habitable
Stella n commença à vieillir et moi aussi j'allais
pas passé la fin de ma vie sur cette île avec
Stella. Mes un jour je vis un bateaus ou c'était ma
seul chance périre ici sur cette île ou revoir la terre ferme.
J'ai tout suites mi fais mis le feu et je fit comme
les indiens et le bateau s'approcha de plus en plus
et il accosta sur la plage # et j'alla rejoindre
en courant avec # Stella le bateaus j'ai discuter
avec le # # chef pour essayer de monter et il
ma dit qu'il avait vu une bouteille à la mer
et qui l'avait lu. Alors je quitta l'île
avec # Stella pour revoir ma villes natales.

Sonia
 24/05/2013
 10h58
 11h26

J'avais 15 ans et on avait parlé de la préhistoire. J'essaya alors la méthode primitive, la première méthode qui civilisa les primitifs : le feu. J'aperçu deux batons et, soudain, je vis des barques venir à la plage : je reconnu le drapeau irlandais. Non ! Ma famille a déménagé à Londres car elle avait à régler des comptes en Irlande. Et si on me reconnaissait ? Heureusement, je savais parlé le français et je pouvais faire mine de ne pas comprendre l'anglais mais... il reste le visage ! Je ressemble tellement à ma mère et à mon père - dont tout le monde en Irlande peut le reconnaître que c'est eux - que je n'avais aucune chance. J'avais réfléchi trop longtemps et je crois que je m'étais évanoui car j'étais sur un lit et tout un équipage me regardait. On ne me reconnaissait pas ! J'avais bronzé. Un monsieur, je crois que c'est un docteur - me dit en anglais que je m'étais évanouis. Je lui répondit, cette fois-ci en français, car je n'avais pas l'intention de leur dire que j'étais anglais, "Français !". Il appellèrent le capitaine qui me dit en français :

« Qui es-tu, d'où viens-tu, comment s'appelle cette île ?
 - Je m'appelle Michael, je viens de France, l'île s'appelle Peggy Sue, dit-je (le nom de l'île m'est venue comme ça), j'ai 15 ans.
 - Quel est ton nom de famille ?
 - Je... Je... Je ne ne ne peux pas pas ^{vous} le dire, bredouillais je, je ne peux pas, je ne sais pas, je ne peut pas...
 - Stop !!! Tais toi, hurla le capitaine, dit le nous tout de suite,
 - ... Non, non et non.
 - Tout de suite !
 - Martin,

J'avais 15 ans et on avait parlé de la préhistoire. J'essaya
alors la méthode primitive, la première méthode qui civilisa les
primitifs : le feu. J'aperçu deux batons et, soudain, je vis des
barques venir à la plage : je reconnu le drapeau irlandais.
Non ! Ma famille a déménagé à Londres car elle avait à
réglé des comptes en Irlande. Et si on me reconnaissait ?
Heureusement, je savais parlé le français et je pouvais
faire mine de ne pas comprendre l'anglais mais...il reste
le visage ! Je ressemble tellement à ma mère et à mon
père - dont tout le monde en Irlande peut le reconnaître
que c'est eux - que je n'avais aucune chance. J'avais
réfléchi trop longtemps et je crois que je m'étais évanoui
car j'étais sur un lit et tout un équipage meregar-
-dait. On ne me reconnaissait pas ! J'avais bronzé. Un
monsieur, je crois que c'est un docteur - me dit en anglais
que je m'étais évanouis. Je lui répondit, cette fois-ci en
français, car je n'avais pas l'intention de leur dire que
j'étais anglais, « Français ! » Ils appellèrent le capitaine qui
me dit en français :
« Qui es-tu, d'où viens-tu, comment s'appelle cette île ?
- Je m'appelle Michael, je viens de France, l'île s'appelle Peggy
Sue, dit-je (le nom de l'île m'est venue comme ça), j'ai
15 ans.
- Quel est ton nom de famille ?
vous
- Je...Je...Je ne ne peux pas pas vont le le dire, bredouillais
-je, je ne peux pas, je ne sais pas, je ne peut pas...
- Stop !!! Tais toi, hurla le capitaine, dit le nous tout de suite.
-..., Non, non et non.
- Tout de suite !
- Martin.

- Non, ce n'est pas possible. Les Martins sont les Smiths, eux qui comprennent l'anglais, qui sont irlandais et des traîtres, on va te tuer !

- Non, s'il vous plaît !

- On va te ~~mettre~~ mettre dans un orphelinat avec ton chien.

- D'accord. :)

C'est comme ça que je fut sauvé.

- Non, ce n'est pas possible les Martins sont les Smiths, eux qui comprennent l'anglais, qui sont irlandais et des traîtres, on va te tuer !
- Non, s'il vous plaît !
- On va te ##mettre dans un orphelinat avec ton chien.
- D'accord.
C'est comme ça que je fut sauvé.

Chais
 24/05/13
 10h58
 12h02

Je' entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan. Je décidais de m'en aller loin, très loin de cette île déserte avec Stella et si je ne réussissais pas j'irais quand-même autre par. Mon voyage allait commencer demain. Je me posais pleins de questions. Où irais-je ? Peut-être loin ? Peut-être pas loin ? Est-ce que je rencontrerais quelqu'un je ne le savais pas non plus. Mais je croyait que je serai seul sans personne dans la # jungle. Mais j'avais Stella qui me portait beaucoup de compagnie. Je l'aimais ma chienne, oui je l'aimais très fort. Maintenant que mes parents étaient mort, j'étais devenu triste et je le reste quand-même encore maintenant. Qu'est-ce que je ferais sans Stella. Parfois je l'imaginaiis, j'étais seul sans personne, sans compagnie sans personne pour maider. Je voyais le soleil se coucher, la nuit allait bientôt tomber. Ce soir je mangerais ce que j'ai cueilli#, fruits, et légumes. Ce que j'avais pêché aussi, des poissons.

Le lendemain matin, je me réveille très tôt. Pour mon fabuleux voyage il fallait bien des provisions pour manger et quelque chose pour boire. J'avais une

J'entendais la mer, ses vagues et je voyait
tout cet océan. Je décidais de m'en aller
loin, très loin de cette île déserte avec
Stella et si je réussissais pas j'irais
quand-même autre par. Mon voyage
allait commencer demain. Je me posais
pleins de questions. Où irais-je ?
Peut-être loin ? Peut-être pas loin ?
Est-ce que je rencontrerais quelqu'un
je ne le savais pas non plus. Mais
je croyait que je serai seul sans
personne dans la # jungle. Mais
j'avais Stella qui me portait beau-
coup de compagnie. Je l'aimais ma
chienne, oui je l'aimais très fort.
Maintenant que mes parents étaient
mort, j'étais devenu triste et je
le reste quand-même encore main-
tenant. Qu'est-ce que je ferais sans
Stella. Parfois je l'imaginaiis, j'étais
seul sans personne, sans compagnie
sans personne pour maider. Je voyais
le soleil se coucher. La nuit allait
bientôt tomber. Ce soir je mangerais
ce que j'ai cueilli#, fruits, et légumes.
Ce que j'avais pêché aussi, des pois-
-sons.
Le lendemain matin, je me réveille
très tôt. pour mon fabuleux voyage il
fallait bien des provisions pour manger
et quelque chose pour boire. J'avais une

idée en tête. Je ne savais pas si j'allais y aller à pieds, en bateau, mais une chose était sûr je changerais de vie, j'irais loin de cette ~~ville~~ île déserte sans personne.

En route [?] disais-je, je partais sans oublier Stella, j'avais décidé d'aller à pieds. Je ne savais pas ce qui m'attendais mais je partais pour de bon. Je regardais si je n'avais rien oublié.

« oranges, bananes, noix de coco, raisins, feuilles, herbes etc... » je vérifiais tout. Mon début commença. Que c'était long long de marcher. Je crois que j'étais arrivé sur une autre île et ~~ce~~ cette autre île, c'était la jungle.

Oh misère [?] me disais-je dans ma tête. Et Stella, ma chienne était ravie mais pas très rassurées. Nous savions ce qui allait nous arriver. 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) Qui ~~était~~ ^{elle} était magnifique cet vallée.

Mais tout d'abord sortir d'ici, sortir de cette jungle. Tout d'abord, faire

idée en tête. Je ne savais pas si
j'allais y aller à pieds, en bateau,
mais une chose était sûr je changerais
de vie, j'irais loin de cette ville île
déserte et sans personne.
« En route » disai#s-je, je partais,
sans oublier Stella. J'avais décidé
d'aller à pieds. Je ne savais pas ce qui
m'attendais mais je partais pour de
bon. Je regardais si je n'avai#s rien
oublié.
« oranges, bananes, noix de coco, raisins, feuilles,
herbes etc... » je vérifiais tout.
Mon début commença. Que c'était long
long de marcher. Je crois que j'étais
arrivé sur une autre île et #
cette autre île, c'était la jungle.
« Oh misère » me disais-je dans ma tête.
Et # Stella, ma chienne était ravie mais
pas très rassurées. Nous savions ce
qui allait nous arriver. 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 ex-
emple des éléphants, la vallée de
Tembo. (J'avais lu ça dans un
livre) Oui e'était magnifique cet vallée.
elle
Mais tout d'abord sortir d'ici, sortir
de cette jungle. Tout d'abord, faire

attention. Vite, je prenais un baton
 au cas où quelque chose se passait,
 « Ouf ? ! » Tout allait pour le mieux, et
 en plus j'étais sorti de cette jungle,
 je ne m'étais pas si mal débrouillé.
 Là j'étais vraiment sur une île et
 j'étais vraiment très heureux. Car je
 n'étais pas tout seul. Il n'y avait
 peut-être pas d'humains mais des
 animaux sauvage. C'était ce que j'avais
 espéré, il y avait des éléphants. Je n'en
 avais pas vu d'aussi près, d'aussi ~~pres~~
 beau. Mais qu'est-ce que je voyais,
 Un éléphant en danger, j'allais tout
 faire ~~pour~~ pour le sauver. Aller ont
 va.

« Youpi » j'avais réussi à le sauver. Mais
 en réalité ce n'était pas un éléphant
 mais un chaman, le chaman du
 village de la vallée de Tembo. Il me
 donna le pouvoir de parler aux animaux
 c'était ~~so~~ vraiment génial. Un éléphant
 se rapprochait vers moi. Il me
 disait.

« Bienvenu dans notre camps, tu es
 notre cornac à tous maintenant. Tu
 a ~~so~~ sauvé quelqu'un qui nous
 avait sauvé auparavant. Bienvenu
 dans notre camps. »

C'était plus que génial. J'en avais
~~est~~ les larmes aux yeux. Je lui
 avait répondu :

« Merci, merci beaucoup. »

attention. Vite, je prenais un baton
au cas où quelque chose se passait.
« Ouf » ! Tout allait pour le mieux, et
en plus j'étais sorti de cette jungle.
Je ne m'étais pas si mal débrouillé.
Là j'étais vraiment sur une île et
j'étais vraiment très heureux. Car je
n'étais pas tout seul. Il n'y avait
peut-être pas d'humains mais des
animaux sauvage. C'était ce que j'avais
espéré, il y avait des éléphants. Je n'en
avais pas vu d'aussi près, d'aussi ###
beau. Mais qu'est-ce que je voyais.
Un éléphant en danger. J'allais tout
faire ### pour le sauver. Aller ont
iva.
« Youpi » j'avais réussi à le sauver. Mais
en réalité ce n'était pas un éléphant
mais un chaman, le chaman du
village de Tembo. Il me
donna le pouvoir de parler aux animaux
c'était vr vraiment génial. Un éléphant
se rapprochait vers moi. Il me
disait.
« Bienvenu dans notre camps, tu es
notre cornac à tous maintenant » Tu
a so sauvé quelqu'un qui nous
avait sauvé auparavant. » Bienvenu
dans notre camps. »
C'était plus que génial. J'en avais
les # larmes aux yeux. Je lui
avait répondu :
« Merci, merci beaucoup. »

Victor Michael et Stella était seul sur l'île sans personne tout
 vraiment tout seul. Il était 16h quand Michael regarda
 84/05/13 l'heure. Ils avaient faim ! Michael chercha aussitôt
 10h58min dans sa poche il lui restait un petit sablé. Il
 11h27 le partagea en deux et prit un bout pour lui et
 donna un bout à Stella. Le gâteau était vraiment pas bon, il avait le goût de sel. Mais la nuit
 commençait à tomber. Alors Michael alla en courant
 chercher un bâton et du fil. Après 30 minutes voit une
 heure il a fabriqué une canne à pêche. Il était 18h, alors
 Michael alla pêcher, il attrapa p un poisson pour le
 diner. La nuit tombé ils dormirent l'un contre l'autre
 pour ne pas avoir froid. Le lendemain matin, un bruit
 les réveillèrent c'était un oiseau. Michael et Stella jouèrent
 toute la journée ensemble. Au bout d'un moi l'hiver
 surgit et Michael se rapella de son cour d'histoire sur
 les hommes de la préhistoire pour faire du feu pour se
 réchauffer et pour faire cuire des aliments. Mais au bout de
 quelques années ils voulèrent partir. Un beau jour ils
 virent des gens allongés sur le sable. C'était leur parents.
 Leur parents appelèrent aussitôt de gens pour qu'ils vinent
 les aider à s'en aller de l'île. Le lendemain ils partirent
 retrouvés leur proches.

Michael et Stella était seul sur l'île sans personne tout
vraiment tout seul. Ils avaient faim ! Michael chercha aussitôt
dans sa poche il lui restait un petit sablé. Il
le partagea en deux et prit un bout pour lui et
donna un bout à Stella. Le gâteau était vraiment pas bon, il avait le goût de sel. Mais la nuit
commençait à tomber. Alors Michael alla en courant
chercher un bâton et du fil. Après 30 minutes voit une
heure, il eu fabriqué une canne à pêche. Il était 19 h, alors
Michael alla pêcher, il attrapa p un poisson pour le
diner. La nuit tombé ils dormirent l'un contre l'autre
pour ne pas avoir froid. Le lendemain matin, un bruit
les réveillèrent c'était un oiseau. Michael et Stella jouèrent
toute la journée ensemble. Au bout d'un moi l'hiver
surgit et Michael se rapella de son cour d'histoire sur
les hommes de la préhistoire pour faire du feu pour se
réchauffer et pour faire cuire des aliments. Mais au bout de
quelques années, il voulèrent partir. Un beau jour ils
virent des gens allongés sur le sable. C'était leur parents.
Leur parents appelèrent aussitôt de gens pour qu'ils vinent
les aider à s'en aller de l'île. Le lendemain ils partirent
retrouvés leur proches.

C.5 Textes produits G3

Champsackine L'île d'Abel

Un jour dans la mer, un bateau
 qui ^{visiter} aller dans une île déserte. Dans
 leur bateau un jeune homme nommé
 Abel et son père Michal puis deux
 autres hommes avec eux. Soudain un orage
 survint et la mer commença
 à trembler et le bateau commença
 à s'écrouler. Michal essaya de bouger le
 bateau puis Michal dit « Abel tient
 fort là au barreaux de ta chambre »
 Et le bateau s'écroula. Le père de
 Abel et les deux autres hommes meurs.
 Abel et le seul à avoir atterri sur
 l'île déserte. Il se réveille et dit
 « Où suis je ? » « Tu es dans mon « île « qui
 me parle » « Salut je m'appelle
 William et toi » « moi c'est Abel. Pourquoi
 est tu sur cette île ? » « en fait j'essaye
 de mettre une ville dedans. « A
 déjà
 d'accord. Puis-je t'aider. « oui mais 68 ans.
 j'ai
 Je vais bientôt mourir. 3 ans plutard.
 William meurt est je Abel le promet
 qu'il a
 qui peut rendre comme une ville.
 5 ans plutard Abel réussi a construire
 la ville est la nomme l'île d'abel.

L'île d'Abel	
Un jour dans la mer, un bateau	
visiter	s
qui aller dans une île déserte. Dans	
leur bateau un jeune homme nommé	
Abel et son père Michal puis deux	
Autres hommes avec eux. Soudain un orage	
survint et la mer commença	
à trembler et le bateau commença	
à s'écrouler. Michal essaya de bouger le	
bateau puis Michal dit « Abel tient	
fort là au barreaux de ta chambre »	
Et le bateau s'écroula. Le père de	
Abel et les deux autres hommes meurs.	
Abel et le seul à avoir atterri sur	
l'île déserte. Il se réveille et dit	
« où suis je » « Tu es dans mon « île « qui	
me parle » « Salut je m'appelle	
William et toi » « moi c'est Abel. Pourquoi	
est tu sur cette île » « en fait j'essaye	
de de mettre une ville dedans. « A	
déjà	
d'accord. Puis-je t'aider. « oui mais 68 ans.	
j'ai	
Je vais bientôt mourir. 3 ans plutard.	
William meurt est je Abel le promet	
qu'il a	
qui peut rendre comme une ville.	
5 ans plutard Abel réussi a construire	
la ville est la nomme l'île d'abel.	

Christina

La missions soumarine

Il y a quelque jour un missions a été donné à deux plongeur du nom de Jean-marc Peret et Valentin du bois. C'est deux personne n'i connaissant rien en plonger soumarine ~~et~~ étaient bien en bêtait d'avoir été envoye pour une expedition sous l'eau pas très loins de l'île d'Andros en Grèce. près de la ils virent un uniforme de Marin. Croyant qu'un bateau avait coulé ils se son mit à paniquer puis vire au loins l'île et ils se mirret à nager jusqu'à la bas. Une fois arrivé ils virent un cort allongé qui commencé à se lever, ils le prire pour un mort-vivan. Mais au bout d'un moment comprire que c'est un humains qui leur dit je m'appelle Luc de la croi.

La missions soumarine

il y a quelque jour un missions a été donné à deux ##
plongeur du nom de Jean-marc Peret et Valentin du bois. C'est deux personne n'i connaissant rien en plonger soumarine ### étaient bien en bêtait d'avoir
été envoye pour une expedition sous l'eau pas très loins de l'île d'Andros en Grèce. près de la ils virent un uniforme de Marin. Croyant qu'un bateau avait coulé ils se son mit à paniquer puis vire au loins l'île et ils se mirret à nager jusqu'à la bas.
Une fois arrivé ils virent un cort allongé qui commencé à se lever, ils le prire pour un mort-vivan. Mais au bout d'un moment comprire que c'est un humains qui leur dit je m'appelle Luc de la croi.

Djereba

Estrella

Il était une fois un enfant nommé Estrella. Estrella habitait dans un village qui s'appelait Nice dans ce village il y avait une plage qui s'appelait « La plage des Etoiles ». Estrella été agé de 18 ans et elle été pêcheuse et commerçante, elle travaillait du Lundi au Vendredi dans son magasin et le Samedi et Dimanche à la pêche. Un samedi Estrella prit son bateau de pêche et allat pêcher un matin de soleil. Elle allat tranquillement. Pour elle se samedi été un jour de miracle car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. Tellement qu'elle été contente elle ne se rendait même pas compte qu'elle été loin du village. Un moment donné il y avait des nuages gris puis il eu une tempête Estrella avait tellement peur qu'elle s'était évanouie car elle été fragile. Elle se réveilla au bout de 6h00 et se retrouva sur une île nommé Abel. Sur cette île il n'y avait ni à boire ~~ni~~ ni à manger comme elle été intelligente et maline elle trouva une idée, l'idée était de prendre de silex et les frotter l'un contre l'autre pour faire de la fumée. Ses parents été très inquiet elle avait fait plus de 3 jours sans manger et sans boire. Un jour un jeune homme été dans un hélicoptère a sa recherche heureusement que chaque jour elle faisait la même méthode pour qu'on la trouve. Le jeune homme été découragé car il avait fais plus de 1h00 d'hélicoptère c'est un moment qui ouvrit la porte de son véhicule et senta l'odeur de

Estrella

Il était une fois un enfant nommé Estrella.
Estrella habitait dans un village qui s'appelait Nice dans ce village il y avait une plage qui s'appelait « La plage des Etoiles ». Estrella été agé de 18 ans et elle été pêcheuse et commerçante.
elle travaillait du Lundi au Vendredi dans son magasin et le Samedi et Dimanche à la pêche.
Un samedi Estrella prit son bateau de pêche et allat pêcher un matin de soleil. Elle allat tranquillement. Pour elle se samedi été un jour de miracle car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. Tellement qu'elle été contente elle ne se rendait même pas compte qu'elle été loin du village. Un moment donné il y avait des nuages gris puis il eu une tempête Estrella avait tellement peur qu'elle s'était évanouie car elle été fragile. Elle se réveilla au bout de 6h00 et se retrouva sur une île nommé Abel. Sur cette île il n'y avait ni à boire ### ni à manger comme elle été intelligente et maline elle trouva une idée, l'idée était de prendre de silex et les frotter l'un contre l'autre pour faire de la fumée. Ses parents été très inquiet.
elle avait fait plus de 3 jours sans manger et sans boire. Un jour un jeune homme été dans un hélicoptère a sa recherche heureusement que chaque jour elle faisait la même méthode pour qu'on la trouve. Le jeune homme été découragé car il avait fais plus de 1h00 d'hélicoptère c'est un moment qui ouvrit la porte de son véhicule et senta l'odeur de

la fumée et descendit avec l'hélicoptère la
prenant et la ramena chez elle saine et sauve.
Elle retourna chez elle et raconta son aventure
et se maria avec ce jeune homme qui l'a
sauvé.

Fin

la fumée et descendit avec l'hélicoptère la
prenant et la ramena chez elle saine et sauve.
Elle retourna chez elle et raconta son aventure
et se maria avec ce jeune homme qui l'a
sauvé.
Fin

Dylan

L'enfant naufragé.

Un enfant nommé Abel s'est échoué sur une île déserte. Quelques jours plus tard il réussit à allumer un feu il a utilisé la méthode qui l'a appris à l'école chez les primitifs, et ce feu connaît la même magie que la préhistoire. Il avait pris la fumée pour envoyé de signal mais sa ne marcher pas est venue une épaisse fumée blanche et il couru voir s'il y avait indigène mais au cours de sa route, son ventre gargouiller et il réussit à griller des graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. Plus tard il fit cuire plusieurs diverses de légumes, parfuma ail, oignons sauvage dans des plats fait d'argile rougeâtre qu'il avait vers le sud de l'île. Il faisait nuit noire alors il décida de construire une maison faite de bois et de feuille. Le lendemain il décida de reprendre la route et ensuite il netement car il trouva un volcan en éruption. Plus tard il décide de construire bateau et il trouva des traces de pat sur le sol alors il décida de les suivre est ce l'emmène au volcan alors décida de continuer mais les pas

L'enfant naufragé.

Un enfant nommé Abel s'est échoué sur une île déserte. Quelques jours plus tard il réussit à allumer un feu il a utilisé la méthode qui l'a appris à l'école chez les primitifs, et ce feu connaît la même magie que la préhistoire.
Il avait pris la fumée pour envoyé de signal mais sa ne marcher pas est venue une épaisse fumée blanche et il couru voir s'il y avait indigène mais au cours de sa route son ventre gargouiller et il réussit à griller des graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer.
Plus tard il fit cuire plusieurs diverses de légumes, parfuma ail, oignons sauvage dans des plats fait d'argile rougeâtre qu'il avait vers le sud de l'île. Il faisait nuit noire alors il décida de construire une maison faite de bois et de feuille. Le lendemain il décida de reprendre la route et ensuite il [illisible] car il trouva un volcan en éruption. Plus tard il décide de construire bateau et il trouva des traces de pat sur le sol alors il décida de les suivre est ce l'emmène au volcan alors décida de continuer mais les pas

s'arrête sur mur chercha une brique pour
 un rocher pour ouvrir le mur ou
 un escalier secret est trouva
 un caillou et il appuia dessus.

Fin

s'arrête sur mur chercha une brique pour
un rocher pour ouvrir le mur ou
un escalier secret est trouva
un caillou et il appuia dessus.
Fin

Etienne La vie de Mathieu
 Un jour dans l'école Price ce
 trouve une classe, la classe de
 Mme Charlotte Cordix et dans cette
 classe ce trouve un petit garçon
 de nom de Mathieu. Ce petit
 garçon déteste les maths, le français
 l'histoire et tout ce qui concerne
 l'école. Lui tout ce qu'il aime, c'est
 l'aventure, le soir des qu'il rentre
 chez lui il jeta toute ces affaire
 par terre et il s'enfermé. Tout les
 soirs c'étaient pareil. La mère
 ce demandé ce qu'il faisait.
 Quand il est devenu majeur il a voulu
 partir sur une croisière en plus
 il était rassuré car le bateau
 était incoulable. Il a économisé jusqu'
 à ce qu'il est à assé d'argent
 pour une chambre. A un moment
 de l'après midi de Mercredi le chef
 de bord a dit « ce batot bateau est en
 direction de New-yorch ». Nous arivrons
 le dimanche 16 avril 1934 sauf
 que le jeudi 13 avril 1934 le bateau
 a eurté un iceberg. Mathieu a vite
 gonflé son bateau de sauvetage
 et a évité de sombré avec le
 bateau. Il a ramé, ramé jusqu'à une
 île.

La vie de Mathieu
Un jour dans l'école Price ce
trouvé une classe, la classe de
Mme Charlotte Cordix et dans cette
classe ce trouve un petit garçon
du nom de Mathieu. Ce petit
garçon déteste # les maths, le français
l'histoire et tous ce qui concerne
c'aité
l'école. Lui tout ce qu'il aimé, cette
l'aventure, le soir des qu'il rentré
chez lui il jeta toute ces affaire
par terre et il s'enfermé. Tout les
soirs c'étaient pareil. Ca mère
ce demandé ce qu'il faisait.
Quand il est devenue majeur il a voulu
partir sur une croisière en plus
il était rassure car le bateau
était incoulable. Il a économisé jusqu'
a # ce qu'il est # assé d'argent
pour une chambre. A un moment
de l'après midi de Mercredi le chef
de bord a dit « ce batot bateau est en
direction de New-yorch ». Nous arivrons
le dimanche 16 avril 1934 sauf
que le jeudi 13 avril 1934 le bateau
a eurté un iceberg. Mathieu a vite
gonflé son bateau de sauvetage
et a # éviter de sombré avec le
bateau. Il a ramé, ramé jusqu'à une
île.

A ce moment il c'est dit enfin
ensuite 1 an plus tard les avions
allant à New-york ont envoyé des
secours.

A ce moment il c'est dit enfin
ensuite 1 an plus tard les avions
allant à New-york ont envoyé des
secours.

Ezekielle

15 H²⁰

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. La première nuit, il n'avait pas dîner, parce qu'il était trop occuper à chercher un endroit pour dormir; il avait une grotte, puis il dort. Le lendemain il cherche des fruits et de l'eau potable; il trouva quelques fruits ^{mais} pas de l'eau potable. Cette nuit là, il essaya de faire du feu puisqu'il commença à faire froid et 10 minutes plus tard, il réussit à faire de feu, puis il ~~de~~ dort. 2 ans plus tard, il devenait habitué de sa nouvelle vie. Quelques jours plus tard un bateau ~~faisait~~ avait de repérer l'enfant, et puis ils l'ont ramené ramenaient chez lui, après avoir rechercher où habitaient ses parent.

Fin

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.
La première nuit, il n'avait pas dîner, parce qu'il était trop occuper à chercher un endroit pour dormir ; il avait une grotte, puis il dort. Le lendemain il cherche des
mais
fruits et de l'eau potable ; il trouva quelques fruit pas de l'eau potable. Cette nuit là, il essaya de faire du feu puisqu'il commença à faire froid et 10 minutes plus tard, il réussit à faire de feu, puis il de dort. 2 ans plus tard, il devenait habitué de sa nouvelle vie. Quelques jours plus tard un bateau faisait avait de repérer l'enfant, et puis ils l'ont ramené ramenaient chez lui, après avoir rechercher où habitaient ses parent.
Fin

Laigal

Un enfant qui s'appelle Tonin est naufragé sur une îles déserte. Quand il se reveille il se demande où il se trouve, quand il rencontre une biche. Un peu faim il commence à la poursuivre, il n'arriva pas à la rattraper du premier coup. Mais pendant qu'il poursuivait la biche il trouva un cailloux pointu et une longue canne et du fil, il les attacha ensemble et le lança sur la biche, il réussit à la toucher. Mais la viande n'était pas bonne, il eu une idée (faire du feu), il se rappelait que sa maîtrise, en histoire disait comment les homme primitif arrivait à faire du feu. Il il prenait d'abord deux cailloux et les frota l'un contre l'autre. Il n'y arriva pas, il prenait un peu d'herbes et alla sur la plage et avait avec un peu de viande de biche. Sur la plage il mit l'herbe et frota quand des étincelle sortant et rien ne se poser dans l'herbe et le feu commença à brûler, il chercha d'autres cailloux rapidement et revena en courant vers le feu il posa la viande et mis plusieurs cailloux sur la viande. Quand le s'est éteint il prena la viande encore toute chaudes et mangé la viande. Quand pleut il se fit un abri entre les arbres, le lendemain matin il sortit pour aller chercher des fruit sauvage et des légumes à faire chauffer pendant que je récoltais j'ai retrouver une ville. J'y courru

14^{h05}

14^{h33}

Un enfant qui s'appelle Tonin est
naufragé sur une îles déserte. Quand
il se reveille il se demande où il se
trouve, quand il rencontre une biche
Un peu faim il commence à la poursuivre,
il n'arriva pas à la rattraper du
premier coup. Mais pendant qu'il poursuivait
la biche il trouva un cailloux pointu et
une longue canne et du fil, il les attacha
ensemble et le lança sur la biche, il
réussit à la toucher. Mais la viande n'était
pas bonne, il eu une idée (faire du feu),
il se rappelait que sa maîtrise, en histoire
disait comment les homme primitif arrivait
à faire du feu. Il il prenait d'abord deux
cailloux et les frota l'un contre l'autre. Il
n'y arriva pas, il prenait un peu d'herbes et
alla sur la plage e avait avec un peu
de viande de biche. Sur la plage il mit
l'herbe et frota quand des étincelle sortant
et rien ne se poser dans l'herbe et le feu
commença à brûler, il chercha d'autres cailloux
rapidement et revena en courant vers le feu
il posa la viande et mis plusieurs cailloux
sur la viande. Quand le s'est éteint il prena la
viande encore toute chaudes et mangé la viande.
Quand pleut il se fit un abri entre les arbres
, le lendemain matin il sortit pour aller
chercher des fruit sauvage et des légumes
à faire chauffer pendant que je récoltais
j'ai retrouver une ville. J'y courru

. Quand j'y suis arriver j'ai retrouver
 ma maison et mes amis mais en arrivant
 le chien de la virgile, l'animal courru
 vers moi en me l'échine c'était une vrai
 fêtes.

Quand j'y suis arriver j'ai retrouver
ma maison et mes amis mais en arrivant
le chien de la virgile, l'animal courru
vers moi en me l'échine c'était une vrai
fêtes.

1405
14/07un jour
de Malchance

Fair
un jour un enfant qui se nomme
Tom Cruise fit de la voile
Mais après se qu'il faisait ne sait pas
Passer comme il voulaient se jour la
Quand il fit de la voile la corde
l'achat il atterit sur une île
plaint de danger l'attendez
il avaient froid alors il prit du bois
une noix de coco et construit
Jusqu'à le jour sa peau se lasser
il cria : « bon dieux faites moi de la
nourriture par pitié le lendemain
une surprise l'attendez il dit : mon dieu
!!! un grand festin l'attendez
il sauta a table puis mangea
il se rassésit et va se coucher
vers 4h du matin il entendu
criez AH AH il courut s'était un
perouquet et un singe qui criez
en dansant Houf ! s'écria Tom
j'ai eu la peur de ma vie
Le lendemain il fit une découverte
inexplicable cette île et une plage
juste a côtes de son Hotel.

un jour un enfant qui se nomme
Tom cruise fit de la voile
Mais après se qu'il faisait ne sait pas
passer comme il voulaient se jour la
quand il fit de la voile la corde
l'achat il atterit sur une île
plaint de danger l'attendez.
il avaient froid alors il prit du bois
une noix de coco et construit
jusqu'à le jour sa peau se lasser
il cria : « bon dieux faites moi de la
nourriture par pitié le lendemain
une surprise l'attendez il dit : mon dieu
!!! un grand festin l'attendez
il sauta a table puis mangea
il se rassésit et va se coucher
vers 4h du matin il entendu
criez AH AH il courut s'était un
perouquet et un singe qui criez
en dansant Houf ! s'écria Tom
j'ai eu la peur de ma vie
Le lendemain il fit une découverte
inexplicable cette île et une plage
juste a côtes de son Hotel.

*En marge
Un jour de Malchance

Poire.

Le naufrage de juillet

Le 1^{er} juillet 1930 était un grand jour. Mes parents avaient prévu de partir pendant 30 jours pour découvrir l'Amérique du Sud. Le voyage se fera en bateau et on passera la fin de notre séjour au Brésil.

« Dépêche-toi Abel ! » s'écria ma mère.

« Oui, maman ! » dis-je.

Une fois préparés, nous allons directement chez les voisins. Car mes parents ont invité Alina, la fille de Georges Kreckler, le célèbre philosophe du quartier, Nour l'esclave de Justinin Bayk, le célèbre chanteur du quartier et Tenn, un basketteur de l'équipe des Welcomes Boys. Mes parents se sont permis d'inviter Nestor, le chauffeur de taxi spécial de Tenn. Je ne l'aime pas trop, Nestor. Il croit que c'est parce qu'il le chauffeur spécial d'une star qu'il doit faire la loi. Nous regagnons le Mississippi, là où nous prendrons le bateau. Le voyage se passe bien jusqu'à ce 10 juillet où on est en train de vivre la pire tempête des États-Unis.

« Adélie, Adélie » cria mon père.

« Arrêtez de vous plaindre comme des bébés ! Moi, Nestor je vais arrêter cette tempête ! » s'exclama le chauffeur de Tenn.

« Ah oui, et comment ? » dis-je.

Nestor ne répondit pas. Le bateau était en train de couler, les vagues s'élevaient de plus en plus, le tonnerre grondait de plus en plus fort... On allait mourir, voilà la vérité. Ma mère s'est cassée deux côtes, Alina la fille du philosophe s'est foulée la cheville, Nour était à moitié-morte à cause de planches qui se cassaient et Tenn est défiguré. Nestor n'a pas survécu à cette tempête. 5 jours plus tard, le 15 juillet, moi, mes parents et mes voisins sommes échoués sur la Terre de Feu. Normalement, on commençait par

Le naufrage de juillet

Le 1er juillet 1930 était un grand jour. Mes parents avaient prévu de partir pendant 30 jours pour découvrir l'Amérique du Sud. Le voyage se fera en bateau et on passera le fin de notre séjour au Brésil.

- « Dépêche-toi Abel ! » s'écria ma mère.

- « Oui, maman ! » dis-je.

On Une fois préparés, nous allons directement chez les voisins.

Car mes parents ont invité Alina, la fille de Georges Kreckler

le célèbre philosophe du quartier, Nour l'esclave de Justinin

Bayk, le célèbre chanteur du quartier et Tenn, un basketteur de

l'équipe des Welcomes Boys. Mes parents se sont permis d'inviter

Nestor, le chauffeur de taxi spécial de Tenn. Je ne l'aime pas trop

Nestor. Il croit que c'est parce qu'il le chauffeur spécial d'une

star qu'il doit faire la loi. Nous regagnons le Mississippi, là

où nous prendrons le bateau. Le voyage se passe bien jusqu'à ce

10 juillet où on est en train de vivre la pire tempête des États-

Unis.

- « Adélie, Adélie » cria mon père.

- « Arrêtez de vous plaindre comme des bébés ! Moi, Nestor je vais arrêter cette tempête ! » s'exclama le chauffeur de Tenn.

- « Ah oui, et comment ? » dis-je.

Nestor ne répondit pas. Le bateau était en train de couler, les

vagues s'élevaient de plus en plus, le tonnerre grondait de plus en plus

fort... On allait mourir, voilà la vérité. Ma mère s'est cassée

deux côtes, Alina la fille du philosophe s'est foulée la cheville, Nour

était à moitié-morte à cause de planches qui se cassaient et Tenn est

défiguré. Nestor n'a pas survécu à cette tempête. 5 jours plus

tard, le 15 juillet, moi, mes parents et mes voisins sommes

échoués sur la Terre de Feu. Normalement, on commençait par

L'Argentine. Fatigués par ce naufrage, on tient à peine debout.
 Mes parents dormaient, je devais faire un bandage pour
 la cheville d'Alina, réanimer Nour et « réparer » le
 visage de Tenn. Je réveillais mes parents. Ma mère pousse un cri :
 - « Aaaaaah ! Mais où sommes-nous ? »
 - « Nous sommes à la Terre de Feu, madame. » dit Alina.
 - « Et l'Argentine ? » dit ma mère.
 - « Calme-toi maman ! On s'est perdu à cause de la tempête et
 tu as deux côtes cassées. » dis-je
 Je lui ai fait le bandage et nous rendons un hommage à
 Nestor. Tous les repas, on mange de la noix de coco.
 Ce voyage fut un cauchemar.

l'Argentine. Fatigués par ce naufrage, on tient à peine debout.
Mes parents dormaient, je devais faire un bandage pour
la cheville d'Alina, réanimer Nour et « réparer » le
visage de Tenn. Je réveillais mes parents. Ma mère pousse un cri :
- « Aaaaaah ! Mais où sommes-nous ? »
- « Nous sommes à la Terre de Feu, madame. » dit Alina.
- « Et l'Argentine ? » dit ma mère.
- « Calme-toi maman ! On s'est perdu à cause de la tempête et
tu as deux côtes cassées. » dis-je
Je lui ai fait le bandage et nous rendons un hommage à
Nestor. Tous les repas, on mange de la noix de coco.
Ce voyage fut un cauchemar.

9 Julie
 14105
 14 h 55

Un jour, Entoine (enfant de 12 ans) veut faire une découverte de l'Océan avec ses 2 chiens. Mais malheureusement, un matin à 6h, ils échouent sur une île à la suite d'un naufrage. Entoine ce réveille et voit que ses 2 chiens était déjà réveiller. Ils eurent très faims. Alors, Entoine alla chercher à manger. Il vit des singes des abeilles... Et enfin un bananier. Ils les mangèrent et eurent très peur, alors Entoine se souvint du cours d'histoire où il apprenait à faire du feu. Il chercha du bois, des pierres et réussit à en faire, il était maintenant 7h de l'après-midi et ils s'endormirent. Le lendemain les chiens nagèrent et Entoine faisait tout ce qu'il pouvait pour rentrer chez lui. Il essaya des bateaux (car le leur c'est cassé)... Mais cela ne fonctionna pas # alors il fit une # cabanne pour survivre plus longtemps et # chercha de la nourriture. Ils restèrent 1 semaine avant qu'un hélicoptère les prenne et les emmène à leur maison. ~~Fin~~ Enfin ils étaient rentrés et ils étaient très contents (surtout leurs parents). ~~Fin~~ Fin

Un jour, Entoine (enfant de 12 ans) veut faire une découverte de l'Océan avec ses 2 chiens. Mais malheureusement,
un matin à 6h, ils échouent sur une île à la suite d'un naufrage. Entoine ce réveille et voit que ses 2 chiens
était déjà réveiller. Ils eurent très faims. Alors,
Entoine alla chercher à manger. Il vit des singes
des abeilles... Et enfin un bananier. Ils les mangèrent
et eurent très peur, alors Entoine se souvint du
cours d'histoire où il apprenait à faire du feu.
Il chercha du bois, des pierres et réussit à en
faire, il était maintenant 7 h de l'après-midi et
Ils s'endormirent. Le lendemain les chiens nagèrent
et Entoine faisait tout ce qu'il pouvait pour
rentrer chez lui. Il essaya des bateaux (car
le leur c'est cassé)... Mais cela ne fonctionna pas
alors il fit une # cabanne pour survivre
plus longtemps et # chercha de la nourriture.
Ils restèrent 1 semaine avant qu'un hélicoptère
les prenne et les emmène à leur maison. Fin
Enfin ils étaient rentrés et ils étaient très contents
(surtout leurs parents). Fin

Julien Les naufrages de l'horreur.

Pendant les ~~vacances~~ vacances Yugo et sa famille partent en voyage dans une croisière sur l'océan pacifique.

Après une semaine de voyage, une tempête se leva, le bateau échoua sur une île déserte. Suite au naufrage plusieurs personnes sont mortes, et les autres disparus, tout le monde sauf Yugo et sa famille. Il avait des réserves de nourritures et d'eau. Voyant la nuit arriver, ils commencèrent à fabriquer un abri construit de bois et de feuilles et essayèrent de faire un feu. Mais sans succès. Ils dormirent donc sans feu. Quelques jours plus tard son père se suicida. Le lendemain ils réussirent à faire un feu et d'autres provisions car les stocks commençaient à diminuer, de temps à autre ils écrivaient SOS sur le sable avec pour but qu'un navire l'aperçoivent.

Un mois après le naufrage un bateau aperçut le signal et les ramena à Paris. Mais il s'échoua aussi par manque de chance pour eux le même événement

Les naufrages de l'horreur.
Pendant les vacances vacances Yugo et sa famille partent en voyage dans une croisière sur l'océan pacifique.
Après une semaine de voyage, une tempête se leva, le bateau échoua sur une île déserte. Suite au naufrage plusieurs personnes sont mortes, et les autres disparus, tout le monde sauf Yugo et sa famille. Il avait des réserves de nourritures et d'eau. Voyant la nuit arriver, ils commencèrent à fabriquer un abri construit de bois et de feuilles et essayèrent de faire un feu.
Mais sans succès. Ils dormirent donc sans feu. Quelques jours plus tard son père se suicida. Le lendemain ils réussirent à faire un feu et d'autres provisions car les stocks commençaient à diminuer, de temps à autre ils écrivaient
écrivaient SOS sur le sable avec pour but qu'un navire l'aperçoivent.
Un mois après le naufrage un bateau aperçut le signal et les ramena à Paris.
Mais il s'échoua aussi par manque de chance pour eux le même événement

se reproduire plusieurs fois. Après ces
différents naufrages ils rentrèrent enfin
chez eux.

se reproduire plusieurs fois. Après ces
différents naufrages ils rentrèrent enfin
chez eux.

Joliette ~~Quelque~~Naufragé ~~de~~ pendant 3 ans14^{h05}14^{h50}

Quelque jour après mon naufrage, je réussis à allumer le feu. Je fis plusieurs signaux de feu, mais ~~absolument~~ absolument aucune présence humaine. Je pris quelque branche et me mis au travail. Je construisi une petit cabane dans un ~~arbre~~ arbre. De tant en temps je confexioné des pots, vase ~~de~~ d'un argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. Cette argile durcissait en cuisant longement sur un feu intense. Je fabriquai également à partir de cette argile de bols minces comme du papier. Un beau jour en me promenant sur la plage je vit un foque je joue avec lui il était très gentil. Nous ~~jeuont~~ jouons ~~de~~ toute l'après midi ensemble puis il ma racompagne chez moi et je n'est pas pu le laissé seul dans la nature il est venu chez moi c'était un exélent grinpeur quand nous sommes arrivé dans la cabane je pris une couverture et je lui installé un petit # coin est nous alions pêché des poissons j'en profitais # pour envoyer ma 1^{re} bouteille j'écris : « je sur sur un île près de l'amérique je sus prisonière sur cette îles depuis 2 et demie »

2 jour après un bateaux arriva il accosta je pris queque affaire et je retourne sur le continent la dame qui ma reconduis

Naufragé# ### pendant 3 ans

Quelque jour après mon naufrage, je réussis à allumer le feu. Je fis plusieurs signaux de feu, mais ### absolument aucune présence humaine. Je pris quelque branche et me mis au travail. Je construisi une petit cabane dans un ### arbre. De tant en temps je confexioné des pots, vase ### d'un argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. Cette argile durcissait en cuisant longement sur un feu intense. Je fabriquai également à partir de cette argile de bols minces comme du papier. Un beau jour en me promenant sur la plage je vit un foque je joue avec lui il était très gentil. Nous ~~jeuont~~ jouons ## toute l'après midi ensemble puis il ma racompagne chez moi et je n'est pas pu le laissé seul dans la nature il est venu chez moi c'était un exélent grinpeur quand nous sommes arrivé dans la cabane je pris une couverture est je lui installé un petit # coin est nous alions pêché des

s

poisons j'en profitais # pour envoyer ma 1^{re} bouteille j'écris : « je sur sur un île près de l'amérique je suis prisonière sur cette îles depuis 2 et demie »

2 jour après un bateaux arriva il accosta je pris queque affaire et je retourne sur le continent la dame qui ma reconduis



en amérique ma adopté elle était très
gentil.
FIN

SUR

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.

Moi je m'appelle Abel et je suis sur cette île depuis une

semaine mon bateau a fais naufrage c'est bizarre

que j'ai un bateau a mon age j'ai 11 ans. C'est dure

de faire un feu car on a que des baton, de pierre

enfin pour il faut se rapeler que j'ai que 11 ans. Je ne

mange pas super bien mais j'ai une cabane que j'ai

construite moi même. J'ai beau ecrire SOS sur le sable

personne ne vient me chercher. Un jour je trouve quelqu'un

qui s'appelle Vendredi il est sympa mais il parle pas.

C'est lase de la jungle Vendredi on dirait un singe.

Love-Eva Un enfant arrive ~~sur~~ sur une île à la suite d'un naufrage.
 Moi je m'appelle Abel et je suis sur cette île depuis une
 semaine mon bateau a fais naufrage c'est bizarre
 que j'ai un bateau a mon age j'ai 11 ans. C'est dure
 de faire un feu car on a que des baton, de pierre
 enfin pour il faut se rapeler que j'ai que 11 ans. Je ne
 mange pas super bien mais j'ai une cabane que j'ai
 construite moi même. J'ai beau ecrire SOS sur le sable
 personne ne vient me chercher. Un jour je trouve quelqu'un
 qui s'appelle Vendredi il est sympa mais il parle pas.
 C'est lase de la jungle Vendredi on dirait un singe.

Naima

de naufrager

14^h 05
14^h 30

Il était une fois un enfant était allé
à la pêche avec son père mais une
tempête imprévisible survint la région
il en fut très atins Marouane essaya
t-en bien que mal de le sauver mes
il n'y parvint pas il vit une île au
loin il n'aja pendant plus de 2 heures
mes il n'y avait qu'une seule arriver
ils se dit qu'il avait eue beaucoup
de chance mes il était triste car son
père était mort il s'en voulait, de
lendemain une fille marchait elle
ma vue est elle ma reveiller elle
ma dit enfui toi enfui toi je me
poser tout plien de question sur elle est
là un homme surgit de nulpart alier
très bisarment vient est me dit cette
de est à moi oustte Marouane lui expliqua
son istoir l'homme avait une maladie
très bisard à chaque fois qu'il resented
de la pitier il éternuer il avait
tellement pitier de l'enfant qu'il
lui a proposer de rester un moment
avec eux un petit moment les années
est les mois maintenant Marouane fessait
partis deux il apprit à : chasser, à faire
du feu, à faire un abrit... sa vie
changa totalement. Il recut eurent jusqu'à
la fin de sa vie.

Le naufrager

Il était une fois un enfant était allé
à la pêche avec son père mes une
tempête imprévisible survint la région
il en fut très atins Marouane essaya
son père
t-en bien que mal de le sauver mes
il n'y parvint pas il vit une île au
loin il n'aja pendant plus de 2 heures
mes il y avait qu'une seule arriver
il se dit qu'il avait eue beaucoup
de chance mes il était triste car son
père était mort il s'en voulait. Le
lendemain une fille marchait elle
ma vue est elle ma reveiller elle
ma dit enfui toi enfui toi je me
poser tout plien de question sur elle est
là un homme surgit de nulpart (illisible)
très bisarment vient est me dit cette
île est à moi oustte Marouane lui expliqua
son istoir l'homme avait une maladie
très bisard à chaque fois qu'il resented
de la pitier il éternuer il avait
tellement pitier de l'enfant qu'il
lui a proposer de rester un moment
avec eux un petit moment les années
est les mois maintenant Marouane fessait
partis deux il apprit à : chasser, à faire
du feu, à faire un abrit... sa vie
changa totalement. Il recut eurent jusqu'à
la fin de sa vie.

ANNEXES

Nélia

Un Voyage sur une île.14^{h00} -
15^{h36}

Il était une fois dans un pays qui s'appelle la Virginie 2 couples partie en vacance dans une île nommer la réunion. C'est deux couples prit le bateaux en direction de l'île de la réunion. Dans un des couple il y avait des enfants.

Donc après il parte en bateaux. Malheureusement il n'y avait plus de place dans 1 des bateaux donc seul 1 enfant partie. En arrivant sur l'île a la suite d'un naufrage le petit garçon qui s'appeler (ullyse) ullyse partie découvrir l'île.

Quelques jour plus tard ullyse retrouva sa famille qui n'avait pas eu de bateaux. Plutard avant de faire une fiesta ullyse et sa sœur Zoé parti Marchais comme leurs habitude à travers les arbres chargés de fruits et de fleur. 2 heure (pta) sont écoulé et c'était leur de la fiesta ullyse et Zoé était super beau. Quand ullyse arrive a cette fête ullyse voit une petite fille pour lui c'était la plus belle fille au Mondeee!!!!!!!!!!!!!!!

~~ullyse~~ tous rouge partie la voir. cette fille s'appeler éléonor. Elle avait 12 ans et lui venter d'avoir 13 ans. Une semaine 4 ans plutard éléonor et ullyse était amoureux l'un de l'otre, éléonor tombe enceinte, elle voulait une fille mes ullyse un garçon.

Les parents d'éléonor le Roi et la Renne était inquiet car elle avait 16 ans et lui 17 ans. Après 4 mois le bébé c'est étoufer et il et mort. éléonore était triste mais savait quelle était tres jeun jeune et décida de profiter de la vie car on a pas toujours 16 ans. Ulyse ne savait pas commen dire # cette triste nouvelle a sa sœur Zoé et c'est parent. Ulyse et éléonor avait une belle petite Maison entre la ville et la plage.

Aujourd'hui il fesait très très très chaud mes c'était cool car c'était le Mariage de éléonor et Ulyse eux 2 c'était dis

OUI!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! 2 ans plutard Comme éléonore et

Un voyage sur une île

Il était une fois dans un pays qui s'appelle la Virginie 2 couples partie en vacance dans une île nommer la réunion.
C'est deux couples prit le bateaux en direction de l'île de la réunion. Dans un des couple il y avait des enfants.
Donc après il parte en bateaux. Malheureusement il n'y avait plus de place dans 1 des bateaux donc seul 1 enfant partie. En arrivant sur l'île a la suite d'un naufrage le petit garçon qui s'appeler (ullyse) ullyse partie découvrir l'île.
Quelques jour plus tard ullyse retrouva sa famille qui n'avait pas eu de bateaux. Plutard avant de faire une fiesta ullyse et sa sœur Zoé parti marchais comme leurs habitude à travers les arbres chargés de fruits et de fleur. 2 heure (plu) sont écoulé et c'était leur de la fiesta ullyse et Zoé était super beau. Quand ullyse arrive a cette fête ullyse voit une petite fille pour lui c'était la plus belle fille au Mondeee!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
tous rouge parti la voir. Cette fille s'appeler éléonor.
Elle avait 12 ans et lui venter d'avoir 13 ans. Une semaine 4 ans plutard éléonor et ullyse était amoureux l'un de l'otre. éléonor tombe enceinte, elle voulait une fille mes ullyse un garçon.
Les parents d'éléonor le Roi et la Renne était inquiet car elle avait 16 ans et lui 17 ans. Après 4 mois le bébé c'est étoufer et il et mort. éléonore était triste mais savait qu'elle était tres jeun jeune et décida de profiter de la vie car on a pas toujours 16 ans. Ulyse ne savait pas commen dire # cette triste nouvelle a sa sœur Zoé et c'est parent. Ulyse et éléonor avait une belle petite maison entre la ville et la plage.
Aujourd'hui il fesait très très très chaud mes c'était cool car c'était le mariage de éléonor et ullyse eux 2 c'était dis
OUI!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! 2 ans plutard Comme éléonore et

Ulyse avait 18 ans et ^{lui} elle doit couronner son enfant a partir de 18 ans et comme elle avait 18 ans et lui 19 ans éléonore devient (Princesse) et ullyse (Prince). 10 ans Plutard éléonor et ullyse ont déménager en Floride et éléonor et devenu Maîtresse et ullyse architecte et leur couronnement a leur 2 enfant Max et Soundouss.

Fin.

15h36.

lui
ulyse avait 18 ans et ulyse 19 ans le roi et la # renne
doit couronner son enfant a partir de 18 ans et comme ## elle
avait 18 ans et lui 19 ans éléonore devient (Princesse) et ullyse
(Prince). 10 ans plutard éléonor et ullyse ont déménager
en Floride et éléonor et devenu maîtresse et ullyse architecte
et leur couronnement a leur 2 enfant Max et Soundouss.
Fin

Debesse

Les naufragés de l'île.

14¹⁰³
14¹³⁶

C'était un jour un petit garçon qui naviguer sur un bateau, et ensuite il s'échoua sur une île. Sur l'île il y avait des bananiers et des noix de coco. De l'autre côté de l'île il y avait une cabane au sommet d'un arbre, le petit garçon monta pour savoir ce qu'il y a. Le petit garçon trouva une jeune fille dans la cabane. La petite fille ne laissa pas le garçon entrer, le petit garçon descendit. Il essaya de faire du feu pour envoyer des signaux de fumée. Le petit garçon commença à avoir faim donc il mangea les bananes puis il dorma.

Les naufragés de l'île.
C'était un jour un petit garçon qui naviguer sur un bateau, et ensuite il s'échoua sur une île. Sur l'île il y avait des bananiers et des noix de coco. De l'autre côté de l'île il y avait une cabane au sommet d'un arbre, le petit garçon monta pour savoir ce qu'il y a.
Le petit garçon trouva une jeune fille dans la cabane. La petite fille ne laissa pas le garçon entrer, le petit garçon descendit. Il essaya de faire du feu pour envoyer des signaux de fumée. Le petit garçon commença à avoir faim donc il mangea les bananes puis il dorma.

Nora Alexd Alexandre sur l'île
 18h 32 Je suis tomber dans une île part un tourbillon.
 Je cherche comment allumer un feu,
 enfin j'y arrive je me rechauffe plus tard,
 je pêche des poisson autant que je peux mais pour
 pêcher il faut une ch canapêche je cherche des
 bout de bois, des algue et des feuille de bananier
 le soir venu je me fabrique un abrie avec
 du bois et des algues je mange tout les poisson
 pêcher po puis je m'endore.
 Le lendemain matin je cherche des fruits je trouve
 des banane, des oignons et de l'ail à l'école
 j'avais appris comment faire de l'eau potable je
 me fais un seau dedans je mis de l'eau et en dessous
 je fais un feu et je le fais bouillir l'eau s'ébon je prend
 mon petit-déjeuner j'essaye de monter sur
 un arbre j'mettre un feu et je fait des signes pour les
 que les batte bateaux me voient rien à faire
 je commence à me décourager restant sur l'île
 toute m'a vie puis je me souvien des paroles de
 ma mère : « si tu est coincé sur une île ne te
 décourage jamais quelqu'un viendra de liberé même si
 ça prend du temps ». Je commence à reprendre
 espoir. Je commence à m'occuper puis me
 vient une idée si je faisait de l'argile chercher
 une bouteille et du papier en argile je cherche
 dans ma poche un stylo une chance j'en trouve
 un, j'écris un mot comme quoi je suis
 coincé dans l'île et puis je lance la bouteil
 le plus loin possible en attendant je cherche

Alexd Alexandre sur l'île
Je suis tomber dans une île part un tourbillon.
Je cherche# comment allumer un feu,
enfin j'y arrive je me rechauffe plus tard,
je pêche des poisson autant que je peux mais pour
pêcher il faut une ch canapêche je cherche des
bout de bois, des algue et des feuilles de bananier
le soir venu je me fabrique un abrie avec
du bois et des algues je mange tout les poisson
pêcher po puis je m'endore.
Le lendemain matin je cherche des fruits je trouve
des banane, des oignons et de l'ail à l'école
j'avais appris comment faire de l'eau potable je
me fais un seau dedans je mis de l'eau # en dessous
je fais un feu et je le fais bouillir l'eau s'ébon je prend
mon petit-déjeuner j'essaye de monter sur
je
un arbre mettre un feu et je fait# des signes pour les
que les batte bateaux me voient # rien à faire
je commence à me décourager restant sur l'île
toute m'a vie puis je me souvien des paroles de
ma mère : « si tu est coincé sur une île ne te
décourage jamais quelqu'un viendra de liberé même si
ça prend du temps ». Je commence à reprendre
espoir. Je commence à m'occuper puis me
vient une idée si je faisait de l'argile chercher
une bouteille et du papier en argile je cherche
dans ma poche un stylo une chance j'en trouve
un, j'écris un mot comme quoi je suis
coincé dans l'île et puis je lance la bouteil
le plus loin possible en attendant je cherche

des fleurs différentes pour ma collection.

Je me remis à chercher de la nourriture pêcher des poissons pour 3 jours je me baigne un peu dans l'eau près du bord pour me rafraichir puis je bronze comme si j'étais à la plage. Je creuse pour un peu m'amuser m'occuper je me fais un deuxième abris en cas des tempêtes je met des feuilles de l'herbe du sable de l'argile pour faire des étagères pour m'a collection. Je m'amuse un faire des anges de sables. Je m'entraîne à faire des plongeurs comme ses profonds j'essaye d'aller le plus loin possible, je commence à m'habituer à la vie sauvage dans l'eau je vois une bouteille je la sor je vois un papier sa vient des sauveteurs ils disent qu'il arriveront dans une semaine mes parents mon localiser car il m'avaient accroche une barrette pour me localiser en cas ou, je serai perdu ils disent que je suis sur l'île d'Helbe deux jours plus tard arrive une tempête heureusement que j'ai fait un deuxième abri à l'intérieur j'ai de quoi m'occuper la tempête dure 2 heures enfin elle se calme je peux reprendre mes habitudes de l'île 5 jours plus tard les secours sont arriver mes parents sont avec eux puis je leur raconte mes aventure sur l'île pendant tout le trajet les journalistes me posent des

des fleurs différentes pour ma collection.
Je me remis à chercher de la nourriture pêcher des poissons pour # trois jours je me baigne un peu dans l'eau près du bord pour me rafraichir puis je bronze comme si j'étais à la plage. Je creuse pour un pu m'amuser m'occuper je me fais un deuxième abris en cas des tempêtes je met des feuilles de l'herbe du sable de l'argile pour faire des étagères pour m'a collection. Je m'amuse un faire des anges de sables.
Je m'entraîne à faire des plongeurs comme ses profonds j'essaye d'aller le plus loin possible, je commence à m'habituer à la vie sauvage dans l'eau je vois une bouteille je la sor je vois un papier sa vient des sauveteurs ils disent qu'il arriveront dans une semaine mes parents mon localiser car il m'avaient accroche une barrette pour me localiser au en cas ou, je serai perdu ils disent que je suis sur l'île d'Helbe deux jours plus tard arrive une tempête heureusement que j'ai fait un deuxième abri à l'intérieur j'ai de quoi m'occuper la tempête dure 2 heures enfin elle se calme je peux reprendre mes habitudes de l'île # cinq jours plus tard les secours sont arriver mes parents sont avec eux puis je leur raconte mes aventure sur l'île pendant tous le trajet les journalistes me posent des

Alors tas de question ils sont font un journal
 tous le monde est au courant de# cette
 mesaventure. A l'école tous le monde
 me félicite d'avoir eu l'intelligence d'avoir
 écouter la maîtresse en classe. Le président
 l'invita un mangea dans un restaurant.
 Les journalistes décides de faire un livre.

tas de question ils sont font un journal
tous le monde est au courant de# cette
mesaventure. A l'école tous le monde
me félicite d'avoir eu l'intelligence d'avoir
écouter la maîtresse en classe. Le président
l'invita un mangea dans un restaurant.
Les journalistes décides de faire un livre.

Rayan

Le naufrage

En 1997, un enfant a 10 ans et a échoué sur une île, seul perdu, sans nourriture et très loin d'une ville.

Il était là à cause d'un naufrage près de l'île, elle s'appelait : l'île de la Mort. Toute les personnes qui y était sont mortes, mais il n'était pas seul une autre personne était sur l'île. Norman décida d'aller voir cette personne, très chanceu Norman rencontre un adulte et un adulte c'est mieu pour tenir en vie. L'adulte se nommait Julien.

Ils discutaient entre eux et Julien était le chauffeur du bateau, il expliqua que le bateau a été une pierre et a fait un trou sur la coque, l'eau entra dans le bateau et coula.

La pluie commençait à tomber, Julien fit une cabane et un feu pour se protéger de la pluie.

La nuit tombé Julien decida de reveillé Norman pour faire un bateau pour rejoindre la ville à 30 km.

Il commençait à préparer le bateau avec du bambou, des lianes et du bois pour la rame.

Le soleil est levé le bateau fini, il manquait juste les rames, Norman prit une branche solide et la tailla

Le naufrage

En 1997, un enfant a 10 ans et a échoué sur une île, seul perdu, sans nourriture et très loin d'une ville.

Il était là à cause d'un naufrage près de l'île, elle s'appelait : l'île de la Mort. Toute les personnes qui y était sont mortes, mais il n'était pas seul une autre personne était sur l'île. Norman décida d'aller voir cette personne, très chanceu Norman rencontre un adulte et un adulte c'est mieu pour tenir rester

en vie. L'adulte se nommait Julien.

Ils discutaient entre eux et Julien était le chauffeur du bateau, il expliqua que le bateau a été une pierre et a fait un trou sur la coque, l'eau entra dans le bateau et coula.

La pluie commençait à tomber, Julien fit une cabane et un feu pour se protéger de la pluie.

La nuit tombé Julien decida de reveillé Norman pour faire un bateau pour rejoindre la ville à 30 km.

Il commençait à préparer le bateau avec du bambou, des lianes et du bois pour la rame.

Le soleil est levé le bateau fini, il manquait juste les rames, Norman prit une branche solide et la tailla

avec une pierre, Julien faisait une sorte de parasole sur le bateau pour pas avoir chaud.
 Ils se mettent en route pour la ville a 30 Km, Julien ramait et Norman dormait et ils inversaient déjà 2 h parti le vent se levait, des vagues bousculait le bateau les animaux marin éclaboussait il restait 30 min et tout a coup un REQUIN!
 Il sauta de l'eau, Julien tomba du bateau Norman voulait le sauver mais trop tard il coula avec le requin, 20 min passé Julien a réussi a monter, il expliqua qu'il ne se noierait pas mais tuer le requin avec la rame, il monta et ils arrivent sur la ville, tout le monde était heureux. Ainsi se fin l'histoire
 Dans le bonheur et non le desespoir

avec une pierre, Julien faisait une
sorte de parasole sur le bateau
pour pas avoir chaud.
Ils se mettent en route pour la ville a
30 km, Julien ramait et Norman
dormait et ils inversaient déjà 2 h
parti le vent se levait, des vagues
bousculait le bateau les animaux
marin éclaboussait il restait 30 min
et tout a coup un REQUIN !
Il sauta de l'eau, Julien tomba du
bateau Norman voulait le sauvé
mais trop tard il coula avec le
requin, 20 min passé Julien a réussi
a monter, il expliqua qu'il ne se
noierait pas mais tuer le requin
avec la rame, il monta et ils arrivent
sur la ville, tout le monde était
heureux. Ainsi se fin de l'histoire
dans le bonheur et non le desespoir.

14^h 0514^h 25

Sami

Le Titanic

Il était une fois un naufrage, il s'appelait le Titanic la destination était, ~~de~~ Miami à ~~Toulon~~ Saint Tropez le séjour allé duré 7 jours, pendant 3 jours tout se passé bien mes mes le soir le paquebot heurte un rocher et il coule. Personne n'a survécu sauf un petit garçon qui a échoué sur une île.

Le Titanic

Il était une fois un naufrage, il s'appelait le Titanic la destination était, ### Miami à Toulon Saint Tropez le séjour allé duré 7 jours, pendant 3 jours tout se passé bien mes mes le soir le paquebot heurte un rocher et il coule. Personne n'a survécu sauf un petit garçon qui a échoué sur une île.

Shanice

L'île Youyoulé

Il était une fois un bateau navigé ci long
 que un jour pendant la nuit le bateau ce
 mis a perdre une voile à cause d'une aiguille
 qui était en train de voler d'un air puis l'
 enfant entendit le bruit et sortit de la petit
 et il entendit le deuxième voile alors ensuite
 le bateau tomba dans l'eau avec l'enfant
 l'enfant tomba dans l'eau il cria Au secours
 Au secours A l'aide A l'aide puis il ne respira
 plus et il se faisait navigé par les vagues
 puis le lendemain matin il se retrouvait dans
 une île et en se reveillant la première chose
 qui la fait s'est écrire Au secours, A l'aide
 avec du sable. Quelques jours plus tard je
 réussis à allumer le feu il était partir cherche
 à manger et boire mais sans nouvel il n'avait
 ni trouver à boire ni trouver à manger donc une
 semaine plus tôt l'enfant mourut de faim 1 mois
 plus tard des gens qui navigé l'avaient trouvé
 mort et il l'ont ramener à paris.

L'île Youyoulé

Il était une fois un bateau navigé ci longtemps
que un jour pendant la nuit le bateau ce
mis a perdre une voile à cause d'une aiguille
qui était en train de voler d'un air puis l'
enfant entendit le bruit et sortit de la petit [illisible]
et il entendit le deuxième voile alors ensuite
le bateau tomba dans l'eau il cria Au secours
Au secours A l'aide A l'aide puis il ne respira
plus et il se faisait navigé par les vagues
puis le lendemain matin il se retrouvait dans
une île et en se reveillant la première chose
qui la fait s'est écrire Au secours, A l'aide
avec du sable. Quelques jours plus tard je
réussis à allumer le feu il était partir cherche
à manger et boire mais sans nouvel il n'avait
ni trouver à boire ni trouver à manger donc
une semaine plus tôt l'enfant mourut de faim 1 mois
plus tard des gens qui navigé l'avaient trouvé
mort est il l'ont ramener à paris.

au beau milieu du Pacifique

Surpris par une tempête, ^{un} le navire perdit son cap et sombra sur un récif. Le seul survivant, Sofian, 10 ans, c'était construit un radeau. Perdu en mer, avec quelques vivres, s'échoua sur une île déserte. Il visita l'île des cocotiers, des lacs, des grottes, des rivières, des cascades... Sofian alla établir son camp au milieu de l'île dans une grotte mais dans cette grotte... Un ours ! L'ours rugit. Sofian couru jusqu'à un arbre et l'escalada. L'ours tourna autour de l'arbre pendant une heure ou deux, puis, s'en alla. Sofian remarqua qu'il voyait toute l'île et il se dit qu'il pourrait faire sa cabane ici. Il redécendit de l'arbre et alla chercher du bois. Mais sous un un morceau de bois, il trouva un serpent ! Il lui coinça un morceau de bois dans la gueule et repartit avec le bois qu'il avait récolté. Le lendemain, après avoir passé une nuit dans sa maison de fortune, décida de faire un grand feu pour attirer les bateaux. Après deux jours, l'un d'eux répondit à son appel. Mais le bateau sombra et, seul survivant, Sofian construisit un radeau et, sans le savoir, retomba sur la même île. Et cette histoire continua sans fin.

FIN à suivre...

*au beau milieu du Pacifique
un
Surpris par une tempête, le navire perdit son cap et sombra sur un récif. Le seul survivant, Sofian, 10 ans, c'était construit un radeau. Perdu en mer, avec quelques vivres, s'échoua sur une île déserte. Il visita l'île des cocotiers, des lacs, des grottes, des rivières, des cascades... Sofian alla établir son # camps au milieu de # l'île dans une grotte mais dans cette grotte... Un ours ! L'ours rugit. Sofian couru jusqu'à un arbre et l'escalada. L'ours tourna autour de l'arbre pendant une heure ou deux, puis, s'en alla. Sofian remarqua qu'il voyait toute li l'île et il se dit qu'il pourrait faire sa cabane ici. Il redécendit de l'arbre et alla chercher du bois. Mais sous un un morceau de bois, il trouva un serpent ! Il lui coinça un morceau de bois dans la gueule et repartit avec le bois qu'il avait récolté. Le lendemain, après avoir passé une nuit dans sa maison de fortune, décida de faire un grand feu pour attirer les bateaux. Après deux jours, l'un d'eux répondit à son apal. Mais
ce
Le bateau sombra et, seul survivant, Sofian construisit un radeaux et, sans le savoir, retomba sur la même île.
Et cette histoire continua sans fin
FIN à suivre...

Soumaya

Les Aventure de Lisa

14^{h05}14^{h57}

Une enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.
 Cette enfant s'appelle Lisa, elle a 12 ans.
 Après son arrivée à l'île elle l'aventura.
 Au bout de 8 km Lisa retrouva une école.
 Elle a eu plein d'amis :
 Juliette, Marine, David, Louis et Mathieu.
 Un jour leur Maître leur dit qu'ils vont faire faire un voyage dans l'espace.
 Ces curieux enfant ont accepter.
 Le lendemain matin devant l'école ils retrouvent une magnifique fusée.
 Ils rentrent sans ésite.
 1 2 e 3 partez # !
 La fusée décolle, après 1 minute ils ce trouve près d'un trous noir qui les attire.
 On entent que ces crie :
 Auecoure !!!
 Puis ils ce trouve dans monde bizarre

Les Aventure

de

Lisa

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.

Cette enfant s'appelle Lisa, elle a 12 ans.

Après son arrivée à l'île elle l'aventura.

Au bout de 8 km Lisa retrouva une école.

Elle a eu plein d'amis :

Juliette, Marine, David, Louis et Mathieu.

Un jour leur Maître leur dit qu'ils vont faire faire un voyage dans l'espace.

Ces curieux enfant ont accepter.

Le lendemain matin devant l'école ils retrouvent une magnifique fusée.

Ils rentrent sans ésite.

1 2 e 3 partez # !

La fusée décolle, après 1 minute ils ce trouve près d'un trous noir qui les attire.

On entent que ces crie :

Auecoure !!!

Puis ils ce rouve dans monde bizarre

Soundans

L'île perdu

15/25

Un jour une jeune fille naviguer dans la mer, suite à une tempête son bateau a fait naufrage. Quelque jour plus tard elle se retrouva sur une île deserte le sol était remplie de sable et il y avait une grande forêt elle eu peur car l'île était perdu sur la mer, on ne voyait que l'eau. Ce qui été bien c'est qu'il y avait de nombreux fruit. Le lendemain elle construisit une maison le sentier dura plusieurs jour mais elle était satisfaite sauf qu'elle s'ennuyait elle passa ses journées à allumer du feu et à cueillir des fleurs et fruits ou elle passa ses journées à pêcher des poissons. Après des jour elle connaissait l'île comme sa poche mais l'ennui été mortel. Après des mois un autre bateau a fait naufrage malheureusement il y avait une seul personne et celle ci mourra sur le coup, la jeune fille decida de plonger et de récupérer tout ce que posséder le bateau c'était un bateau de croisière donc il y avait beaucoup de chose à emporter. Un ans après un bateau de pêche était en mer, pour l'appeler elle alluma un feu puis fairs des signaux avec la fumer le pêcheur la vue puis l'emena chez elle la jeune fille été un peu triste de quitter « son » île. Elle l'a baptisa l'île perdu. Quelque année plus tard la jeune fille revena sur l'île passé ses vacances avec toute sa famille et ses enfants.

677

L'île perdu

Un jour une jeune fille naviguer dans la mer, suite à une tempête son bateau a fait naufrage. Quelque jour plus tard elle se retrouva sur une île deserte le sol était remplie de sable et il y avait une grande forêt elle eu peur car l'île était perdu sur la mer, on ne voyait que l'eau. Ce qui été bien c'est qu'il y avait de nombreux fruit.
Le lendemain elle construisit une maison le sentier dura plusieurs jour mais elle était satisfaite sauf qu'elle s'ennuyait elle passa ses journées à allumer du feu et à cueillir des fleurs et fruits ou elle passa ses journées à pêcher des poissons. Après des jour elle connaissait l'île comme sa poche mais l'ennui été mortel. Après des mois un autre bateau a fait naufrage malheureusement il y avait une seul personne et celle ci mourra sur le coup, la jeune fille decida de plonger et de récupérer tout ce que posséder le bateau c'était un bateau de croisière donc il y avait beaucoup de chose à emporter. Un ans après un bateau de pêche était en mer, pour l'appeler elle alluma un feu puis fairs des signaux avec la fumer le pêcheur la vue puis l'emena chez elle la jeune fille été un peu triste de quitter « son » île. Elle l'a baptisa l'île perdu. Quelque année plus tard la jeune fille revena sur l'île passé ses vacances avec toute sa famille et ses enfants

) Al^{kos}
) Al^{h34}
 Walid
 G 100 enfants déside de constrire une
 bateau. 2 moi les travau son teriné # il déside
 de fais une croisiér, les entants #paré à l'avanture
 à 21:30 les entants dorne prendénon, apré
 3 joure de navagation plus de vivre les enfants
 safola, le bateau alé cracé, 6 mai le bateau crace
 un enfant arive sur un île c'est HAMZA 1h les
 enfants arive le capiténe WALID # di "on à
 constrit un bateau # il fo que on constrise
 un « hotélé » alore les enfants on constrit un hotéle,
 on cherche de la mnouriture, de la laue.
 Et vola h'listour de la "Crosiér des enfants".

s
La Crosiér des enfants
100 enfants déside de constrire une
bateau 2 moi les travau sont teriné # il déside
de fais une croisiér, les enfants #paré à l'avanture
à 21 :30 les #enfants dorment, apré
3 joure de navagation plus de vivre les enfants
safola, le bateau alé cracé, 6 mai le bateau crace
un enfant arive sur un île c'est HAMZA 1h les
enfants arive le capiténe WALID # di « on à
constrit un bateau ## il fo que on constrise
un « hotéle » alore les enfants on constrit un hotéle,
on cherche de la mnouriture, de ## laue
Et vola h'listour de la « Crosiér des enfants »

Valid
L1

L'île de Oscar Louis

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.

Quelque jours plus tard, je réussis à allumer un feu. Est Oscar mangé. le lendemain matin Oscar avait trouvé un homme et une femme. Le petit garçon leurs demandent si il peut sortir de cette île. Soudain le petit garçon et le gouppe enttende un bruit c'était un tigre très méchant et sont chef Louis. Louis et sont tigre leurs demande vous faite quoi ici le petit garçon Oscar et le gouppe ne reponchi pas. Louis a dit je sais ou trouvé une sortie ~~venant venant~~. Louis il marche il marche et leur la bateau de Louis a coullé Oscar et le gouppe dit ou alors on est la sortie. Louis dit il a coulléeee!!!! Ils ont u peur Oscar tremble [illisible] il fait froid il. Louis dit il se ne faut # pas rester la seul moi et mon tigre peut surnir Oscar peu le mes pourquoi car je suis né ici à bon pourquoi si vous voulez pas vivre quelque par dotre comme : en France, Belgique... car je ne connaît pas ses pays je ne veut pas quitter cette île Louis pleure Oscar et le gouppe les console calme toi calme toi mes pourquoi vous voulliez pas prendre des vacances je nait pas d'argent on va payer pour toi. Louis et le tigre on dit merci et mon tigre ba emmène le OK c'est partie

Fin

L'île de Oscar Louis

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage.

Quelque jours plus tard, je réussis à allumer un feu. Est Oscar mangé. le lendemain matin Oscar avait trouvé un homme et une femme. Le petit garçon leurs demandent si il peut sortir de cette île. Soudain le petit garçon et le gouppe anttende un bruit c'était un tigre très méchant et sont chef Louis. Louis et sont tigre leurs demande

« vous faite quoi ici » le petit garçon Oscar et le gouppe ne reponchi pas. Louis a dit je sais ou trouvé une sortie ## venai#

Louis il marche il marche et leur la bateau de Louis a coullé Oscar et le gouppe dit ou alors ou # est la sortie. Louis dit il a coulléeee!!!!

Ils ont u peur Oscar tremble [illisible] il fait froid il. Louis dit il se ne faut # pas rester la

seul moi et mon tigre peut surnir Oscar peu le mes pourquoi car je suis né ici à bon

pourquoi # vous voulez pas vivre quelque par dotre comme : en France, Belgique... car je ne connaît pas ses pays

je ne veut pas quitter cette île Louis pleure

Oscar et le gouppe les console calme toi

calme toi mes pourquoi vous voulliez pas

prendre des vacances je nait pas d'argent

on va payer pour toi. Louis et le tigre on dit merci

et mon tigre ba emmène le OK c'est partie

Fin

robin r le Petit garçon et la mal chance.
 11³⁶
 11¹³⁺
 Je m'appelle robin est je suis prés pour y aller sur le plus grand et le plus beau bateau du monde le titanic. J'y suis en fin arriver je vais rester une semaine avec mes Parents mon petit frère et mon chien. Mes le petit garçon ne savait pas que se bateau aller couler. le petit garçon mort de panic prend un bateau bouet et s'enfuit 5 jours plus tard il se reveille dans une île avec du vent de la pluie et rien dans le ventre mes la plus se calma il reussit a fer un feu il se souvenu que en classe sa maitresse leur avait fait un schéma Il pris du boua et une pierre il frota et sa a fait du feu il manga simple 2 coco le lendem ain une idée vient a lui il pris du boua il le taille pris le bateau bouet et il est parti sauf qu'il se fait manger par un requin.

Le Petit garçon et la mal chance.
Je m'appelle robin est je suis prés pour y aller sur le plus grand et le plus beau bateau du monde le titanic.
J'y suis en fin arriver je vais rester une semaine avec mes Parents mon petit frère et mon chien. Mes le petit garçon ne savait pas que se bateau aller couler. le petit garçon mort de panic prend un bateau bouet et s'enfuit
5 jours plus tard il se reveille dans une île avec du vent de la pluie et rien dans le ventre mes la plus ce calma il reussit a fer un feu il se souvenu que en classe sa maitresse leur avait fait un schéma
Il prix du boua et une pierre il frota et sa a fait du feu il manga simple 2 coco le lendem-ain une idée vient a lui il prix du boua il le taille
prix le bateau bouet et il est parti sauf qu'il se fait manger par un requin.

Youmes

Le naufrage d'abel.

11^{h05}14^{h33}

Abel et une petite fille 10 ans qui était sur un radeau et elle a fait un naufrage sur l'île laola, Abel ne savait pas encore où elle était donc elle se demanda : Mais où suis-je, voilà Abel ne savait où elle était disa-t-elle où suis-je ? Comment je suis arrivais issie comment je vais sur radeau ? bon il faut que je reste calme bon j'ai faim vois au un melon comment je vais j'ai attrapé tien un baton AH AH AH !!! C'est quoi il faut que parte d'issis AH AH AH !!! AU SECOUR !! Abel ce cachat, fait un abri un piège et elle attend au bout de 2h30 BOUF !!! Un Repas !!! ces quoi WAH !!! mâle Deux Femelle se sont des chevre je vaient me régaler CHEZ BO ND !!! Delichie !! 2 jour plus tard un bateaux Hé AU !! DOUT DOUT !!! une fille la bas !!!

Abel est content car on la repris elle raconta tous s quelle avait fait tous le monde est heureux

Voilà !!!

FIN

Le naufrage d'abel

Abel et une petite fille 10 ans qui était sur un radeau et elle a fait un naufrage sur l'île laola, Abel ne savait pas encore où elle était donc elle se demanda : Mais où suis-je, voilà Abel ne savait où elle était disa-t-elle où suis-je ? Comment je suis arrivais issie comment je vais sur vivre ? bon il faut que je reste calme bon j'ai faim vois au un melon comment je vais j'ai attrapé tien un baton AH AH AH !!! c'est quoi il faut que parte d'issis AH AH AH !!! AU SECOUR !! Abel ce cachat, fait un abri un piège et elle attend au bout de 2h30 # BOUF !!! Un repas !!! ces quoi WAH !!! mâle Deux Femelle se sont des chevre je vaient me régaler chez BO ND !!! Delichie !! 2 jour plus tard un bateaux Hé AU !! DOUT DOUT !!! une fille la bas !!!

Abel est content car on la repris elle raconta tous s quelle avait fait tous le monde est heureux

Voilà !!!

FIN

C.6 Textes produits G4

début: Mh. 0 Une semaine plus tard j'arrivai à allumer
 fin: Mh. 51 un feu. Mon feu possédait la même magie que
 ceux des ancêtres de la préhistoire. Au départ
 j'utilisais mes feux pour envoyé des signaux de
 fumée. Je recouvrais mon feu en partie de feuilles
 humides et s'en enlevait une épaisse fumée blanche.
 Avant de dormir il faisait froid donc je me
 réchauffait avec mon feu. Je m'étais même
 fabriqué des outils de cuisines avec des feuilles, de la
 pierres et après je les faisais brûler une fois pour
 qu'il soit dur et qu'il ne se casse pas. Je dormais
 dans une petite cabane que je me suis construis
 en haut d'un grand chêne. J'avais visité l'île
 mes pas en entier je ne l'avais pas encore toute
 visité, il n'y avait personne sur l'île apart moi
 donc je ne pouvais pas me faire d'amis mes sa
 ne veut pas dire que je m'ennuyait. Quand
 je regardis dans mon sac je vis plein de ~~nourri~~
 nourriture, de la viandes, des grain de blé, des
 légume et des fruit il y en avait plein dans la
 forêt. Pour boire de l'eau potable j'avais
 trouver une petite fontaine, j'avais goûter
 l'eau de la mer mes elle était trop salé.
 Comme je vous l'est dit je me suis construis
 une cabane et dans ma cabane je me suis
 construis un lit en feuille de palmier. Et
 je m'étais même fait des robe en feuille de
 cocotier et des chaussure en tronc d'arbre
 que j'ai tailler à ma pointure et tailler
 en forme de ballerines, de bottes, de basket...
 Je m'étais construit des chaises, une table,

Une semaine plus tard j'arrivai à allumer
un feu. Mon feu possédait la même magie que
ceux des ancêtres de la préhistoire. Au départ
j'utilisais mes feux pour envoyé des signaux de
fumée. Je recouvrais mon feu en partie de feuilles
humides et s'en enlevait une épaisse fumée blanche.
Avant de dormir il faisait froid donc je me
réchauffait avec mon feu. Je m'étais même
fabriqué des outils de cuisines avec des feuilles, de la
pièrres et après je les faisais brûler une fois pour
qu'il soit dur et qu'il ne casse pas. Je dormais
dans une petite cabane que je me suis construis
en haut d'un grand chêne. J'avais visité l'île
mes pas en entier je ne l'avais pas encore toute
visité, il n'y avait personne sur l'île apart moi
donc je ne pouvais pas me faire d'amis mes sa
ne veut pas dire que je m'ennuyait. Quand
je regardis dans mon sac je vis plein de nourri
nourriture, de la viandes, des grain de blé, des
légume et des fruit il y en avait plein dans la
forêt. Pour boire de l'eau potable j'avais
trouver une petite fontaine, j'avais goûter
l'eau de la mer mes elle était trop salé.
Comme je vous l'est dit je me suis construis
une cabane et dans ma cabane je me suis
construis un lit en feuille de palmier. Et
je m'étais même fait des robe en feuille de
cocotier et des chaussure en tronc d'arbre
que j'ai tailler à ma pointure et tailler
en forme de ballerines, de bottes, de basket...
Je m'étais construit des chaises, une table,

des plaquarts pour ranger mes vêtements
 et mon matériel de cuisine. Là bas je
 m'éclatais je m'allongais sur le sable à
 bronzer et parfois je me baignais dans la
 mer. Au début de ma découverte je croyais
 que j'allais rester 8 ans là bas mais en fait je
 suis resté 5 ans.

FINI

des plaquarts pour ranger mes vêtements
et mon matériel de cuisine. Là bas je
m'éclatais je m'allongais sur le sable à
bronzer et parfois je me baignais dans la
mer. Au début de ma découverte je croyais
que j'allais rester 8 ans là bas mais en fait je
suis resté 5 ans.

FINI

Alexia Au début, je marchai sans savoir où j'allais, mais
 j'ai commencée à m'habituer. Je marchai dans
 les arbres comme un singe, Stella jouai avec
 ses nouveaux amis les crocodiles, ils criaient on
 les entendaient à l'autre bout de l'île. À la
 nuit tomber, je fit un feu mais le feu déclencha
 un énorme incendie qui devasta toute la forêt!
 Je pris mes jambes à mon cou, avec Stella
 nous nous sommes réfugiés dans un trou mais
 ce trou menait à des trapes on n'en choisit une
 mais il y avait des serpents, un autre avec des
 cadavre de naufragé, encore une puis une
 autre. Nous avons enfin trouvé la bonne, cette
 trape nous menai dans plusieurs chemins on en pri un
 qui menai à une chasse poursuite entre les
 cow-boys et les indiens nous descidâmes de les
 suivre mes on tomba dans un autre trou avec
 des canibales des clowns des marsupilamis des
 hommes préhistoriques qui voulait nous tuer!!!
 — AU SECOUR, nous allons mourir!!!
 Je vit une échelle toute poussiéreuse je
 grimpi est là "miracle" notre bateau!!
 Je ne savait pas trop si c'était notre bateau,
 Bref, on avai un repas dressait pour des rois.
 Il se passa de très belles aventures dans ce
 bateau...
 fin.

Au début, je marchai sans savoir où j'allais, mais
j'ai commencée à m'habituer. Je marchai dans
les arbres comme un singe, Stella jouai avec
ses nouveaux amis les crocodiles, ils criaient on
les entendaient à l'autre bout de l'île. À la
nuit tomber, je fit un feu mais le feu déclencha
un énorme incendie qui devasta toute la forêt!
Je pris mes jambes à mon cou, avec Stella
nous nous sommes réfugiés dans un trou mais
se trou menait à des trapes on n'en choisit une
mais il y avait des serpents, un autre avec des
cadavre de naufragé, encore une puis une
autre. Nous avons enfin trouvé la bonne, cette
trape* nous menai dans plusieurs chemins on en pri un
qui menai à une chasse poursuite entre les
cow-boys et les indiens nous descidâmes de les
suivre mes on tomba dans un autre trou avec
des canibales des clowns des marsupilamis des
hommes préhistoriques qui voulait nous tuer!!!
- AU SECOUR, nous allons mourir!!!
Je vit une échelle toute poussiéreuse je
grimpi est là « miracle » notre bateau!!
Je ne savait pas trop si c'était notre bateau,
Bref, on avai un repas dressait pour des rois.
Il se passa de très belles aventures dans ce
bateau...
fin.

*(trape) dans la marge a été rajouté

) Ambre J'étais vraiment seul, je m'ennuyait beaucoup puis je repensait
 aux cours de ma maîtresse, à l'école : « Les enfant nous aller
 apprendre à faire du feu comme à la préhistoire et comme
 les hommes préhistoriques ect... Puis je repensait un instant
 nous avions bien appris à savoir comment l'allumer mais
 je n'avais jamais appris à en faire en vraie ! Donc
 j'alla chercher deux morceaux de bois et les frota cela
 fait une petite étincelle mais se rétegniait, je ne
 perdait pas passience, après avoir réussi ~~dd~~ à allumer
 le feu j'a une idé « construire ma maison » déjà il fallait
 alle visiter les alentours. Quand je fus revenu de m'a
 petite enquête j'avais trouver beaucoup de vieilles chose inutile et
 avec je pus me construire ma maison au centre de l'île près d'un
 grand cèdre. Je ~~re~~ creusais un fossé rectangulaire que je meblai d'un
 lit de tronc de bambou que j'avais épluché moimême, il était
 recouvert d'une eppaisse couche de sable blanc, pour me faire
 les murs j'assemblait des troncs de palmiers et pour la toiture
 je composa une vannerie de rosseux sur laquelle je disposai
 des feuilles de figuier - caoutchou en écaille comme des
 ardoise. Se recouvris le sol de galets qui avant était du sable
 blanc. Puis je ~~fit~~ fis une petite couchette pour Stella.
 Quand jus fini de construire ma maison je parti visiter
 les alentours encore une fois pour me détendre un peu et
 pour profiter du soleil qui ne tarderait ~~à~~ pas à se coucher
 enfin, je tombis d'en un trou, heusement que le trou n'était
 pas du tout profond. Sinon j'aurai pu avoir très mal. Quand
 je me relevit je eut comme un jardin de fruits entier. Se
 fit des provisions je retourna ~~à~~ a la maison que j'avais
 construite de mes main. Se vue la fumé qui s'échappait de
 quelque-chose au loin. Cétait bien le Peggy Sue mon bateau.
 Se cria de joie si bien que le bateau s'avança de plus en plus

J'étais vraiment seul, je m'ennuyait beaucoup puis je repensait
aux cours de ma maîtresse, à l'école : « Les enfant vous ller
apprendre à faire du feu comme à la préhistoire et comme
les hommes préhistoriques ect...Puis je repensait un instant
nous avions bien appris à savoir comment l'allumer mais
je n'avais jamais appris à en faire en vraie ! Donc
j'alla chercher deux morceaux de bois et les frota cela
fit une petite étincelle mais se rétegniait, je ne
perdait pas passience, après avoir réussi dd à allumer
le feu j'y une idé « construire ma maison » déjà il fallait
alle visiter les alentours. Quand je fus revenu de m'a
petite enquête j'avais trouver beaucoup de vieilles chose inutile et
avec je pus me construire ma maison au centre de l'île près d'un
grand cèdre : Je creusais un fossé rectangulaire que je meblai d'un
lit de tronc de bambou que j'avais épluché moimême, il était
recouvert d'une eppaisse couche de sable blanc, pour me faire
les murs j'assemblait des troncs de palmiers et pour la toiture,
je composa une vannerie de rosseux sur laquelle je déposai
des feuilles de figuier - caoutchou en écaille, comme des
ardoise. Je recouvris le sol de galets qui avant était du sable
blanc. Puis je fis un petite couchette pour Stella.
Quand jus fini de construire ma maison je parti visiter
les alentours encore une fois pour me détendre un peu et
pour profiter du soleil qui ne tarderait pas à se coucher
enfin, je tombis d'en un trou, heusement que le trou n'était
pas du tout profond. Sinon j'aurai pu avoir très mal. Quand
je me relevit je vus comme un jardin de fruits entier. Je
fit des provisions je retourna sur à la maison que j'avais
construite de mes main. Je vue la fumée qui s'échappait de
quelque-chose au loin. Cétait bien le Peggy Sue mon bateau
Je cria de joie si bien que le bateau s'avança de plus en plus

que il abordat, ils montames montames et ils me
retrouverent nous rentrâme à la maison puis ils
me demendèrent de tout raconter !!!

Fin

que il abordat, ils montames montames et ils me
retrouvèrent nous rentrâme à la maison puis ils
me demendèrent de tout raconter !!!

Fin

O Andrea Mais au loin je vis une lumière au lo qui s'éloigna de plus en plus.
 Début: 11h10 je mis le moteur à fons. Et quand j'arriva je vis qu'un
 Fin: 11h49 cadavre en feu. Je me suis dis que j'étais perdu au font des océan.
 Puis le lendemain je j'étais échoué sur île, j'explora l'île et
 je vis beau bâtiment. Il y avait une plaque avec écrit:
 Maison enter vieille depuis 2000 ans.
 Et puis sa se voiyer la plaque était toute effasser.
 Je rentra dans la maison...
 Elle était magnifique il y avait même un bon repas
 Et la jusque à la fin de mes jour.
 C'était peu être un peu bizard. Mais c'est tres beau.

Mais au loin je vis une lumière au lo qui s'éloigna de plus en plus.
je mis le moteur à fons. Et quand j'arriva je vis qu'un
cadavre en feu. Je me suis dis que j'étais perdu au font des océan.
Puis le lendemain je j'étais échoué sur île. j'explora l'île et
je vis beau bâtiment. Il y avait une plaque avec écrit :
Maison enter vieille depuis 2000 ans.
Et puis sa se voiyer la plaque était toute effasser.
je rentra dans la maison... ..
Elle était maginique il y avait même un bon repas
Et la jusque à la fin de mes jour.
C'était peu être un peu bizard. Mais c'est tres beau.

Stella

debut
11h00

fin-11h54

Après je marchais et je voyais d'étranges fleurs puis je continuais à marchais puis je regardais une maison je rentre mais il y avait personne je sort de la maison et je marchais encor et encor puis j'arriva dans une forêt Stella avait peur je la prie dans mais bras et ont la traversa. Quand on sorti de la forêt je voyais un enfant il me parle mais ne comprie rien car il ne parle pas la même langue que moi. J'aisse ~~aisseyer~~ de lui faire comprendre que j'avais fin, que j'avais soif, et que j'avais froid avec des signes mais ~~il ne compri pas~~ alors il ma pri par le p bras et il ma emmener chez lui et ma donné# se qu'il faut puis je suis reparti et je lui est dit « Merci » plus tard j'aissez de faire du feu avec des branches d'arbres et sa à marchais. Quand la nuit tomba je pris ~~une~~ ^{deux} grandes feuille de palmiers une pour Stella et une pour moi et deux autres pour notre oreiller. Le lendemain matin j'alla a la mer avec Stella puis je voie une bateau au loim et je crie « Et ho je suis là » le bateau arriva vers moi Le capitaine me demanda « ques se qu'il y a »? je lui répondi que j'étais avec mais parent sur un voilier quand soudain une

Après je marchais et je voyais d'étranges
fleurs puis je continuais à marchais puis
je regardais une maison je rentre mais il
y avait personne je sort de la maison et je
marchais encor et encor puis j'arriva dans
une forêt Stella avait peur je la prie
dans mais bras et ont la traversa. Quand
on sorti de la forêt je voyais un enfant
il me parle mais ne comprie rien car il ne
parlé pas la même langue que moi. J'aisse
aisseyer de lui faire comprendre que j'avais
aissez
fin, que j'avais soif, et que j'avais froid avec des
il a
signes mais il ne compri pas alors il ma pri
par le p-bras et il ma emmener chez lui et ma
donné# se qu'il faut puis je suis reparti et je lui
est dit « Merci » plus tard j'aissez de faire du
feu avec des branches d'arbres et sa à
deux
marchais. Quand la nuit tomba je pris une
grandes feuille de palmiers une pour Stella
et une pour moi et deux autres pour notre
oreiller. Le lendemain matin j'alla a la
mer avec Stella puis je voie une bateau
au loim et je crie « Et ho je suis là » le bateau
arriva vers moi Le capitaine me demanda
« ques se qu'il y a »? je lui répondi que j'étais avec
mais parent sur un voilier quand soudain une

énorme vague surgie sur le bateau mais
 parent sont tomber puis je suis tomber
 aussi et j'ai atteri sur cette île. Le
 capitène demanda ou t'est parent sont
 tomber je lui est dit que je savait pas après
 Le capitène me ma emmener sur sont bateaux
 et je suis partie chercher mais parent. Plus tard
 nous les voyons au loin.

FIN

énorme vague surgie sur le bateau mais
parent sont tomber puis je suis tomber
aussi et j'ai atteri sur cette île. Le
capitène demanda ou t'est parent sont
tomber je lui est dit que je savait pas après
Le capitaine ma emmener sur sont bateaux
et je suis partie chercher mais parent. Plus tard
nous les voyons au loin.

FIN

Après plusieurs tentatives je, je réussi à allumer un feu. Alors
 je prend un bout de mon tee-shirt et le metta au bout d'un bâton
 enflama mon bâton puis agita le bâton « oé oé il y a quelque
 un ? » Personne ne répondit et tout à coup j'entendis un
 bateau tonntonntomnnnn ! En sautant j'ai agité mon bâton
 bâton il me vi je monti dans leurs bateau c'était un bateau
 de luxe tout était jolie sauf le capitaine il était très moche
 mais d'ailleurs très gentil. Il fallait plus de 5h30 pour a revenir
 chez moi. Je leur demandais une fois toute les heures et puis moi
 je voulais voir maman. 5h30 après on était arriver moi et
 Stella PaPa et MaMan me grondait beaucoup, mais était quand
 même très content de me voir alors on non nous fetont sa et
 puis je repreni le cours de ma vie...

Après plusieurs tentative Je, je réussi à allumer un feu. Alors
je prend un bout de mon tee-shirt et le metta au bout d'un bâton
enflama mon bâton puis agita le bâton « oé oé il y a quelque
un ? » Personne ne répondit et tout à coup j'entendis un
bateau tonntonntomnnnn ! En sautant j'ai agité mon bate
baton il me vi je monti dans leurs bateau c'était un bateau
de luxe tout était jolie sauf le cappitaine il était très moche
mais d'ailleurs très gentil. il fallait plus de 5h30 pour a revenir
chez moi. Je leur demandais une fois toute les heures et puis moi
je voulais voir maman. 5h30 après on était arriver moi et
Stella PaPa et MaMan me grondait beaucoup, mais était quand
même très content de me voir alors on non nous fetont sa et
puis je repreni le cours de ma vie...

Équillane Un beau matin je décida de partir en expédition pour pouvoir visiter complètement l'île. Je partis vers le nord : la savane. Je partis vers le sud : la savane. Je partis vers l'Est : la savane. Je partis vers l'Ouest : ... Ce que je vis à l'ouest de la savane n'était pas naturelle, je voyais des pièges sur le sol (peut être que l'île était habitée !). Je continua mon chemin. Soudain j'entendis un rythme régulier de tambour. Je suivis le bruit et vis une petite lumière lointaine. Je courus vers la lumière, impatient de savoir d'où elle venait. Quelques minutes plus tard, je vis... Je vis quelque chose d'horrible... Il y avait un humain qui cuisait ~~au feu~~ sur le feu. Autour il y avait des humains tatoués de partout, c'était des canibales !!! Par peur je retournai au sommet de la montagne. J'attendis la nuit... Quand la nuit fut tombée je cueillis des fruits pour reprendre des forces et repartis au camp des canibales. Quand j'arrivai chez les canibales, je les entendis ronfler, il dormait dans des tentes. Je décidai donc de faire une visite complète de leur camp. À un endroit, je mis des barreaux, je m'approchai de ces barreaux et je vis des humains, comme moi. Stupéfait de cette découverte je leur demandai comment étaient ils atterris ici. Il me répondèrent que c'était une longue histoire et qu'il voulait que je les libère. Je leur demanda où était la

Un beau matin je décida de partir en expédition
pour pouvoir visiter complètement l'île. Je partis
vers le nord : la savane. Je partis vers le sud :
la savane. Je partis vers l'Est : la savane. Je
partis vers l'Ouest : ... Ce que je vis à l'ouest
de la savane n'était pas naturelle, je voyais
des pièges sur le sol (peut être que l'île
était habitée !). Je continua mon chemin. Soudain
j'entendis un rythme régulier de tambour.
Je suivis le bruit et vis une petite lumière
lointaine. Je courus vers la lumière,
impatient de savoir d'où elle venait. Quelques
minutes plus tard, je vis... Je vis quelque
chose d'horrible... Il y avait un humain
qui cuisait au feu sur le feu. Autour il
y avait des humains tatoués de partout,
c'était des canibales !!! Je Par peur je
retournai au sommet de la montagne. J'attendis
la nuit... Quand la nuit fut tombée
je cueillis des fruits pour reprendre des forces
et repartis au camp des canibales. Quand
j'arrivai chez les canibales, je les entendis
ronfler, il dormait dans des tentes. Je décidai
donc de faire une visite complète de leur
camp. À un endroit, je mis des barreaux, je
m'approchai de ces barreaux et je vis des
humains, comme moi. Stupéfait de cette découverte
je leur demandai comment étaient ils atterris ici.
Il me répondèrent que c'était une longue
histoire et qu'il voulait que je les
libère. Je leur demandai où était la

clé de leur prison et il me répondèrent que elle était autour du coup du chef des canibales qui loge dans la grande tente...
 « C'est pas du gâteau » dis-je. Je partis et rentra dans la grande tente. Je mis la clé dans mes ~~mais~~ mains, il sursauta brusquement, je me baissa et il se rendormi immédiatement.
 J'alla libérez les humains et les accompagna au sommet de la montagne. Le lendemain il me nomèrent chef. Je leur ordonna la construction d'un navire pour pouvoir rentrer à la maison. Les jours passèrent, les années passèrent à des journées identique ou nous mangions et rentournior au chantier du bateau. Quand le bateau fut terminer nous mettâmes les voiles.
 Pendant le voyage les humains me racontèrent leur histoire. Le voyage fut très lons, 25 jours plus tard j'apperçus une statue et des lumière. C'était la statue de la libérté.
 Quand j'arrivâmes, je racontâmes mon histoire au monde entier. Je devenis connu.
 Et je vécu une vie heureuse loin des canibales.

FIN

THE HEND

clé de leur prison et il me répondèrent
que elle était autour du coup du chef des
canibales qui loge dans la grande tente...
« C'est pas du gâteau » dis-je. Je partis
et rentra dans la grande tente. Je mis la clé
dans mes mais mains, il sursauta brusquement,
mes
je me baissa et il se rendormi immédiatement.
J'alla libérez les humains et les accompagna au
sommet de la montagne. Le lendemain, il
me nomèrent chef. Je leur ordonna la construction
d'un navir pour pouvoir rentrer à la maison.
Les jours passèrent, les années passèrent à des
journées identique ou nous mangions et rentournior
au chantier du bateau. Quand le bateaux
fut terminer nous mettâmes les voiles.
Pendant le voyage les humains me racontèrent
leur histoire. Le voyage fut très lons. 25
jours plus tard j'apperçus une statue et
des lumière. C'était la statue de la libérté.
Quand j'arrivâmes, je racontâmes mon histoire
au monde entier. Je devenis connu.
Et je vécu une vie heureuse loin des canibales.
FIN
THE HEND

Résumé: Éde

Debut: 11h00

Fin: 11h50

Je m'ennuyais seul. Personne personne. Un bateau!
 Je criais je faisais des signes mais il me voyait pas. Il continue son chemin. Deux heures plus tard, toujours rien. Un autre bateau pourvu qui me voit. Je cris, je fait des signes. Youpi il m'a vu. Il va vers moi. Mais il repart.
 Donc j'ai décidais de partir. Je marchais marchais mais je ne trouvais pas la bonne direction. J'allais à droite à gauche je me trouve pas.
 Je voyais: des voitures, des avions... Je faisais du stop mais personne voulait s'arrêter. Une heure plus tard enfin quelqu'un qui s'arrête. Merci merci beaucoup monsieur. En fait c'était ses parents et Stella. Papa, Maman, Stella,
 Vous allez bien?
 - Oui et toi?
 - Oui oui.
 - J'étais très inquiet j'avais peur pour vous.
 - Nous aussi plus que toi je pense.
 - On rentre à la maison?
 - Oui
 - On a combien d'heure de route encore?
 - Deux heures dit papa.
 Et il rentre chez eux heureux d'avoir retrouvé leur fils et il est content d'avoir retrouver ses parents et Stella.

Fin

Je m'ennuyais seul. Personne personne. Un bateau !
Je criais, je faisais des signes mais il me voyait pas. Il continue son chemin. Deux heures plus
trad toujours rien. Un autre bateau pourvu qui me voit. Je cris, je fait des signes. Youpi il m'a vu. Il va vers moi. mais il repart.
Donc j'ai décidais de partir. Je marchais marchais mais je ne trouvais pas la bonne direction.
J'allais à droite à gauche je ne trouve pas.
Je voyais : des voitures, des avions ... Je faisais du stop mais personne voulait s'arrêter. Une
heure plus tard enfin quelqu'un qui s'arrête. Merci merci beaucoup monsieur. En fait c'était ses parents et Stella. Papa, Maman, Stella,
- Vous allez bien ?
- Oui et toi ?
- Moi oui.
- J'étais très inquiet j'avais peur pour vous.
- Nous aussi plus que toi je pense.
- On rentre à la maison ?
- Oui
- On a combien d'heure de route encore ?
- Deux heures dit papa
Et il rentre chez eux heureux d'avoir retrouve leur fils et il est content d'avoir retrouver ses parents et Stella.
Fin

Lola

début : 11h00
fin : 11h50

Un jour après, je métais fabriqué une cabane en bois pour me protéger des tempêtes. Je m'abitué à récolté des fruits comme par exemple : des bananes, des pomme, ... Et juste un jour ou j'étais entrien d'écrire SOS sur le sable, j'entendi aboyer. C'était ma chienne que j'avais perdu quand j'étais retombé sur le sable. J'étais si heureuse ! Elle était accompagnée d'un autre chien, que je connaissais pas. Et puis je me suis dit que j'allait l'adopter. Et que j'allais l'appeler Robert, le lendemain Robert n'était plus là ! J'étais triste. Euresement que j'avais ma chienne ! J'étais ~~ou au~~ obligé de donné a ma chienne de l'eau de mer, elle détestée ça ! Mais elle adorait les bananes.

Une semaine plus tard :
J'étais entrien de prendre mon (petit déjeuner). Et tout à coup, je vois un homme avec Robert ! ?
L'homme était habillé tout en noir !
Ce, qui était très bizard !
L'homme détacha Robert de sa lèsse et s'enfua
Robert courra vers moi.
J'étais content de le revoir.
Maintenant je fais attention à mes deuse chiens.

Un an plus tard :
L'homme revenu toujours habillé de tout en noir. L'homme s'approcha de nous.
Il disa vous avai avez besoin daide.

Un jour après, je métais fabriqué une cabane en bois pour me protéger des tempêtes. Je m'abitué à récolté des fruits comme par exemple : des bananes, des pomme, ... Et juste un jour ou j'étais entrien d'écrire SOS sur le sable, j'entendi aboyer. C'était ma chienne que j'avais perdu quand j'étais retombé sur le sable.
J'étais si heureux ! Elle était accompagnée d'un autre chien, que je connaissais pas.
Et puis je me suis dit que j'allait l'adopter.
s
Et que j'allais l'appeler Robert. Le lendemain Robert n'était plus là ! J'étais triste.
Euresement que j'avais ma chienne !
J'étais ou au obligé de donné a ma chienne de l'eau de mer, elle détestée ça ! Mais elle adorait les bananes ;
Une semaine plus tard :
J'étais entrien de prendre mon (petit déjeuner)
Et tout à coup, je vois un homme avec Robert ! ?
L'homme était habillé tout en noir !
Ce qui était très bizard !
L'homme détacha Robert de sa lèsse et s'enfua
Robert courra vers moi.
J'étais content de le revoir.
Maintenant je fais attention à mes deux chiens.
Un an plus tard :
L'homme revenu toujours habillé de tout en noir. L'homme s'approcha de nous.
Il disa vous avai avez besoin daide.

Je répondi : Oui, je me suis échoué !
 Ne vous inquiétez pas j'ai un bateau !
 Venés ! Venaient !
 Il partit de cette îles.
 Il arriva sur mon îles.
 Je lui dit aurevoir ~~est~~ et surtout MERCI !
 Et je viverais toute ma vie avec mes deux chiens

Fin

Je répondi : Oui, je me suis échoué !
Ne vous inquiétez pas j'ai un bateau !
Venés ! Venaient !
Il partit de cette îles.
Il arriva sur mon îles
Je lui dit aurevoir est et surtout MERCI !
Et je viverais toute ma vie avec mes deux chiens
<u>Fin</u>

début 1160
Marie

Jacobi Sardin

Je regardais autour de moi mais je ne vis personne. Je m'avançais vers Stella. Je me fis une maison avec quelques bâton mais je pensais que un petit coup de vent et elle s'écroulerait. Je mangeais comme je pouvais. Mais un jour un petit matin je ne vis pas Stella. j'étais inquiet. Quelques jours passaient mais pas de Stella. Mais un jour je vis une dame s'approchant de moi elle me dit : « Je viens te rendre ton chien. » Je lui répondis : « merci mais vous venez d'où ? » Elle me répondit :

- De là-bas (elle me montrait une grande cascade) je vis la-bas. Je suis esclave d'un grand roi.
- Comment ça ? dit-je
- Je lui donne à manger à boire avec mes amis.
- Ah bon ?
- oui mais il dit qu'on n'est bien gentils de s'occuper de lui
- Donc vous n'êtes pas trop esclave ?
- Non pas vraiment c'est pas trop le mot que je voulais employer
- Ah d'accord
- Bon au revoir
- au revoir je viendrais peut-être vous voir et encore merci pour le chien !
- De rien !

Et elle repartie voir son roi et ses amis. Quand elle partie Stella me sauta dessus, Moi aussi je suis très content dis-je à Stella. Et soudain un bateau arriva c'était des sauveurs : ils étaient gentils mais bizarrement je ne voulu pas partir je leur dis que je voulais rester quelques jours alors

Je regardais autour de moi mais je ne vis personne.
Je m'avançais vers Stella. Je me fis
une maison avec quelques bâton mais je pensais
que un petit coup de vent et elle s'écroulerait. Je
mangeais comme je pouvais. Mais un jour au
petit matin je ne vis pas Stella ; j'étais inquiet. Quelques
jours passaient mais pas de Stella. Mais un jour je
vis une dame s'approchant de moi elle me dit : « Je viens
te rendre ton chien. » Je lui répondis : « merci mais vous
venez d'où ? » elle me répondit :
- De là-bas (elle me montrait une grande cascade) je
vis la-bas. Je suis esclave d'un grand roi.
- Comment ça ? dit-je
- Je lui donne à manger à boire avec mes amis.
- ah bon ?
- oui mais il dit qu'on n'est bien gentils/de s'occuper de lui
- Donc vous n'êtes pas trop esclave ?
- Non pas vraiment c'est pas trop le mot que je voulais
employer
- Ah d'accord
- bon au/revoir
- au revoir je viendrais peut-être vous voir et encore
merci pour le chien !
- De rien !
Et elle repartie voir son roi et ses amis. Quand elle
partie Stella me sauta dessus, Moi aussi je suis très content
dis-je à Stella. Et soudain un bateau arriva c'était des
sauveurs : ils étaient gentils mais bizarrement je ne voulu
pas partir je leur dis que je voulais rester quelques jours alors

ils m'ont dit : « d'accord mais on te donne des provisions. »
 Je leur répondis : merci au/revoir. au revoir m'ont t'ils
 répondu.

Je voulais rester déjà pour regarder ou plutôt admirer
 la mer et aller voir ce roi. Donc le jour où je suis
 allé voir le roi je lui est tout raconté il m'a dis que
 j'étais j courageux et puis les sauveurs sont arrivés et
 je suis parti le cœur lourd.

Mais en rentrant chez moi je sais que je ne devais pas
 être triste parce que j'avais fait une aventure génial et
 que sa restera pour toujours dans ma mémoire.

Fin

ils m'ont dit : « d'accord mais on te donne des provisions. »

Je leur répondis : merci au/revoir. au revoir m'ont t'ils répondu.

Je voulais rester déjà pour regarder ou plutôt admirer

la mer et aller voir ce roi. Donc le jour où je suis

aller/voir le roi je lui est tout raconter il m'a dis que

j'étais j courageux et puis les sauveurs sont arrivés et

je suis parti le cœur lourd.

Mais en rentrant chez moi je sais que je ne devais pas

être triste parce que j'avais fait une aventure génial et

que sa restera pour toujours dans ma mémoire.

Fin

Marine Je couri encor voir si vraiment il y avait
 personne. Mais y il y avait vraiment personne
 mis appart quelle quelque animaux. Le
 soir tombit. J'essayai de faire un feu
 et au bout de la 25^{ème} tentative je réussi
 j'atteigni le feu pour avoir de la fumé
 pour que les personne v savent que je
 suis sur une île déserte. Je le r
 ralumi car personne venit a ma resscouse.
 Le lendemain matin je ~~je~~ mangi
 (des herbe). Et quand j'étais a la maison je
 regardait souvent Koh-lanta. Alord j'ai
 fait une maison comme eu j'ai fait
 une can comme eu. Et en plus sa
 commençait dans pas lont longtmps.
 Alord je me suis dit: « Peut-être sa
 seras sur cette île. ». Je crois que sa
 commençait demain: « Ho Non! » C'était
 le soir je refi un feu et je mendormi
 sen rien manger comme la dernier foi.
 Le lendemain matin je fit une balançoir.
 et Ri y gentendi un moteur de bateau
 et je vi que c'était les candida de
 Koh-lanta. Et je leur dit: « Je suis
 ici depuis 2 jour est-ce que vous pouvez
 me remener.
 - Non j'ai une meilleur idée tu a qua faire
 l'aventur avec nous.
 - OUI je veux bien.
 - Super. O Aumoin on a pas a construire un
 can et tu est plutôt bonne pour construire des

Je couri encor voir si vraiment il y avait
personne. Mais y il y avait vraiment personne
mais appart quelle quelque animaux. Le
soir tombit. J'essayai de faire un feu
et au bout de la 25 ^{ème} tentative je réussi
j'atteigni le feu pour avoir de la fumé
pour que les personne v savent que je
suis sur une île déserte. Je le r
ralumi car personne venit a ma resscouse.
Le lendemain matin je g je mangi
(des herbe). Et quand j'étais a la maison je
regardait souvent Koh-lanta. Alord j'ai
Koh-lanta
fait une maison comme eu j'ai fait
une can comme eu. Et en plus sa
commençait dans pas lont longtmps.
Alord je me suis dit : « Peut-être sa
seras sur cette île. ». Je crois que sa
commençait demain : « Ho Non ! » C'était
le soir je refi un feu et je mendormi
sen rien manger comme la dernier foi.
le lendemain matin je fit une balançoir.
et là gentendi un moteur de bateau
et je vi que c'était les candida de
Koh-lanta. et je leur dit : « Je suis
ici depuis 2 jour est-ce que vous pouvez
me remener.
- Non j'ai une meilleur idée tu a qua faire
l'aventur avec nous.
- OUI je veux bien.
- Super. O Aumoin on a pas a construire un
can et tu est plutôt bonne pour construire des

chose. »
 Les semain passa je me fit éliminé
 en demi final. r je rentra chez moi
 et je raconta cette v histoire a tout
 le monde.
 fin.

chose. »
Les semain passa je me fit éliminé
en demi final. r je rentra chez moi
et je raconta cette histoir a tout aventure
le monde.
fin.

Mathis

debut :

Hhoo

Sim : Mbsr

Telement seule que j'avait l'impression que j'étais en enfer. J'avansa tout doucement pour voir si il y avait quelqu'un car j'entendait le feu crépiter. Je vis de la fumée...

« Ah ! dit un homme en sur gissant d'un buisson

- Hein ! » je me d

Je ne savais plus quoi faire. Je ne savais pas si je devais être content ou pas car il avait des personnes mais il était bizarre.

L'homme m'attrapa et m'amena dans son cant.

Ils me racontèrent comment ils sont arrivés là.

« ... » une fois terminée ils me dirent et toi comment est tu arrivé là.

Je leur en racontai en montant car ça les intéressait.

« ... » Ils applaudissaient et se posèrent des questions et...

Ont remarqué qu'il nous est arrivé la même chose. Alors on se dit qu'on allait chercher le coupable. On chercha, chercha mais rien. 1 semaine plus tard nous trouvons des traces alors nous suivons jusqu'au... Cant ?!!

On revenait du Cant mais plus de bateau !!

Nous ne pouvions pas revenir à l'endroit où on avait coulé !

Je dit alors fièrement à tous les hommes de la troupe :

« partons à la nage pour retrouver le coupable car il a voulu nous tuer !!! Ah !!! le sale criminel !!! »

- Ouai !! répondit tous les hommes en hurlant !!

« On vas l'épandre, l'écarteler, le noyer, chacun notre tour !! »

« dit un homme de la troupe. Je lui répondis qu'il qu'on avait pas de corde ni de table !! Un homme me répondit qu'il avait une table dans le can ! »

Telement seule que j'avait l'impression que j'étais
en enfer. J'avansa tout doucement pour voir
si il y avait quelqu'un car j'entendait le feu
crépiter. Je vis de la fumée...
-« Ah ! dit un homme en sur gissant d'un buisson
- Hein ! » je me d
Je ne savais plus quoi faire. Je ne savais pas si je devais
être content ou pas car il avait des personnes mais il était bizarre
L'homme m'attrapa et m'amena dans son cant.
Ils me racontèrent comment ils sont arrivés là.
« ... » une fois terminée ils me dirent et toi comment est tu arrivé là.
Je leur en racontai en montant car ça les intéressait.
« ... » Ils applaudissaient et se posèrent des questions et...
Ont remarqué qu'il nous est arrivé la même chose. Alors
on se dit qu'on allait chercher le coupable. On chercha,
chercha mais rien. 1 semaine plus tard nous trouvons
des traces alors nous suivons jusqu'au... Cant ?!!
On revenait du Cant mais plus de bateau !!
Nous ne pouvions pas revenir à l'endroit où on avait coulé !
Je dit alors fièrement à tous les hommes de la troupe :
« partons à la nage pour retrouver le coupable car il a
voulu nous tuer !!! Ah !!! le sale criminel !!! »
- Ouai !! répondit tous les hommes en hurlant !!
- On vas l'épandre l'écarteler, le noyer, chacun notre tour !!
dit un homme de la troupe. Je lui répondis qu'il qu'on
avait pas de corde ni de table !! Un homme me répondit
qu'il avait une table dans le can !

Ah, s'est partie!!!! on lui repondan je sauta de joie
 nous partions à la chasse al'hommes !!
 le landemainnt matin nous l'avion toujours pas eus.
 Mais il nous manqua un membre ! Il avait tué cair
 nous avion suivi des trase de sang

Fin

- Ah, s'est partie!!!! on lui repondan je sauta de joie
nous partions à la chasse al'hommes !!
le landemainnt matin nous l'avion toujours pas eus.
Mais il nous manqua un membre ! Il avait tué cair
nous avion suivi des trase de sang
Fin

début: 11h00

Maxime

fin: 11h33

Puis je vis une lumière blanche, il y avait une église, des maisons.
 Je m'installa dans une grotte, je réessayai de faire du feu avec
 des pierres, enfin j'y étais arrivé !
 Puis je descendis au village, il était vide, rien, personne, seul. Les
 magasins étaient clos, puis Stella flaira quelque chose.
 Il m'emmena derrière la montagne, et tout d'un coup,
 j'entendis un bruit d'eau qui rentre dans les rochers. Il y
 avait une cascade, puis nous descendions pour voir de plus près.
 Il y avait plein d'oiseaux, d'arbres et de plantes. Derrière la cascade
 il y avait quelque chose qui brillait comme de l'or, Stella rentra
 dedans et aboya, il y avait ^{un} trésor !
 Je mis ^{un} rendu tout de suite. Il y avait des couronnes des
 bijoux ect etc... et il y avait un bateau flambant neuf. Je le pris
 et je retrouvai mes parents qui étaient dessus, nous partions
 pour revenir chez nous après un long périple.

Puis je vis une lumière blanche, il y avait une église, des maisons..
Je m'installa dans une grotte, je réessayai de faire du feu avec des pierres, enfin j'y étais arrivé !
Puis je descendis au village, il était vide, rien, personne, seul. Les magasins étaient clos, puis Stella flaira quelque chose.
Il m'emmena derrière la montagne, et tout d'un coup, j'entendis un bruit d'eau qui rentre dans les rochers. Il y avait une cascade, puis nous descendions pour voir de plus près.
Il y avait plein d'oiseaux, d'arbres et de plantes. Derrière la cascade il y avait quelque chose qui brillait comme de l'or, Stella rentra dedans et aboya, il y avait trésor !
un
Je mis ^{un} rendu tout de suite. Il y avait des couronnes des bijoux ect etc... et il y avait un bateau flambant neuf. Je le pris et je retrouvai mes parents qui étaient dessus, nous partions pour revenir chez nous après un long périple.

Novelly Je marchais comme un habitué

debut: 4/100
 fin: 1/152
 Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu.
 J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage.
 Mes feux possédaient la même magie que ceux de
 nos ancêtres de la préhistoire. J'ai appris à faire
 mes faire mon propre repas sa m'arrivé de
 trouver des animaux. J'ai appris à les tuer. Un
 jour que j'allais me chercher des fruits je
 tombai dans un fossé puis j'avancé et
 la on vit une île avec des personnes en
 vacances et un bateau de croisières avec
 un jaguzzi puis je sentit une odeur
 une très bonne odeur de steak frite. Quand
 je voulu les rejoindre je me cogna contre une pierre
 et je me suis évanoui. Quelques heures après je
 me réveillai dans un endroit bizarre. En fait
 je voyais flou quand je me suis réveillé je me
 suis retrouvé dans ma classe de CM1/CM2.

Je marchais comme un habitué
Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu.
J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage.
Mes feux possédaient la même magie que ceux de nos ancêtres de la préhistoire. J'ai appris à faire
mes faire mon propre repas sa m'arrivé de
trouver des animaux. J'ai appris à les tuer. Un
jour que j'allais me chercher des fruits je
tombai dans un fossé puis j'avancé et
la on vit une île avec des personnes en
vacances et un bateau de croisières avec
de un jaguzzi puis je sentit une odeur
une très bonne odeur de steak frite. Quand
je voulu les rejoindre je me cogna contre une pierre
et je me suis évanoui. Quelques heures après je
me réveillai dans un endroit bizarre. En fait
je voyais flou quand je me suis réveillé je me
suis retrouvé dans ma classe de CM1/CM2.

Rémi!
 début: 11h00
 fin: 12h04

Tout à coup, je vit arrivé un avion qui lacha deux caisses dans une des deux caisses il y avait du matériel pour construire une maison j'ouvrit la caisse pour construire une maison. Après avoir fini de construire ma maison j'ouvrit la deuxième caisse et je vit des graines de plantes, d'arbres et je les planta tout de suite dans la terre et je les arrosa avec de l'eau de mer. Et tout d'un coup je vit arrivai un deuxième avion qui lacha une caisse et dans cette caisse il y avait du matériel pour manger (un frigo, une gazinière). Le lendemain les graines que j'avais planté avait poussé.

Tout à coup, je vit arrivé un avion qui lacha deux caisses dans une des deux caisses il y avait du matériel pour construire une maison j'ouvrit la caisse pour construire une maison. Après avoir fini de construire ma maison j'ouvrit la deuxième caisse et je vit des graines de plantes d'arbres et je les planta tout de suite dans la terre et je les arrosa avec de l'eau de mer. Et tout d'un coup je vit arrivai un deuxième avion qui lacha une caisse et dans cette caisse il y avait du matériel pour manger (un frigo, une gazinière). Le lendemain les graines que j'avais planté avait poussé.

Poubem

ANNEXES

début
11h00.

fin 11h40

Quand j'ai aperçu quelque chose, c'était ma maman.
j'lui est dit quesque tu fais la et elle ma répondu j'étais
en train de ranger le linge et tout à coup il y'avait
une chossette salle je suis aller la chercher et il y'avait
un trout temporel dans le bac à linge et elle ma dit
toi quesque i tes arrivé ?
Une longue histoire ?
C'est pas grave ?

ma mère me dit mais alors tu tes pas construit de
maison et elle ma dit, Au travail ! On a construit une
maison très je sais pas comment on a fait ça mais elle
était très belle. Dans la maison qu'on à construit il y'
avait deux chambres, une salle pour faire du sport, une
cuisine, une petite école pour moi, une piscine au raie de
chossé, et un salon biensure. Ça à durée 1 semaine pour
construire cette maison de rêve, c'est incroyable non. J'avait
peur du noir et dans cette île il y'avait beaucoup d'obscurité
j'entendais des bruis et il y'a un zèbre qui est venu
dans ma chambre, je sais pas comme il a pu rentrer dans
ma chambre. Je lui est dit comment tu t'appelles pour
voir si il parlait il m'a répondu je m'appelle ^{Brad pitt} Brad j'ai
dit WAW tu sois parlait !!! il ma dit oui et je lui est
dit tout les animaux savent parler ? il ma répondu oui
tout les animaux de l'île au animaux star parle je lui
est dit l'île ou je suis s'appelle l'île au animaux star
alors il ma répondu oui ma femme s'appelle Angelina
Joli et bain t'a de la chance mes est ce que je peux
vivre avec vous le zèbre me réponds bien sur viens.
Le lendemain matin je me réveilla au milieu de tout
les animaux qui existe au monde et je resta avec
eu jusqu'à ma mort je m'était bien amusé surtout

Quand j'ai aperçu quelque chose, c'était ma maman !
je lui est dit quesque tu fais la et elle ma répondu « j'étais
en train de ranger le linge et tout à coup il y'avait
une chossette salle je suis aller la chercher et il y'avait
un trout temporel dans le bac à linge » et elle ma dit
« toi quesque i tes arrivé »
« Une longue histoire. »
« C'est pas grave ».
ma mère me dit mais alors tu tes pas construit de
maison et elle ma dit. Au travail ! On a construit une
maison très je sais pas comment on a fait ça mais elle
était très belle. Dans la maison qu'on à construit il y'
avait deux chambres, une salle pour faire du sport, une
cuisine, une petite école pour moi, une piscine au raie de
chossé, et un salon biensure. Ça à durée 1 semaine pour
construire cette maison de rêve, c'est incroyable non. J'avait
peur du noir et dans cette île il y'avait beaucoup d'obscurité
j'entendais des bruis et il y'a un zèbre qui est venu
dans ma chambre, je sais pas comme il a pu rentrer dans
ma chambre Je lui est dit comment tu t'appelles pour
Brad pitt
voir si il parlait il m'a répondu je m'appelle Niera j'ai
dit WAW tu sais parlait !!!! il ma dit oui et je lui est
dit tout les animaux savent parler ? il ma répondu oui
est dit l'île ou je suis s'appelle l'île au animaux car
alors il ma répondu oui ma femme s'appelle Angelina
Joli et bain t'a de la chance mes est ce que je peux
vivre avec vous le zèbre me réponds bien sur viens.
Le lendemain matin je me réveilla au milieu de tout
les animaux qui existe au monde et je resta avec
eu jusqu'à ma mort je m'était bien amusé surtout

Le lion Christophe Colomb je me suis bien amusé
 avec lui aussi et avec plein d'autres animaux.
 il y'avait une fille de mon age sur l'île au
 animaux stars elle était très belle et gentil et on vécu
 tous heureux. Fin-~~était~~

Le lion Christophe Colomb je me suis bien amusé
avec lui aussi et avec plein d'autres animaux.
il y'avait une fille de mon age sur l'île au
animaux stars elle était très belle et gentil et on vécu
tous heureux. Fin- était

début: 11h00
 Ladegh
 fin: MK39

Après des jours et des jours je réussis à créer du feu mais île je n'avais exploré toute île. Sa fait maintenant 10 jours que je suis nofragé sur cette île, un jour De Les jours ~~pas~~ passaire et je n'arrivais plus à ~~com~~ compter depuis combien de jour j'étais là mais je commençi à ~~m~~ ^m ~~abituer~~ j'avais construit une maison qui s'agrandissait de jour en jour je commence même à trouver un moyen pour partir j'avais déjà essayé le rado mais maintenant je voulais faire une sorte de delta plane pour partir un jour je partis ~~cherchais~~ chercher du bois et ~~tr~~ ~~vois~~ j'entendis du bruit je me ~~cachai~~ ^{je vis} ~~cachai~~ derrière un buisson je regardis et ~~vois~~ ^{je vis} des gens civilisé armée bien équipé et il avait des armes on ne voyait pas leur tête venu voir des primitif ils leurs mirent des chaînes je croyais que c'étaient des marchands d'esclave je voulus sauver les primitif mais j'eus trop peur et je vis qu'ils partaient avec un avion pour aller dans une autre île à côté nommée Rock je commençi à construire mon delta plane pour aller sur Rock et je ~~construis~~ construis des lances je savais que ce n'était pas grand chose contre des armes mais autant essayer je partis et j'arrivis très vite vers Rock je vis plein de soldats je pris une de leur arme au ca ou ils me ~~verraient~~ ~~verraient~~ ^{verraient} mais c'étaient des incapable, il ne me voyait jamais. J'arrivis devant une cage je l'ouvris et je vis des gens sortis de cette cage ils étaient tellement content ils me remerciaient plein de fois mais le chef ~~a~~ ~~arr~~ des marchand arrivis avec des soldats j'entendis qu'il s'appelait Wolker je me cachis avec les Rockiens nous courûmes

Après des jours et des jours je réussis à crée du feu
mais île-je n'avais exploré toute île. Sa fait maintenant
10 jours que je suis nofragé sur cette île : un jour
De Les jours pas passaire et je n'arrivais plus à com
compter depuis combien de jour j'étais là mais je
m
commenci à ma -abituer j'avais construit une maison
qui s'agrandissait de jour en jour je commence même
à trouver un moyen pour partir j'avais déjà essayé
le rado mais maintenant je voulais faire une sorte
de delta plane pour partir un jour je partis cherchais
chercher du bois et tr vois j'entendis du bruit je
me cachai ^{je vis} cachai derrière un buisson je regardis
je vis
et vois ^{je vis} des gens civilisé armée bien équipé et il avait
des armes on ne voyait pas leur tête venu voir des
primitif ils leurs mirent des chaînes je croyais que
c'étaient des marchands d'esclave je voulus sauver
les primitif mais j'eus trop peur et je vis qu'ils partaient
avec un avion pour aller dans une autre îles à côté
nommée Rock je commençi à construire mon delta
plane pour aller sur Rock et je construis construis des
lances je savais que ce n'était pas grand chose contre
des armes mais autant essayer je partis et j'arrivis très
vite vers Rock je vis plein de soldats je pris une
de leur arme au ca ou ils me verraient
verraient ^{verraient} mais c'étaient des incapable, il ne me
voyait jamais. J'arrivis devant une cage je l'ouvris
et je vis des gens sortir de cette cage ils étaient
tellement content ils me remerciaient plein de fois mais
le chef a arr des marchand arrivis avec des
soldats j'entendis qu'il s'appelait Wolker
je me cachis avec les Rockiens nous courûmes

Tous les Rokiens réussit à partir mais pas moi
ils me ~~ti~~ tiraire une dans la jambe elle me
~~frola~~ frola mais me fis tomber ils me conduisirent
vers Wolker leur chef il était tellement fâché
mais il me dit il me reste encore toit mais je sais
pas quesque je ~~peux~~ pourrais ^{te} faire je pris
sans qu'il me voit un pistolet je le menaça et il
me ~~recha~~ relacha je pris un de leur avion mais
avant de partir je vis au loin Stella j'étais
tellement content elle partis avec moi. Wolker fou
de rage me regarda avec ^{un} ~~son~~ regard bizard
et il me dit « tu vas me le payer ». Je
partis sans prendre conte de ce qu'il disait et
voilà je partis tous fier de moi.

fin

Tous les Rokiens réussit à partir mais pas moi
ils me ti tiraire une dans la jambe elle me
frola frola mais me fis tomber ils me conduisirent
vers Wolker leur chef il était tellement fâché
mais il me dit il me reste encore toit mais je sais
te
pas quesque je peux pourrais de faire je pris
sans qu'il me voit un pistolet je le menaça et il
me recha relacha je pris un de leur avion mais
avant de partir je vis au loin Stella j'étais
tellement content elle partis avec moi. Wolker fou
un
de rage me regarda avec son regard bizard
et il me dit « tu vas me le payer ». Je
partis sans prendre conte de ce qu'il disait et
voilà je partis tous fier de moi.
fin

Taqiyga Quelques jours plus tard. Je réussissais
 début: 11h00 à allumé le feu. Comme j'étais fier. Puis
 fin: 11h50 je construisis un maison, les mur était
 fais d'argiles, le toit de feuille de
 palm palmier. J'étais de décider à y habiter,
 car je savais que je pouvais survivre. Mais
 j'avais toujours l'espoir de trouver un bateau.
 Incroyables! Stella es était toujours la et
 en plus elle me ramena deux chèvres. Ce qui
 me facilita la tâche. ~~Et~~ et Stella Je prépara
 le diner, puis nous allons nous couché.
 Le lendemain matin des marsupilamis nous
 accueilli. ~~E~~ Ils nous amena dans une grottes
 rempli d'or ils nous tréta comme leur chef. Ils était evrons
 55. Bizarrement ils ~~me~~ me comprenaient, ~~petêtre~~
 petêtre qu'il savait parler... Ils avait
 une force incroyables. Puis tout à coup « GRR
 GRR GRAAA! ». Les marsupilamis se ~~les~~ corilles
 mirent en place puis attaquèrent. ~~et~~
 Moi et Stella fuient. Un Dar Dragon vient
 à mon secours puis, ~~son~~ s'en le faire
 exprès, nous lacha moi et Stella dans la
 mer, et quand je me reveilla moi et Stella
 était chez moi avec papa et maman. Peu être
 que ce la était qu'un rêve...

fin

Quelque jours plus tard. Je réussissais
à a allumé le feu. Comme j'étais fier. Puis
je construisis une maison, les mur était
fais d'argiles, le toit de feuille de
palm palmier. J'étais de décider à y habiter,
car je savais que je pouvais survivre. Mais
j'avais toujours l'espoir de trouver un bateau.
Incroyables! Stella es était toujours la et
en plus elle me ramena deux chèvres. Ce qui
me facilita la tâche. Moi et Stella Je prépara
le diner, puis nous allons nous couché.
Le lendemain matin des marsupilamis nous
acceuli. E Ils nous amena dans une grottes
*renpli d'or ils nous tréta comme leur chef. Ils était evrons
55. Bizarrement ils me comprenez, petêtre
petêtre qu'il savait parler... Ils avait
une force incroyables. Puis tout à coup « GRR
GRR GRAAA ! ». Les marsupilamis se
mirent en place puis attaquèrent les *corilles. Nous
Moi et Stella fuient. Un Dar Dragon vient
à mon secours puis, sen s'en le faire
exprès, nous lacha moi et Stella dans la
mer, et quand je me reveilla moi et Stella
était chez moi avec papa et maman. Peu être
que ce la était qu'un rêve...
fin

*(renpli d'or) ajouté dans la marge

*(les corilles) rajouté

début 11/10/80
 Cheo
 fin: 11/3/87

Donc je parti pour essayé de trouver des personnes mais je me perdi dans un boi. Vuc à l'école j'ai appris à faies un feu j'en ai fait un ^{evoyer} pour essaye des signes de vie. Je ~~vais~~ marcherai pour essayé de sortir ou de mangé et il flotait un parfann de fruit de mère. ~~Moi~~ Je suis ^{situai} près d'un grand cèbre au centre de l'île. Dans ma ~~maison~~ ^{cabane} je m'ettai un lit. Je suis arriver dans un endroit ensolleiller. Je rencontra un enorme lion que j'ai appelle le griffeur parce que dès que qu'il croisait quelqu'un il le griffait. Et puis à un moment il rencontre qu'elle qu'un qui était un grand père qui lui à indiqué ou il abitait et il retrouva toute sa famille.

Donc je parti pour essayé de trouver des personnes mais je me perdi dans un boi. Vuc à l'école j'ai appris à faies un feu j'en ai fait un
evoyer
pour essaye des signes de vie. Je vais marcherai pour essayé de sortir ou de mangé et il flotait un parfann de fruit de mère. Moi
Je
situai près d'un grand cèbre au centre de l'île. Dans ma maison
cabane
je m'ettai un lit. Je suis arriver dans un endroit ensolleiller
Je rencontra un enorme lion que j'ai appelle le griffeur
parce que dès que qu'il croisait quelqu'un il le griffait.
Et puis à un moment il rencontre qu'elle qu'un qui
était un grand père qui lui à indiqué ou il abitait et
il retrouva toute sa famille.

début: 11/03
 fin: 16/03
 Yasmine

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu pour manger des fruits tropicaux ; Stella s'endormi aussitôt près d'un bon feu, et moi je m'endormi avec Stella. Il était 9h00 du matin. Je fabrique également à partir de cette argile des bals minces... Puis un Hélicoptère qui survolait la surface ; je criai de toute mes forces mais il m'entendait pas Stella avait ~~fin~~ faim, alors, je suis descendu du sommet pour chercher dans la jungle de la nourriture. Et tout près j'entendis une cascade ou une rivière alors je suis partis pour une nouvelle aventure et puis quand j'arriva je vis une rivière mais non calme il y avait du courant mais quand je plongeai ma main pour boire l'eau ne provenait pas de la mère mer. Donc un peu plus loin je vis un coin d'eau et Stella m'aboyait dessus j'ai ~~crois~~ croyait que c'était un signe mais je ne l'écouta pas et quand j'arriva au bord de l'eau je vis un grand trou noire j'y plongeai ma main et j'entendis un cri d'oiseau et puis je suis tombé dans l'eau je m'y noyât jusqu'à que Stella plongeai pour me sauver et elle me ramena au bord je compris qu'il fallait que j'écoute Stella nous partimes d'ici. Je'allai au bord de la mer avec Stella jouer dans l'eau mais jusqu'au moment où je'ai vu un bateau de croisière j'avais dit a Stella de venir mais je ne l'ai pas vu, j'ai couru pour la cher-

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un
feu pour manger des fruits tropicaux ; Stella
s'endormi aussitôt près d'un bon feu, et moi
je m'endormi avec Stella. Il était 9h00 du
matin. je fabriqué également à partir de
cette argile des bals minces...Puis un
hélicoptère qui survolait la surface ; je criai
de toute mes forces mais il m'entendait pas
Stella avait fin faim, alors, je suis descendu
du sommet pour chercher dans la jungle de
la nourriture. Et tout près j'entendis une
cascade ou une rivière alors je suis partis
pour une nouvelle aventure et puis quand
j'arriva je vis une rivière mais non calme
il y avait du courant mais quand je plongeai
ma main pour boire l'eau ne provenait pas
de la mère mer. Donc un peu plus loin je
vis un coin d'eau et Stella m'aboyait dessus
j'ai crois croyait que c'était un signe mais
je ne l'écouta pas et quand j'arriva au bord
de l'eau je vis un grand trou noire j'y plon-
geai ma main et j'entendis un cri d'oiseau
et puis je suis tombé dans l'eau je m'y no-
yait jusqu'à que Stella plongeai pour me
sauver et elle me ramena au bord je
compris qu'il fallait que j'écoute Stella nous
partimes d'ici. Je'allai au bord de la mer
avec Stella jouer dans l'eau mais jusqu'
au moment où je'ai vu un bateau de
croisière j'avais dit a Stella de venir mais
je ne l'ai pas vu, j'ai couru pour la cher-

cher et puis sur l'eau j'avais vu de la
 fourrure jaune comme alors je suis rappro-
 cher et c'était bien elle et flottait sur l'eau
 mais je me suis rappeler que j'avais oublier
 de lui donner son dîner. La pauvre elle voir
 un ananas ou un abricot... pour se manger
 et comme c'était proufond et l'adus se
 noyer mais le bateau l'avait pris et moi
 dans l'eau qui criait et le bateau ma vue
 et ma accueilli et nous étions en route pour
 partir sur terre (chez moi).

cher et puis sur l'eau j'avais vu de la
fourrure jaune comme alors je suis rappro-
cher et c'était bien elle et flottait sur l'eau
mais je me suis rappeler que j'avais oublier
de lui donner son dîner ! la pauvre elle voir
un
un ananas ou abricot... pour le manger
elle
et comme c'était proufond et l'adus se
noyer mais le bateau l'avait pris et moi
dans
sur l'eau qui criait et le bateau ma vue
et ma accueilli et nous étions en route pour
partir sur terre (chez moi).

Kelimkan
 début : 11h00
 fin : 11h45

Dès que j'ai réussi à allumer un feu il faisait nuit. Le matin dès que le soleil se levait, les vagues venait et avançait et comme il faisait chaud je partit tranpaît mes pieds dans l'eau. Le soir il eut eut une bête sauvage c'était un serpent Stela avait très peur et moi aussi je ne pouvait pas grimper aux arbres puisque lui il ^{avait} le faire alors je courrus le plus vite possible que je peut mais le serpent était ~~là~~ toujours là. Après j'eut une idée, je suis parti à l'eau le serpent a eut peur et il partit. Le lendemain, je suis parti à la mer je voulais apprendre à nager Stelat était très content de cet jourmais puis elle ramuser beaucoup 2 heures plus tard je vit un bateau j'ai hurler et le bateau était venue nous chercher. Après j'ai vue mon ballon dans l'eau j'ai demandé au commandant de me rammerait sur le port, dès qu'il me ramenait je j'ai peut rentrer chez moi, ma famille Stella et moi étions très heureux. Je leurs ai raconté se que j'ai veque. Je leurs ai dit que j'ai appris à nager et il était très content

Dès que j'ai réussi à allumer un feu il faisait nuit. Le matin dès que le soleil se levait, les vagues venait et avançait et comme il
fesait chaud je partit tranpaît mes ## pieds dans l'eau. Le
soir il eut eut une bête sauvage c'était un serpent Stela avait
très peur et moi aussi je ne pouvait pas grimper aux arbres
sais
puisque lui il s'avait le faire alors je courrus le plus vite possible
que je peut mais le serpent était ## toujours là. Après j'eut
une idée, je suis parti à l'eau le serpent a eut peur et il
partit. Le lendemain, je suis parti à la mer je voulais apprendre
à nager Stelat était très content de cet jourmais puis elle
samuser beaucoup 2 heures plus tard je vit un bateau j'ai
hurler et le bateau était venue nous chercher. Après j'ai
vue mon ballon dans l'eau j'ai demandé au ## commandant
de me rammerait sur le port. dès ## qu'il ma## ramenait
j'ai peut rentrer chez moi. Ma famille Stella et moi
étions très heureux. Je leurs ai raconté se que j'ai veque. Je
leurs ai dit que j'ai appris à nager et il était très content

ANNEXE D : RESUMES DES TEXTES DES SCRIPTEURS AYANT PRODUIT UN TITRE

- « L'île D'Abel » (1) (Chemsaddine, G3) : un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage (raconté) dans lequel meurt son père. Il rencontre un vieil homme et lui promet de construire une ville. Trois ans plus tard, l'homme meurt, Abel construit une ville qu'il appelle « l'île d'Abel ». Le titre choisi par Chemsaddine correspond à la fois au lieu de l'histoire et au dénouement du récit : le respect d'un engagement.

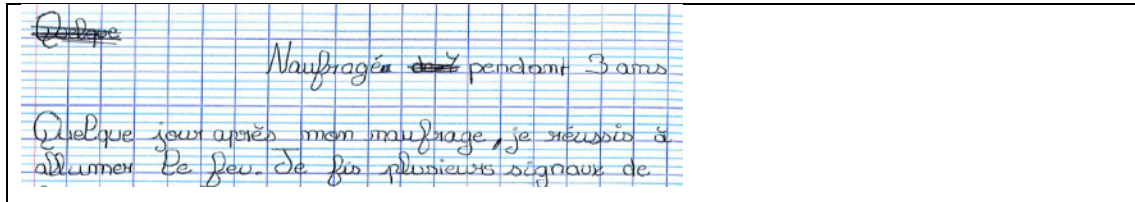
- « L'enfant naufragé » (2) (Dylan, G3) : Abel s'échoue sur une île déserte, apprend à faire du feu, et parvient à cuire diverses graines et légumes, ainsi qu'à fabriquer des plats et une maison. Il explore l'île, trouve un volcan en éruption, construit un bateau. Il trouve un mur et actionne une pierre pour l'ouvrir... (fin du récit). Dylan construit bien son récit autour du thème de l'enfant naufragé.

- « Le naufrage de juillet » (3) (Floriane, G3) : Abel embarque le 1^{er} juillet avec sa famille et un ami de la famille (Nestor) sur le Mississippi, quand le navire subit une tempête. Nestor meurt. La famille échoue sur « la Terre de Feu ». Abel soigne sa famille puis tous mangent des noix de coco... (fin du récit). Le récit de Floriane est bien amorcé par un naufrage situé en juillet.

- « Les naufrages de l'horreur » (4) (Julien, G3) : Yugo part en croisière avec sa famille sur l'océan Pacifique. Une tempête se lève, et le bateau échoue sur une île déserte. Seuls Yugo et sa famille s'en sortent. Les survivants se constituent des réserves de nourriture et d'eau, fabriquent un abri, font du feu. Le père se suicide. Ils tracent sur la plage un « SOS » qui est repéré. Après plusieurs naufrages, la famille rentre chez elle. La pluralité des naufrages constitue à elle seule une justification de « l'horreur » mais s'y ajoute encore le suicide du père du personnage.

- « Naufragé pendant 3 ans » (5) (Juliette, G3) : Après son naufrage, le héros réussit à allumer un feu. Il construit une cabane dans un arbre, fabrique de la vaisselle. Puis il découvre un phoque sur une plage qui devient son ami. Ils pêchent ensemble. Grâce aux bouteilles lancées à la mer, le héros est ramené sur le continent et est adopté par une vieille dame. Juliette avait débuté son texte puis s'est ravisée et a inscrit un titre : « Naufragés ~~de 7~~ pendant 3 ans ». Elle a hésité sur la durée du séjour insulaire (amorce d'un 7) en cours d'écriture (l'inscription « de 7 » étant barré puis suivi de « pendant 3 ans ») mais aussi sur le nombre de naufragés (le s est barré). Son texte est écrit à la première personne et ne met en scène effectivement que l'enfant naufragé, mais rien ne permet

de savoir si cette suppression a eu lieu d'emblée. La durée du séjour annoncée par le titre est plausible, l'élève utilisant certains cadratifs comme « un beau jour » « de temps en temps ». L'utilisation d'une durée est par ailleurs pertinente, la durée étant un élément déterminant de survie du naufragé¹. Après son titre, Juliette reprend l'incipit amorcé qui calque le texte A² « Quelque jours après mon naufrage, je réussis à allumer le feu ».



- « Le naufragé » (6) (Naïma, G3) : À la suite d'une tempête, Marouane parti à la pêche avec son père échoue sur une île. Il rencontre une fille, puis un homme qui le prend en pitié. Il apprend à chasser, faire du feu, construire un abri et vit ainsi « heureux jusqu'à la fin de sa vie ». Le titre est sommaire et pose le cadre du récit.

- « Un voyage sur une île³ » (7) (Nélia, G3) : Ulysse part à la Réunion mais à la suite d'un naufrage échoue sur une île où il retrouve sa famille. Lors d'une fête, il rencontre Éléonore, fille de Reine et de Roi et tombe amoureux. Ils ont un bébé qui meurt. Puis Éléonore est couronnée princesse et lui prince. Dix ans plus tard, ils partent vivre en Floride. Ulysse devient architecte et Éléonore maîtresse. Ils ont deux enfants. Le titre choisi par Nélia est intéressant parce qu'il pourrait s'agir d'une référence au « voyage d'Ulysse », mais il correspond aussi à l'histoire du personnage qui « part en voyage » avec sa famille puis s'installe dans un autre pays.

- « Le naufragé de l'île » (8) (Noblesse, G3) : Un petit garçon échoue sur une île. Il découvre des fruits et une cabane dans laquelle dort une jeune fille qui ne le laisse pas entrer. Il tente de faire du feu pour envoyer des signaux. Il mange puis s'endort. (fin du récit). Noblesse avait d'abord titré son récit « Les naufragés de l'île ». Les « s » sont supprimés sans qu'il soit possible de savoir si la correction a eu lieu avant ou après l'écriture de l'histoire. Le titre est pertinent.

- « Alexandre sur l'île » (9) (Nora, G3) : Échoué sur une île, Alexandre se livre à différentes activités (allume un feu, construit deux abris, fait bouillir de l'eau, se nourrit, se baigne, s'amuse). Une tempête s'abat sur l'île. Il est sauvé grâce à un message à la mer. Un journaliste fait un article

¹ On peut citer par exemple le titre d'un film américain de Ivan Reitman : « Six days, Seven nights » traduit « 6 jours, 7 nuits » (1998)

² Texte A : « Quelques jours plus tard, je réussis à allumer le feu. »

³ Le titre est souligné par le scripteur.

sur lui et il est reçu par le Président de la République. Nora met en avant dans son titre le nom du personnage qui fait effectivement l'objet de toutes les attentions en fin de récit (interview par des journalistes, félicitations reçues à l'école, invitation par le Président de la République, livre à paraître).

- « Le naufrage » (10) (Rayan, G3) : Norman âgé de 10 ans s'échoue sur une île à la suite d'un naufrage. Il rencontre un adulte, puis se construit une cabane et fait un feu. Les deux amis construisent un bateau, et malgré la rencontre avec un requin, rejoignent « la ville ». Le titre est en adéquation avec l'histoire.

- « L'île Youyoulélé » (11) (Shanice, G3) : Un enfant tombe à l'eau quand un bateau sombre. Arrivé sur l'île, il écrit un message d'appel au secours sur le sable. Plus tard il allume un feu, mais ne parvient pas à se nourrir donc meurt. Son corps est ramené à Paris. Le titre n'annonce pas la fin dramatique mais il s'intègre au récit, en nommant le lieu de l'action, et en lui donnant une connotation exotique en raison de la proximité phonétique avec le nom de l'instrument ukulele.

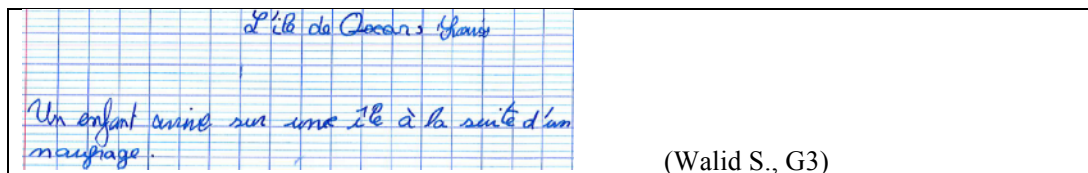
- « L'île perdu⁴ » (12) (Soundouss, G3) : Une jeune fille se retrouve seule sur un île. Elle se construit une maison, allume du feu et se nourrit de fruits et de poissons. Au bout d'un mois, un autre bateau échoue mais il n'y a pas de survivant. L'héroïne y récupère « beaucoup de choses ». Un autre bateau la sauve et quelques années après elle revient sur l'île passer des vacances avec ses enfants. Soundouss choisit d'associer deux mots du texte A pour constituer son titre, en cohérence avec son récit. « L'île perdue » est aussi le titre d'un jeu vidéo et d'une série télévisée⁵.

- « L'île de Louis » (Walid S., G3) : Oscar arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Il réussit à allumer un feu et se nourrir. Le lendemain, il rencontre un couple puis un homme, Louis, qui possède un tigre. Ils parviennent tous à partir. Walid S. choisit d'abord de nommer l'île du nom de l'enfant naufragé, puis se ravise pour le nom de l'indigène, Louis⁶. Cette modification intervient probablement en cours d'écriture et à la relecture, lorsque le personnage de Louis est introduit. Ce choix est cohérent avec l'histoire.

⁴ Le titre est souligné par le scripteur.

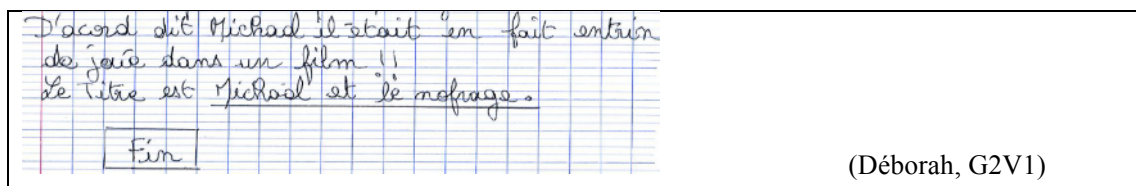
⁵ « L'île perdue » (The Lost Islands) est une série télévisée australienne (1976) rediffusée en 1982 dans l'émission Croque Vacances. C'est aussi une « map » (carte) du jeu « Minecraft ».

⁶ Ce choix rappelle celui de l'écrivain, Michel Tournier.



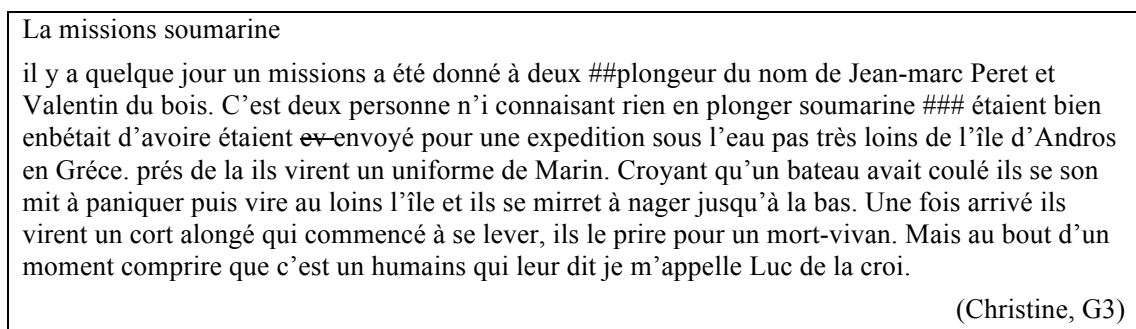
- « Le naufrage D'abel » (Younes, G3) : Abel est une petite fille 10 ans qui fait naufrage sur l'île. Elle se demande comment se nourrir, appelle au secours, fabrique des pièges et peut ainsi se nourrir de deux chèvres. Deux jours plus tard, elle est récupérée par un bateau. Le titre est pertinent et reprend, en le féminisant, le personnage du texte A.

- « Michael et le naufrage » (15) (Déborah, G2V1) : Le héros, accompagné de son chien, découvre la forêt, cueille des fruits exotiques, construit un abri. Un an se passe et il risque de mourir. Mais il s'agit d'un tournage. Ce texte qui est une robinsonnade enchâssée dans un récit de vie (tournage d'un film) pose question quant au titre. En effet, ce titre ne se trouve pas, comme classiquement, en début de récit. La dernière phrase du récit est « Le titre est 'Michael et le naufrage' ». Il pourrait s'agir du titre du « film » comme il peut s'agir du titre du récit lui-même.



Exemples de titres déceptifs

- « La mission soumarine » (16) (Christine, G3) raconte l'histoire de deux personnes envoyées en mission sur une île grecque, mais qui ne savent pas plonger et rencontrent une personne échouée. Le récit se clôt sur cette rencontre. Il n'y a donc pas vraiment de mission sous-marine contrairement à ce qui est annoncé.



- « Les Aventures de Lisa » (22) (Soumaya, G3) pourrait être un titre correspondant à un récit d'aventure ou un récit de vie ordinaire d'une petite fille. Le récit commence par un naufrage et

une découverte de l'île, mais s'oriente très vite vers un « monde bizarre » qu'un maître et une classe abordent à l'aide d'une fusée. Il ne s'agit plus d'un monde vraisemblable.

Les Aventure

de

Lisa

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un ~~nauf~~ naufrage. Cette enfant s'appelle Lisa, elle a 12 ans. Après son arriver à l'île elle l'aventura. Au bout de 8 km Lisa retrouva une école. Elle a eu plein d'ami : Juliette, Marine, David, Louis et Mathieu. Un jour leur Maître leur dit qu'ils vont ~~faire~~ faire un voyage dans l'espace. Ces curieux enfant ont accepter. Le Lendemain matin devant l'école ils retrouvent une magnifique fusée. Ils rentrent sans ésité. 1 2 e 3 partez # ! La fusée décolle, après 1 minute ils ce trouve près d'un trous noir qui les attire. On entent que ces crie : Ausecour !!! Puis ils ce rouve dans monde bizarre

ANNEXE E : RELEVÉ D'ÉNONCÉS DES SCRIPTEURS

E.1 Le je dans les textes d'élèves - les commentaires du je-narrateur

je fis cuire de la viande avec les animaux que j'avais trouvé. <i>Je me mis à prendre du poids et à me remettre en bonne santé</i> et je fis des assiettes pour manger [...] (Mahery G2V2)
<i>J'étais enfin ou certainement le garçon le plus heureux qui est vécu sur une île</i> et ce garçon Marc était vraiment super cool c'était mon meilleur ami. (Alyssa G2V2)
Moi je m'appelle Abel et je suis sur cette île depuis une semaine mon bateau a fait naufrage <i>c'est bizarre que j'ai un bateau à mon âge j'ai 11 ans</i> . C'est dur de faire un feu car on a que des bâtons, de pierre <i>enfin pour il faut se rappeler que j'ai que 11 ans</i> . Je ne mange pas super bien mais j'ai une cabane que j'ai construite moi-même. <i>J'ai beau écrire SOS sur le sable personne ne vient me chercher</i> . (Love Eva G3)

E.2 Le je dans les textes d'élèves - le discours rapporté

Le discours indirect libre : les réflexions du robinson (avec changement de temps)

Quand il voulut déposer les provisions dans la cale, il trouva # un gibbon Il voulut l'appivoiser mais ça ne marcha pas très bien. <i>Puis il eut # (une) idée</i> . <i>Le chien pourrait jouer avec le ### gibbon</i> . (Coline, G1V2)
Je commence à m'occuper puis me vient une idée <i>si je faisais de l'argile</i> chercher une bouteille et du papier en argile je cherche dans ma poche un stylo <i>une chance j'en trouve un</i> , j'écris un mot comme quoi je suis coincé dans l'île et puis je lance la bouteille plus loin possible. (Nora, G3)

Le discours indirect libre : les réflexions du robinson

Ils étaient environ 55. Bizarrement ils ne nous comprennent, peut-être <i>peut-être qu'il savait parler...</i> (Taqiyya, G4)
Je m'approchai et arracha la voile Je rentrai vite et je mis la voile sur les branches <i>comme ça je pourrai me protéger de la pluie</i> (Alexandre, G2V2)
Ma famille a déménagé à Londres car elle avait réglé des comptes en Irlande. <i>Et si on me reconnaissait ?</i> (Sonia, G2V2)
J'étais très surpris car il peut-être m'ont pris tout de suite comme si j'étais (de) leur famille il m'offrir des bons fruits bien mûrs bien juteux et un bon melon que pour moi <i>j'avais de la chance</i> car il comprenait très bien l'anglais et moi je le parlais couramment. (Déborah, G2V2)

Le discours narrativisé (repris des textes ressources)

<i>J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs, mais ne m'y étais moi-même jamais essayé.</i> (Texte A)
J'avais entendu parler des méthodes d'usage chez les hommes des cavernes, mais je n'y étais jamais essayé [...] (Nina, G2V2)

E.3 Le temps dans les textes produits - le temps de la narration : un choix largement soumis à l'influence du genre

L'effet de la consigne en concurrence avec l'invention narrative

Un enfant qui s'appelle Tonin est naufragé sur une île déserte. Quand il se *veille* il se demande où il se trouve, quand il rencontre une biche Un peu faim il commence à la poursuivre, il n'*arriva* pas à la rattraper du premier coup. (Incipit) (Fayçal, G3)

Un enfant *arrive* sur une île à la suite d'un naufrage. L'enfant nommé Perci Paro ce *révéya* aubou de deux jour échoué sur ~~une~~ cette île.
(Incipit) (Edouard, G1V2)

E.4 Le temps dans les textes produits - mesure du temps insulaire : temps et durée de l'histoire dans les textes produits

Plusieurs constats sur les connecteurs temporels, dates et durées

Des connecteurs de durée

[...] *pendant* 3 jours tout se passé bien mes le soir le paquebot heurte un rocher et il coule. (Sami, G3)

[...] je le mis dans le batteau tout d'abord je les ésaigné si il pouvais tenir *pendant* le ~~voignage~~ voyage et il flauté très bien [...] (Samira, G2V2)

[...] il n'aja *pendant plus* de 2 heure [...] (Naïma, G3)

Pendant au moins 20 minutes, mes efforts n'aboutirent à rien mais peu de temps après, une étincelle jaillit du bâton et vint embraser le petit tas de feuille que Stella avait construit. (Esther, G2V2)

Je resta *pendant* 12 heures avant de voir un bateau au loin, je sorti un miroir et l'agita. (Martin, G1V2)

Là bas vit depuis *très longtemps* la source des ancêtres. (Ernestine, G1V2)

Il esayer des batteaux (car le leurs c'est cassé) ... Mais cela ne fonctionner pas # alors il fit une # cabanne pour survivre *plus longtemps* et # cherchi de la nourriture. (Julie, G3)

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)

Je me coucha sous un palmier et ferma les yeux : je me souvins de ma petite ~~vis~~ tranquille à Paris, ~~mon~~ ma petite maison, mon père, ma mère et mes deux petits frères puis soupira *longuement* en sortant de mes rêveris. (Pierre-Yves, G1V2)

J'avais réfléchi *trop longtemps* et je crois que je m'était évanoui [...] (Sonia, G2V2)

Il traversa toute la forêt *pendant 1 nuit*, et l'oiseau s'envola loin, très loin, et il disparut dans le ciel. [...] Il continua à marcher, *longtemps*, très *longtemps* et il était 20 heures et il n'avait trouvé# aucun hébergement. (Hugo, G1V2)

Mais *pendant qu'il* poursuivait la biche il trouva un cailloux pointu et une longue canne et du fil, il les attacha ensemble et le lança sur la biche, il réussit à la toucher. [...] le lendemain matin il sortie pour aller chercher des fruit sauvage et des légumes à faire chauffer *pendant que* je récoltais (Fayçal, G3)

La durée du séjour

Qu'en même *le lendemai matin* je pris mon petit déjeuner je devai quitter l'île. Je construi un radeau je me mis sur la mer et la rapide m'entrenai vers l'exterieur et la une vague me baleyai le mat tombas sur ma tête je me noyai. (Alexandre, G2V2)

Un mois plus je-tard je me construisit ~~U~~ une belle-maison. Un avion suvolère l'île l'avion me vut alors alors il dit à un bateau de venir me chercher Le bateau venu et je rentrère chez moi. (Alizée, G1V2)

Après 8 ans sur l'île (il) regardait la mer et (à) un moment donner il ~~voya~~-voya un bateau et (ils) survécure. (Pierre-Lou, G1V2)

[...] il apprit a : chasser, à faire du feu, à faire un abrit... sa vie changa totalement. Il vecut eurent *jusqu'a la fin de sa vie*. (Naïma, G3)

Des connecteurs de position ou de durée

Mais malheureusement, un *matin à 6h*, ils échouent sur une île à la suite d'un naufrage. [...] (Julie, G3)

Julien ramait et Norman dormait et ils inversaient déjà *2 h* parti le vent se levait, des vagues bousculait le bateau les animaux marin éclaboussait il restait *30 min* [...] (Rayan, G3)

Pendant au moins *20 minutes*, mes efforts n'aboutirent à rien mais peu de temps après, une étincelle jaillit du bâton et vint embraser le petit tas de feuille que Stella avait construit. (Esther, G2V2)

Après *une ou deux heures* j'avais fini ma ~~maison~~-cabane. [...] Et Michael était chez lui ~~après~~ 1 heures plus tard. (Inès G., G2V2)

[...] la tempête dure *2 heures* enfin elle se calme je peux reprendre mes habitudes de l'île [...] (Nora, G3)

Je me reveila que le lendemain matin à 11 heures. (Pierre-Yves, G2V2)

2 heures plus tard je vit un bateau j'ai hurler et le bateau était venue nous chercher. (Zelimkhan, G4)

Des connecteurs de fréquence

Un jour un jeune homme été dans un hélicoptère a sa recherche heureusement que *chaque jour* elle fesait la même méthode pour qu'on la trouve. (Djénéba, G3)

Lui tout ce qu'il aimé, ~~cette~~-c'aité l'aventure, le soir des qu'il rentré chez lui il jeta toute ces affaire par terre et il s'enfermé. *Tout les soire* c'étaient pareil. (Ethan G3)

tous les repas, on mange de la noix de coco. (Floriane, G3)

Un mois après le naufrage un bateau aperçee le signal et les ramena à Paris. Mais il s'échoua aussi par manque de chance pour ~~Fin~~-eux le même événement se reproduisi *plusieurs fois*. (Julien, G3)

A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter *quelque fois* (Basile, G1V2)

Parfois avec ~~des~~-quelques bouteilles vides je mettai ~~une~~-une lettre et je l'ai envoyé dans toute les directions pour avoir des chances que des ~~pr~~ bateaux viennent me chercher. (Quentin, G2V2)

La gestion délicate des repères temporels

Je m'ennuyais seul. Personne personne. Un bateau ! Je criais, je faisais des signes mais il me voyait pas. Il continue son chemin. *Deux heures plus tard* toujours rien. Un autre bateau pourvu qui me vois. Je cris, je fait des signes. Youpi il m'a vu. Il va vers moi. mais il repart. Donc j'ai décidais de partir. Je marchais marchais mais je ne trouvais pas la bonne direction. J'allais à droite à gauche je ne trouve pas. Je voyais : des voitures, des avions... Je faisais du stop mais personne voulait s'arrêter. *Une heure plus tard* enfin quelqu'un qui s'arrête. Merci (Incipit) (Jade, G4)

s

La Crousiér des enfants

100 enfants déside de constrire une batau 2 moi les travau sont teriné # il déside de fais une croisiér, les enfants #paré à l'aventure à 21 :30 les #enfants dorme prendénon, apré 3 joure de navigation plus de vivre les enfants safola, le batau alé cracé, 6 mai le batau crace un enfant arive sur un île c'est HAMZA 1h les enfants arive le capiténe WALID # di « on à constrî un batau ## il fo que on constrise un « hotéle » alore les enfants on constrî un hotéle, on cherche de la #nouriture, de ## laue Et vola h'listour de la « Crousiér des enfants

Transcription :

La Croisière des enfants

100 enfants décident de construire un bateau 2 mois les travaux sont terminés ils décident de faire une croisière, les enfants parés à l'aventure à 21:30 les enfants dorment (profondément ?), après 3 jours de navigation plus de vivres les enfants s'affolèrent, le bateau allait craquer, 6 mai le bateau craque un enfant arrive sur un île c'est HAMZA 1h les enfants arrivent le capitaine WALID dit « on a construit un bateau il faut qu'on construise un « hôtel » alors les enfants ont construit un hôtel, on cherche de la nourriture, de l'eau. Et voilà l'histoire de la « Croisière des enfants »

Walid G. (G3)

Des reprises modifications de connecteurs des textes sources

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Quelques jours plus tard je réussis à allumer le feu (Shanice, G3)

Quelque jours plus tard, je reussis à allumer un feu. (Walid, S., G3)

Quelque jours plus tard après m'avoir retrouver sur cette île déserte avec Stella, j'avait faim et soif. (Incipit) (Laetitia, G2V2)

Naufragé pendant 3 ans

Quelque jour après mon naufrage, je réussis à allumer le feu (Incipit) (Juliette, G3)

Quelle que jours plus tard après cette troisième récolte sur l'île je retrouvait mon chien Taidi. (Pierre-Lou, G1V2)

Quelque jours plus tard je découvri une carte dans un vieux coffre et en plus du bois. (Alyssa, G2V2)

Quelques jour plus tard il réussi à allumer un feu il a utiliser le méthode qui l'a apris a l'école chez le primitifs, et ces feu connaît la meme magi que la préhistoire. (Dylan, G3)

Quelques jours plus tards un bateau faisait avait de repérer l'enfant, et puis ils l'ont ramen ramenaient chez lui, après avoir rechercher où habitaient ses parent. (Excipit) (Ezekielle, G3)

Une semaine plus tard j'arriva à allumer un feu. (Alissa, G4)

Quelques heures plus tard, j'étais il était tout seul il n'y avait personnes sûr cette grande île. (Hugo, G1V2)

Après des jours et des jours je réussis à crée du feu mais fle -je n'avais exploré toute île. (Incipit) (Sadegh, G4)

Quelque année plus tard la jeune fille revena sur l'île passé ses vacance avec toute sa famille et ses enfants (Excipit) (Soundouss, G3)

<i>Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. (Texte A)</i>
<i>Après avoir rassemblé quelques petites branches et après quelques vaines tentatives j'avais du feu (Geoffroy, G2V2)</i>
<i>Après plusieurs tentative Je, je réussis à allumer un feu. (Incipit) (Grave, G4)</i>

<i>Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. (Texte A)</i>
<i>plus tard j'aidez de faire du feu avec des branches d'arbres et sa à marchais. [...] Le capitaine ma emmener sur sont bateaux et je suis partie chercher mais parent. Plus tard nous les voyons au loin. (Excipit) (Célia, G4)</i>
<i>Je faisais du stop mais personne voulait s'arrêter. Une heure plus tard enfin quelqu'un qui s'arrête. (Jade, G4)</i>
<i>Un mois plus je-tard je me construisit une belle-maison. (Alizée, G1V2)</i>
<i>5 ans plutard Abel réussit à construire la ville est la nomme l'île d'abel. (Chemsaddine, G3)</i>

<i>[...] ... quand au bout d'un mois, j'aperçus quelques tiges vertes qui sortaient de terre, j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes que je ne connaissais point [...] (Texte C)</i>
<i>Au bout d'un moi l'hiver surgit et Michael se rapella de son cour d'histoire sur les hommes de la préhistoire pour faire du feu pour se réchauffer et pour faire cuire des aliments. Mais au bout de quelques années, ils voulèrent partir. (Victor, G2V2)</i>
<i>L'enfant nommé Perci Paro ce rêvéya aubou de deux jour échoué sur cette île. [...] au bout de quelque minute # un homme de la tribu plus grand et plus maquillé que les autres veni me parler dans ma langue [...] (Edouard, G1V2)</i>
<i>Au bout d'un moment je décidère de descendre du sommet avec Stella. (Incipit) (Morgane, G2V2)</i>

E.5 Le temps dans les textes produits - ordre dans le récit dans les textes produits

Des analepses inventées

<i>Il lui coïncia un morceau de bois dans la gueule et reparti avec le bois qu'il avait récolté. Le lendemain, après avoir passé une nuit dans sa maison de fortune, décida de faire un grand feu pour attirer les bateaux. (Sofian, G3)</i>
<i>[...] j'ai discuter avec le # # chef pour essayer de monter et il ma dit qu'il avait vu une bouteille à la mer et qui l'avait lu. (Quentin, G2V2)</i>
<i>J'avais appris que les tribus indienne fabriquaient des pirogue en creusant le bois. (Eloi, G2V2)</i>

Des analepses induites par les textes littéraires

<i>Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier, la vaisselle et les fanoux sauvés de <i>La Virginie</i>, la longue-vue, le sabre et l'un des fusils suspendus au mur créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. (Texte D)</i>
<i>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)</i>
<i>Je me mis à la déco de ma demeure, j'accrochai des sabres que j'avais récupéré sur le bateau et un fusil qui m'avait servi à tuer quelques chèvres. (Pierre-Yves, G1V2)</i>

Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. (Texte D)

Je creusais un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de tronc de bambou *que j'avais épluché moi-même [...]* je retourna ~~sur~~ à la maison *que j'avais construite de mes main*. (Ambre, G4)

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. Le peu de grains qui était resté dans le sac *avait été tout dévoré* par les rats [...] (Texte C)

D'un coup, je glissa et tomba le nez sur le sac *que j'avais emporté avant que je me sois retrouvé, seul, ici*. (Nina, G2V2)

Des analepses imitées des textes littéraires

Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre *que j'avais trouvée* vers le sud de l'île. (Texte A)

De tant en temp je confexcioné des pots, vase ### d'un argile rougeâtre *que j'avais trouvée* vers le sud de l'île. (Juliette, G3)

Plus tard il fit # cuir plusieurs diverse de légumes, parfume (d') ail, oignons sauvage dans des # plat fait d'argile rougeatre *qu'il avait (pris)* vers le sud le l'île. (Dylan, G3)

Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi. (Texte D)

Je ne sais pas comment il avait vécu aussi longtemps dans l'île ni pourquoi il n'était pas venu la plus tôt, mais en tout cas j'étais content de le revoir. (Nina, G2V2)

Je pris même l'habitude, *ayant déballé les vêtements* contenus dans les coffres de La Virginie – et certains étaient fort beaux ! – de m'habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers. (Texte D)

Je pris même l'habitude de m'habillé *avec les vêtements que j'avais trouvé* en dévalisant tout les bagages et certains était fort beau !! (Sabrine, G1V2)

Quelques prolepses

Maintenant, pour aller plus vite, je vais juste vous dire que *nous avons passé # toute notre vie ensemble sur cette île, et que je ne regrette rien.* (Judith, G1V2)

E.6 Le temps dans les textes produits - la vitesse du récit dans les textes produits

Ellipses explicites

(1H30 plus tard...)

Il avait vu une grande rivière qui brillait d'eau pure. (Sabrine, G1V2)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Mayelly, G4)

Pauses descriptives**L'énumération**

Puis je me mis à cueillir diverses fruit, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramasses, ainsi que les fleurs. (Esther, G2V2)

Les descriptions ponctuelles accrochées à l'action

Il *se levat* et il vit une imense forêt, il vit des oiseaux ~~d~~-de différente couleur et de différente taille. Il vit une maison tout en bas et il allat voir c'était ~~une ma~~ elle était abandonné [...] (Emma, G1V2)

Mais j'avais soif et sur l'île il y avait un point d'eau et j'avais une gourde donc *j'allais* au point d'eau. L'eau était fraiches. (Inès G., G2V2)

Sur l'île il y avait des bananiers et des noix de coco. De l'autre coté de l'île il y avait une cabane au sommet d'un arbre, le petit garçon *monta* pour savoir ce qu'il y a. (Noblesse, G3)

Les scènes d'observation intégrées à l'avancement de l'intrigue

Un beau matin je décida de partir en expédition pour pouvoir visiter complètement l'île. Je partis vers le nord : la savane. je partis vers le sud : la savane. Je partis vers l'Est : la savane. Je partis vers l'Ouest : ... Ce que je vis à l'ouest de la savane n'était pas naturelle, je voyais des pièges sur le sol (peut hêtre que l'île était habité !). Je continua mon chemin. Soudain j'entendis un rytme régulier de tambour. ~~Je~~ Je suivis le bruit et vis une petite lumière lointaine. Je courus vers la lumière, impatient de savoir d'ou elle venait. Quelque minute plus tard, je vis... Je vis quelque chose d'horrible... Il y avait un humain qui cuisser ~~au feu~~ sur le feu. (Incipit, Guillaume, G4)

[...] un jour je partis ~~cherchais~~ chercher du bois et ~~vi vu~~ j'entendis du bruit je me ~~bui~~ cacha ~~derrière~~ derrière un buisson *je regardis* et ~~vu~~ ~~vus~~ je vis des gens sivilisé ~~armée~~ bien équipé et il avait des armes on ne voyait pas leur tête venu voir des primitif ils leurs mirent des chaînes je croyais que c'étaient des marchands d'esclave je voulus sauver les primitif mais j'eus trop peur et *je vis* qu'ils partaient avec un avion pour aller dans une autre îles à côté nommée Rock [...] (Sadegh, G4)

E.7 De l'île aux mots : emprunts et reformulations - emprunts lexicaux et syntaxiques**Le réinvestissement lexical et syntaxique ou la fidélité à la forme****Répétition du même lexème****La répétition du même lexème : l'île**

Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation. (Avant-texte A)

Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. (Avant-texte D)

[...] j'aiteigni le feu pour avoir de la fumé pour que les personne ~~v~~-savent que je suis/sur une ~~île~~ île déserte. (Marine, G4)

Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. (Texte A)

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)

Titres comportant le lexème /île/ dans les textes produits

- « Les naufragés de l'île. » (Noblesse, G3)
 « L'île D'Abel » (Chemsaddine, G3)
 « Un voyage sur une île » (Nélia, G3)
 « Alexandre sur l'île » (Nora, G3)
 « L'île Youyoulélé » (Shanice, G3)
 « L'île perdu » (Soundouss, G3)
 « L'île de Louis » (Walid S., G3)

La répétition du lemme naufrage/naufragé

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. (Incipit) (Edouard, G1V1) (Love-Eva, G3) (Soumaya, G3) (Walid S, G3)
Moi je m'appelle Abel et je suis sur cette île depuis une semaine <i>mon bateau a fais naufrage</i> [...] (Incipit) (Love-Eva, G3)
Mais <i>elle fit naufrage</i> à cause d'une vague géante qui se dirigeait vers l'île. (Eloi, G2V2)
Il éessaya de prevenir (de) <i>son naufrage</i> mais il n'entenda rien. (Chloé, G1V1)
Le pauvre enfant qui, lors <i>du naufrage</i> avait perdu la mémoire, se souvint enfin de son nom. (Marie-Aude, G1V1)
Et là ! Je vois <i>un naufrager</i> , je coure très vite pour aller voir s'il va bien [...] Et là, <i>le naufrager</i> se réveille. [...] Et je dit <i>au naufrager</i> « Tu ne sais pas coment tu t'appelles # » Le naufrager dit non. [...] » (Morgane, G2V2)

Titres comportant le lemme /naufrage/naufragé/ dans les textes produits

- « L'enfant naufragé. » (Dylan, G3)
 « Le naufrage de juillet » (Floriane, G3)
 « Les naufrages de l'horreur » (Julien, G3)
 « Le naufrager » (Naima, G3)
 « Les naufragés de l'île. » (Noblesse, G3)
 « Le naufrage » (Rayan, G3)
 « Le naufrage d'abel » (Younes, G3)

Une recomposition lexicale induite par les textes ressources**Reprise partielle d'un segment (sans conservation du sens initial)**

Je marchais comme un <i>habitué</i> (Texte B)
Je pris même <i>l'habitude</i> , ayant débarrassé les vêtements contenus dans les coffres de La Virginie – et certains étaient fort beaux ! – de m'habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers. D'après Vendredi ou <i>la Vie sauvage</i> . (Excipit Texte D)
Je commence à m' <i>habituer</i> à la <i>vie sauvage</i> (Nora, G3)

La reformulation ou la fidélité au sens

La substitution de lexème ou relexicalisation : exemple de relexicalisation avec le lexème

« fruit » (exemples de caractérisation)

Au village il y avait de toutes choses des banane, des noix de coco, des *fruits tropicaux* des médicament à base d'herbe medical, du poisson et des habit à base de coton. (Margaux, G1V2)

J'avait enfin trouver un sac rempli de : noix de coco, de poisson, de *fruits exotique* et même d'un beuf mort (Alyssa, G2V2)

La relexicalisation : une question de choix (exemple de « maison » et « cabane »)

Je situai près d'un grand cèbre au centre de l'île. Dans ma ~~maison~~-cabane je m'étais un lit. (Théo, G4)

Le lendemain matin, il construit sa *maison*, les murs, le toit et le sol était ~~fait~~ avec des bambous recouvert de feuilles de figuier. A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois, soudain, il eut une ~~idées~~-idée lumineuse, il creusa des trous les recouvrit ~~de branches de bois~~-~~me~~ mort et de feuilles de palmiers. [...] De retour a la *cabane*, il creusa un fossée-en forme de rectangle, pour son lit, il fit un lit de galets recouvert de sable blanc, puis de dallage de pierre plage, il mit des peaux de biques et des nattes de jonc. (Basile, G1V2)

E.8 Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités - réemploi du déjà-là culturel de préférence aux matériaux fournis par les textes sources

Convocation de matériaux culturels appartenant au même genre que les textes fournis

L'exemple d'Enzo

Sur une île déserte sans être humain. Je cherchais syl avait quelque chose a manger je regardai à l'horizon ; et je vois une chèvre qui pourra m'apporter du lait du fromage et Je vis un perroquet je lui ~~es'~~apris a parlé # En essayant de construire Une ferme. Les mois passe et perssone etaient Venu Je commanca a Vieillir, Je m'occupait, ma ferme, et Je parle avec mon perroquet, puis J'essayent de Fabriquer ~~un~~ du feu l'hiver j'utilisait la fourure de chevre. Un je voya un bateau je fait des signe mais s'etais ~~des criminel~~ qui ~~voulait~~ Je faisait des SOS mais Il me Voyat pas s'etait un mirage Je me prepara a tester toute ma vie Issy mais je dormais par terre, alors je decide de construire un cabane tout les matin je ramassais du bois et apres j'alais nourrir les annimaux puis je continue mes travaux un jour un vrais batteux arriva un bateau Anglais qui sont l'a pour la plantation Viennent me prendre et je retrouva ma famille et les vacances J'i retourner (Enzo, G2V1)

Quelque jour plus tard je m'habitué a cette vie je ressent à allumer du feu, ma ferme commença à avoir des animaux des poules du bœuf, des œuf et tout plein d'animaux J'utilisai du feu pour me reperer mes en vain Un jour un bateau arriva des hommes et un homme attacher avec du feu il voulait le manger et je vais vite courir sur mon bateau et je vais chercher mes arme pour sauver cette homme, je tira sur les hommes et j'allais delivre cette homme. Je lui demande pourquoi il voulait le manger mais il comprenez pas. Les jour passa et je lui apris a parler, a s'occuper de la ferme et je lui donna un prenom Lundi comme je l'ai rencontre lundi. Un jour un bateau espagnol vien et dit que ses le père de vendredi et Vendredi dit quil veut rester ici et son pére accepte et repart. Puis un autre jour un bateau anglais vien pour sauver Lundi et Michael qui ont été appelé par les espagnol puis Michael retourne chez lui explique à sa famille ce qui c'est passe et Lundi devient de la famille. (Enzo, G2V2)

L'exemple de Guillaume

Un beau matin je décida de partir en expédition pour pouvoir *visiter complètement l'île*. Je partis vers le nord : *la savane*. je partis *vers le sud* : la savane. Je partis vers l'Est : la savane. Je partis vers l'Ouest : ... Ce que je vis à l'ouest de la savane n'était pas naturelle, je voyais des *pièges* sur le sol (peut hêtre que l'île était habité !). Je continua mon chemin. Soudain j'entendis un rythme régulier de tambour. ~~Je~~ Je suivis le bruit et vis une petite lumière lointaine. Je courus vers la lumière, impatient de savoir d'ou elle venait. *Quelque minute plus tard*, je vis... Je vis quelque chose d'horrible... Il y avait un humain qui *cuisser au feu sur le feu*. Autour il y avait des humains tatouer de partout, c'était des canibales !!! ~~je~~ Par peur je rentourna au sommet de la montagne. J'attendis la nuit... Quand la nuit fut tomber *je cueillas des fruit* pour reprendre des forces et repartis au camp des canibales. Quand j'arriva chez les canibales, je les entendit romfler, il dormait dans des tentes. Je décidas donc de faire une visite complète de leur camp. A un endroit, je vis des barreaux, je m'approchas de ces barreaux et je vis des humais, comme moi. Stupéfait de cette découverte je leur demandai comment était ils attéris ici. [...] (Guillaume, G4)

Convocation de matériaux culturels relevant d'autres genres***L'exemple de Clément***

Texte enclencheur	Texte de Clément (G2V1)
J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux inquisiteurs.	(j'ai) traverser la foret avec toujours cette impression que des yeux me suivait du regard à l'entrée de la foret [...]
Je crois que Stella aussi était inquiète, car elle restait étrangement silencieuse depuis que nous avions pénétré dans la forêt.	Stella était très agiter et semblait avoir reconu une odeur dans le bateau.
Je scrutai l'horizon. S'il y avait une voile quelque part sur la mer, je ne pourrais pas la voir dans cette brume de chaleur.	Elle me montra du museau la mer, j'ai regarder ce qu'elle regardait, et je vis un énorme navir à quatre voiles flotantes dans l'air qui pressait à côté de l'île à toute vitesse [...]

E.9 Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités - utilisation de la première version produite comme source de la réécriture au détriment du corpus fourni

L'exemple de Margaux

Margaux G1V1	Margaux G1V2
Une fille se réveilla en sursautant	un jeune homme vint la réveiller, elle sursauta.
Pour arriver à côté d'un garçon couché qui avait l'air de dormir paisiblement.	Elle avait les cheveux chatins, les yeux marron clair et dormait paisiblement.
Amy lui expliqua qu'ils étaient arrivés à (la) suite d'un naufrage.	Elle s'appelle Marine, et elle est rescapée d'un naufrage [...]
[...] à l'intérieur il y avait de grand tant de feuille ressemblant à des lits et un coin où il y avait de gros blocs de pierre.	La maison d'Alex était faite d'argiles et de grandes feuilles de bananiers à l'intérieur il y avait pleins de suture en bois et d'assiette en coquille saint-jacques [...]. A la fin de la journée elle aida la mère d'Alex pour la vaisselle et alla se coucher dans un lit spécialement préparé pour elle par la mère d'Alex.
Elle se lève regarde autour d'elle et voit de grands arbres tropicaux.	Au village il y avait de toutes [sortes de] choses des bananes, des noix de coco, des fruits tropicaux [...]
Amy cuisina les champignons et ils mangèrent [...]	Ils l'accueillirent et la firent manger à la table familiale [...]
Ils s'allongèrent tous deux et dormirent [...]	Il lui proposa de dormir chez lui [...]

E.10 Fonctionnements idiosyncrasiques : tendances partagées et singularités - abandon de la première version et récupération des matériaux fournis par le corpus

L'exemple de Pierre-Lou

Texte D	Texte de Pierre-Lou G1V2
À 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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. (Avant-texte)	À 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 « Le Titanique » sur laquelle il embarque est ## secoué par une terrible tempête et Eric échoue seul sur une île déserte.
C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de <i>La Virginie</i> . L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi.	Quelques jours plus tard après cette troisième récolte sur l'île je retrouvais mon chien Taidi. Le chien s'autère sur son maître et le lui léchait après cette retrouvaille ils visitèrent l'île.
Je situai ma maison près d'un grand cèdre au centre de l'île. Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc.	Après 2 heures de # marche ils trouvèrent un endroit pour faire une maison donc il creusa avec son chien. Il alla chercher des brindilles de bambou pour faire du feu et du sable blanc et aussi des galets pour faire un lit
Je pris même l'habitude, ayant déballé les vêtements contenus dans les coffres de <i>La Virginie</i> – et certains étaient fort beaux ! – de m'habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers.	Après sa maison il fit le tour de l'île en et un moment donné il trouva « Le Titanique » il courait le plus vite possible et il ### voya des coffres et il l'habitude de les ov ouvrir et il y avait des vêtements ; des chaussettes, slipes, etc...

L'exemple de Nina

Texte A	Extrait 1 du Texte de Nina
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. Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire.	<i>J'avais entendu parler en méthodes d'usage chez les hommes des cavernes, mais je m'y était jamais essayé. Après des tentatives je fini par trouver le bon matériel pour faire monter le feu. Mon feu possédait la même magie que ceux de la préhistoire.</i>
Texte D	Extrait 2 du Texte de Nina
C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi.	<i>C'est peut après cette récolte que j'eus la très grande joie de retrouvé Tenn, le chien de la Virginie. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant en remuant la queue me faisant une vraie fête. Je ne sais pas comment il avait vécu aussi longtemps dans l'île ni pourquoi il n'était pas venu la plus tôt, mais en tout cas j'étais content de le revoir.</i>

L'exemple d'Arthur

Arthur G2V1	Arthur G2V2
<p>Mais tout d'un coup, je vois un bateau passer. Il s'appelait « le titanic ». J'ai remuer mes bras pour leur faire signe mais il ne me voyait pas. J'ai alors crier de toute mes forces et Stella aussi. Tout d'un coup, nous voyons le bateau tournée dans notre direction, nous avons alors crier de joie et nous avons embarqué dans le bateau.</p> <p>Des gens nous donnèrent des vêtements propre et l'hospitalité. Sur le bateau, j'ai rencontrer un viel amie qui s'appelait Jean. Jean était le meilleur ami de Michael depuis tout petit. Michael demande à Jean où allait le bateau et il répondit. « On va à New-York en Amérique du nord. » Sur ces mots ils eurent un choc, le bateau venait de trembler. Ils montèrent dans la partie# supérieur du bateau, là ils vurent que le bateau venait# de toucher un iceberg. A se moment là, ils coururent vers une embarquation pour aller dedans. Ils réussirent à se sauver mais Michael avait oublier Stella sur le bateau et il vu un chien sauter du bateau. C'était Stella et n'elle nageait à vive allure. Elle réussit a rejoindre l'embarquation. Michael était tellement content qu'il lui fit un câlin. [...]</p>	<p>J'ai alors décider de partir à la recherche de nourriture. Après 1 km de marche, je trouvis des pommes, des poires, des bananes, des tomates, des poivrons et des carottes. Je pris tout ce que je pouvait prendre et je suis reparti.</p> <p>Après Pour manger ses aliments, il fallait faire du feu et comme quand j'ai je suis scout, le feu pris en un instant. Après un bon repas, je construisi une cabane pour m'abriter car il allait faire nuit mais tout d'un coup, il se mit à pleuvoir. Comme je n'avais pas d'eau je pris des noix de coco et je les ouvrirent. Je les avais toute mis dehors pour avoir de l'eau et je commenci à dormir. Le lendemain je suis parti a explorer la jungle. Au passage, je récupéri quelque fruit. Je marchi pendant très longtemp en allant toujours tout droit et et tout d'un coup, j'ai aperçu au loin un village. Je couru très vitre car je me suis dit que peut être je serais sauver. En arrivant, je demanda de l'aide à des gens. [...]</p>

E.11 Au commencement, écrire un récit - incipit : continuité et imitation**Reprise de la consigne d'écriture****Reprise complète de l'énoncé**

Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. (Ezekielle, G3)
Un enfant arrive sur sur une île à la suite d'un naufrage [...] (Love-Eva, G3)

Reprise partielle de l'énoncé

N#atalie est toute seule sur l'île [...] (Beatriz, G1V1)
Victor se retrouve seul coincé sur une île dont il ne connaît pas le nom. Il vient de se rendre contre qu'il a fait naufrage. (Coline, G1V1)
Quelques heures plus tard, j-étais il était tout seul il n'y avait personnes sûr cette grande île. (Hugo, G1V2)
Alexd Alexandre sur l'île Je suis tomber dans une île part un tourbillon [...] (Nora, G3)
Un enfant qui s'appelle Tonin est naufragé sur une îles déserte. (Faiçal, G3)

Combinaison d'éléments de la consigne avec ceux des textes ressources

<i>Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation. Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)</i>
<i>À 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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de La Virginie. (Texte D)</i>
Le naufrage d'abel Abel et une petit fille 10 ans qui était sur un radeau et elle a fait un naufrage sur l'île laola (Younes, G3)
C'était un jour un petit garçon qui naviguer sur un bateau, et ensuite il s'échoua sur #une île. (Noblesse, G3)
Surpris par une tempête au beau milieu du Pacifique le-un navire perdit son cap et sombra sur un récif. (Sofian, G3)
Naufragé # ### pendant 3 ans Quelque jour après mon naufrage, je réussis à allumer le feu. (Juliette, G3)

Reprise du texte enclencheur**Reprises sémantiques et linguistiques**

Je regardai tout autour de moi ¹¹ . (TE)
Je m'assis en caressant Stella et je regardait l'île [...] (Clément, G2V2)

¹¹ La phrase « Je regardai autour de moi » figure à trois reprises dans le texte enclencheur.

Ce n'était pas *les bruits* de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. [...] Des oiseaux caquetaient et poussaient des *cris* perçants au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent. [...] J'entendis le vent au-dessus de moi dans les voiles. [...] La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. [...]

(TE)

J'entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan. (Thaïs, G2V2)

Je regardai autour de moi [...] J'étais seul sur une île. J'étais seul. [...] Pas de bateau. Rien. Personne.

(TE)

Michael et Stella était *seul* sur l'île sans *personne* tou vraiment tout *seul*. (incipit) (Victor, G2V2)

J'allais couler, couler au fond de la mer et creuser ma tombe au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires. [...] Puis je réalisai que même si j'arrivais à voir un bateau, je ne pourrais pas faire grand-chose. (TE)

Deux minutes plus tard ~~je~~-il voyait toujours rien et ~~il s'est~~ ~~je me suis~~ il s'est dit « Je ne crois pas qu'il aura un *bateau* avant ce soir [...] (Morgane, G2V1)

Une continuité recherchée entre le texte enclencheur et la suite du récit

Donc je parti pour essayé de trouver des personnes mais je me perdi dans un boi. (Théo, G4)

Mais j'avais comme même Stella avec moi. Je pouvais m'en sortir mais comment ? (Quentin, G2)

Puis j'eu l'idée d'aller farie un campement et d'essayé de trouvé à mangé car je commençais à avoir faim et Stella aussi [...] (Déborah, G2V1)

Quand soudain Michael entendu un bruit bizarre. (Mathilde, G2V1)

Tout à coup Stella ce mit a aboyer. (Jules, G2V1)

Deux minutes *plus tard* ~~je~~-il voyait toujours rien et ~~il s'est~~ ~~je~~ il s'est dit « Je ne crois pas qu'il aura un *bateau* avant ce soir » (Morgane, G2V1)

Au bout d'un moment je décidère de descendre du sommet avec Stella. (Morgane, G2V2)

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (fin du texte E)

J'entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan. (Thaïs, G2V2)

Reprise des textes ressources

Des reprises-reformulations des avant-textes et des incipits des textes ressources

Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation. (Avant-Texte A)

~~Camille vient~~ Le bateau de Camille vient d'échouer sur une île sauvage (Valentine, G1V2)

Il est seul tout seul il dit : « Et ho ! » Personne. (Pauline, G1V2)

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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de *La Virginie*. (Texte D)

À la fin de la matinée du 11 février 2002, Eric laisse à Athènes sa femme et son chien pour explorer les îles du Pacifique [...] (Pierre-Lou, G1V2)

L'histoire commença en 1769, sur les îles Hawaï [...] (Stanislas, G1V2)

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)

Au milieu de tous mes travaux il m'arrivait de trouver des ## # visitant l'île de trouver des bagages et un sac. (Sabrine, G1V2)

Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. (Texte B)

Je marchai sur le sable fin, mes pieds me faisaient mal. (Incipit) (Pierre-Yves, G1V2)

Michael et Stella continua à marcher. (Incipit) (Mathilde, G2V2)

Des reprises-reformulations des textes ressources

Mon habitation étant parfaitement mise à couvert, j'avais un grand désir d'entreprendre une *exploration complète de l'île*, et de voir si je ne découvrais point quelques productions que je ne connaissais pas encore. (Texte C)

Un beau matin je décida de *partir en expédition pour pouvoir visiter complètement l'île*. (Guillaume, G4)

Avec moins d'espace à parcourir pour trouver la lumière [...] La clairière, tapissée de buissons foncés à la senteur aromatique, formait *une coupe remplie de chaleur et de lumière*. (Texte B)

Mais au loin je vis une lumière au lo- qui s'éloigna de plus en plus. (Andréa, G4)

Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée *vers le sud de l'île*. (Texte A)

Je me trouvais déjà sur l'île depuis longtemps je n'avais jamais remarqué cette petite *maisonette* cabane, *au sud de l'île* (Judith, G1V2)

J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs [...] (Texte A)

J'avais 15 ans et on avait parlé de la préhistoire [...] (Sonia, G2V2)

Je situai ma maison près d'un grand cèdre au centre de l'île. Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. (Texte D)

Un jour après, je métais fabriqué une cabane en bois pour me protéger des tempêtes (Lola, G4)

L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête (Texte D)

Tout à coup un autre chien surgit d'un buisson, sauta sur moi et me lecha le visage (Jules, G2V2)

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)

J'ai alors décidé de partir à la recherche de nourriture² [...] (Arthur, G2V2)

Quand au bout d'un mois, j'aperçus quelques tiges vertes qui sortaient de terre, j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes que je ne connaissais point mais quels furent ma surprise et mon étonnement lorsque, peu de temps après, je vis environ dix ou douze épis d'une orge verte et parfaite. (Texte C)

Cela faisait des mois que le garçon était sur l'île mais il avait fait une plantation de blé pour se nourrir. (Maximin, G1V2)

Singularités dans les incipits des scripteurs apprenants

Cet enfant s'appelle Eric Royaume-Uni (Stanislas, G1V1)

Un jour de Malchance

un jour un enfant qui se nomme Tom Cruise fit de la voile (Faiz, G3)

Les naufrages de l'horreur

Pendant les ~~vacances~~ vacances Yugo et sa famille partent en voyage dans une croisière sur l'océan pacifique (Julien, G3)

Kouidi, ~~se réve~~ est réveillé sur belle plage par une noix de coco qui lui est tombée sur le ventre [...] (Adrien, G1V1)

Il marche longuement pour trouver un abri [...] (Nasrine, G1V1)

Conclusion sur les incipits

Un épaississement des incipits en V2

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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.

(Texte D)

Nastu était seul sur l'île. (Pierre-Lou, G1V1)

À la fin de la matinée du 11 février 2002, Eric laisse à Athènes sa femme et son chien pour explorer les îles du Pacifique. (Pierre-Lou, G1V2)

Clement était tout seul, ~~perdu~~ il avait perdu ses parents et sa famille. (Basile, G1V1)

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempête, avait heurté un récif (Basile, G1V2)

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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.

(Texte D)

² L'évocation de la nourriture peut être imputée à d'autres textes comme le texte D. Mais seul ce texte comporte le mot « nourriture ».

Victor se retrouve seul coincé sur une île dont il ne connaît pas le nom. Il vient de se rendre contre qu'il a fait naufrage. (Coline, G1V1)
Quand le naufrage a eu lieu, j'## étais en train de dormir sur les couchettes du bateau de mon grand-père : « Le Redoutable ». (Coline, G1V2)

E.12 Construire un monde fictif, s'inscrire dans un genre - différents mondes de référence

Monde merveilleux et mondes mixés : la prégnance du conte

Formule introductive du conte et passage au conte

L'exemple d'Emma

Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait Matthieu mais on l'appelait Mat. Mat s'était échoué d' sur une île. (Emma, G1V2)
Cela faisait 2h30 qu'il marchait et se reposait ### au pied d'un arbre, mais il appuyait sur un bouton et les feuilles qui barrait la route s'ouvrirent il se levait et il vit une immense forêt, il vit des oiseaux d' de différentes couleurs et de différentes tailles. Il vit une maison tout en bas et il alla voir c'était une ma elle était abandonnée il ouvrit la porte et vit une photo. c'était son grand père ! Il vit un plan pour fabriquer un radeau il le prit Quand il sortit il vit un oiseau blessé il le soigna et l'oiseau devint ami avec Mat. Mat lui demanda si il si il pouvait l'amener à son campement, il monta sur l'oiseau et il partit. (Emma, G1V2)
Mat com construisit un radeau et partit rejoindre son pays. (Emma, G1V2)

De la robinsonnade au conte

Les exemples de Maya et de Nélia

J'ai passé une semaine dans la solitude avec ma chienne mais cette fois si, il me vint une idée. Je décidai de construire un bateau pour m'échapper d'ici car sur mon île natale j'avais appris à faire les bateaux [...] (Maya, G2V2)
Je regardai encore une fois autour de moi et je vis des maisons. Des maisons en sucre. Je vis aussi des bancs en réglisse et je compris que c'était le « pays des bonbons » !! Bien évidemment, je m'installai ici pour toute la vie !!! (Maya, G2V2)

Il était une fois dans un pays qui s'appelle la Virginie [...] (Nélia, G3)

[...] j'avais un grand désir d'entreprendre une exploration complète de l'île [...] (Texte C)
Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. Fleurs et fruits poussaient à profusion [...] (Texte B)
En arrivant sur l'île à la suite d'un naufrage le petit garçon qui s'appelle (ullyse) ullyse partit découvrir l'île. Quelques jours plus tard ullyse retrouva sa famille qui n'avait pas eu de bateaux. Plus tard avant de faire une fiesta ullyse et sa sœur Zoé partirent marcher comme leurs habitudes à travers les arbres chargés de fruits et de fleurs [...] (Nélia, G3)

Des mondes mêlés**Un espace où tout est permis : le rêve*****La robinsonnade dans le rêve : l'exemple de Chloé***

L'enfant était fatiguée, il avait faim, il avait soif, il n'en pouvait plus de cette île où il y avait personne# pour lui remonté le moral du matin au soir il s'~~enny~~ ennuyer, mais il trouvait des fruits pour se nourrir mais pas à sa faim. Un soir il reussi# à s'endormir ~~1 heures~~, il se reveillit le matin il avait dormi 1 heures il se dit que ~~de~~ le lendemain il dormirait 2 heures et s-c'était le ## qua il dortit 2 heures après 3 heures, 4 heures, 5 heures jusqu'à 12 heures, ## et pour la première fois sur l'île ~~qui~~-qu'il ~~v~~ rêva. Il rêva qu'une fée viendrez la protéger des dangers et aussi viendrait la secourir. (Chloé, G2V2)

Elle se reveillit à ~~11~~ 8.10 heures sa mère lui dit allée debout tu vas rater le bus pour allée à l'école, elle ~~sa~~ s'assit sur son lit et dit à sa mère :

-« Tu sais que dans mon rêve, j'étais # sur une île desserte et que je mangeais toujours des fruits, et j'arrivais pas beaucoup à dormir, et j'ai rever que dans mon rêve il y avait une fée qui m'aiderait à sortir de l'île où j'étais ». Et ~~Ma~~ mère me dit : « Ouah # tu as de l'imagination [...] (Chloé, G2V2)

Le rêve dans la robinsonnade : l'exemple de Clément

Je m'assis en caressant Stella et je regardait l'île. J'aperçu une petite fumée, comme un barbcuou. Je me leva d'un bond et essaya de voir plus clairement à côté je vis une ferme avec des poules des vaches des coqs, et plein d'autres animeaux, je descendi pour voir sa de plus près. Quand j'étais tout près, je me cacha derrière un buisson, il n'y avait *personnes*, alors je sortis de ma cachette. Il n'y avait *vraiment personnes* alors je pris une poule, je la dépluma comme faisait ma maman et je la mis sur le feu. J'atandis et dès que c'était près, je la pris et je la mangea (car j'avait vraiment faim). (Clément, G2V2)

Ouf se n'était qu'un rêve j'étais sur le Peggy Sue

-« Je m'en suis bien sorti. »

Fin ou presque car se que je ne savais pas c'était que se que je venais de rêver allais RELLEMENT se passer !

à suivre... (Clément, G2V2)

E.13 Construire un monde fictif, s'inscrire dans un genre - le genre de la robinsonnade : du naufrage à l'abordage**L'histoire d'un naufrage ou la recherche du genre****Le récit d'aventures avant tout*****L'exemple de Maxime***

Puis je vis une lumière blanche, il y avait une église, des maisons. Je m'installa dans une grotte, je réessey de faire du feu avec des pierres, enfin j'y etais arriver ! Puis je descanda au village, il etait vide, rien, personne, seul. Les magasins etais clos, puis Stella flaira quelque chose. Il m'~~emmena~~-emmena derrière la montagne, et tout d'un coup, j'entendis un bruit d'eau qui rentre dans les rocher. Il y avait une cascade, puis nous dessandions pou voir de plus près. Il y avait plein d'oiseaux, d'arbre et de plante. Derrière la cascade il y avait quelque chose qui brillait comme de l'or, Stella rentra dedans et aboya, il y avait un trésor ! Je mis rendit tout de suite. Il y avait des couronne des bijoux ~~eet~~ ~~ete~~...et il y avait un bateaux flambant neuf. Je le

pris et je trouva mes parents qui était dessus, nous partions pour revenir cher nous après un long periple. (Maxime, G4)

Une autre forme de récit

L'exemple d'Alizée

~~Une jeune fille~~ La jeune fille regarda le bateau il commençait à couler. Une jeune *nous* raconte son histoire quand elle était ~~sur~~ sur une île : C'était en 1996 mes parents aller se ~~s'e~~ séparer alors je me suis enfuit de la maison. Je suis allé sur un bateau et le bateau a eu un naufrage et je suis arrivé sur une île. Je commençais à m'inquiété, je me disais : « Si on me retrouve plus. » Alors sa faisait 5 jours que je dormais dehors alors je me suis construit une cabane Un mois plus ~~je~~ tard je me construisit ~~U~~ une belle maison. Un avion survolère l'île l'avion me vut alors alors il dit à un bateau de venir me chercher Le bateau venu et je rentrère chez moi. (Alizée, G1V2)

Différents problèmes de récit

Cohérence et vraisemblance

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. 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)

~~Un enfant~~ Quelques jours plus tard il arriva a allumé un feu. Depuis qu'il était tout petit, il a pris l'abitude de voir comment sa ce passe à la Préhistoire Il était devenu un singe. Alors (il) tua une grosse bête pour la faire griller au feu. Car le feu à de la magie Il pouvait envoyait ~~des~~ des signaux de fumées, destinés à attirer l'attention des personnes au loin. (Ernestine, G1V2)

Mais il en fut pas un ci. Alors Il alla se ~~promener~~ promenait quelques morceaux de bois, de métal, de plastique pour en faire sa maison. Toute la journée, il travailla, il créa des objets # et en fut plein d'autres encores. Une fois qu'il eu finis se reposa puis mangea son bon festin. ~~Il en tua plusieurs~~ Mais il ne mangeait (que) quelques fruits du paradis. Ce Paradis Au ! comme il l'aimait ! ~~cette île~~ Là bas vit depuis très longtemps la source des ancêtres. ~~Cette source~~ ### Il essaya s'~~approcha~~ de s'approcher et l'ancêtre dit : « dit un ~~vœa~~ vœux et il s'exosera. » Alors il dit un vœux, il espererait ~~qu~~ un jour par ma fumée magique, # que des personnes au loin vienne me chercher. Alors l'ancêtre lui dit une idée. Puis le garçon le fit, il arracha de l'écorce pris une tige et écrivit. « Chers parents, aidez moi, si vous pouvez, vous verrez # ma fumée magique » Puis le mit dans une ~~boutel~~ bouteille et la lança très loin et espérera un jour qu'ils viendront me chercher. ~~Mais peut être pas~~. FIN (Ernestine, G1V2)

Tout à coup, je vit arrivé un avion qui lacha deux caisses dans une des deux caisses il y avait du matériel pour construire une maison j'ouvrit la caisse pour construire une maison. Après avoir fini de construire ma maison j'ouvrit la deuxième caisse et je vit des graines de plantes d'arbres et je les planta tout de suite dans la terre et je les arrosa avec de l'eau de mer. Et tout d'un coup je vit arrivai un deuxième avion qui lacha une caisse et dans cette caisse il y avait du matériel pour manger (un frigo, une gazinière). Le lendemain les graines que j'avais planté avait poussé. (Rémy, G4)

Énoncer un script

Après plusieurs tentative Je, je réussi à allumer un feu. Alors je preni un bout de mon tee shirt et le metta au bout d'un baton lama mon baton puis agita le baton « oé oè il y a quelque un ? » Personne ne répondit et tout à coup j'entendi un au tonntonntomnnn ! En sautant j'ai agité mon ~~bate~~ baton il me vi je monti dans leurs bateau c'était un bateau de luxe tout était jolie sauf le cappitaine il était très moche mais dumoin très gentil. il fallait plus de 5h30 pour ~~a~~-revenir chez moi. Je leurs demandaire une fois toute les heure et puis moi je voulais voir maman. 5h30 après on était arriver moi et Stella PaPa et MaMan me grondaire beaucoup, même très content de me voir alors ~~on non~~ nous fetont sa et puis je repreni le cours de ma vie... (Grave, G4)

s

La Crousiér des enfants

100 enfants déside de constrire une bateau 2 moi les travau sont teriné # il déside de fais une croisiér, les enfants #paré à l'avanture à 21 :30 les #enfants dorme prerendénon, apré 3 joure de navigation plus de vivre les enfants safola, le bateau alé cracé, 6 mai le bateau crace un enfant arive sur un île c'est HAMZA 1h les enfants arive le capiténe WALID # di « on à constrì un bateau ## il fo que on constrise un « hotéle » alore les enfants on constrì un hotéle, on cherche de la mnouriture, de ## laue Et vola h'listour de la « Crousiér des enfants

Transcription :

La Croisière des enfants

100 enfants décident de construire un bateau 2 mois les travaux sont terminés ils décident de faire une croisière, les enfants parés à l'aventure à 21:30 les enfants dorment (profondément ?), après 3 jours de navigation plus de vivres les enfants s'affolèrent, le bateau allait craquer, 6 mai le bateau craque un enfant arrive sur un ile c'est HAMZA 1h les enfants arrivent le capitaine WALID dit « on a construit un bateau il faut qu'on construise un « hôtel » alors les enfants ont construit un hôtel, on cherche de la nourriture, de l'eau. Et voilà l'histoire de la « Croisière des enfants » (Walid G., G3)

E.14 Décrire l'espace insulaire - l'espace insulaire dans les textes produits

Les opérations de descriptions

Pré-thématisation

Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, *si fleurie*, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. J'y vis une grande quantité de *cacaoyers*, d'orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. [...] j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes *que je ne connaissais point* [...] (Texte C)

[...] quand j'eus fini j'entrepris la visite de l'île et la je fus vrement surpris il y avait plein d'*abre* de toute les sorte : *des cacaoyers* des abricotiers des fraisiers et puis *tout était fleuris* rien de fané je trouva ça bizarre je continue de chercher *toute sorte de fruit que je ne connaissai pas*. (Déborah, G2V2)

Les formes de la description : de l'énumération à la séquence

Les énumérations

Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier, la vaisselle et les fanoux sauvés de La Virginie, la longue-vue, *le sabre et l'un des fusils* suspendus au mur créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. Je pris même l'habitude, ayant déballé les *vêtements* contenus dans *les coffres* de La Virginie – et certains

étaient fort beaux ! – de m’habiller chaque soir pour dîner, avec habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers. (Texte D)
Arrivé sur l’île-l’île, j’ouvrit le <i>coffre</i> il y avait : des <i>vetements</i> , de la nourriture, des outils et <i>une épée et son foureau</i> que je me mis sur mon dos, et de l’eau. (Jules, G2V2)
M’étant avancé un peu plus, je trouvai différents fruits, particulièrement <i>des melons en abondance</i> sur le sol, et <i>des raisins</i> sur les arbres où les vignes s’étaient entrelacées ; les grappes étaient justes dans leur primeur, bien fournies et bien mûres [...] J’y vis une grande quantité de cacaoyers, d’orangers, de <i>limoniers et de citronniers</i> , tous sauvages, portant peu de fruits. Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains [...] (Texte C)
Je pris même l’habitude, ayant déballé les vêtements contenus dans les coffres de La Virginie – et certains étaient fort beaux ! – de m’habiller chaque soir pour dîner, <i>avec habit</i> , haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers. (Texte D)
Je suis donc aller me promener dans la forêt pour trouver de la nourriture. Je mit promener et j’ai vue un arbre, Au pied de cette arbre <i>il y avait des melon et du raisin</i> . Je les prits, puis les mit dans mon sac. (Laetitia, G2V2)
Jean ne trouva rien sauf un <i>limonier-citronnier</i> il n’aimait pas les # citrons mais il grinpa quand même car il s’est dit que il pourrait il y a avoir autre chose et il grinpa et trouva plein de pommes et de poires. (Beatriz, G2V2)

J’appris à rôtir mes graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. (Texte A)
J’y vis une grande quantité de cacaoyers, d’orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. (Texte C)
[...] me construire une vraie maison, et ne plus continuer à dormir dans un coin de la grotte ou au pied d’un arbre. (Texte D)
Et aussi j’avais-ai retrouvé des graines ³ –des <i>cacaoyers, d’orangers, de limoniers et de citronniers</i> . J’en ai cueillist- puis je l’ai sais mis dans des bacs que j’avais fait tout seul et je l’ai sais mis dans <i>la grotte</i> . (Quentin, G2V2)

Au milieu de tous mes travaux il m’arriva de trouver, en visitant mes bagages, un petit <i>sac</i> qui avait été <i>empli de grains</i> pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau (Texte C)
Quand <i>je regardis dans mon sac</i> je vis plein de nourri nourriture, de la viandes, des grain de blé, des légume et des fruit il y en avait plein dans la forêt. (Alissa G4)

La séquence descriptive-promenade

<i>Je marchais</i> comme un habitué à travers les arbres [...] <i>D’étranges fleurs</i> cireuses poussaient sur de grands troncs et les escaladaient jusqu’aux frondaisons bruissantes d’insectes. (Texte B)
M’étant avancé un peu plus, je trouvai différents fruits, particulièrement <i>des melons</i> en abondance sur le sol, et <i>des raisins</i> sur les arbres où les vignes s’étaient entrelacées [...] Au milieu de tous mes travaux il m’arriva de trouver, en visitant mes bagages, <i>un petit sac</i> qui avait été empli de grains pour la nourriture de la volaille à bord du vaisseau. (Texte C)
[...] ne plus continuer à dormir dans un coin de la grotte ou <i>au pied d’un arbre</i> . (Texte D)
Ce qui, au premier abord, m’avait paru être une petite <i>promenade</i> à l’intérieur de l’île ressemblait plutôt à une grande expédition. (Texte E)

³ Quentin rature le mot « graines » d’abord sélectionné.

Après *je marchais* et je voyais *d'étranges fleurs* puis *je continuais à marchais* puis je regardais une maison je rentre mais il y avait personne je sort de la maison et je marchais encor et encor puis j'arriva dans une forêt [...] (Célia, G4)

[...] quand au bout d'un mois, j'aperçus quelques tiges vertes qui sortaient de terre, j'imaginai d'abord que c'étaient *quelques plantes que je ne connaissais point* ; [...] j'avais un grand désir *d'entreprendre une exploration complète* de l'île [...] Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, *si fleurie*, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. J'y vis *une grande quantité de cacaoyers*, d'orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. (Texte C)

[...] quand j'eus *fini j'entrepris la visite de l'île* et la je fus vrement surpris il y avait *plein d'abre* de toute les sorte : *des cacaoyers* des abricotiers des fraisiers et puis tout était *fleuris* rien de fané je trouva ça bizarre je continue de chercher toute sorte *de fruit que je ne connaissais pas*. (Déborah, G2V2)

Fleurs et fruits poussaient à profusion et voisinaient sur le même arbre ; partout flottait un parfum de fruit mûr [...] J'arrivai enfin dans un endroit plus ensoleillé. (Texte B)

[...] dans la suite, j'en mêlai le jus avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante. [...] Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, si fleurie, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. (Texte C)

Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une île merveilleusement belle. Elle était *peuplé de fleurs de toutes les couleurs*. Elle était aussi pleine ~~###~~ d'arbres# comportant *des fruits bien juteux*. (Marie-Aude, G1V2)

Quand jus fini de construire ma maison je parti visiter les alentours encore une fois pour me détendre un peu et *pour profiter du soleil qui ne tarderait pas à se coucher* enfin, je tombis d'en un trou, heureusement que le trou n'était pas du tout profond. Sinon j'aurais pu avoir très mal. Quand je me relevait *je vus comme un jardin de fruits entier*. (Ambre G4)

La séquence descriptive-promenade

Evocation des lieux des textes littéraires

Quelque jour plus tard elle se retrouva sur une île deserte le sol été remplie de sable et il y avait *une grande forêt* [...] (Soundouss, G3)

Stella avait ~~fa~~ faim, alors, je suis descendu du sommet pour chercher dans *la jungle* de la nourriture. (Yasmine, G4)

Il visita l'île des cocotiers, des lacs, *des grottes*, des rivières, des cascades [...] (Sofian, G3)

Ce qui fit que je ne puit point prendre *le ruisseau* qui traversait la forêt. (Eloi, G2V2)

Le lendemain matin, il alla sur *la crique* et avec le baton, ~~essa~~-tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. (Basile, G1V2)

La description procédurale

Je résolus d'essayer de les prendre au moyen d'une trappe. Je creusai donc dans la terre plusieurs grandes fosses dans les endroits où elles avaient coutume de paître, et sur ces fosses je plaçai des claies de ma façon. J'y semai des épis d'orge [...] Néanmoins un matin, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreux, un mâle et deux femelles. (Texte C)

Je fit un piège, avec un fruit posé dessus espérant que les chèvres tomberont dedant. ~~Le~~ Le lendemain j'alla voir le piège, j'y trouva un mâle, deux femelles, trois chevreau, mais j'eus pitié ~~alors~~ alors je les libéra. (Nina, G2V2)

L'organisation des descriptions

Une organisation spatiale de la description statique ou itinérante

[...] il décida donc d'explorer l'île à la recherche de nourriture, et peut être même qu'il trouvera quelqu'un. L'île était petite et il en fit vite *le tour*, puis il entra à son *centre* et découvrit des fruits et une grotte pour la nuit. Près de la grotte, il y avait des bambous et il décida de se faire une canne à pêche pour pouvoir pêcher du poisson [...] (Judith, G1V1)

Je me trouvais déjà sur l'île depuis longtemps mais je n'avais jamais remarqué cette petite ~~maisonette~~ cabane, *au sud de l'île*. Elle m'~~intriguait~~. Peut être cela voulait il dire qu'il y avait quelqu'un sur l'île ! [...] *Je fis le tour de l'île, puis j'alla au centre*, mais je ne vis personne. C'était comme si elle faisait exprès de m'éviter J'attendis plusieurs jours, mais toujours personnes Au bout d'un mois, ~~des~~ je vis des traces de pas devant ma grotte qui faisaient des allers-~~et-des~~ retour. (Judith, G1V2)

D'abord, il commença par explorer l'île : elle était petite, il y avait des animaux mais aucune trace d'humain. Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas trouvé d'abri. Il fabriqua de ses propre main un cabane dans les arbres avec des feuilles de palmiers, des lianes et des branches de bois morts. Il prit des fougères, beaucoup de fougères pour faire un matelas confortable et se coucha [...] (Basile, G1V1)

A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois, soudain, il eut une ~~idées~~-idée lumineuse, il creusa des trous les recouvrit de branches de bois ~~no~~ mort et de feuilles de palmiers. *Puis* il trouva des cocotiers des poiriers et des citronniers donc il en cueillit une énorme-~~quantites~~-quantité. (Basile, G1V2)

Connecteurs chronologiques

Néanmoins *un matin*, allant visiter mes pièges après avoir changé mon système de trappe, j'y trouvai trois chevreux, un mâle et deux femelles. (Texte D)

[...] quand *au bout d'un mois*, j'aperçus quelques tiges vertes qui sortaient de terre (Texte C)

Quelques jours *plus tard*, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Chaque matin il alla vérifier ses ~~piè~~ pièges. *Un jour*, il trouva deux chevreux. Il prit leur peaux pour faire ses couvertures. En fin d'après midi dans le sud de l'île, il trouva de l'argile rouge ## puis il en fit des plat. Avec le fusil, il tua deux volatiles, il les pluma, mit les plumes sur son lit, et mit les deux volatiles dans un coin. *Puis*, il trouva, 1 en explorant l'île, un baton très pointu, il les ramena dans ~~son~~sa cabane. *Le lendemain matin*, il alla sur la crique et avec le baton, ~~essa~~-tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. *Un mois plus tard*, en cherchant dans les roseaux, # il vit une cane qui venait de s'envoler et trouva une-œuf dans ~~un~~ le nid de la cane. Il rentra chez lui, mit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le manga puis alla se coucher. (Basile, G2V2)

Une organisation de la description fondée sur la composition de l'objet décrit

Pierre vit une grotte allèrent se mettre à l'abri une seconde fois à l'intérieur il y avait de grand tant de feuille ressemblant à des lits et un coin où il y avait de gros blocs de pierre. (Margaux, G1V1)

La maison d'Alex etait faites d'argiles et de grandes feuilles de bananiers à l'interrieu il y avait pleins de sulture en bois et d'assiette en coquille saint jacque. (Margaux, G1V2)

Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier, la vaisselle et les fanaux sauvés de *La Virginie*, la longue vue, le sabre et l'un des fusils suspendus au mur créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. (Texte D)

Je me mis à la déco de ma demeure, j'accrochai des sabres que j'avais récupéré sur le bateau et un fusil qui m'avait servi à tué quelques chèvres. Je me construis une chaise en osiers que je remboura avec de la peau de chèvre [...] (Pierre-Yves, G1V2)

Une organisation de la description fondée sur les propriétés de l'objet décrit

[...] il vit une immense forêt, il vit des oiseaux de différentes couleurs et de différentes tailles. (Emma, G1V2)

Je marchais *comme un habitué* à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. (Texte B)

Au début, je marchai sans savoir où j'allais, mais j'ai commencé à m'habituer. Je marchai dans les arbres *comme un singe* [...] (Incipit) (Alyssia, G4)

Les textes produits et le bruissement insulaire : le bestiaire imité, inventé

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de *La Virginie*. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. (Texte D)

Un paradis pense la jeune fille, si seulement papa, maman et Diana (sa chienne) étaient là [...] Soudain elle entend de petites plaintes, elle se rapproche de l'endroit d'où ça vient, creuse et trouve une chatte toute blanche. (Valentine, G1V1)

Elle se met à pleurer en pensant à son père qui était resté sur le continent, à sa mère #, son frère et sa chienne qui devait être eux aussi perdus. Soudain un petit bruit se fait entendre. Camille se réjouit, tout espoir n'est pas perdu ! Elle se rapproche de l'endroit où il semble provenir. Et elle voit sa chienne ! (Valentine, G1V2)

C'est peu après cette récolte que j'eus la très grande joie de retrouver *Tenn, le chien de la Virginie*. (Nina, G1V2)

[...] je pris mes affaires et je dis un dernier adieu à *ma chienne Stella* [...] (Samira, G1V2)

Stella ~~es~~ était toujours là et en plus elle me ramena deux chèvres. Ce qui me facilita la tâche. (Taqiyya, G4)

Mais je croyais que je serais seul sans personne dans la # jungle. Mais j'avais Stella qui me portait beaucoup de compagnie. Je l'aimais ma chienne, oui je l'aimais très fort. [...] Qu'est-ce que je ferais sans Stella. Parfois je l'imaginais, j'étais seul sans personne, sans compagnie sans personne pour m'aider. (Thaïs, G2V2)

La vie des animaux palpait dans toute la forêt. (Texte E)

[...] partout flottait un parfum de fruit mûr et la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner. (Texte B)

Chaque jour, j'agrossissais les murs de ma maison car j'avais peur des *bêtes sauvages* et Stella et son nouvel ami n'étaient pas de taille à tués, ou même à arriver à mordre *un ours*. (Eloi, G2V2)

Je me trouvai bientôt en pleine jungle. (Texte B)

j'entendis un cri d'*oiseau* et puis je suis tombé. (Yasmine, G4)

[...] il courut s'était un *perouquet* et un *singe* qui criaient [...] (Faïz, G3)

Dans la jungle il y avait peut-être des *serpents venimeux*, des *tigres*, des *lions*, mais aussi plein de merveilles 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 cette vallée. (Thaïs, G2V2)

Stella jouai avec ses nouveaux amis <i>les crocodiles</i> , ils criaient on les entendait à l'autre bout de l'île. (Alyssia, G4)
Stella revena avec plein de <i>poissons</i> qu'elle avaient pêcher elle même et Michael la félicita d'avoir pêché autant de poisson. (Quentin, G2V2)
Un beau jour en me promenant sur la plage je vit un <i>foque</i> je joue avec lui il était très gentil. (Juliette, G3)
Il vu des <i>singes</i> des <i>abeils</i> ... (Julie, G3)

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 D)
J'avais enfin trouver un sac rempli de : noix de coco, de poisson, de fruits exotique et même d'un <i>beuf</i> mort [...] (Alyssa, G2V2)
Je me leva d'un bond et essaya de voir plus clairement à côté je vis une ferme avec <i>des poules des vaches des coqs</i> , et plein d'autres animaux, je descendis pour voir sa de plus près. (Clément, G2V2)
Stella es était toujours là et en plus elle me ramena deux <i>chèvres</i> . (Taqiyya, G4)
Alors je ² l'ai-les ai pris les ### <i>chevreaux</i> et une femelle que j'ai relâché et les # pour qu'ils # se reproduisent et la femelle et le mâle # je l'ai tué pour les manger après de les avoir pris [...] (Quentin, G2V2)

Description et valeurs

Il commence à explorer l'île, et se rend compte qu'il est seul. Le pauvre enfant qui, lors du naufrage avait perdu la mémoire, se souvint enfin de son nom. Il s'appelait Pierre. Il avait huit ans. Il essaya ensuite de se construire un abri, quand, soudain, il entendit du bruit. Il se retourna mais ne vit rien ni personne. Quand il y parvint enfin, il alla trouver une source... (Marie-Aude, G1V1)
Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une <i>île merveilleusement belle</i> . Elle était peuplée de <i>fleurs de toutes les couleurs</i> . Elle était aussi pleine ### d'arbres # comportant des fruits bien juteux. La petite fille commença à explorer l'île et y trouva aussi plein de sources. Elle décida de s'arrêter et de se trouver un abri. Elle n'aurait pas fait de trouver une grotte grande et chaleureuse [...] (Marie-Aude, G1V2)

E.15 Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématiconarratives de la robinsonnade

« inventée » et « imitée » - le PN de la séquence du naufrage

Un samedi Estrella prit son bateau de pêche et alla pêcher un matin de soleil. Elle alla tranquillement. Pour elle ce samedi été un jour de miracle car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. Tellement qu'elle été contente elle ne se rendait même pas compte qu'elle été loin du village. Un moment donné il y avait des nuages gris puis il eu une tempête Estrella avait tellement peur qu'elle s'était évanouie car elle été fragile. Elle se réveilla au bout de 6h00 et se retrouva sur une île nommé Abel. (Djénéba, G3)
<i>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 « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte.</i> (Texte D)
Victor se retrouve seul coincé sur une île dont il ne connaît pas le nom. Il vient de se rendre compte qu'il a fait naufrage. (incipit) (Coline, G1V1)

Quand le naufrage a eu lieu, j'## étais en train de dormir sur les couchettes du bateau de mon grand père : 'Le Redoutable'. C'est un grand bateau des années 1980. (incipit) (Coline, G2V2)

Je flottais dans mon sommeil, dans mes rêves. Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du vent dans les haubans. Je regardai autour de moi. (Texte E)

J'avais réfléchi trop longtemps et je crois que je m'étais évanoui car j'étais sur un lit et tout un équipage me regardait. (Sonia, G2V2)

E.16 Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématique-narratives de la robinsonnade inventée et imitée - LES PN DU SEJOUR SUR L'ILE

Choix à l'incipit

Au bout d'un long moment avec Stella, j'eus une idée : j'allais construire mon propre bateau. (Incipit) (Thaïs, G2V1)

J'entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan. Je décidais de m'en aller loin, très loin de cette île déserte avec Stella et si je réussissais pas j'irais quand même autre par. (Incipit) (Thaïs, G2V2)

Je me demandais si j'allais resté longtemps sur l'île. Et si personne me trouve, je resterai peut-être la toute ma vie ! Je me posais plein de question, j'étais en panique. (Incipit) (Inès G., G2V1)

J'avais peur mais j'essayais ~~d'écrire~~ d'allumer un feu et j'ai réussi. (Incipit) (Inès G., G2V2)

La quête de la nourriture

Avec la pirogue, nous somme aller visiter l'épave de la Virginie et nous avons pris du bois pour la maison. *Des armes pour la chasse. Les pelles pour les piège* et des provision. (Eloi, G2V2)

Il avait construit *des pièges* qu'il mit tout au tours ~~peut~~ # il pensa dans sa tête que # peut-être le gibier viendraient. (Pauline, G1V2)

Au village il y avait de toutes choses des banane, des noix de coco, des fruits tropicaux des medicament à base d'herbe medical, du poisson et des habit à base de coton. Il lui dit que son village vivait *de pêche et de cueillette* (Margaux, G2V2)

Je me recoucha et le lendemain, alla à la petite cabane. Elle m'y attendait, et me proposa de faire ~~des~~ *de la chasse de la pêche*, une autre maison pour moi et d'autres choses amusantes toute# la journée. (Judith, G1V2)

La maîtrise du feu

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. Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. (Texte A)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage. Mes feux possédaient la même magie que ceux de nos ancetres de la phreshistoire. (Mayelli, G4)

Je commenca à faire chauffer du feu que j'avait aprit à l'école. J'essayer plusieurs foie mais le feu ne voulait pas prendre j'essaiya une dernière fois et puis le feu s'aluma [...] (Laetitia, G2V2)

Je m'appelle Robinson, Robinson Crusoë, me répondit-il, et toi ?

- Je m'appelle Michael. J'ai assisté à votre naufrage et je vous est ramassé ici.
- Que faite-vous là ? me deman-t-il ?
- Mon bateau à fait naufrage il y a 4 mois et 26 jour. Je suis seul avec ma chienne.
- Je pourais vous loger ? »

Il accepta mon offre. *il m'apprit en échange à faire du feu* [...] (Eloi, G2V2)

[...] l'idée étais de prendre *de silex et les froter l'un contre l'autre* pour faire de la fumée [...] (Djénéba, G3)

[...] il reussit a fer un feu il se souvenu que en classe sa maitresse leur avait fait un chéma Il *prix du boua et une pierre il frota* et sa a fait du feu [...] (Yanis, G3)

Il rentra chez lui, *mit une pierre plate dans le feu*, un peu plus tard, il la sortit *mit l'œuf dessus* et le manga puis alla se coucher. (Basile, G1V2)

Quelques jours plus tard, je me décida à apprendre à allumer un feu mais à chaque fois que j'aissayais, le vent se ~~metai~~-m'était à souffler [...] (Mahery, G2V2)

C'est dure de faire un feu cant on a que des baton, de pierre [...] (Love Eva, G3)

[...] je repensait aux cours de ma maîtresse, à l'école : « Les enfant vous ller apprendre à faire du feu comme à la prehistoire et comme les hommes préhistoriques ect... Puis je repensait un instant nous avions bien appris à savoir comment l'allumer mais je n'avais jamais appris à en faire en vraie ! Donc j'alla chercher deux morceaux de bois et les frota cela fit une petite étincelle mais se rétegniait, *je ne perdait pas passience*, après avoir réussi ~~de~~ à allumer le feu [...] (Ambre, G4)

Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. (Texte A)

[...] ils commencèrent à fabriquer un abris construit de bois et de feuilles et essayèrent de faire un feu. Mais sans succès. Ils dormirent donc sans feu. Quelques jours plus tard son père se suicida. Le lendemain ils réussirent à faire un feu [...] (Julien, G3)

Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire. (Texte A)

Je trouvai ensuite l'#île familière grâce aux feu#. (Eloi, G2V2)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu pour manger des fruits tropicaux ; Stella s'endormi aussitôt près d'un bon feux, et moi je m'endormi avec Stella [...] (Yasmine, G4)

La construction d'un abri et les améliorations autour de l'habitat

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. (Texte D)

J'enfila mon tee-shirts et me dirigea vers ma grotte. C'est au moments-d'entrée que je decida de faire une maison ~~spacieuse~~. (Pierre-Yves, G1V2)

Camille pense à haute voix : « Il faut se construire une maison si nous restons éternellement ici. » Dès que l'orage passe. Diane et Camille rassemblent autant de galets possible et font un plénché, elles montent les murs et enfin le toit. Au bout de 2 jours leur maison est prête. (Valentine, G1V2)

J'avais envie de me construire une cabane aussitôt je suis parti chercher du bois, des cailloux... Pour faire ma cabane. Sur l'île il y avait une forêt donc j'allais en direction de la forêt pour chercher du bois. Je pris du bois et j'allais chercher ou j'allais construire ma cabane et j'ai décidé de la construire sur le sable. Sur le sable il y avait des cailloux c'est piles ce qu'il me fallait. Avec le bois j'ai fait les murs de ma cabane mais quand j'avais finis les murs j'ai vu que'il me manquait un toit. Je réfléchissais ~~comment~~ comment je pourrais faire le toit et j'avais trouver il me fallait des feuilles de palmiers. Donc je suis parti chercher des feuilles de palmier. J'en avait trouver et j'allais en direction de ma cabane pour mettre les feuilles de palmiers. Ça faisait un joli toit. Pour faire un lit est une chaise je me suis servit des cailloux. Après une ou deux heures j'avais finis ma ~~maison~~ cabane. (Inès G, G2V2)

Chaque jour, j'agrossissais les mur de ma maison car j'avait peur des bêtes sauvages et Stella et son nouvel ami n'était pas de taille à tué, ou même à arrivé à mordre un ours. Je construit ensuite des arme d'abord primitive, puis un peu plus évolué avec le couteau suisse de mon père. Je fit ensuite *un poste de guet* et ensuite un grand mat avec un tee hirt blanc en guise de drapeau pour que l'on puisse me voir. (Eloi, G2V2)

Alors je² l'ai les ai pris les ~~###~~ chevreaux et une femelles que j'ai relâché ~~et les #~~ pour qu'ils # se femelles que j'ai relâché ~~et les #~~ pour qu'ils # l'ai tua pour les manger après de les avoir pris et tué tua pour les manger après de les avoir pris et *construire un enclos où ils étaient*. (Quentin, G2V2)

Quand je fus revenu de m'a petite enquête j'avais trouver beaucoup de vieilles chose inutile et avec je pus me construire ma maison au centre de l'île près d'un grand cèdre [...] Puis *je fis un petite couchette* pour Stella. Quand jus fini de construire ma maison je parti visiter les alentours [...] (Ambre, G4)

Des peaux de biques et des nattes de jonc, quelques meubles en osier, la vaisselle et les fanaux sauvés de *La Virginie*, la longue vue, le sabre et l'un des fusils suspendus au mur créèrent une atmosphère confortable et intime que je n'avais plus connue depuis longtemps. (Texte D)

Je me construis *une chaise en osiers* que je rembourra avec de la peau de chèvre [...] (Pierre-Yves, G1V2)

Je dormais dans une petite cabane que je me suis construis en haut d'un grand chêne. [...] Comme je vous l'est dit je me suis construis une cabane et dans ma cabane je me suis construis un lit en feuille de palmier. ~~et~~ Et je m'étais même fait des robe en feuille de cocotier et des chaussure en tronc d'arbre que j'ai tailler à ma pointure et tailler en forme de ballerines, de bottes, de basket... *Je m'était construit des chaises, une table, des plaquarts pour raner mes vêtemant et mon matériels de cuisine*. (Alissa, G4)

Je suis aller dans la forêt je pris des feuilles mortes et des branches je construi un genre d'abri creusai dans le sol le trou faisai 3 m de largeur et de longueur il était a 1m90 ~~et~~ dans le sol je me mis dedans je recouvri le tout avec les branches et un lit en feuillage puis je m'endormi le lendemain matin je me reveillai je trouvai mon lit très bien je fit un trou sur la plage et tout dain coup je vit le Peggy Su je m'aprochai et arracha la voile je rentrai vite et je mis la voile sur les branches comme ça je pourai me protegeai de la pluie *avec le reste des voiles je vis [/fis une] couette pour la nuit* (Alexandre, G2V2)

La fabrication d'objets

Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. L'argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense. [...] Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier [...] (Texte A)

[...] pour la vaisselle# il fallait passer de l'autre côté du ruisseau pour trouver de l'argile. Le lendemain je fis un pont et je pris de l'argile pour ma vaisselle. J'avais de quoi vivre pour un moment.
(Geoffroy, G2V2)

Je m'étais même fabrique *des outils de cuisines* avec des feuilles, de la pierres et après je les faisait brûler une fois pour qu'il soit dût et qu'il ne casse pas. (Alissa, G4)

Je construit ensuite *des arme* d'abord primitive, puis un peu plus évolué avec le couteau suisse de mon père. (Eloi, G2V2)

je pêche des poisson autant que je peux mais pour pêcher il faut *une ~~et~~ canapêche* je cherche des bout de bois, des algue et des feuilles de bananier. (Nora, G3)

Le lendemain Matin il pris un tron d'arbre puis commençait a construire une grande *barc* et au boud de 3h00 la *barc* était fini et très belle [...] (Sabrine, G1V2)

J'avais appris que les tribus indienne fabriquait *des pirogue* en creusant le bois. Je m'en fabriquait une quand je me souvint que les tigres n'hésitait pas à sauté dans l'eau pour attraper une proie. (Eloi, G2V2)

Il vit un plan pour fabriquer *un radeau* il le prit [...] Mat ~~com~~ construisit un radeau et partit rejoindre son pay. (Emma, G1V2)

Je décida de *construire un bateau* pour m'échapper d'ici car sur mon île natale j'avais appris à faire les bâteau. Je rassembla tout le bois de l'île. Je m'épuisais beaucoup en me ~~disant dans ma tête~~ répétant dans la tête que j'y arriverai. Quelques jours ont passé et je me suis retrouvé avec un grand bateau en fasse de moi. Alors, je pris la mer fier de moi avec ma chienne. (Maya, G2V2)

E.17 Mettre en intrigue : stéréotypes et entités thématique-narratives de la robinsonnade inventée et imitée - LE PN DE LA SEQUENCE DE SAUVETAGE

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. [...] Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier et, de temps à autre, j'en confiais un au courant avec un message à l'intérieur accompagné d'une fleur ou d'un brin d'herbe pour attirer l'attention... (Texte A)

Je fis plusieurs signaux de feu, mais ### aparament auquune présence humaine. (Juliette, G3)

Puis le garçon le fit, il arracha de l'écorce pris une tige et écrivit. « Chers parents, aidez moi, si vous pouvez, vous verrez # *ma fumée* magique » Puis le mit dans une ~~boute~~ bouteille et la lança très loin et espérera un jour qu'ils viendront me chercher. (Ernestine, G1V2)

Je ~~mettre~~ un feu et je fait# des signes pour les que les ~~batte~~ bateaux me voient # rien à faire je commence à me décourager restant sur l'île toute m'a vie [...] Je commence à m'occuper puis me vient une idée si je fesait de l'argile chercher *une bouteille* et du papier en argile je cherche dans ma poche un stylo une chance j'en trouve un, j'écris un mot comme quoi je suis coincé dans l'île et puis je lance la bouteil le plus loin possible [...] (Nora, G3)

Le lendemain matin j'allai à la mer avec Stella puis je vis un bateau au loin et *je crie* 'Et ho je suis là' le bateau arriva vers moi (Célia, G4)

Personne ne répondit et tout à coup j'entendis un bateau tonntonntomnnnn ! *En sautant j'ai agité mon bâton* il me vit je montai dans leur bateau ... (Grave, G4)

Je resta pendant 12 heures avant de voir un bateau au loin, *je sorti un miroir et l'agitai*. Le bateau finit par me ~~v~~-voir et me repêché j'étais sauvé ma vie pouvais continuer. (Martin, G1V2)

Un mois après le naufrage un bateau aperçut le signal et les ramena à Paris. Mais il s'échoua aussi par manque de chance pour ~~Fin~~-eux le même événement se reproduisit plusieurs fois. (Julien, G3)

Je fit des provisions je retourna ~~sur~~-à la maison que j'avais construite de mes mains Je vis la fumée qui s'échappait de quelque-chose au loin. *C'était bien le Peggy Sue mon bateau* Je cria de joie si bien que le bateau s'avançait de plus en plus que il abordait (Ambre, G4)

E.18 Clore le récit : la question de l'excipit – LE PN DE LA RESOLUTION : RETOUR A LA CIVILISATION OU MAINTIEN SUR L'ILE

Le retour à la civilisation

[...] ensuite 1 an plus tard les avions allant à New-york ont envoyé des secours (excipit) (Ethan, G3)

Le lendemain Matin il prit un tron d'arbre puis commençait à construire une grande barque et au bout de 3h00 la barque était finie et très belle alors il se dit : « Je vais pouvoir rentrer chez moi !!! » Puis partit chez lui. (Excipit) (Sabrine, G1V2)

Quelques jours plus tards un bateau ~~faisait~~-avait de repérer l'enfant, ~~et~~ puis ils l'ont ~~ramen~~ ramenaient chez lui, après avoir recherché où habitaient ses parents. (Excipit) (Ezekielle, G3)

Je demandai à Garou s'il avait un moyen de rentrer chez moi, il me répondit que oui en me montrant un voilier dans l'eau. Je me précipitai dedans avec Jackson Je dis # au revoir au Opa cona et parti des pêcheurs me trouva et ~~me r~~ il ~~me~~ m'ont ramené en France. (Excipit) (Edouard, G1V2)

Ils restèrent heureux comme cela jusqu'à, un jour, un bateau qui vint la chercher ils se firent leurs adieux, elle embarqua et les deux bandits regardèrent le bateau s'éloigner lentement en voyant s'agiter la petite main d'Hanna qui, *elle, avait des sentiments partagés, elle voulait revoir sa famille mais voulait aussi rester avec eux*. (Marie-Aude, G1V2)

Je voulais rester déjà pour regarder ou plutôt admirer la mer et aller voir ce roi. Donc le jour où je suis allé/vis le roi je lui est tout raconté il m'a dit que j'étais ~~j~~-courageux et puis les sauveteurs sont arrivés et *je suis parti le cœur lourd*. Mais en rentrant chez moi je sais que *je ne devais pas être triste* parce que j'avais fait une aventure géniale et que ça restera pour toujours dans ma mémoire.

Fin (Maélie, G4)

C'était bien le Peggy Sue mon bateau *Je cria de joie* si bien que le bateau s'avançait de plus en plus que il abordait, *ils montèrent* montèrent et ils me retrouvèrent nous rentrâmes à la maison puis ils me demandèrent de tout raconter !

Fin⁴ (Excipit) (Ambre, G4)

Je mis rendit tout de suite. Il y avait des couronne des bijoux ~~eet~~ ~~ete~~...et il y avait *un bateaux flambant neuf*. Je le pris et *je retrouva mes parents* qui était dessus, nous partions pour revenir cher nous après un long periple. (Excipit) (Maxime, G4)

Je resta pendant 12 heures avant de voir un bateau au loin, je sorti un miroir et l'agita. Le bateau finit par me ~~v~~-voir et me repêché *j'étais sauvé ma vie pouvais continuer*. (Excipit) (Martin, G1V2)

... il expliqua qu'il ne se noyait pas mais tuer le requin avec la rame, il monta et ils arrivent sur la ville, tout le monde était heureux. *Ainsi se fin de l'histoire # dans le bonheur et non le desespoir*. (Excipit) (Rayan, G3)

Puis je reconnu le bateau c'était le bateau de mes grand-parents. *Ils m'expliquer que mes parents était mort en mer et qu'il m'avait mit dans un pagner pour que puisse vivre*. Je versai une larme puis tout au long de ma vie je virai ~~ava~~ avec mes grand-parents. (Excipit) (Laetitia, G2V2)

Le maintien sur l'île

Alors il se construisa une cabane. Mais le temps n'était pas au rendez-vous. Il pleuvait, ~~h~~-bref il faisait moche. Il se réveilla à 7h00 et reparti à la maison où il était le premier jour et *resta dedans jusqu'à la fin de ~~ta~~-sa vie*. (Excipit) (Hugo, G1V2)

Quelques jours plus tard je commenca m'habituer à marcher cette jungle et je cueillis des fruit et quand un bateau revenu je leurs dis que *je ne voulais revenir* dans la villes civilisé car *je mangais déjas très bien ici*. (Excipit) (Mahery, G2V2)

Maintenant, pour aller plus vite, je vais juste vous dire que *nous avons passé# toute notre vie ensemble sur cette île*, et que *je ne regrette rien*. (Excipit) (Judith, G1V2)

Quelques jours passa et de plus en plus *je me disait que j'avais de la chance d'être la* et que je ne voulais plus jamais partir. (Excipit) (Déborah, G2V2)

La mort du robinson

Qu'en même le lendemai matin je pris mon petit déjeuner je devai quitter l'île. Je construi un radeau je me mis sur la mer et la rapide m'entraîna vers l'exterieur et *la une vague me baleyai le mat tombas sur ma tête je me noyai*. (excipit) (Alexandre, G2V2)

Quelques jours plus tard je réussis à allumer le feu il était partir cherche à manger et boire mais sans nouvel il n'avait ni trouver à boire ni trouver à mager donc une semaine plus tôt *l'enfant mourut de faim* 1 mois plus tard des gens qui navigée l'avait trouvé mort est il l'ont ramener à paris (excipit) (Shanice, G3)

Les jours passent et pas de chien à l'horizon. Il décida, après # avoir pris son petit-déjeuner de le retrouver. Mais les animaux de l'île ont tous manger les provisions qu'il y avait avant qu'il #### s'était échouer. ## Le petit garçon comprit vite qu'il *n'avait plus rien à manger* Puis un mois après, les gendarmes ont retrouvé# le petit garçon mort. (excipit) (Coline, G1V2)

⁴ Le terme est souligné par le scripteur.

E.19 Clore le récit : la question de l'excipit - RECITS EN ABYME, RECITS INACHEVES ET RECITS A EPILOGUE

Des récits en abyme

Tenn me demanda de le suivre, il me montra une maison en bois à l'autre bout de l'île, je m'aperçu qu'en faite je n'étais jamais partie, que je m'étais juste endormie sur le bateau qu'il a fait le tour de l'île, qu'il s'est ébergé sur l'autre bout et que j'ai eu peur pour rien. Je rentra dans ma maison, je vit mes parents puis j'alla dormir et tout ce passa bien.

Fin (Excipit) (Nina, G2V2)

Le lendemain i fit une decouverte inexplicable cette île et une plage j'uste a côtes de son hotel [...] (Excipit) (Faiz, G3)

Des récits inachevés

Puis le garçon le fit, il arracha de l'écorce pris une tige et écrivit. « Chers parents, aidez-moi, si vous pouvez, vous verrez # ma fumée magique» Puis le mit dans une ~~boutel~~-bouteille et la lança très loin et espérera un jour qu'ils viendront me chercher. ~~Mais peut être pas~~
FIN (Ernestine, G1V2)

Un jour je trouvère quelqu'un qui s'appelle Vendredi il est sinpa mais il parle pas. C'est lase de la jungle Vendredi on dirait un singe. (Love-Eva, G3)

Des récits à épilogue

Le voyage fut très lons. 25 jours plus tard j'apperçus une statue et des lumière. C'était la statue de la libérée. Quand j'arrivâmes, je racontâmes mon histoire au monde entier. Je devenis connu. Et *je vécu une vie heureuse* loin des canibales.

FIN

THE HEND (Guillaume, G4)

Elle rentrerent chez elle et raconta son aventure et *se marierent avec se le jeune homme qui l'a sauvé.*

Fin (Djénéba, G3)

Puis un autre jour un bateau anglais vien pour sauver Lundi et Michael qui ont été appelé par les espagnol puis Michael retourne chez lui explique à sa famille ce qui c'est passe et ~~lundi~~ Lundi devient de la famille. (Enzo, G2V2)

E.20 Traits syntaxiques - phrases nominales

Pas de haubans au dessus de moi, pas de voiles. Pas de mouvement au dessous de moi, non plus, pas un souffle de vent. Stella aboyait, mais comme si elle était loin. Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais allongé sur le sable. J'étais très faible. Je regardai autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de Peggy Sue. Pas de bateau. Rien. <i>Personne</i> . La mer. La mer. <i>Rien d'autre que</i> la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)
Sur une île déserte <i>sans</i> être humain. (Incipit) (Enzo, G2V1)
Je m'ennuyais seul. <i>Personne personne</i> . (Incipit) (Jade, G4)
Quelques jours passeraient mais <i>pas de Stella</i> . (Maélie, G4)
Je ferme les yeux, je prends Stella dans mes bras. Je sens une force invisible me prendre et quand j'ouvre les yeux... Une île merveilleuses mais plus d'hommes, plus de femmes, plus d'enfants, <i>rien que</i> la colline. (Sonia, G2V1)

S'il y avait une voile quelque part sur la mer, je ne pourrais pas la voir dans cette brume de chaleur. [...] J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)
Je frottai, je frottai de toute même force, et le bateau passait petit à petit devant l'île. <i>D'un seul coup</i> . <i>Frouch</i> . Un énorme feu s'était crée, j'étais fier. (Clément, G2V1)

<i>Puis, prenant mon courage à deux main</i> : « Vous mentez ce n'est pas une-archipelte,-et elle ne peut pas être maudite. On peut bien en sortir. » (Sonia, G2V1)
Puis je descanda au village, il etait vide, <i>rien, personne, seul</i> . (Maxime G4)
Je vit une échelle toute poussiéreuse je grimpi <i>est là « miracle » notre bateau !!</i> (Alyssia, G4)

Chaque jour, on améliorait la grotte. Au bout du septième joure, <i>un poste de vigie pour observer la mer</i> . (Eloi, G2V1)
Avec la pirogue, nous somme aller visiter l'épave de la Virginie et nous avons pris du bois pour la maison. <i>Des armes pour la chasse. Les pelles pour les piège et des provision</i> . (Eloi, G2V2)

Au bout d'un long moment avec Stella, j'eu une idée : j'allais construire mon propre bateau. Je le bâtiserais 'La tirka'. <i>Oui, la 'Tirka', mon propre bateau</i> . (Incipit) [...] Je prenais des fruits comme des mangues, des bananes, des oranges et plein d'autres choses. <i>Vite !</i> Il fallait se dépêcher, c'était la marée haute. [...] Je montais à bord de mon bateau. <i>En route</i> . [...] J'étais très bien installé. <i>Peut-être sans couvertures pour me réchauffer</i> . [...] (Thaïs, G2V1)
<i>Mais tout d'abord sortir d'ici, sortir de cette jungle. Tout d'abord, faire attention</i> . [...] Ce soir je mangerais ce que j'ai cueilli#, fruits, et légumes. <i>Ce que j'avais pêché-aussi, des poissons</i> . [...] Mais qu'est-ce que je voyais. <i>Un éléphant en danger</i> . [...] (Thaïs, G2V2)

E.21 Traits syntaxiques - juxtapositions

Simultanéité et succession d'actions

[...] je monte sur le mur je saute est je rate <i>il veut m'ecrasser il tente il retente</i> [...] (Adrien, G1V2)
[...] <i>il le pris l'emporta le mis sous un arbre</i> et (les) lui tomba dessus. (Adrien G1V1)

Le soleil était brulant, je regardais vers la mer. (Incipit) (Pierre-Yves, G1V1)

Puis, il trouva, en explorant l'île, un baton très pointu, il les-ramena dans ~~son~~ sa cabane. (Basile, G1V2)

De retour a la cabane, il creusa un fossée-en forme de rectangle, pour son lit, il fit un lit de galets recouvert de sable blanc, puis de dallage de pierre plage, il mit des peaux de biques et des nattes de jonc. (Basile, G1V2)

Les Indiens la pourssuivait. Michael tribucha, tomba, tandi que Stella continua à courir. (Mathilde, G2V1)

Deux ans plus tard je conaisais l'île comme ma poche je vis un bateau je fis des vaisseau [faisceaux] de lumière avec un bout de verre trouver sur la plage. (Alexandre, G1V2)

Il commença à s'aprocher de # l'engin deplaça les feuilles et vu un avion tout sale qui avait atterri# ici il y à # lomgtemps [...] (Chloé, G1V1)

De retour au camp, je manga une banane je donna un bout a stella et m'endormit dans la noirceur et le frois. (Benjamin, G2V1)

Rapport de causalité

[...] deux jour passer sans nourriture j'ai crue que c'était la fin j'ai fermmer les yeux. (Benjamin, G2V1)

[...] l'eau était froide, je me rafraichissais, j'~~était~~ j'était tranquille. (Thaïs, G2V1)

[...] j'avai faim j'emmenai Stella avec moi pour trouver un manger je vis des fruits des baies ... (Alexandre, G2V2)

Puis il alla à la source, s'éclaboussat le visage et but [...] (Marie-Aude, G1V1)

Mat lui demanda ~~si il~~ si il pouvait l'ammener a son campement, il monta sur l'oiseau et il partit. (Emma, G1V2)

Rapport d'analogie

Toute la journée, il travailla, il créa des objets # et en fut plein d'autres encores. (Ernestine, G1V2)

J'étais sûr qu'il y avait de l'eau de source, pour boire, les arbres me donneraient des fruits et l'île était pleine d'animaux. (Sonia, G2V1)

E.22 Traits syntaxiques - une figure de mise en valeur : des circonstants en tête de phrase

<i>Non sans efforts</i> , je me remettait sur mes jambes. [...] <i>Là où je l'avais laissée</i> , Stella dormait comme un loir. (Esther, G2V1)
<i>Une fois rassasié</i> , je rassembla la nourriture et m'enveloppa de la couverture qui sentait de bonnes odeurs. (Esther, G2V2)
Pour elle se samedi été un jour de miracle car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. <i>Tellement qu'elle été contente</i> elle ne se rendait même pas compte qu'elle été loin du village. [...] (Djénéba, G3)
<i>Une fois préparés</i> , nous allons directement chez les voisins [...] (Floriane, G3)

E.23 Traits sémantiques et informationnels - procédés de répétitions à effet esthétique

Des effets d'insistance

J'allais <i>couler, couler</i> au fond de la mer et creuser ma tombe au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires. (Texte E)
Puis il cria, cria, cria. [...] Il rama, il rama, il rama. (Ernestine G1V1)
Elle le secoua, secoua, secoua (Margaux, G1V1)
[...] il rama, il rama jusqu'à ce qu'il ne voie plus cette maudit île. (Coline G1V1)
Je frottais, je frottais de toute même force, et le bateau passait petit à petit devant l'île. (Clément, G2V1)

J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)
Michael et Stella était seul sur l'île sans personne et vraiment tout seul. (Victor, G2V2)

<i>J'essayer plusieurs fois</i> mais le feu ne voulait pas prendre <i>j'essaya une dernière fois</i> et puis le feu s'aluma [...] (Laetitia, G2V2)
<i>Il ouvrit la porte</i> et monta des escaliers en bois. <i>Il ouvrit une autre porte</i> et trouva un canapé sur lequel était assis un homme âgé. (Esther, G2V1)

Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du vent dans les haubans. [...] Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent. (Texte E)
<i>Le hurlement</i> retentit ce qui me fit me redresser brusquement. Stella sauta de mon ventre. <i>Le hurlement</i> se reproduit. [...] <i>Le cri</i> se reproduit remettant les idées de Michael en place. <i>Ce cri</i> venait de l'intérieur de la maison [...] (Esther, G2V1)

Cette enfant s'appelle <i>Michka</i> . <i>Michka</i> se retrouvait seule sur une île (Incipit) (Emma, G1V1)
Il était une fois un jeune garçon qui s'appelait Matthieu mais on l'appelait <i>Mat</i> . <i>Mat</i> s'était échoué sur une île. (Incipit) (Emma, G1V2)

je pris le <i>coffre</i> et <i>un bout de bois</i> je monta dans le <i>coffre</i> et rama avec le <i>bout de bois</i> . (Benjamin, G2V2)

Quand j'étais tout près, je me cacha derrière un buisson, *il n'y avait personnes, alors* je sortis de ma cachette. *Il n'y avait vraiment personnes alors* je pris une poule, je la dépluma comme faisait ma maman et je la mis sur le feu. (Clément, G2V2)

Il y avait une montagne elle comença a *grimper* sur cette montagne elle vit des *grottes* plein partout elle vit que cette n'était pas en# terre mais en pierre. Elle *s'endormit* dans une des *grottes*. Le matin elle *grimpat* encore plus *haut* et atteint le sommet la haut elle vit toute l'île c'était magnifique elle s'amusa *là haut* mais la lune se levait et il fallait se couche et elle décidait de dormir à la belle étoile de *la haut* c'était beau on voyait tout puis *s'endormit*. Elle se réveillait et descendit de la montagne puis revient à son campement, les soir elle commençait à *s'endormir* mais elle entendit des bruits strident (Emma G1V1)

Des effets d'amplification

Il se sentait bien avec cet homme. Il ne sentait plus seul. (Esther, G2V1)

Je l'aimais ma chienne, oui je l'aimais très fort. (Thaïs, G2V2)

Je crois que j'étais arrivé sur *une autre île* et # *cette autre île*, c'était la jungle. (Thaïs, G2V2)

C'était *leur parents*. *Leur parents* appelèrent aussitôt de gens pour qu'ils vinent les aider à s'en aller de l'île. (Victor, G2V2)

Soudain, il entendit *du bruit* en plus de celui de la panthère. *Un bruit de bateau*. (Marie Aude, G1V1)

Une chèvre vint *devant Stella*. *Stella* la poursuivit car elle avait faim. (Jules, G2V1)

Il ~~en~~ attrappe *un tous petit* mais *alors petit* poisson où il y a presque rien a mangé. (Pauline, G1V1)

Il continua à marcher, *longtemps, très longtemps* [...] l'oiseau s'envola *loin, très loin*, et il disparu dans le ciel. (Hugo, G1V2)

Elle vit 2 hommes, vêtus tout de noir, *avec des richesse, beaucoup de richesse*. (Marie-Aude, G1V2)

Il pris des fougères, beaucoup de fougères pour faire un matelas confortable et se coucha [...] (Basile, G1V1)

Des jeux avec la langue

Les lunettes ~~sont~~ se sont cassé quand il s'est échoué. (Coline, G1V1)

[...] 1 ans s'écoulait et il ne restait plus de noix [...] (Déborah, G2V1)

[...] 6 jours passer sur l'eau à un moment je senti trembler un cachalot maspirer dans la bouche et retourna sous l'eau. (Benjamin, G2V2)

[...] on leur a dit merssi et on nes même devenu amis (Samira, G2V2)

Puis je suis allé manger ~~les un~~ une moitié de la femelle et (avec) la peau je me suis fais un manteau. (Quentin, G2V2)

Pour ne pas m'enuyer j'ai décidé de me baigner dans la mer. ~~Dans~~ Ca m'a fait du bien de nager dans la mer [...] (Inès G, G2V1)

[...] une soifé sodaine le fit oblié les rugissements et (il) se getta dans l'eau. ~~il~~ Il n'entendait plus les rugiments. (Edouard, G1V1)

E.24 Traits sémantiques et informationnels - articulations ou rapprochements inattendus

Un bruissement léger me fit sursauter. Je me retournai et *surpris* une couverture accroché dans un buisson. Je me levais et venait vers elle. (Esther, G2V2)

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)

Chaque jour, *je me civilisai* un peu plus mais il me manquait le feu qui m'aurait donné le courage d'explorer la # forêt. Alors, chaque jour, j'agrandissai# ou *civilisais* mon habitat. (Eloi, G2V2)

E.25 Traits stylistiques ou figures - figures d'analogies

C'était un homme bizarre un peu comme un centore, mais se n'en n'était pas un [...] (Clément G2V2)

j'ai vite fais un feu et je fesais comme les indiens je mettai une peau de bettes et je fesai des nuages mes sans espoirs. (Quentin G2V2)

Cette île paraissait entretenu comme on entretien la ville de nos jour [...] Le lendemains je me réveilla sous un magnifique soleil et j'entendu du bruit comme des voix [...] J'étais très surpris car il ~~p~~ me m'ont pris tout de suite comme si j'était leur famille [...] (Déborah, G2V2)

Soudain, ce moment de bonheur s'étaient. (Esther, G2V2)

E.26 Traits stylistiques ou figures - questions rhétoriques

Peut-être mangeait-elle les naufragés pour survivre ? (Marie-Aude, G1V2)

J'arriva devant un arbre et je senti bête tout à coup. Comment j'allais découper l'arbre ? Je n'avait pas du tout réfléchi à ça. (Inès M., G2V2)

Une tempête se préparait. Au secours ! comment j'allais faire. [...] Le lendemain, ## je me réveilla et je vit que j'avais échoué, sur le sable. J'étais où, je ne le savais pas. (Thaïs, G2V1)

Mais qu'est-ce que je voyais. Un éléphant en danger. (Thaïs, G2V2)

Je pouvais m'en sortir mais comment ? (Quentin, G2V1)

E.27 Traits stylistiques ou figures - adresses au lecteur**Les parenthèses**

Camille (l'enfant) se retrouve seule sur une île déserte. [...] Les palmiers sont verts foncés (les feuilles). Un paradis pense la jeune fille, si seulement papa, maman et Diana (sa chienne) étaient là ! (Valentine G1V1)

[...] le bateau ma vue et ma accueilli et nous étions en route pour partir sur terre (chez moi). (Yasmine, G4)

3 semaines plus tard Mathis avait perdu sa tortue (morte) car il ne s'occuper pas bien d'elle et ne lui donner pas à manger. (Hugo G1V1)

[...] au bout de quelque minute # un homme de la tribu plus grand et plus maquillé que les autres veni me parler dans ma langue (enfin presque) [...] (Edouard, G1V2)

Un jour, Entoine (enfant de 12 ans) veut faire une découverte de l'Océan avec ses 2 chiens. [...] Il essayer des batteaux (car le leurs c'est cassé) ... [...] Enfin ils éterrent rentré et ils était très comtems (surtout leurs parents). Fin (Julie, G3)

J'atandis et dès que c'était près, je la pris et je la mangea (car j'avait vraiment faim). (Clément, G2V2)

Ce que je vis à l'ouest de la savane n'était pas naturelle, je voyais des pièges sur le sol (peut hêtre que l'île était habité !). (Guillaume, G4)

Les commentaires du narrateur

Ils retrèrent chez eu (en Angleterre) est c'est ~~me~~-ainci que ~~se~~ ce fini l'histoire. (Excipit) (Edouard, G1V1)

Fin ou presque car se que je ne savais pas c'était que se que je venais de rêver allais RELLEMENT se passer !
à suivre... (Excipit) (Clément, G2V2)

E.28 – Choix stylistiques : jeu sur la focalisation – LA MISE EN ATTENTE

L'exemple de Pierre-Yves

Ligne 1 : Je me coucha sous un palmier et ferma les yeux : je me souvins de ma petite vie tranquille à Paris, ~~mon~~ ma petite maison, mon père, ma mère et mes deux petits frères puis soupira longuement en sortant de mes rêveris. (Pierre-Yves, G1V2)

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. Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux mêmes d'une couche de sable blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des feuilles de figuier caoutchouc en écailles, comme des ardoises. Je revêtis la surface extérieure des murs d'un mortier d'argile. (Texte D)

Ligne 8 : C'est au moments-d'entrée que je decida de faire une maison ~~spacieuse~~. Je rassembla tout ce qui pouvait me servir : tron de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers-caoutchou...~~je~~ Je commença par # creuser une fosse rectangulaire je mis des galets tout au fond et recouvris de sable, je fis de même une ~~deuxième~~ fois. Je fis les murs en trons de palmiers et ~~fiat~~ le toit en trons de palmiers également mais ceux-ci était recouvert de feuilles de figuiers caoutchou et de branchage en toutes sortes ~~qui~~. (Pierre-Yves, G1V2)

E.29 Choix stylistiques : jeu sur la focalisation – LE SOUCI DE LA REPRESENTATION IMAGEE

L'exemple de Maria-Aude

Je marchais comme un habitué à travers les *arbres chargés de fruits* où l'être le moins énergétique pouvait trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. *Fleurs et fruits poussaient* à profusion et voisinaient sur le même arbre [...] (Texte B)

Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ; et, dans la suite, j'en mêlai *le jus* avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante. (Texte C)

Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et découvrit une île merveilleusement belle. Elle était peuplé de fleurs de toutes les couleurs. Elle était aussi pleine ~~###~~ *d'arbres* # comportant *des fruits bien juteux*. (Marie-Aude, G1V2)

[...] ne plus continuer à dormir dans un coin de la *grotte* ou au pied d'un arbre. (Texte D)

La petite fille commença à explorer l'île et y trouva aussi plein de sources. Elle décida de s'arrêter et de se trouver un abri. Elle n'eu tôt fait de trouver une *grotte* grande et chaleureuse. (Marie-Aude, G1V2)

[...] que j'avais trouvée vers *le sud de l'île*. (Texte A)

Soudain, elle entendit des voix. Elle ~~commença à chercher~~ commença à chercher d'où provenaient les voix et suivit la provenance des voix qui venaient du *nord de l'île*. (Marie-Aude, G1V2)

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très *grande joie* de retrouver Tenn, le chien de *La Virginie*. (Texte D)

Hanna leur proposa alors de rester avec elle jusqu'à ce qu'~~elle~~ elle quite l'île et ils acceptèrent avec un *grande joie*. (Marie-Aude, G1V2)

E.30 Le robinson dans les textes produits - le robinson perçu

Des éléments d'identification du personnage

C'était en 1996 mes parents aller se ~~s'e~~ séparer alors je me suis enfuit de la maison. Je suis allé sur un bateau et le bateau a eu un naufrage et je suis arrivé sur une île. (Alizée, G1V2)

Estrella été agé de 18 ans et elle été pêcheuse et commerçante. [...] Un samedi Estrella prit son bateau de pêche et allat pêcher un matin de soleil. [...] Un moment donné il y avait des nuages gris pois il eu une tempête [...] (Djénéba, G3)

Je décidai de construire un bateau pour m'échapper d'ici car sur mon île natale j'avais appris à faire les bateau. (Maya, G2V2)

E.31 Le robinson dans les textes produits - le robinson percevant

L'utilisation des sens

La vue

[...] je fit un trou sur la plage et tout dain coup *je vit le Peggy Su* je m'approchai et arracha la voile je rentrai vite et je mis la voile sur les branches comme ça je pourai me protegeai de la pluie avec le reste des voiles je vis ~~#####~~ couette pour la nuit j'avai faim j'emmenai Stella avec moi pour trouver un manger *je vis des fruits des baies...* J'en mangai beaucoup mais fallai des provisions je fis plusieurs aller retour chez moi maintenant j'avai un stock de fruits m'ai j'avais soif j'ettai enquete *de rivière j'en vis une je vis* un petit canal qui relia la rivière a ma maison [...] (Alexandre, G2V2)

Et tout près j'entendis une cascade ou une rivière alors je suis partis pour une nouvelle aventure et puis quand j'arriva <i>je vis une rivière</i> mais non calme il y avait du courant mais quand je plongeai ma main pour boire l'eau ne provenait pas de la mer mer. Donc un peu plus loin <i>je vis un coin d'eau</i> s-Stella m'aboyait dessus j'ai croi -croyait que c'était un signe mais je ne l'écoula pas et quand j'arriva au bord de l'eau <i>je vis un grand trou noire [...]</i> (Yasmine, G4)
Quand je regardis dans mon sac <i>je vis plein de nouri nourriture, de la viandes, des grain de blé, des légume et des fruit [...]</i> (Alissa, G4)
Il finit de traverser la mare quand soudain il se retourna et <i>vit 2 beaux crocodiles</i> qui le poursuivaient. (Thomas, G1V2)
Je me leva d'un bond et essaya de voir plus clairement à côté <i>je vis une ferme avec des poules des vaches des coqs, et plein d'autres animeaux</i> , je descendis pour voir sa de plus près. (Déborah, G2V2)
Le bruit se rapprochait <i>je vit alors que ce n'était que Jackson</i> j'étais très heureux de le voir. (Edouard, G1V2)
Je fis le tour de l'île, puis j'alla au centre, mais <i>je ne vis personne</i> . C'était comme si elle faisait exprès de m'éviter J'attendis plusieurs jours, mais toujours personnes Au bout d'un mois, des <i>je vis des traces de pas</i> devant ma grotte qui faisaient des allers- et des retour. Cette nuit, j'entendis du bruit, et je me reveilla et <i>je vis une ombre</i> qui s'approchait vers moi. » « Veux-tu être mon amie ? » <i>Je n'avais pas encore vu son visage</i> , mais je vis à sa voix qu'elle était gentille. (Judith, G1V2)
Je suivis le bruit et <i>vis une petite lumière lointaine</i> . Je courus vers la lumière, impatient de savoir d'ou elle venait. Quelque minute plus tard, je vis... <i>Je vis quelque chose d'horrible...</i> Il y avait un humain qui cuisser au feu sur le feu. (Guillaume, G4)
En sautant j'ai agité mon bate baton <i>il me vi</i> je montai dans leurs bateau c'était un bateau de luxe tout était jolie [...]. (Grave, G4)

L'ouie

Je fus réveillé par une sorte de hurlement, comme le hurlement du vent dans les haubans. (Texte E)
Le feu s'était éteint par <i>le souffle du vent</i> qui devenait de plus en plus fort. (Esther, G2V2)
<i>Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants</i> au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent. (Texte E)
Le lendemain matin, un bruit les réveillèrent c'était un oiseau. (Victor, G2V2)
Ce n'était pas les bruits de la forêt qui m'inquiétaient pourtant, mais plutôt les yeux. (Texte E)
[...] vers 4H du matin il entendu criez AHAAH il courut <i>s'était un perroquet et un singe qui criez</i> en dansant [...]. (Faiz, G3)
Soudain le petit garçons-et le gouple anttende <i>un bruit c'était un tigre</i> très méchant et sont chef Louis. (Walid S, G3)
Il se dirigeait sur un rocher puis un gros bruit surgit. Rrrrr ! Il sauta sur un autre rocher pour traverser une mare. <i>Le même bruit surgit</i> . Il finit de traverser la mare quand soudain il se retourna et vit <i>2 beaux crocodiles</i> qui le poursuivaient. (Thomas, G1V2)
Stella aboyait, mais comme si elle était loin. (Texte E)

L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. (Texte D)

Soudain *un petit bruit se fait entendre*. Camille se réjouit, tout espoir n'est pas perdu ! Elle se rapproche de l'endroit où il semble provenir. *Et elle voit sa chienne !* (Valentine, G1V2)

quand j'entendis un bruit mon sang se glaça dans mes veines. *Le bruit se rapprochait je vit alors que ce n'était que Jackson j'était très heureux de le voir.* (Edouard, G2V2)

[...] la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner. Plongé dans le bourdonnement des abeilles et le plein soleil d'après midi, je cueillis des fruits, choisissant les plus beaux et les plus mûrs. (Texte B)

Je marchais comme ~~une~~ une habituée à travers l'île entre les fruits, j'en cueilli entre *le bourdonnement des abeilles*. (Nina, G2V2)

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. (Texte E)

J'entendais la mer, ses vagues et je voyais tout cet océan. (Thais, G2V2)

Et tout près *j'entendis une cascade ou une rivière* alors je suis partis pour une nouvelle aventure [...] (Yasmine, G4)

Il m'~~emmena~~ emmena derrière la montagne, et tout d'un coup *j'entendis un bruit d'eau* qui rentre dans les rochers. (Maxime, G4)

[...] je partis ~~cherchais~~ chercher du bois et ~~vi vu~~ *j'entendis du bruit* je me ~~bui~~ cacha ~~derrière~~ derrière un buisson je regardis *je vis et vu des gens civilisés armés* bien équipés et il avait des armes [...] (Sadegh, G4)

On entend que ces crie : Ausecour !!! (Soumaya, G3)

J'avansa tout doucement pour voir si il y avait quelqu'un car ~~j'ent~~ *j'entendait le feu crépiter*. (Mathis, G4)

Allors je preni un bout de mon tee shirt et le metta au bout d'un baton enflama mon baton puis agita le baton « oé oé il y a quelque n ? » Personne ne répondit et toutà coup *j'entendi un bateau tonntonntomnnnn !* (Grave, G4)

Soudain *j'entendis un rythme régulier de tambour*. ~~B-~~ Je suivis le bruit et vis une petite lumière lointaine. [...] Quand j'arriva chez les canibales, *je les entendit romfler*, il dormait dans des tentes. (Guillaume, G4)

Le toucher

Mes pieds laissaient des empreintes dans le terreau et les lianes frémissaient sur toute leur longueur quand je m'y cognais. (Texte B)

Je marchai sur le sable fin, *mes pieds me faisaient mal*. (Pierre-Yves, G1V2)

L'odorat

[...] partout flottait un parfum de fruit mûr [...] (Texte B)

[...] les grappes étaient justes dans leur primeur, bien fournies et bien mûres. [...] Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ; et, dans la suite, j'en mêlai le jus avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante. (Texte C)

Puis *je me mis à cueillir diverses fruits, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramasses, ainsi que les fleurs*. Je mettais tout dans la couverture. (...) Une fois rassasié, je

rassembla la nourriture et m'enveloppa de la couverture *qui sentait de bonnes odeurs*. Je m'endormis très vite. (Esther, G2V2)

[...] on vit une île avec des personnes en vacances et un bateau de croisières avec ~~de~~ un jaguzzi puis *je sentit une odeur une très bonne odeur de steak frite*. (Mayelly, G4)

Michael chercha aussitôt dans sa poche il lui restait un petit sablé. Il le partagea en deux et prit un bout pour lui et donna un bout à Stella. *Le gâteau était ~~fit~~ vraiment pas bon, il avait le goût de sel*. (Victor, G2V2)

Il alla chercher *des noies qu'il casa et qu'il trempa dans l'aeu salé de la mere* puis mis dans une caserole avec de l'eau qu'il fit bouillir pour que le sel reste sur l'oignon les noies puis il les manja au dîner ~~H~~ et *il trouve que'elles étées déliesieuses*. (Nasrine, G1V2)

Pour boire de l'eau potable j'avais trouver une petite fontaine, *j'avais goûter l'eau de la mer mes elle était trop salé*. (Alissa, G4)

Les sensations exprimées

J'appris à rôtir mes graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. (Texte A)

Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ; et, dans la suite, j'en mêlai le jus avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante. [...] Mes munitions commençaient à baisser : je m'appliquai à inventer quelque stratagème pour traquer et empiéger des chèvres. (Texte C)

Michael et Stella était seul sur l'île sans personne ~~ou~~ vraiment tout seul. *Ils avaient faim ! Michael chercha aussitôt dans sa poche il lui restait un petit sablé*. (Incipit, Victor, G2V2)

Après une ou deux heures j'avais finis ma ~~maison~~-cabane. Mais *j'avais soif* et sur l'île il y avait un point d'eau et *j'avais une gourde donc j'allai au point d'eau. L'eau était fraiches*. (Inès G, G2V2)

Quelque jours plus tard après m'avoir retrouver sur cette île déserte avec Stella, *j'avait faim et soif*. Je suis donc aller me promener dans la forêt pour trouver de la nourriture. Je mit premener et j'ai vue un arbre, au pied de cette arbre *il y avait des melon et du raisins*. Je les prits, puis les mit dans mon sac [...] (Incipit) (Laetitia, G2V2)

[...] je trouvai différents fruits, particulièrement des melons en abondance sur le sol [...] (Texte D)

Comment je suis arrivais issie comment je vais sur vivre ? bon il faut que je reste calme bon *j'ai faim* vois au *un melon* comment je vais l'attrapé tien un baton [...] (Younes, G3)

Il n'y avait vraiment personnes alors je pris une poule, je la dépluma comme faisait ma maman et je la mis sur le feu. J'atandis et dès que c'était près, je la pris et je la mangea (car *j'avait vraiment faim*).

- Tu avais faim à ce que je vois » dit une voix

- Qui... Qui est là » répondit-je d'un ton pas # très rassuré

- *N'ai aucune crainte* je suis pas ~~mégant~~-méchant » dit encore la voix [...] (Clément, G2V2)

D'un coup, je glissa et tomba le nez sur le sac que j'avais emporté avant que je me sois retrouvé, seul, ici. A l'intérieure il n'y avait rien seulement de la poussière *J'avais faim et marre* de manger des fruit, puis je me souvin d'avoir vu des chèvres et des fruits + des lianes. Je fit un piège, avec un fruit posé dessus espérant que les chèvres tomberont dedant. ~~Le~~ Le lendemain j'allai voir le piège, j'y trouva un mâle, deux femelles, trois chevreau, mais *j'eu pitié* ~~alors~~ alors je les libéra. Plus je trouva une femelle morte de vieillesse, je me dit : elle est morte je peut la manger. Et je la mangea. (Nina, G2V2)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Ma chienne dormait. Elle était *froide*. Pour ne pas laisser mourir ma chienne, je me disais que j'essairais quand même de *faire un feu pour la réchauffer*. [...] Là où je l'avais laissée, Stella dormait comme un loir. Elle n'avait plus *froid* et moi non plus. (Esther, G2V2)

Michka se retrouvait seule sur une île, *pour se rechauffer elle allumat un feu* (Emma, G1V1)

Le lit, je le fis en galet que je recouvris de sable. J'avais laissé des petites ~~ouvert~~ ouverture pour laisse passer la lumières. Le soir, c'était la première nuit où je pouvais dormis au chaud. (Geoffroy, G2V2)

E.32 Le robinson dans les textes produits - le robinson ressentant

Des moments d'euphorie davantage exprimés

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de « *La Virginie* » (Texte D)

Le bruit se rapprochait je vit alors que ce n'était que Jackson j'était *très heureux* de le voir. (Edouard, G1V2)

Je vue la fumée qui s'échappait de quelque chose au loin. C'était bien le Peggy Sue mon bateau *Je cria de joie* si bien que le bateau s'avancé de plus en plus que il abordat [...] (Ambre, G4)

Hanna leur proposa alors de rester avec elle jusqu'à ce qu'~~elle~~ elle quite l'île et ils acceptèrent avec un grande joie. *Ils restèrent heureux* comme cela jusqu'à, un jour, un bateau qui vient la chercher ils se firent leurs adieu [...] (Marie-Aude, G1V2)

Abel est content car on la repris elle raconta tous quelle avait fait tous le monde est heureux Voilà !!! FIN (Younes, G3)

Ah, s'est partie !!!! on lui repondan *je sauta de joie* nous partions à la chasse al'hommes !! (Mathis, G4)

J'avait enfin trouver un sac rempli de : noix de coco, de poisson, de fruits exotique et même d#un ## ## beuf mort *j'était heureux* j'avai au moins à manger pour 3 semaines. (Alyssa, G3)

Un samedi Estrella prit son bateau de pêche et allat pêcher un matin de soleil. Pour elle se samedi été un jour de miracle car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. Tellement qu'*elle été contente* elle ne se rendait même pas compte qu'elle été loin du village. Un moment donné il y avait des nuages gris pois il eu une tempête [...] (Djénéba, G3)

Robert n'était plus là ! *J'étais triste...* Et juste un jour ou j'étais entrien d'écrire SOS sur le sable, j'entendi aboyer. C'était ma chienne que j'avais perdu quand j'étais retombé sur le sable. *J'étais si heureux* ! Elle était accompagnée d'un autre chien, que je connaissais pas. Et puis je me suis dit que j'allait l'adopter. Et que j'allais l'appeler Robert. Le landemain Robert n'était plus là ! *J'étais triste*. (Lola, G4)

Toute la journée, il travailla, il créa des objets # et en fut plein d'autres encores. Une fois qu'il eu finis se reposa puis mangea son bon festin. ~~He en tuait plusieurs~~ Mais il ne mangeait quelques fruits du paradis. Ce Paradis Au ! comme il l'aimait ! (Ernestine, G1V2)

Je m'installa dans une grotte, je réessey de faire du feu avec des pierres, *enfin j'y etais arriver* ! (Maxime, G4)

Alors, je pris la mer *fier de moi* avec ma chienne. (Maya, G2V2)

J'était enfin ou certainement le garçon le plus heureux qui est vécu sur une île et ce garçon Marc était vraiment super cool c'était mon meilleurs ami. (Alyssa, G2V2)

Un panel large de sentiments s'inscrivant dans des moments de dysphorie

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)

Abel vient d'échouer sur une île déserte, seul perdu, abandonné de toute civilisation. (Texte A)

Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. (Texte D)

Quelques heures plus tard, ~~j'étais~~ *il était tout seul* il n'y avait personnes sûr cette grande île. (Incipit, Hugo, G1V2)

Telement seule que j'avait l'impréition que j'étais en enfère [...] (Encipit) (Maxime, G4)

Il était le seul survivant. (Stanislas, G1V2)

Je m'ennuyais seul. Personne personne. (Incipit) (Jade, G4)

Michael alla s'asseoir sur le canapé suivi de près par Stella et raconta son histoire à Thierry. *Il se sentait bien avec cet homme. Il ne sentait plus seul. (Esther, G4)*

Je n'étais pas complètement seul sur cette île, il y avait Stella. (Incipit) (Inès M, G2V2)

Je tombai dans la mer froide avec Stella, avant même de pouvoir ouvrir la bouche pour crier [...] Je n'arrivais plus à bouger les jambes. Je me cramponnai à mon ballon, mais je sentais le sommeil me gagner. Mes mains glissaient du ballon. Je perdais rapidement mes forces. J'allais couler, couler au fond de la mer et creuser ma tombe au milieu des algues, des ossements de marins et des épaves de navires. (Texte E)

Un jour une jeune fille naviguer dans la mer, suite à une tempête son bateau a fait naufrage. Quelque jour plus tard elle se retrouva sur une île deserte le sol été remplie de sable et il y avait une grande forêt *elle eu peure-car l'île était perdu sur la mer, on ne voyait que l'eau. (Incipit) (Soundouss, G3)*

Le bateau était en train de couler, les vagues s'élevaient de plus en plus, le tonnerre grondait de plus en plus fort... *On allait mourir, voilà la vérité. (Floriane, G3)*

Ce n'était pas les bruits de la forêt *qui m'inquiétaient* pourtant, mais plutôt les yeux. J'avais l'impression d'être épié par des milliers d'yeux inquisiteurs. Je crois que Stella aussi était *inquiète*, car elle restait étrangement silencieuse depuis que nous avons pénétré dans la forêt. (Texte E)

Par prudence, je pris quelque pierre et le canif de mon père, mon seul souvenir. Cela faisait 2 h que je tournait en rond autour de l'île quand je me suis décider a entrer dans la forêt. Après tout, j'avais pris les pierre et le couteau pour ça. (Eloi, G2V2)

Michael se retourna et eut Stella, *le regard petrifié* [...] (Esther, G4)

- *J'étais très inquiet j'avais peur* pour vous.
Nous aussi plus que toi je pense. (Jade, G4)

Maintenant *il avait peur* de monter sur un bateau. Mais il termina sa vie très joyeusement. (Inès G, G2V2)

Le soir *il eut une bête sauvage c'était un serpent* Stela avait très peur et moi aussi je ne pouvait pas grimper aux arbres [...] (Zelimkhan, G4)

[...] vers 4H du matin il entendu criez AHAAH il courut s'était un peroquet et un singe qui criez en dansant Houf ! s'écria Tom *j'ai eu la peur de ma vie* [...] (Faïz, G3)

Autour il y avait des humains tatouer de partout, c'était *des canibales !!! je-Par peur* je rentourna au sommet de la montagne. J'attendis la nuit [...] (Guillaume, G4)

[...] ils leurs mirent des chaînes je croyais que c'étaient *des marchands d'esclave* je voulus sauver les primitif mais *j'eus trop peur* et je vis qu'ils partaient [...] (Sadegh, G4)

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de *La Virginie*. L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. (Texte D)

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Je mangis quelque #banane quand j'entendis un bruit *mon sang se glaça* dans mes vène. Le bruit se rapprochait je vit alors que ce n'était que Jackson j'était très heureux de le voir. (Edouard, G1V2)

Il est seul tout seul il dit : « Et oh ! » Personne. *Il était triste* mais comme il était courageux il sèche'est larme et il va voir si il y a de la nourriture sur l'île. (Incipit, Pauline, G1V2)

[...] je ne veut pas quitter cette île *Louis pleure* [...] (Walid S., G3)

[...] j'essaye de monter sur un arbre je mettre un feu et je fait# des signes pour les que les ~~bateaux~~ bateaux me voient # rien à faire *je commence à me décourager* restant sur l'île toute m'a vie puis je me souvien des paroles de ma mère : « si tu est coincé sur une île ne te décourage jamais quelqu'un viendra de liberé même si ça prend du temps ». *Je commence à reprendre espoir*. (Nora, G3)

Beaucoup, beaucoup de jours ont passé et *je commençais à désespérer* [...] (Maya, G2V2)

[...] les de bandits regardèrent le bateau s'éloigner lentement en voyant s'agiter la petite main d'Hanna qui, *elle, avait des sentiments partagés, elle voulait revoir sa famille mais voulait aussi rester avec eux*. (Marie Aude, G1V2)

E.33 Le robinson dans les textes produits - le robinson réfléchissant

[...] j'en confiais un au courant avec un message à l'intérieur accompagné d'une fleur ou d'un brin d'herbe pour attirer l'attention... (Texte A)

Puis je fit une bouteille ou je mis un message fait avec une feuille et un baton. (Nina, G2V2)

[...] après avoir réussi ~~à~~ à allumer le feu *j'y une idé* « construire ma maison » déjà il fallait ~~alle~~ visiter les alentours. Quand je fus revenu de m'a petite enquête j'avais trouver beaucoup de vieilles chose inutile et avec je pus me construire ma maison au centre de l'île près d'un grand cèdre [...] (Ambre, G4)

Le soir il eut eut une bête sauvage c'était un serpent Stela avait très peur et *moi aussi je ne pouvait pas grimper aux arbres* puisque lui il s'avait sais le faire alors je courrus le plus vite possible que je peut mais le serpent était # toujours là. *Après j'eut une idée, je suis parti a l'eau* le serpent a eut peur et il partit. (Zelimkhan, G4)

Après une heure d'effort, je réussi enfin à le ~~déga~~ décoincé et commencé à *chercher une idée* pour partir *Je me suis dit* qu'il que je me construire un radeau et me ~~mis~~ mettre en route. (Martin, G1V2)

Je commençais à m'inquiété, je me disais : « Si on me retrouve plus. » (Alizée, G1V2)

Je me demandais si j'allais resté longtemps sur l'île. Et si personne me trouve, je resterai la toute ma vie ! Je me posais plein de question, j'étais en panique. Mes parents doivent être fous d'inquiétude. (Inès G., G2V2)

Le soir il s'endormi allongé par terre *en réfléchissant* commen communiquer avec l'extérieur [...] il grinpa quand même car *il s'est dit* que il pourrait il y a avoir autre chose [...] (Beatriz, G1V2)

Le lendemain une fille marchait elle ma vus est elle ma reveiller elle ma dit enfui toi enfui toi *je me poser tout plien de question* sur elle est la un homme surgit de nulpart [...] (Naima, G3)

Je pensais à mes parents, sur le bateau, qui devaient être entrain de crier mon nom à tous les vents. *Combien de temps étais-je résté inanimé ?* Je l'ignorais. *Comment me nourrirais-je* Je l'ignorais également. Il y avait quand même quelques chances qu'il y ait à manger, mais encore, il fallait la trouver, cette nourriture. *Peut-être serais-je obligé de boire de l'eau salée de mer ?* Berk ! Rien que d'y penser, cela me rendait mal à l'aise. (Esther, G2V2)

[...] partout flottait un parfum de fruit mûr [...] je cueillis des fruits, choisissant les plus beaux et les plus mûrs. (Texte B)

[...] je vis environ dix ou douze épis d'une orge verte et parfaite. [...] quelques cannes à sucre sauvages, et, faute de culture, imparfaites. [...] les grappes étaient justes dans leur primeur, bien fournies et bien mûres. (Texte C)

[...] il m'offrir des *bons fruits bien mûrs bien juteu* et un *bon melon* que pour moi j'avais de la chance [...] (Deborah, G2V2)

[...] je fait# des signes pour ~~les~~ que les ~~batte~~ bateaux me voient # rien à faire *je commence à me décourager* restant sur l'île [...] (Nora, G3)

Cette île paraissait entretenu comme on entretien la ville de nos jour, je vis que la nuit tombait alors je mangeas quelques fruits et me coucha sur une branche et dormis. (Déborah, G2V2)

Je regardai autour de moi. Pas de haubans au-dessus de moi, pas de voiles. Pas de mouvement au-dessous de moi, non plus, pas un souffle de vent. [...] Je regardai autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de *Peggy Sue*. Pas de bateau. Rien. Personne. [...] Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)

Avec plusieurs ésitation, je poussa la porte de cette maison, et j'entra. Personne. (Inès, G2V2)

Je m'ennuyais seul. Personne personne. (Jade, G4)

E.34 Le robinson dans les textes produits - le robinson agissant

Une expression mesurée de la croyance et du devoir

Pour elle se samedi été *un jour de miracle* car plus elle avançait et plus elle attrapait de poissons avec son filet. (Djénéba, G3)

[...] *très chanceu Norman* rencontre un adulte et un adulte c'est mieu pour ~~tenir~~ rester en vie. (Rayan, G3)

Je vit une échelle toute poussiéreuse je grimpi est là « *miracle* » *notre bateau !!* (Alyssia, G3)

Mais il s'échoua aussi par *manque de chance* (Julien, G3)

J'entendis le vent au dessus de moi dans les voiles. Je me souviens que je pensais : c'est idiot, tu n'as pas mis ton harnais de sécurité, ni ton gilet de sauvetage, tu ne devrais pas faire ça. (Texte E)

Stella m'aboyait dessus j'ai ~~eroy~~ croyait que c'était un signe mais je ne l'écouta pas et quand j'arriva au bord de l'eau je vis un grand trou noire j'y plongeai ma main et j'entendis un cris d'oiseau et puis je suis tombé dans l'eau je m'y noyait jusqu'à que Stella plongeai pour me sauver ~~et m~~ elle me ramena au bord *je compris qu'il fallait que j'écoute Stella* ~~m~~nous partîmes d'ici. (Yasmine, G4)

Je devai sortir au plus vite de se cauchemar. [...]J'en mangai beaucoup mais *fallai* des provisions (Alexandre, G2V2)

Par contre, *il fallait trouvé* de la nourriture. (...) Il fallait d'abord trouver un abri. (Inès M., G2V2)

un incovénient arriva, *il fallait faire du feu*. (Geoffroy, G2V2)

Une volonté à l'épreuve des circonstances

Quelques jours plus tard, je réussis à allumer un feu. (Texte A)

Quelques jours plus tard, *je me décida à apprendre à allumer un feu [...]* (Mahery, G2V2)

Un beau matin *je décida* de partir en expédition pour *pouvoir visiter* complètement l'île. (Incipit) (Guillaume, G4)

Le lendemain, il me nomèrent chef. *Je leur ordonna* la construction d'un navir pour pouvoir rentrer à la maison. (Excipit) (Guillaume, G4)

Donc *j'ai décidais de partir*. Je marchais marchais [...] (Jade, G4)

Et il repartit et vis soudain un pommier, *il eu une seul idée en tête c'était de prendre quelques pommes [...]* *Il avait qu'une chose en tête c'était d'allé chercher de l'eau* et rentré chez lui. Alors il fesat se que lui disait sa petite tête et il partit. (Sabrine, G1V2)

Elle décida de s'arrêter et de se *trouver un abri*. (Marie Aude, G1V2)

Il ~~fa~~ faisait nuit noire alors *il decida de ce construre une maison faite # de bois et de feuille*. (Dylan, G3)

Alors *je me décidais à découvrir l'identité de ce cri*. (Esther, G4)

[...] je croyais que c'étaient des marchands d'esclave *je voulus sauver les primitif* mais j'eus trop peur et je vis qu'ils portaient avec un avion pour aller dans une autre îles à côté nommée Rock [...] (Sadegh, G4)

Un pouvoir rencontrant des opposants et des adjuvants

Une nature bienfaitrice ou redoutée

Le navire à voile hollandais « La Virginie » sur laquelle il embarque est secoué par une terrible tempête et Robinson échoue seul sur une île déserte. (Texte D)

Je suis tomber dans une île part un tourbillon. (Nora, G3)

C'est alors que, en montant sur le poste de vigie, je vit un bateaux, le célèbre « Virginie » prise dans la tempête. Mais elle fit naufrage à cause d'une vague géante qui se dirigeait vers l'île. (Eloi, G2V2)

La mer était calme quant tout à coup un tempête surgi et me fis chaviré (Martin, G1V2)

deux jours plus tard arrive une tempête heureusement que j'ai fait un deuxième abri à l'intérieur (Nora, G3)

Un jour après, je m'étais fabriqué une cabane en bois pour me protéger des tempêtes. (Lola, G4)

J'aurais pu faire le tour de l'île, mais le serpent aime le sable chaud de l'île. (Eloi, G2V2)

J'ai alors décidé de partir à la recherche de nourriture. Après 1 km de marche, je trouvais des pommes, des poires, des bananes, des tomates, des poivrons et des carottes. Je pris tout ce que *je pouvait prendre* et je suis reparti. (Incipit) (Arthur, G4)

Quelques jours plus tard *il réussit à allumer un feu [...]* (Dylan, G3)

Puis je construisis une maison, les murs étaient faits d'argiles, le toit de feuille de ~~palm~~-palmier. J'étais ~~de~~ décidé à y habiter, car *je savais que je pouvais survivre*. (Incipit) (Taqiyya, G4)

Des êtres humains, aidants ou opposants

Au bout d'un mois, ~~des~~ je vis des traces de pas devant ma grotte qui faisaient des allers-et-retours... (Judith, G1V2)

...tout d'un coup *il vit une fumée* il se demandait d'où elle venait. (Thomas, G1V2)

J'avais tout doucement pour voir si il y avait quelqu'un car j'~~ent~~ *j'entendait le feu crépiter*. *Je vis de la fumée* (Mathis, G4)

Il avait pris la fumée pour envoyé de signaux mais sa ne marcher pas est venait une épaisse fumée blanche et il couru voir s'il y avait *indigène* (Dylan, G3)

Je vis quelque chose d'horrible... Il y avait un humain qui cuisait ~~au feu~~ sur le feu. Autour il y avait des humains tatoués de partout, c'était des cannibales !!! ~~je~~ Par peur je retournai au sommet de la montagne. J'attendis la nuit... Quand la nuit fut tombée je cueillis des fruits pour reprendre des forces et repartis au camp des cannibales. Quand j'arrivai chez les cannibales, je les entendis ronfler, il dormait dans des tentes. Je décidai donc de faire une visite complète de leur camp. A un endroit, je vis des barreaux, je m'approchai de ces barreaux et je vis des humains, comme moi. Stupéfait de cette découverte je leur demandai comment étaient ils arrivés ici. Il me répondirent que c'était une longue histoire et qu'il voulait que je les libère. Je leur demandai où était la clé de leur prison et il me répondirent que elle était autour du cou du chef des cannibales qui loge dans la grande tente... « C'est pas du gâteau » dis-je. Je partis et rentra dans la grande tente. Je mis la clé dans mes ~~mais~~ mains, il sursauta brusquement, je me baissai et il se rendormi immédiatement. J'allai libérer les humains et les accompagnai au sommet de la montagne. (Guillaume, G4)

Norman rencontre un adulte et *un adulte c'est mieux pour ~~tenir~~ rester en vie*. (Rayan, G3)

Soudain, elle entendit des voix. Elle ~~commença à chercher~~ commença à chercher d'où provenaient les voix et suivit la provenance des voix qui venaient du nord de l'~~île~~ île. Elle vit 2 hommes, vêtus tout de noir, avec des richesses, beaucoup de richesses. Elle comprit immédiatement que c'étaient des bandits. Elle allait repartir quand l'un d'eux lui demanda qui elle était pourquoi était-elle sur cette île et elle lui avait répondu qu'elle s'appelait Hanna et qu'elle était là à la suite d'un naufrage et elle les invita à venir dans sa grotte. Ils comprirent tout de suite qu'elle était très sympathique et ils acceptèrent cet accueil chaleureux. ~~et~~ Ils

<i>l'aidèrent à aménager la grotte-grotte et Hanna leur proposa alors de rester avec-elle jusqu'à ce qu'elle elle quite l'île et ils-accèptèrent avec un grande joie. (Marie-Aude, G1V2)</i>
[...] j'ai ramer jusqu'à être épuisé et je vois un village sur une toute-petite île et il me dit de venir ils étaient très chantille avec moi et les enfants étaient bien joués avec le saingé <i>il nous ont nourri et aussi ils nous ont lessé une cabane mieu-mieu que la mienne dans notre île [...]</i> (Samira, G2V2)
je vois une bouteille je la sors je vois un papier ça vient <i>des sauveteurs</i> ils disent qu'ils arriveront dans une semaine (Nora, G3)
« Chers <i>parents</i> , aidez-moi, si vous pouvez, vous verrez # ma fumée magique » (Ernestine, G1V2)

Au bout d'un moment je décide de descendre du sommet avec Stella. Et là ! Je vois un naufrager, je cours très vite pour aller voir s'il va bien et je lui demande « Comment s'appelles-tu ? » Il me répond pas. ~~et~~ Stella lui lèche la joue il ne répond pas-toujours pas. Alors je l'emmène dans ma cabane. (Incipit) (Morgane, G2V2)

Je marchais comme un habitué à travers les arbres chargés de fruits où l'être le moins énergique <i>pouvait</i> trouver à se nourrir de façon suffisante, sinon satisfaisante. (Texte B)
Je tombai dans la mer froide avec Stella, <i>avant même de pouvoir</i> ouvrir la bouche pour crier... [...]
S'il y avait une voile quelque part sur la mer, <i>je ne pourrais pas</i> la voir dans cette brume de chaleur. Puis je réalisai que même si j'arrivais à voir un bateau, <i>je ne pourrais pas</i> faire grand-chose. <i>Je ne pourrais pas</i> allumer de feu. (Texte E)
J'avais visité l'île mes pas en entier je ne l'avais pas encore toute visitée, il n'y avait personne sur l'île <i>apart moi</i> donc <i>je ne pourrais pas</i> me faire d'amis mes ça ne veut pas dire que je m'ennuyais. (Alissa, G4)
[...] le lendemain matin Oscar avait trouvé un homme et une femme. Les petits garçons leur demandent <i>si il peut</i> sortir de cette île. (Walid S, G3)

Le compagnon aidant mis en valeur

C'est peu après cette première récolte que j'eus la très grande joie de retrouver Tenn, le chien de <i>La Virginie</i> . L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, me faisant ainsi une vraie fête. Je ne sus jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à moi. (Texte D)
Quelques jours plus tard après cette troisième récolte sur l'île je retrouvais <i>mon chien Taidi</i> . Le chien s'autère sur son maître et le lui léchait après cette retrouvaille ils visitèrent l'île (Pierre-Lou, G1V2)
Quand j'y suis arrivé j'ai retrouvé ma maison et mes amis mais en arrivant <i>le chien de la virgile</i> , l'animal couru vers moi en me léchant c'était une vraie fête. (Faycal, G3)
Et juste un jour où j'étais en train d'écrire SOS sur le sable, j'entendis aboyer. <i>C'était ma chienn</i> que j'avais perdu quand j'étais retombé sur le sable. J'étais si heureux ! (Lola, G4)
J'en profitai pour faire la base de ma maison quand des grognements se firent entendre dans le buisson. Je sautai de mon échafaudage pour voir ce qu'il y avait réellement. J'avais un peu peur mais ma curiosité me poussait à regarder. Alors, un chien, l'air apeuré, sorti du buisson. Stella se mit à grogner, mais se calma vite. Stella étant occupé, je pu regagner mes travaux. [...] Mais un des chiens bougeait toujours, celui du plus jeune. Je le ramenai à la maison quand <i>un petit chien, donc le collier était marqué à Tenn#</i> , vient en couinant. (Eloi, G2V2)
Je marchais comme à mon habitude pour pouvoir trouver de nouveau à manger, quand tout d'un coup un buisson commença à bouger, j'ai peur, je regardai autour de moi et je dis : « y a quelqu'un, ou ! ou ! y a quelqu'un. » J'allai voir derrière le buisson et il y avait un petit#

chien. *Je prit Stella* dans mes bras et je suivi l'autre chien qui me mena à un notre bateau appeler La Virginie [...] (Laetitia, G2V2)

Un savoir acquis et conquis

Le savoir déclaratif

Heureusement sur l'île il y avait du magnoc et des ~~la~~ cannes à sucres. J'ai cuit *le magnoc* sur le ~~su~~ feux. (Inès G., G2V2)

Le lendemain, j'alla chercher *les céréales* pour les planter et les cultiver. (Geoffroy, G2V2)

Et aussi j'~~avais~~ ai-retrouvé ~~des graines~~ *les cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers*. (Quentin, G2V2)

Je mit premener et j'ai vue un arbre, au pied de cette arbre il y avait des *melon et du raisins*. (Laetitia, G2V2)

L'argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense.
(Texte A)

Je revêtis la surface extérieure des murs d'un mortier d'argile. (Texte D)

Cette argile durcissait en cuisant longement sur un feu intense. (Juliette, G3)

Puis je construisis une maison, les mur étais fais d'argiles, le toit de feuille de ~~palm~~ palmier. (Taqiyya, G4)

Le savoir procédural

Quand je revins sur la plage, j'aperçus deux petits bous de bois. Je me mis à les frotter l'un contre l'autre pour faire une étincelle. (Esther, G2V2)

elle alluma un feu puis faisait des signaux avec la fumer (Soundouss, G3)

[...] je fis des assiettes pour manger et aujourd'hui je fabriquais aussi une canne à pêche (Mahery, G2V2)

Je construit ensuite des arme d'abord primitive, puis un peu plus évolué avec le couteau suisse de mon père. (Eloi, G2V2)

Je vit des graines de plantes d'arbres et *je les planta* tout de suite dans la terre et je les arrosa avec de l'eau de mer. (Rémy, G4)

Puis je me mis à *cueillir* diverses fruit, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramasses, ainsi que les fleurs. (Esther, G2V2)

quand il rencontre une biche Un peu faim il commence à la poursuivre, il n'arriva pas à la rattraper du premier coup. Mais pendant qu'il poursuivait la biche il trouva un cailloux pointu et une longue canne et du fil, il les attacha ensemble et le lança sur la biche, il réussit à la toucher. (Fayçal, G3)

Il rentra chez lui, mit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le manga puis alla se coucher. (Basile, G1V2)

j'imaginai d'abord que c'étaient quelques plantes que je ne connaissais point ; de voir si je ne découvrais point quelques productions que je ne connaissais pas encore (Texte C)

Je m'appelle robin est je suis prés pour y aller sur le plus grand et le plus beau bateau du monde le titanic. J'y suis en fin arriver je vais rester une semaine avec mes Parents mon petit frère et mon chien. Mes *le petit garçon ne savait pas* que se bateau aller couler. (Yanis, G3)

J'était vraiment seul, je m'ennuyait beaucoup puis je repensait aux cours de ma maîtresse, à l'école : « Les enfant vous ller apprendre à faire du feu comme à la prehistoire et comme les hommes préhistoriques ect...Puis je repensait un instant nous avions bien appris à savoir comment l'allumer mais *je n'avais jamais appris à en faire en vraie !* (Ambre, G4)

E.35 Des figures de robinson – le robinson besogneux¹

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempete, avait heurté un récifs, il était tard, il ~~da~~ décida de se coucher dans une grotte qu'il venait d'apercevoir. Le lendemain matin, il construit sa maison, les murs, le toit et le sol était ~~v~~-fait avec des bambous recouvert de feuilles de figuier. A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois, soudain, il eut une ~~idées~~-idée lumineuse, il creusa des trous les recouvrit de branches de bois-mø mort et de feuilles de palmiers. Puis il trouva des cocotiers des poiriers et des citronniers donc il en cueillit une énorme-quantites quantitée. Chaque matin il alla verifier ses ~~pie~~ pièges. Un jour, il trouva deux chevreaux. Il prit leur peaux pour faire ses couvertures. En fin d'après midi dans le sud de l'île, il trouva de l'argile rouge ## puis il en fit des plat. Un jour, il trouva enfin son bateau échoué, il alla dans sa ~~eale~~ cabine et prit son fusil. De retour a la cabane, il creusa un fossée-en forme de rectangle, pour son lit, il fit un lit de galets recouvert de sable blanc, puis de dallage de pierre plage, il mit des peaux de biques et des nattes de jonc. Avec le fusil, il tua deux volatiles, il les pluma, mit les plumes sur son lit, et mit les deux volatiles dans un coin. Puis, il trouva, en explorant l'île, un baton très pointu, il les-ramena dans son-sa cabane. Le lendemain matin, il alla sur la crique et avec le baton, ~~essa~~-tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. Un mois plus tard, en cherchant dans les roseaux, # il vit une cane qui venait de s'envoler et trouva ~~une~~-œuf dans ~~un~~ le nid de la cane. Il rentra chez lui, mit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le manga puis alla se coucher. (Basile, G1V2)

E.36 Des figures de robinson – métamorphoses ou le robinson aventurier

L'exemple de Thaïs

Je regardai tout autour de moi. La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. J'étais seul sur une île. J'étais seul. (Texte E)

J'entendais la mer, ses vagues et je voyait tout cet océan. Je décidais de m'en aller loin, très loin de cette île déserte avec Stella et si je reussissais pas j'irais quand-même autre par. Mon voyage allait commencer demain. [...] j'étais seul sans personne, sans compagnie sans personne pour maider. (Thaïs, G2V2)

[...] « oranges, bananes, noix de coco, raisins, feuilles, herbes etc ... » je vérifiais tout. (Thaïs, G2V2)

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 e²était magnifique cet vallée. [...] Là j'était vraiment sur une île et j'était vraiment très heureux. Car je n'étais pas tout seul. Il n'y avait peut-être pas d'humains mais des animaux sauvage. C'était ce que j'avais espéré, il y avait des éléphants. (Thaïs, G2V2)

¹ Dans ce texte et les suivants, nous soulignons les mots ou segments repris (simple soulignement) ou reformulés (double soulignement)

C'était plus que génial. J'en avais ### les # larmes aux yeux. Je lui avait répondu : « Merci, merci beaucoup. » (Thaïs, G2V2)

E.37 Des figures de robinson – adversité et vaillance du robinson

Je pensais à comment j'allais survivre, et Stella, comment survivrait elle ? Je me décidais à descendre, Stella dans mes bras. Ma chienne dormait. Elle était froide. Pour ne pas laisser mourir ma chienne, je me disais que j'essairais quand même de faire un feu pour la réchauffer. Quand je revins sur la plage, j'aperçus deux petits bous de bois. Je me mis à les frotter l'un contre l'autre pour faire une étincelle. Pendant au moins 20 minutes, mes efforts n'aboutirent à rien mais peu de temps après, une étincelle jaillit du bâton et vint embraser le petit tas de feuille que Stella avait construit. Stella se rapprocha des flammes dansentent sur le sable pendant que je frottais mes mains l'une contre l'autre. Soudain, ce moment de bonheur s'éteint. ~~Le~~ Le feu s'était éteint par le souffle du vent qui devenait de plus en plus fort. (Esther, G2V2)

J'avais Stella dans les bras et je n'eus pas le temps de me rattraper à la filière.

Je déchira un morceau de la couverture pour le mettre sur le dos de Stella qui trembla de plaisir avant de reprendre le souffle léger de son sommeil. (Esther, G2V2)

Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants au-dessus de moi, et j'entendais toujours le même hurlement se propager dans les arbres, mais il était plus lointain à présent. Texte enclencheur (*D'après « Le royaume de Kensuké », Michael Morpurgo, Gallimard Jeunesse*)

Dans la forêt, *le cri des oiseaux se fit entendre* à mon approche. Je m'arrêtait et ramassait des feuilles de palmier pour un feu. Puis *je me mis à cueillir diverses fruit*, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramasses, ainsi que les fleurs. [...] Je repéra une grosse pierre plat sur laquelle je déposai mes « provisions ». Je fis un feu qui cette fois ne ~~s'était~~ éteint pas. (Esther, G2V2)

Une fois rassasié, je rassemblai la nourriture et m'enveloppa de la couverture qui sentait de bonnes odeurs. Je m'endormis très vite. Demain, une nouvelle journée commencerai. (Esther, G2V2)

E.38 Des figures de robinson – le robinson mélodramatique

Voyant la nuit arriver, ils commencèrent à fabriquer un abris construit de bois et de feuilles et essayèrent de faire un feu. Mais sans succès. Ils dormirent donc sans feu. Quelques jours plus tard son père se suicida. Le lendemain ils réussirent à faire un feu et d'autres provisions car les stocks commençaient à diminuer, de temps à autre ils ~~écrivaint~~ écrivaient SOS sur le sable avec pour but qu'un navire l'aperçoivent. Un mois après le naufrage un bateau aperçut le signal et les ramena à Paris. Mais il s'échoua aussi par manque de chance pour ~~Fin~~ eux le même événement se reproduisit plusieurs fois. Après ces différents naufrages ils rentrèrent enfin chez eux. (Julien, G3)

au beau milieu du Pacifique

Surpris par une tempête, le navire perdit son cap et sombra sur un récif. Le seul survivant, Sofian, 10 ans, c'était construit un radeau. Perdu en mer, avec quelques vivres, s'échoua sur une île déserte. Il visita l'île des cocotiers, des lacs, des grottes, des rivières, des cascades... Sofian alla établir son # camps au milieu de # l'île dans une grotte mais dans cette grottes...Un ours ! L'ours rugit. Sofian couru jusqu'à un arbre et l'escalada. L'ours tourna autour de l'arbre pendant une heure ou deux, puis, s'en alla. Sofian remarqua qu'il voyait toute ~~à~~ l'île et il se dit qu'il pourrait fair sa cabane ici. Il redécendit de l'arbre et alla chercher du bois. Mais sous un ~~un~~ morceau de bois, il trouva un serpent ! Il lui coinça un morceau de bois dans la geule et repartit avec le bois qu'il avait récolté. Le lendemain, après avoir passé une nuit dans sa maison de fortune, décida de faire un grand feu pour attirer les bateaux. Après deux jours, l'un d'eux répondi à son apal. Mais ~~Ce~~-ce bateau sombra et, seul survivant, Sofian construisit un radeaux et, sans le savoir, retomba sur la même île. Et cette histoire continua sans fin ~~FIN~~ à suivre... (Sofian, G3)

Je devai sortir au plus vite de se cauchemar. (Alexandre, G2V2)

[...] il faisai nuit il faisai froit il pleuvai je m'endormi Qu'en même le lendemai matin je pris mon petit déjeuner je devai quitter l'île. Je construi un radeau je me mis sur la mer et la rapide m'entrenai vers l'exterieur et la une vague me baleyai le mat tombas sur ma tête je me noyai. (Alexandre, G2V2)

ANNEXE F : TABLEAUX

Régimes politiques	Évènements institutionnels	Politique en matière d'éducation	Politique concernant les manuels	Instructions et programmes	Exercices scolaires et Principes didactiques	Modèles d'après Bishop 2016	
1789 – 1923 Le modèle de la rédaction : instauration, institutionnalisation et stabilisation							
• 1789 – 1830 Mise en place d'un système éducatif national							
Révolution Française (1789 - 1795)			Édition de manuels scolaires d'État (1791-1802)			Constitution d'une tradition scolaire en matière d'écriture Le modèle de la rédaction Rôle prégnant de l'imitation	
1 ^{er} empire (1804-1814)	1806 Création de l'Université impériale	Structuration du système éducatif	Système de l'autorisation préalable				
Restauration (1814-1830)							
• 1830 – 1880 Développement de l'Instruction populaire et libéralisation des choix							
Monarchie de juillet (1830-1848)	1833 Loi Guizot	Les communes doivent entretenir une école					
Seconde république (1848-1852)	1850 Loi Falloux	Création d'écoles de filles	L'État libéralise le système de l'édition		Le français, seule langue à l'école		
Second empire (1852-1870)	1866 Circulaire Duruy	Création du certificat d'études à Paris	1865 Choix des manuels confié aux administrations		1867 Instauration de la rédaction d'histoire à l'école primaire (abrogée en 1890)		
• 1880 – 1923 Institutionnalisation de l'école primaire							
3 ^{ème} République (1870-1940)	1881 Loi Ferry	Gratuité scolaire	1880 Choix des manuels confié aux enseignants		1880 : La lecture des écrivains entre à l'école - Pratique de la rédaction de petites phrases dès le début de la scolarité		
	1882 Loi Ferry	Instruction obligatoire (13 ans) Enseignement public laïc Le CEP devient un examen national		Arrêté du 27/7/1882 sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires	-Exercices de composition à tous les niveaux Rédaction réservée aux CM 1882 : 4 ^e loi Ferry : inscrit sur une même ligne « lecture » et « écriture » à la suite de		

					« l'Instruction morale et civique ».		
					1888 CEP : « rédaction d'un genre très simple »		
	1890 Décret sur les manuels		Prescription du nombre minimum de livres dont tout élève doit être pourvu dans les classes primaires.				
1923 – 1972 Du modèle de la rédaction à l'émergence de nouveaux modèles							
• 1923 – 1940 Renouveau de l'identité de l'école primaire							
				1923 Nouveaux programmes des écoles primaires	Rédaction étendue à tous les niveaux de l'école Inscription de la lettre au programme	Modèle de la rédaction à l'époque de la tradition « renouvelée »	
				Arrêté du 1 février 1924 sur le CEP	CEP : « rédaction sur un sujet simple »		
Front populaire (1936-1938)	Loi du 9 août 1936	Scolarité étendue à 14 ans		Arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938 Instructions du 20 septembre 1938 : nouveaux programmes			
Régime de Vichy (1940-1944)	• 1940 - 1944 Période de contrôle coercitif et centralisé						Rôle prégnant de l'imitation
	Loi du 15 août 1941			Suppression des écoles primaires supérieures préparant à l'enseignement			
				Plan d'études des écoles primaires du 5 mars 1942	Préconisation de sujets de rédaction		
• 1945 – 1972 Les débuts de la démocratisation du système éducatif							
4 ^{ème} République (1946-1958)	1946 Constitution		Principe de la gratuité des manuels	Arrêté du 25 juillet 1947 fixant le programme des classes de fin d'études		Modèle concurrent du texte libre de Freinet	

	1956 Arrêté du 23 novembre	Suppression de l'examen d'entrée en 6 ^e				et de « l'écriture motivée »
5 ^{ème} république (depuis 1958)	Ord. du 6/1/59 : suppression des cours complémentaires et création des C.E.G	Scolarité étendue 16 ans	Critique et réhabilitation des manuels scolaires (1960 ...)			
	1963 Création des CES					
De 1972 à nos jours : La rénovation des modèles						
				1971 Plan Rouchette 4 décembre 1972 Instructions		Modèle de l'expression écrite
	1975 Loi Haby : création du collège unique par la fusion des C.E.G et C.E.S					
				16 juillet 1980 Objectifs, programmes, instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire		Didactisation de l'écriture
				15 mai 1985 Programmes et instructions à l'école élémentaire)		Modèle de la production de texte et de l'évaluation critériée
	Loi d'orientation sur l'éducation 10 juillet 1989	Création des cycles				Modèle de l'intention (1972-2002) (Baptiste (2005)
				<i>Les cycles à l'école primaire (1991)</i> <i>La maîtrise de la langue à l'école (1992)</i>		Modèle du sujet écrivain/auteur (Touveron, 1996)

				22 février 1995 Programmes pour chaque cycle de l'école primaire		(Bucheton et Chabanne, 2002)
				25 janvier 2002 Programmes et IO de l'école primaire	Réaffirmation du rôle de la littérature	
				2005 Socle commun		
				19 juin 2008 Programmes et IO de l'école primaire	Articulation lire-écrire	
	Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école - 8 juillet 2013			2014 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture		
				Programmes de l'école élémentaire 2015	Articulation lire-écrire Ecrits de travail Prépondérance du genre	

Tableau 1 : Contexte historique et institutionnel de l'avènement des modèles d'écriture à l'école primaire

Analyse des textes sources

L'espace insulaire dans les textes littéraires		
	Thème-titre et propriétés	Sous-parties
La localisation	le sud de l'île (A) au centre de l'île (D) à l'intérieur de l'île (E) au sommet (TE)	
Les lieux	un sentier étroit (E) le sentier [...] raide (E) le sentier (B) la colline (E) la forêt (B) (E) en pleine jungle (B) la crique (C) un coin de la grotte (D) au pied d'un arbre (D) plusieurs belles savanes (C) cette contrée paraissait [...] qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel (C) un éboulis rocheux (E)	l'orée d'une clairière (B)
Les éléments :		
L'eau	le ruisseau (C) du cours d'eau (A) au courant (A) avec l'eau (C) la mer (E)	
Le minéral	un sous sol rocheux (B) un pied de rocher (C) un lit de galets (D) une couche de sable blanc (D) le sol sablonneux (D) sur le sable (A) de pierres plates et irrégulières (D) argile (A) des empreintes dans le terreau (B) la terre (C) des pierres (A) des pierres plates et irrégulières (D)	
Feu/chaleur/lumière	feu (x) (A) la lumière (B) endroit plus ensoleillé (B) le plein soleil d'après-midi (B) le soleil flamboyait (E) coupe remplie de chaleur et de lumière (B) chaleur brûlante (E) cette brume de chaleur (E)	
La flore :		
arbres	Les arbres (B) grand arbre (B) sous les arbres (E) Un grand cèdre (D) de palmiers (D) de figuier-caoutchouc (D)	de grands troncs (B) des troncs de palmiers (D) rameau (A) brindilles (A) de ramilles (B)

	une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers (C)	frondaison (B) bouts de bois (E) au pied d'un arbre (D) des feuilles (A) des feuilles de figuier-caoutchouc (D)
autre végétal	les lianes (B) une fleur (A) fleurs (B) fleurs cireuses (B) cette contrée [...] si fleurie (C) d'herbe (A) des fougères (B) des petites plantes (B) une plante grimpante (B) de buissons foncés (B) buisson (D) une grande quantité de tabacs (C) d'énormes plantes d'aloès (C) cannes à sucre sauvages (C) de roseaux (D) oignons sauvages (A) céréales (C) une orge (C)	un brin d'herbe (A) quelques tiges (C) de grandes et fortes tiges (C) graines (A) grain (C) balle (C) épis d'une orge (C)
fruits	fruits (B) les plus beaux et les plus mûrs (B) des melons en abondance (C) des raisins sur les arbres où les vignes s'étaient entrelacées (C) les cédrats verts (C)	
La faune	la vie des animaux palpait dans toute la forêt (E) l'animal (D) de milliers d'abeilles (B) d'insectes (B) la volaille (C) le chien (D) ma chienne (E) des oiseaux (E) trois chevreux, un mâle et deux femelles (C) les rats (C)	
Matériel et objets	des épaves de navires (E) un petit sac (C) mes bagages (C) des peaux de biques (D) des nattes de jonc (D) quelques meubles en osier (D) la vaisselle (D) des plats (A) des bols minces (A) les fanaux (D) la longue-vue (D) le sabre (D) l'un des fusils suspendus (D) habit, haut-de-chausses, chapeau, bas et souliers (D)	

ANNEXES

L'ouïe	une sorte de hurlement (E) le hurlement du vent (E) le même hurlement (E) pas un souffle de vent (E) frondaisons bruissantes d'insectes (B) des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants (E) les bruits de la forêt (E) la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles affairées à butiner (B) bourdonnement des abeilles (B) les lianes frémissaient (B)	
L'odorat	senteur aromatique (B) un parfum de fruit mûr (B)	
La vue/les couleurs	de ramilles rouges et jaunes (B) une argile rougeâtre (A) une orge verte (C) une grande quantité de tabacs verts les cédrats verts (C) cette contrée [...] si verte (C) mer bleue (E)	

Tableau 2 : L'espace insulaire dans les textes littéraires

Identification des végétaux	fougère (texte B) tabacs verts, plantes d'aloès, cannes à sucre sauvages (texte C)
Identification des céréales	orge (texte C)
Identification des arbres fruitiers	cacaoyers, orangers, limoniers, citronniers, (texte C)
Identification des fruits	melons, cédrats et raisins (texte C)
Connaissance des propriétés naturelles	l'argile qui durcit à la cuisson (texte A) et sert de mortier (texte D), le cédrat vert qui rend l'eau salubre (texte C).

Tableau 3 : Précisions encyclopédiques dans les textes sources

Maitrise du feu : technique du frottement ANNEXES	Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre, mais je n'avais jamais essayé. (Texte enclencheur) J'avais entendu parler en classe des méthodes en usage chez les primitifs, mais ne m'y étais moi même jamais essayé. Après quelques vaines tentatives, je finis par trouver la tige adéquate à frictionner au creux du rameau adéquat au-dessus des brindilles adéquates propres à s'embraser dès la première flamme. [...] (Texte A)
Signaux de secours	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. [...] Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier et, de temps à autre, j'en confiais un au courant avec un message à l'intérieur accompagné d'une fleur ou d'un brin d'herbe pour attirer l'attention... (Texte A)
Fabrication d'objets	Je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces comme du papier et, de temps à autre, j'en confiais un au courant avec un message à l'intérieur accompagné d'une fleur ou d'un brin d'herbe pour attirer l'attention... (Texte A)
Culture	Comme on peut le croire, je recueillis soigneusement les épis dans leur saison ; et, mettant en réserve jusqu'au moindre grain, je résolus de semer tout ce que j'en avais, dans l'espérance qu'avec le temps j'en récolterais assez pour faire du pain. (Texte C)
Cueillette	[...] je cueillis des fruits, choisissant les plus beaux et les plus mûrs. (Texte B) M'étant avancé un peu plus, je trouvai différents fruits, particulièrement des melons en abondance sur le sol, et des raisins sur les arbres où les vignes s'étaient entrelacées ; les grappes étaient justes dans leur primeur, bien fournies et bien mûres. Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains ; et, dans la suite, j'en mêlai le jus avec de l'eau, ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraîchissante. (Texte C)
Chasse par empiègement, acquise par essais successifs	[...] je m'appliquai à inventer quelque stratagème pour traquer et empiéger des chèvres. (Texte C)
Cuisson apprise lors du séjour insulaire	J'appris à rôtir mes graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. Plus tard, je fis cuire divers légumes, parfumés d'ail ou d'oignons sauvages, dans des plats faits d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. (Texte A)
Construction de l'habitat par assemblage de matériaux, et vannerie	Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. Sur ces fondements parfaitement secs et perméables, j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des feuilles de figuier-caoutchouc en écailles, comme des ardoises. Je revêtis la surface extérieure des murs d'un mortier d'argile. Un dallage de pierres plates et irrégulières, assemblées comme les pièces d'un puzzle, recouvrit le sol sablonneux. (Texte D)

Tableau 4 : les savoirs procéduraux des robinsons dans les textes sources

Analyse des textes produits

	/fruit/	Fruits	caractérisations	Para-synonymes	hyperonymes	hyponymes	Textes concernés
G1 V1	9		0	2	15	12	13/24 (54%)*
G1 V2	5	Melon (4) (12.5%) Raisin (1)	5	0	12	20	12/24 (50%)**
G2 V1	6		1	0	15	14	7/24 (29%***)
G2 V2	19	Melon (2) Raisin (2)	3	1	18	10	13/24 (54%****)

Tableau 5 : Variations autour du lexème /fruit/ dans les textes G1V1, G1V2, G2V1 et G2V2

*15/24 textes (62.5%) sont concernés et 13/24 (54%) si on considère que dans deux textes seul l'hyperonyme « nourriture » figure, ce qui ne permet pas de le rattacher directement au champ lexical de /fruit/.

**14/24 textes (58%) sont concernés et 12/24 (50%) si on considère que dans deux textes seul l'hyperonyme « nourriture » figure, ce qui ne permet pas de le rattacher directement au champ lexical de /fruit/.

7/24 (29%) si on considère que dans cinq textes seul l'hyperonyme « nourriture » figure, ce qui ne permet pas de le rattacher directement au champ lexical de /fruit/. Si on intègre le terme « nourriture », 12/24 textes (50%) sont concernés.

16/24 textes (67%) sont concernés et 13/24 (54%) si on considère que dans trois textes seul l'hyperonyme « nourriture » ou « provision » figure, ce qui ne permet pas de le rattacher directement au champ lexical de /fruit/.

<i>lexèmes</i>	<i>Textes sources</i>	<i>Occurrences dans les textes sources</i>	<i>Textes produits (96) occurrences</i>
<i>fruit</i>	<i>B, C</i>	<i>6</i>	<i>36</i>
<i>piège</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>9</i>
<i>légume</i>	<i>A</i>	<i>1</i>	<i>8</i>
<i>grain/graine</i>	<i>A, C</i>	<i>5</i>	<i>7</i>
<i>melon</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>6</i>
<i>chevreaux</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>raisin</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>ail</i>	<i>A</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>oignon</i>	<i>A</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>bique</i>	<i>D</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>céréale</i>	<i>C (note de page)</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>trappe</i>	<i>C</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>cédrat</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>épis</i>	<i>C</i>	<i>3</i>	<i>0</i>
<i>orge</i>	<i>C</i>	<i>2</i>	<i>0</i>
<i>pain</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>traquenard</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>volaille</i>	<i>C</i>	<i>1</i>	<i>0</i>

Tableau 6 : Une extension des champs sémantiques (G1V2, G2V2, G3, G4) :

classement des lexèmes repris par ordre décroissant de fréquence dans les textes produits

Le robinson percevant : la vue	
Texte littéraires	Textes produits (exemples)
j'aperçus/tiges vertes (Texte C)	[...] il vit une île [...] (Naima, G3)
je vis/ épis d'une orge verte et parfaite (Texte C)	[...] je vit le Peggy Su/ je vis des fruits des baies / rivière j'en vis une/ je vis un petit canal [...] (Alexandre, G2V2)
Je vis/ plantes d'aloès (Texte C)	[...] je vis une rivière/ je vis un coin d'eau/ je vis un grand trou noire (Yasmine, G4)
J'y vis/ de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers (Texte C)	[...] Je vis au loin une grotte (Esther, G2V2) Grey [...] admire se magnifique lac (Raphael, G1V2) [...] il vit une cane [...] (Basile, G1V2) il [...] vit 2 beaux crocodiles/ il vit une fumé (Thomas, G1V2) J'aperçu une petite fumée (Déborah, G2V2) [...] je vit alors que ce n'était que Jackson (Edouard, G1V2) [...] je ne vis personne/ je vis des traces de pas/ je vis une ombre/ Je n'avais pas encore vu son visage (Judith, G1V2) Je vis [...] un hommes/ je vis toute une tribu (Déborah, G2V2) Elle vit 2 hommes (Marie Aude, G2V2) Je [...] vis une petite lumière lointaine/ Je vis quelque chose d'horrible... /je vis des barreaux/ je vis des humais (Guillaume, G4) [...] je vis des gens sivilisé/ je vis qu'ils partaient avec un avion/ je vis plein de soldats/ je vis des gens (Sadegh, G4) [...] je vis plein de nourri nourriture, de la viandes, des grain de blé, des légume et des fruit (Alissa, G4) [...] je vit un bateau (Zelimkhan, G4) Je vit une échelle toute poussiéreuse (Alyssia, G4) [...] il me vi (Grave, G4) [...] je vis des barques (Sonia, G4)

ANNEXES

Tableau 7 : Les marqueurs de premier rang du robinson percevant (la vue)

Le robinson percevant : l'ouïe	
Texte littéraires	Textes produits (exemples)
le hurlement du vent (Texte E)	[...] le souffle du vent (Esther, G2V2) [...] le vent se m'était à souffler (Mahery, G2V2)
les bruits de la forêt (Texte E)	Le même bruit surgit [...] 2 beaux crocodiles (Thomas, G1V2) [...] s'était un perroquet et un singe qui criez (Faiz, G3) [...] le gouple attende un bruit c'était un tigre (Walid S, G3)
Des oiseaux caquetaient et poussaient des cris perçants (Texte E)	[...] j'entendis un cri d'oiseau (Yasmine, G4) [...] je cri des oiseaux (Esther, G2V2)
la forêt résonnait du bourdonnement de milliers d'abeilles (Texte B)	[...] le bourdonnement des abeilles (Nina, G2V2)
Stella aboyait (Texte E) L'animal jaillit d'un buisson en gémissant (Texte D)	[...] j'entendis [...] une bruit de feuillage [...] c'était sûrement un animal (Inès M, G2V2) [...] un petit bruit se fait entendre [...] Et elle voit sa chienne ! (Valentine, G1V2) [...] des grognement se firent entendre dans le buisson (Eloi, G2V2) [...] j'entendi aboyer. C'était ma chienne (Lola, G4) Le bruit se rapprochait je vit alors que ce n'était que Jackson (Edouard, G2V2)
Je regardai tout autour de moi. La mer. (Texte E)	J'entendais la mer, ses vagues (Thais, G2V2) [...] j'entendis une cascade ou une rivière (Yasmine, G4) [...] j'entendis un bruit d'eau (Maxime, G4)
	[...] j'entendis du bruit [...] je vis une ombre (Judith, G1V2) [...] j'entendis du bruit [...] je vis des gens civilisé (Sadegh, G4) [...] je criai de toute mes forces (Yasmine, G4) [...] j'entendait le feu crépiter. (Mathis, G4) [...] j'entendis un moteur de bateau (Marine, G4) [...] j'entendi un bateau (Grave, G4) [...] j'entendis un rythme régulier de tambour/ je les entendit romfler (Guillaume, G4) [...] elle entendit des voix (Marie-Aude, G1V2) [...] il entendit des bruits [...] et vit 1 hommes (Pauline, G1V2) [...] j'entendu du bruit comme des voix (Déborah, G2V2) On entent que ces crie (Soumaya, G3)

Tableau 8 : Les marqueurs de premier rang du robinson percevant (l'ouïe)

Le robinson percevant : le toucher, l'odorat et le gout	
Texte littéraires	Textes produits (exemples)
Mes pieds laissaient des empreintes dans le terreau/ les lianes [...] je m'y cognais (Texte B)	des traces de pas (Judith, G1V2) mes pieds me faisaient mal. (Pierre-Yves, G1V2)
un parfum de fruit mûr (Texte B)	il sentait de la mousses. (Maximin, G1V2) je me mis à cueillir diverses fruit, légumes, plantes et lianes, des graines au sol, je les ramasses, ainsi que les fleurs [...] qui sentait de bonnes odeurs (Esther, G2V2) je sentit une odeur une très bonne odeur de steak frite (Mayelly, G4)
les grappes étaient [...] bien mûres. (Texte C) les cédrats verts [...] fort agréables à manger (Texte C)	Le gâteau était fin vraiment pas bon, il avait le goût de sel. (Victor, G2V2) des noies qu'il casa et qu'il trempa dans l'aeu salé de la mere [...] il trouve que'elles étées délisieuses (Nasrine, G1V2) j'avais goûter l'eau de la mer mes elle était trop salé (Alissa, G4)

Tableau 9 : Les marqueurs de premier rang du robinson percevant (autres sens)

	Invention	Imitation
Adjuvants	les êtres humains (sauveteurs...)	la flore (textes B et C) le chien (texte D) le feu (texte A)
Opposants	les êtres humains (cannibales...), le « tourbillon »/cyclone, la « vague géante »/tsunami, le récif, le feu, la faune	la tempête (texte D) la mer (texte E) la jungle (texte B)
PN de la rencontre	la trace de pas l'Autre opposant ou adjuvant	retrouvailles avec le chien (texte D) le signalement d'un feu ou d'une fumée (texte A) la première perception visuelle (texte E)

Tableau 10 : L'expression du pouvoir : opposants et adjuvants dans les textes produits

Texte source	Texte produit
Toiture (texte D)	toit
feuilles de figuier-caoutchouc (texte D)	feuilles de figuier
Je creusai donc dans la terre plusieurs grandes fosses (texte C)	il creusa des trous
troncs de palmiers (texte D)	feuilles de palmiers
une grande quantité (texte C)	une énorme quantité
allant visiter ses pièges (texte C)	alla vérifier ses pièges
argile rougeâtre (texte A)	argile rouge
je fabriquai également à partir de cette argile des bols minces (texte A)	il en fit des plats
je creusai d'abord un fossé rectangulaire (texte D)	il creusa un fossé en forme de rectangle
un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc (texte D)	un lit de galets recouverts de sable blanc
une exploration de l'île (texte C)	en explorant l'île
L'argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense. (texte A)	cuire dans des pots d'argile
en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer. (texte A)	mit une pierre plate dans le feu

Tableau 11 : Le robinson besogneux : reformulations de Basile (G1V2)

Texte source	Texte produit
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. (Texte A)	je repensait aux cours de ma maîtresse, à l'école : « Les enfant vous aller apprendre à faire du feu comme à la prehistoire et comme les hommes préhistoriques
Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre mais ne m'y étais moi-même jamais essayé. (Texte enclencheur)	je n'avais jamais appris à en faire
Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre mais ne m'y étais moi-même jamais essayé. (Texte enclencheur)	j'alla chercher deux morceaux de bois et les frotta
Après quelques vaines tentatives (Texte A)	cela fit une petite étincelle mais se rétegniait,
La présence de ce compagnon me décida à mettre à exécution un projet que j'avais depuis longtemps : me construire une vraie maison (Texte D)	j'y une idé « construire ma maison »
Je situai ma maison près d'un grand cèdre au centre de l'île. (Texte D)	je pus me construire ma maison au centre de l'île près d'un grand cèdre
Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets [...] j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. (Texte D)	Je creusais un fossé rectangulaire que je meblai d'un lit de tronc de bamboux
Je creusai d'abord un fossé rectangulaire que je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. (Texte D)	il était recouvert d'une eppaisse couche de sable blanc,
j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers. (Texte D)	pour me faire les murs j'assemblait des troncs de palmiers
La toiture se composa d'une vannerie de roseaux sur laquelle je disposai ensuite des feuilles de figuier-caoutchouc en écailles, comme des ardoises. (Texte D)	pour la toiture, je composa une vannerie de rosseux sur laquelle je déposai des feuilles de figuier – caoutchou en écaille, comme des ardoise
je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc. (Texte D)	Je recouvris le sol de galets qui avant était du sable blanc.
Toute cette contrée paraissait si tempérée, si verte, si fleurie, qu'on l'aurait prise pour un jardin artificiel. J'y vis une grande quantité de cacaoyers, d'orangers, de limoniers et de citronniers, tous sauvages, portant peu de fruits. Cependant les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains (Texte C)	je vus comme un jardin de fruits entier. Je fit des provisions

Tableau 12 : Le Robinson besogneux : reformulations d'Ambre (G4)

Annexe G : Schémas

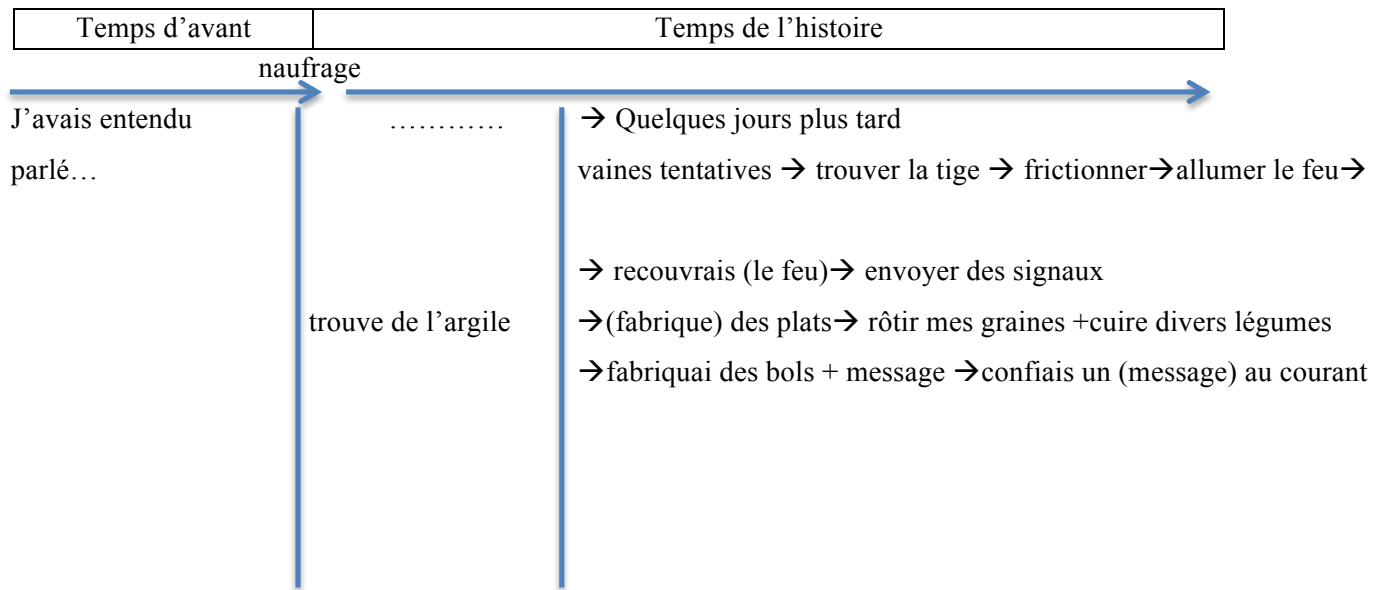


Schéma 1 : Organisation temporelle du texte A

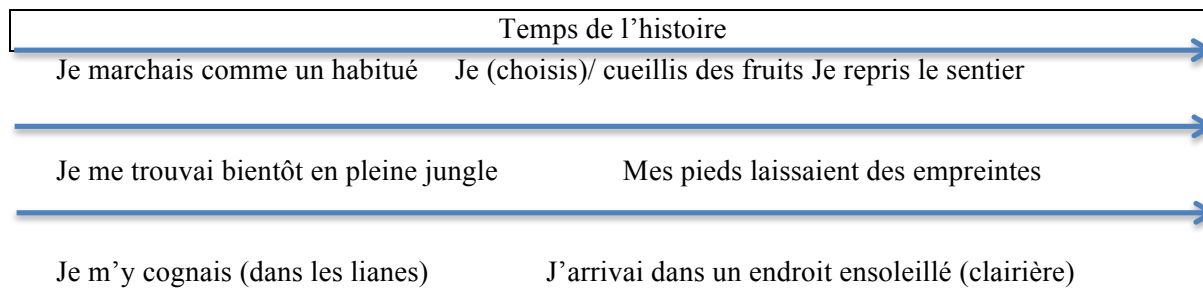
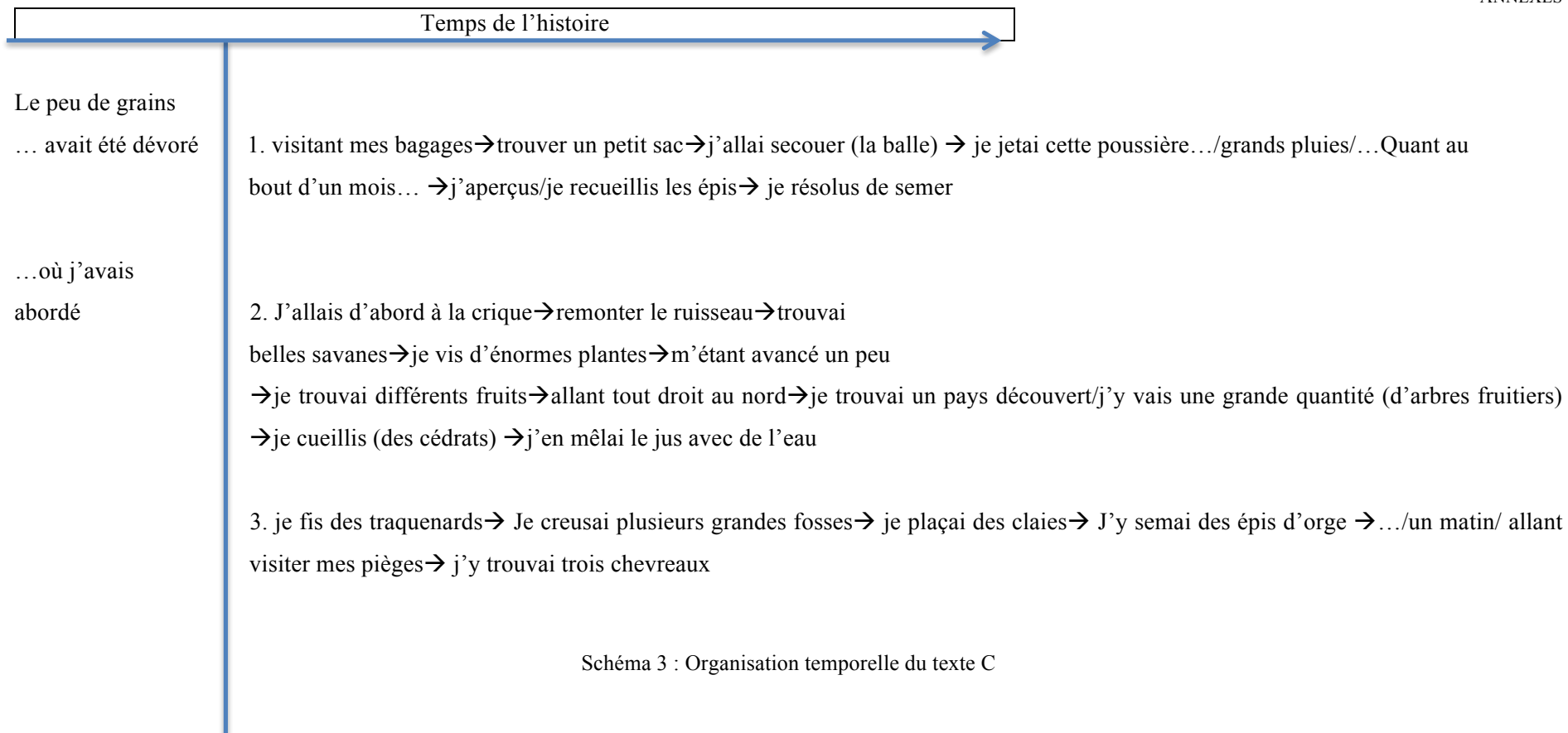


Schéma 2: Organisation temporelle du texte B



Temps d'avant	Temps de l'histoire	Temps de l'énonciation
<p>que je n'avais pas connue depuis longtemps</p>	<p>..... peu après cette première récolte...</p> <p>Un projet que j'avais depuis longtemps</p> <p>je creusai d'abord un fossé→ je meublai un lit de galets → j'élevai des murs → je disposai /ensuite/ des feuilles→ je revêtis la surface extérieure→ un dallage de pierres assemblées→ Des peaux créèrent une atmosphère → ayant déballé les vêtements → je pris l'habitude de m'habiller</p>	<p>je ne sus jamais comment le chien..</p>

Schéma 4 : Organisation temporelle du texte D

ANNEXE H : ANALYSES STATISTIQUES

H.1 Analyse statistique sur la longueur des textes pour les groupes 1 et 2

L'analyse porte sur un jeu de données comportant 4 séries de chiffres, correspondant chacun à un nombre de mots (compté sur une copie d'élève). Il y a deux groupes d'élèves (G1 et G2) et pour chaque groupe deux versions du texte (V1 et V2), soit les combinaisons G1V1, G1V2, G2V1, et G2V2. Chaque combinaison comporte 24 chiffres, il n'y a pas de données manquantes.

L'analyse de la distribution des données (test statistique de Kolmogorov-Smirnov) montre que certaines suivent une distribution Gaussienne ou "normale", mais que d'autres suivent des distributions "non Gaussiennes", avec une asymétrie de répartition. Il convient donc de décrire ces données selon leurs valeurs médianes plutôt que selon leurs valeurs moyennes, et de décrire leur dispersion selon leur espace interquartile et les valeurs extrêmes plutôt que selon leur écart-type.

On obtient ainsi :

	G2V1	G2V2	G1V1	G1V2
médiane	348,5	338,5	292,5	296,0
1er quartile	280,8	250,0	234,3	223,5
3ème quartile	465,3	415,3	330,5	329,8
minimum	185,0	215,0	135,0	119,0
maximum	807,0	747,0	395,0	399,0

L'observation du tableau montre que, numériquement :

G2V1>G2V2

G1V1>G1V2

G2V1>G1V1

G2V2>G1V2

On note également que la différence G2V1-G2V2 (médiane 9 mots) est inférieure à la différence G1V1-G1V2 (médiane 7,5 mots).

Pour savoir si ces différences sont statistiquement significatives (c'est-à-dire qu'elles ne sont pas imputables au simple hasard de la distribution), il convient d'effectuer des tests spécifiques aux distributions "non-Gaussiennes" (connus sous le nom de tests "non paramétriques").

G1V1 et G1V2, d'une part, et G2V1 et G2V2, d'autre part, doivent être comparés à l'aide d'un test pour données "appariées", puisqu'il s'agit à chaque fois de "mesures" répétées au sein d'un même groupe. Le test pertinent est le test de Wilcoxon.

G1V1 et G2V1, d'une part, et G1V2 et G2V2, d'autre part, doivent être comparés à l'aide d'un test pour données "indépendantes", puisqu'il s'agit à chaque fois de mesures réalisées au sein de groupes différents. Le test pertinent est le test de Mann-Whitney.

Le résultat des tests est une valeur appelée "p", qui correspond à la probabilité que la différence entre deux médianes soit ou non due au hasard. Par convention, on considère que lorsque "p" est $< 0,05$ (5%), la différence n'est pas due au hasard, et on la qualifie de "statistiquement significative".

On obtient ainsi :

$G2V1 > G2V2$: $p = 0,29$ (non significatif)

$G1V1 > G1V2$: $p = 0,45$ (non significatif)

$G2V1 - G2V2 > G1V1 - G1V2$: $p = 0,85$ (non significatif)

$G2V1 > G1V1$: $p = 0,04$ (significatif)

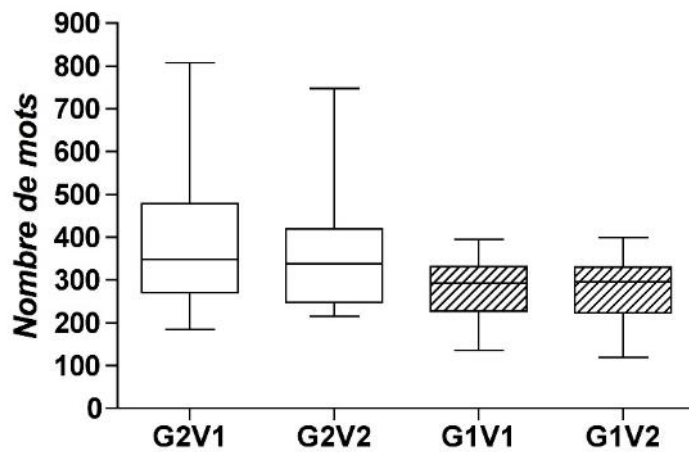
$G2V2 > G1V2$: $p = 0,06$ (non significatif ; limite)

En conclusion, les différences observées entre G2V1 et G2V2 et entre G1V1 et G1V2 ne sont pas significatives, avec des valeurs de "p" très éloignées du seuil de 5%. On ne peut pas exclure que l'absence d'effet statistiquement significatif de la répétition sur le nombre de mots ne soit pas due à un manque de puissance, c'est-à-dire à un corpus de trop petite taille. Néanmoins l'écart important entre les valeurs de "p" et le seuil de 0,05 n'est pas en faveur de cette hypothèse, et l'on peut inférer que, dans cette étude, la répétition ne modifie pas la longueur du texte produit. Par contre, il existe une différence significative entre G2V1 et G1V1 : en d'autres termes, le fait que les textes soient plus courts en G1V1 n'est pas du au hasard. Il n'est cependant pas possible de déterminer à partir de ce type d'analyse quel facteur est responsable de la différence. L'intervention expérimentale (mise à disposition d'un texte inducteur dans G2 et pas dans G1) fait partie des facteurs pouvant avoir contribué à la différence, mais d'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte. On note qu'après répétition la différence entre les groupes (G2V2 vs G1V2) existe toujours numériquement, mais perd sa significativité statistique.

Représentations graphiques :

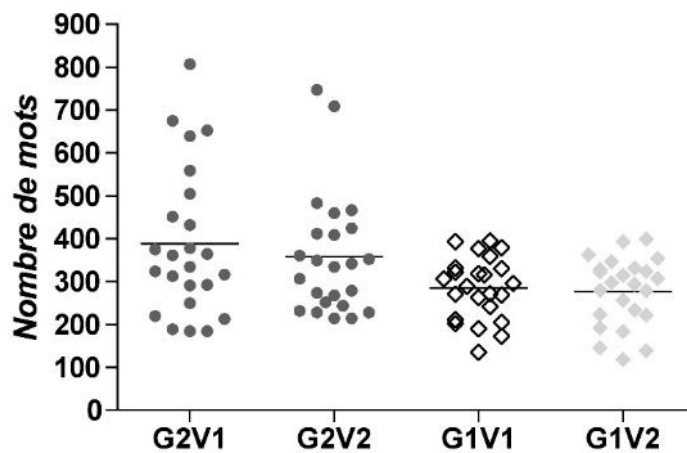
1) "boîtes à moustaches"

Pour chaque groupe, la barre horizontale à l'intérieur du rectangle marque la valeur médiane ; les extrémités du rectangle correspondent à l'espace interquartile ; les moustaches représentent le 5ème et le 95ème percentile.



2) valeurs individuelles

Chaque "copie" correspond à un point.



On peut remarquer que la "dispersion" est plus grande en G2 par rapport à G1.

H.2 Analyse Factorielle des Correspondances du groupe 1

Interprétation des 1ères versions

En version 1, 3 écrits se distinguent du reste (Figure 1) : Adrien, à lui seul, contribue à 95,09 % à la construction de l'axe 1, tandis qu'Alizée et Sabine contribuent à 69,87 % à la construction de l'axe 2. On a donc une association quasi exclusive d'un axe avec un ou deux élèves, qui sont très particuliers.

L'axe 1 oppose Adrien à tous les autres élèves. Une lecture du texte source a permis de mettre en évidence qu'Adrien utilise fréquemment des mots particulièrement atypiques (roi, taqua, tiqui, arme) (Figure 2).

L'axe 2 oppose Alizée (+2,09) à Sabine (-1,33). Les mots caractérisant leurs écrits ne permettent pas de caractériser l'axe de façon évidente. Le texte d'Alizée semble associé aux programmes de l'exploration et de l'installation alors que celui de Sabine utilise davantage les notions de tension et survie.

En considérant les 6 individus contribuant le plus à la construction des axes (Figure 2), il apparaît deux sous-groupes incluant Alizée et Sabine. Le groupe Alizée-Emma-Margaux est caractérisé par l'utilisation des programmes d'exploration et installation (Tableau 1, Annexe 3) alors que le groupe Sabine-Valentine est davantage tourné vers la survie et la notion de tension (Tableau 1). L'axe 2 oppose donc les sous-thèmes de la Robinsonnade : exploration/installation (en haut de l'axe) et tension/survie (en bas de l'axe).

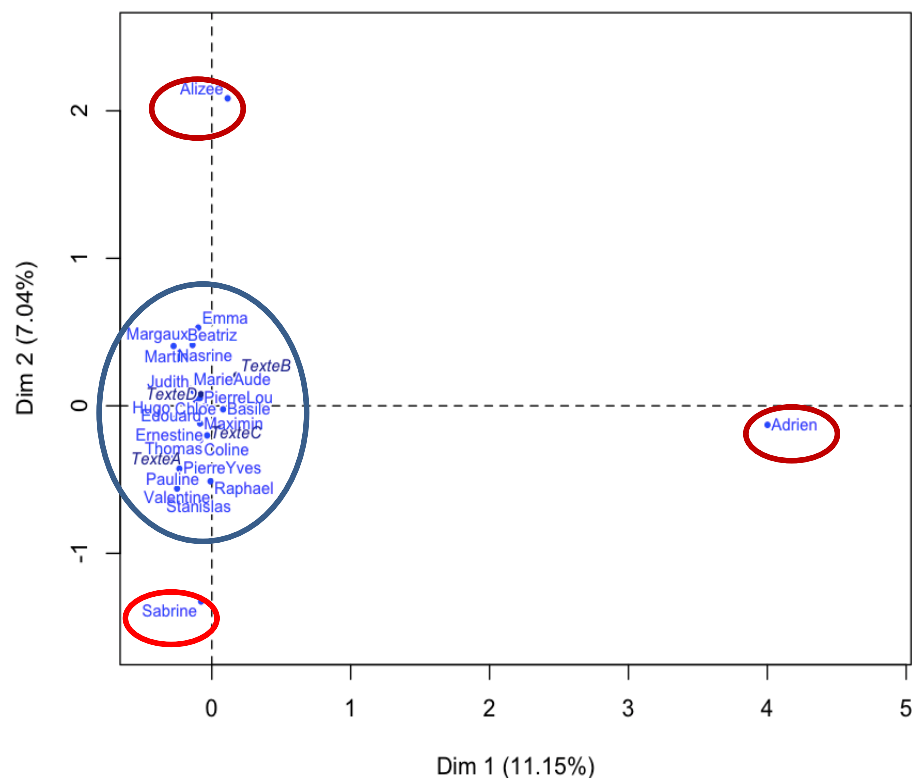


Figure 1 : Nuage des individus sur le plan 1-2 - Version 1

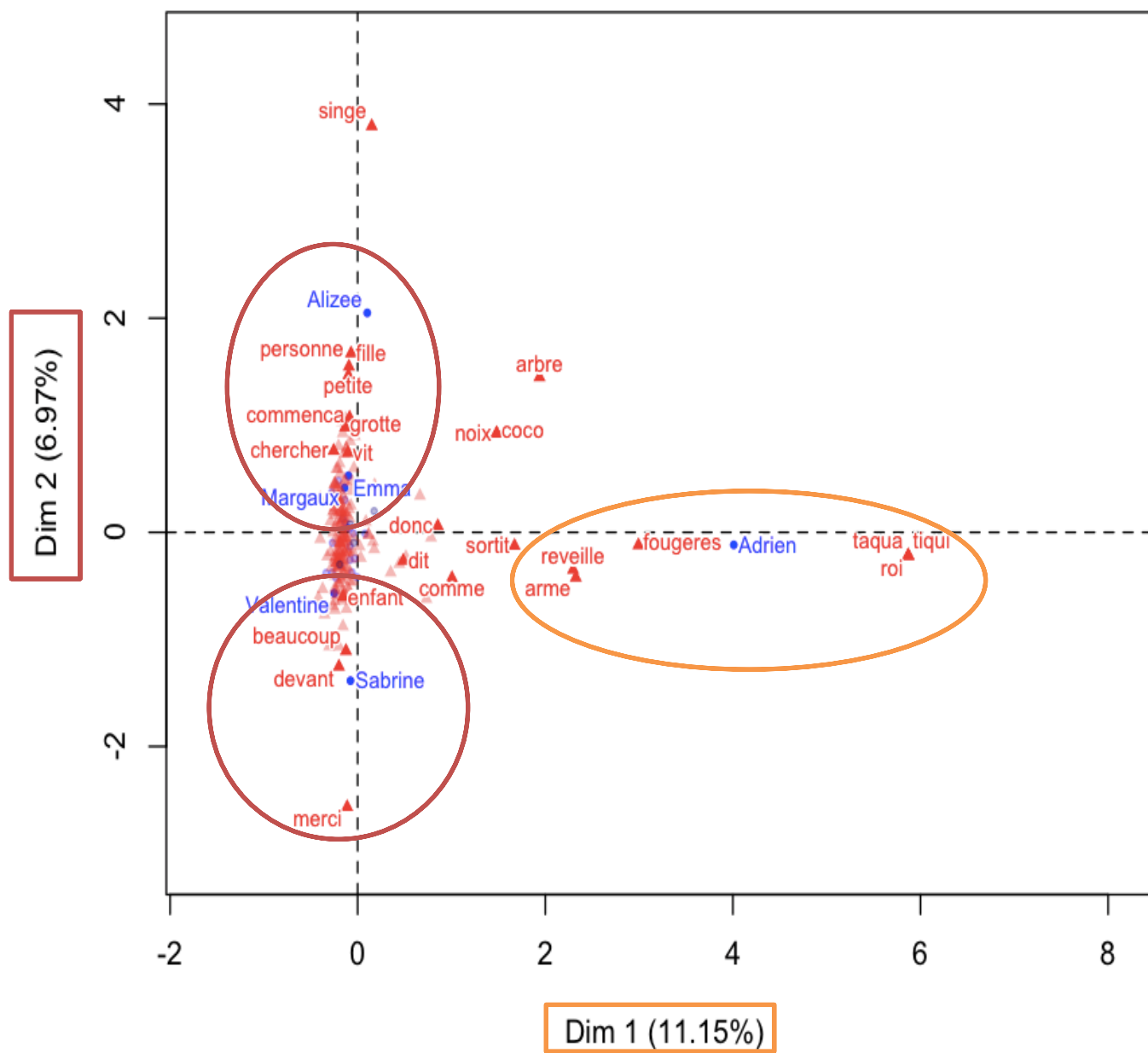


Figure 2 : Nuage des individus et mots contribuant le plus aux axes 1 et 2 - Version 1

6 élèves principaux - 25 mots principaux

Groupe	Alizée - Emma - Margaux		Sabrine - Valentine	
Mots communs les plus employés par tous les membres du groupe	grotte	chercher	- maintenant - boire	- Seul - Perdu - soudain
Interprétation (validée par la doctorante)	Programme littéraire INSTALLATION	Programme littéraire EXPLORATION	Programme littéraire SURVIE	Notion forte TENSION
Validation par lecture des textes sources	Oui	Oui	Oui	Oui

Tableau 1 : Processus d'interprétation de l'axe 2 – Version 1

Interprétation des secondes versions

L'ensemble des élèves est regroupé au centre de gravité (Figure 3A). Les textes A, B, C, D du corpus utilisé par les élèves pour écrire leur version 2, apparaissent en variables illustratives. Ils sont eux aussi au centre du graphique. On constate que seule Chloé est éloignée du centre. Elle contribue le plus à la construction des axes 1 et 2 (respectivement 23,04% et 18,05%). La lecture de son texte a permis de constater que seule la moitié de son écrit était effectivement une robinsonnade et que l'autre moitié était le récit de son rêve à sa mère et à son école. D'où les mots très particuliers employés : école, mère, ensemble (Figure 3B). Il n'y a pas d'association exclusive d'un nombre réduit d'individus à un axe et tous les élèves sont centrés.

Effet avant/après : comparaison des version 1 et versions 2

On constate un changement de forme du nuage entre les versions 1 et 2 (Figure 4). Les individus atypiques en version 1 (Alizée, Sabrine et Adrien) se retrouvent au centre du nuage en version 2 et on peut considérer que tous les élèves sont centrés en version 2. Chloé est en effet à moitié en dehors du thème. Les élèves en version 2 se répartissent autour des textes du corpus littéraire. Celui-ci forme plutôt une entité, car il n'y a pas de séparation franche des textes du corpus influençant davantage un sous-groupe d'élèves. Néanmoins, à l'échelle individuelle, certains élèves sont davantage influencés par un texte. C'est le cas de Judith, Valentine et Edouard, davantage influencés par B que les autres élèves.

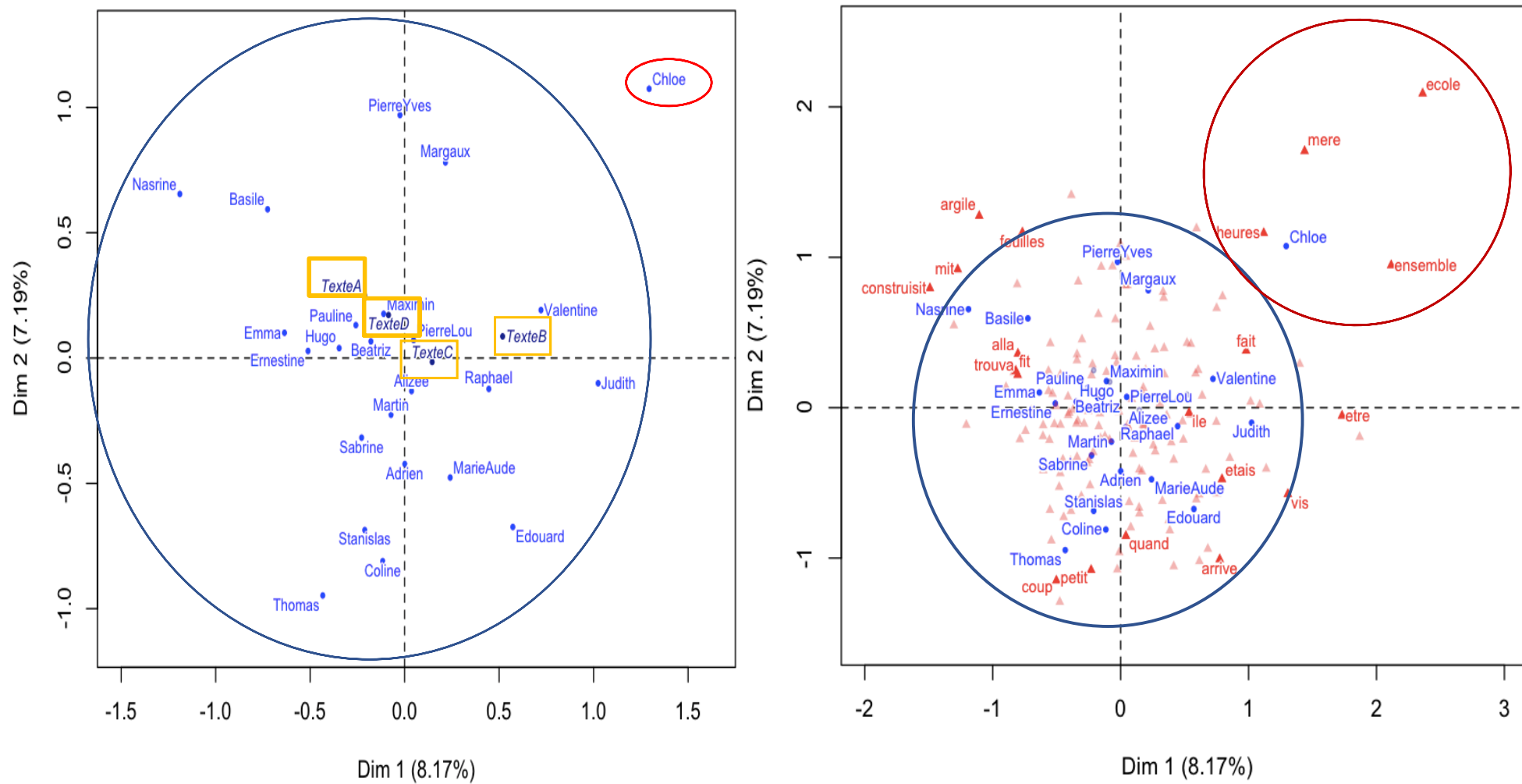


Figure 3 : 3A (gauche) : Nuage des individus sur le plan 1-2 - Version 2

3B (droite) : Nuage des individus et mots contribuant le plus aux axes 1 et 2 - tous les élèves - 20 mots principaux - Version 2

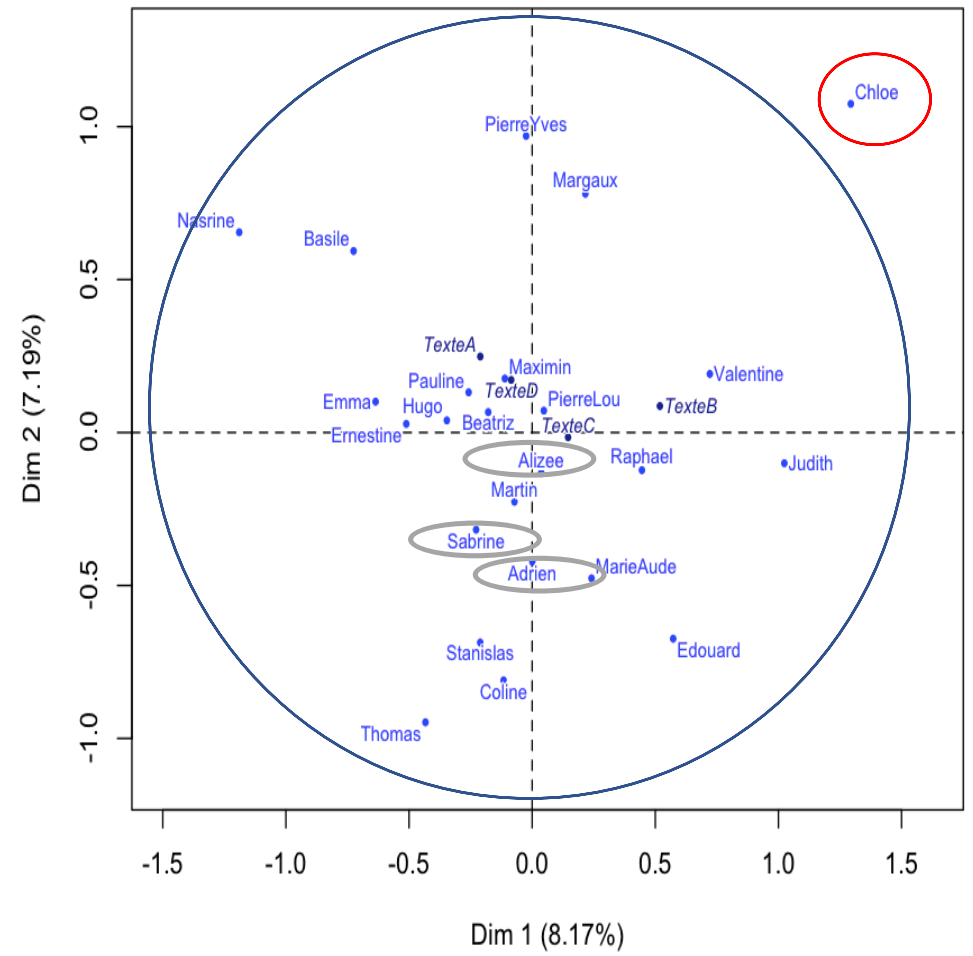
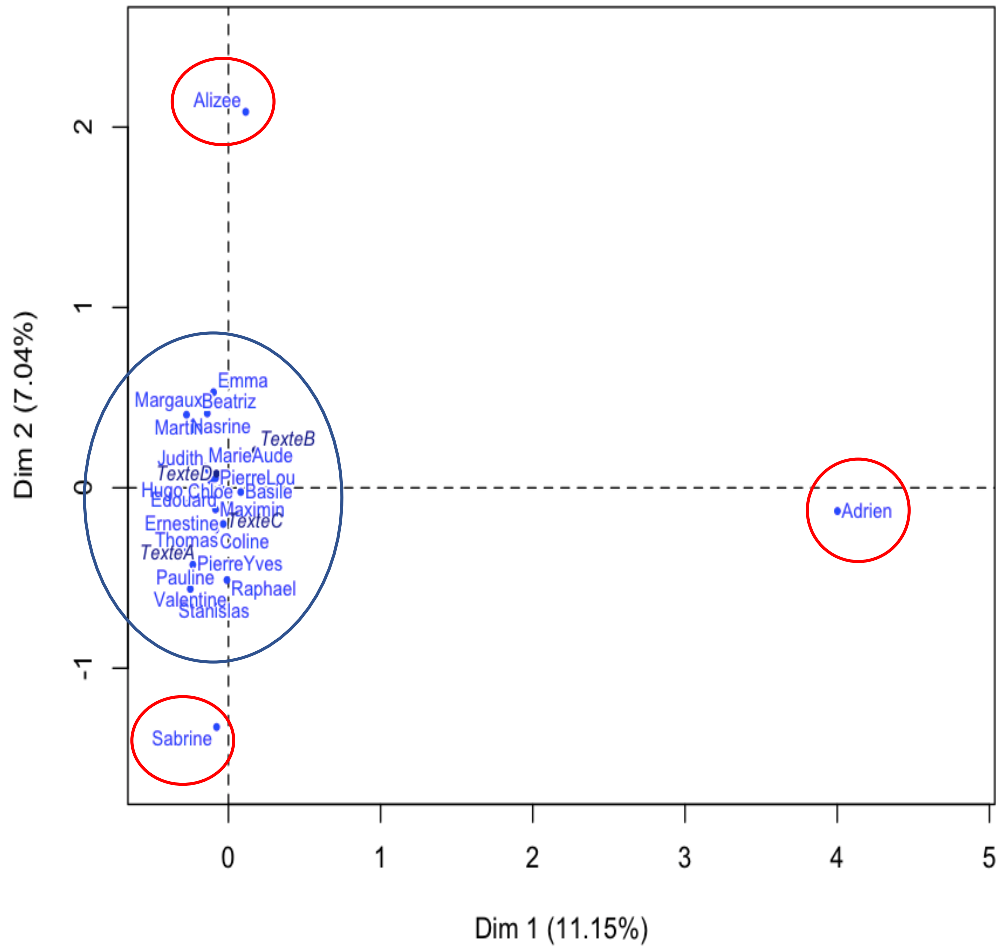


Figure 4 : Comparaison version 1 (gauche) vs version 2 (droite) – Plan 1-2

Conclusion

La comparaison des versions 1 et 2 des élèves permet de mettre en évidence un effet avant/après, comme attendu : En effet, la lecture des textes littéraires a induit un regroupement des élèves au centre du graphe et donc une perte de spécificité individuelle. On a donc une homogénéisation des textes en termes de mots fréquemment utilisés. Les élèves les plus influencés par la lecture du corpus sont surtout Adrien, Alizée, Sabrina, Martin, Stanislas, Ernestine et Nasrine qui perdent leur spécificité d'écriture (en termes de vocabulaire).

Globalement, le corpus littéraire lu par les élèves forme une entité : aucun texte complémentaire en particulier ne semble influencer davantage les élèves plutôt qu'un autre.

H.3 Analyse Factorielle des Correspondances du groupe 3

Le groupe G3 apparaît comme relativement homogène (regroupement autour du centre de gravité) à l'exception de 3 élèves plus atypiques : Walid G., Faiçal et Floriane (Figure 1).

L'axe 1 se caractérise par une opposition Walid G. – Faiçal, qui participent le plus à sa construction. Il oppose les individus qui ont été influencés par la lecture du corpus (Faiçal, Juliette, Dylan, ...) à ceux qui ne le sont pas ou peu (Walid G., Younes, Floriane, ...). De gauche à droite de l'axe 1, on a donc une répartition des individus du moins influencé (Walid G.) au plus influencé (Faiçal).

L'axe 2 oppose Walid G. à Floriane. Floriane apparaît comme atypique car elle décrit tout le processus qui amène son personnage à partir en voyage avant le naufrage, d'où des mots comme « mère », « parents », ... (Figure 2) Walid G. est particulier par l'utilisation fréquente du mot « croisière » (Figure 2), qu'il est le seul à utiliser. Walid G. est donc atypique car le moins influencé par la lecture du corpus et ayant utilisé le mot de « croisière ». Faiçal est le plus influencé par la lecture des textes du corpus littéraire. Enfin, l'écrit de Floriane est particulier car elle explique comment son personnage a été amené à faire un voyage, ce que les autres élèves n'ont pas vraiment fait.

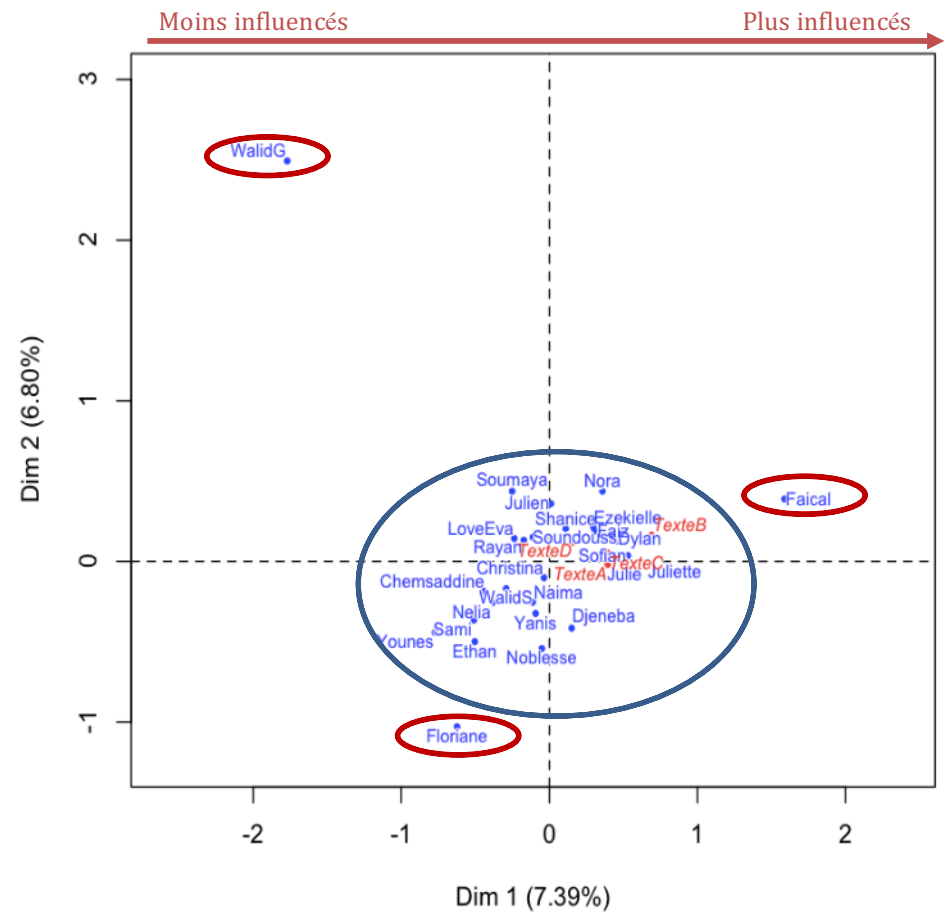


Figure 5 : Graphe des individus - Groupe 3

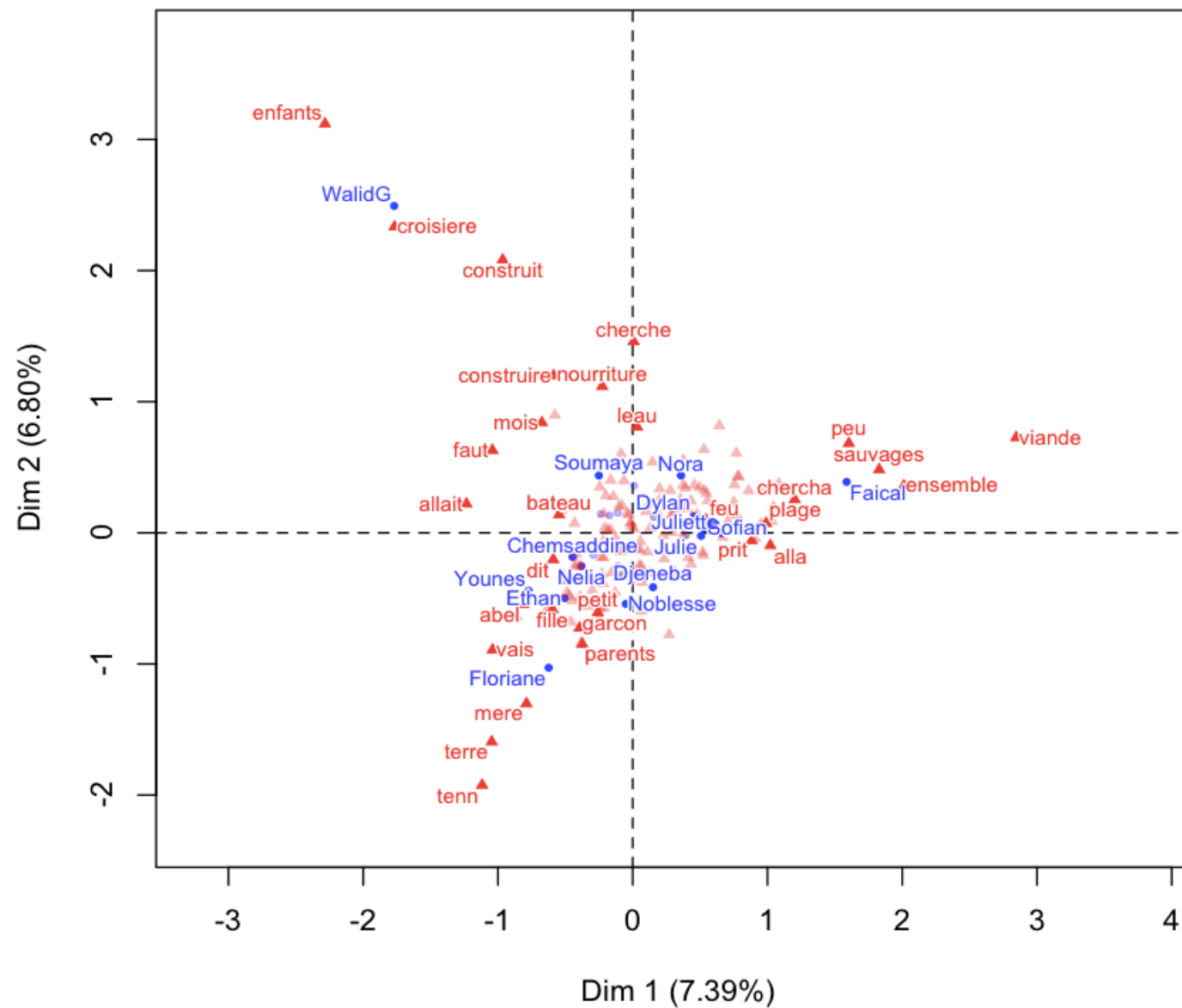


Figure 6 : Graphe des individus et mots les caractérisant le plus

15 individus et 20 mots principaux - Groupe 2

L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire

Résumé

Cette thèse décrit une recherche qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage de la rédaction en fin d'école primaire. Il s'agit d'observer comment des scripteurs apprenants confrontés à des textes littéraires les réinvestissent spontanément dans une phase d'écriture ou de réécriture. Plus particulièrement, elle se donne pour objectif d'observer comment les élèves reformulent des textes ressources pour construire un genre, ici la robinsonnade, et comment l'imitation inventive participe de la construction d'une posture d'auteur. Elle s'intéresse aux stratégies mises en œuvre, pour, *in fine*, en dégager des exploitations didactiques.

L'analyse conjugue deux perspectives. La première est celle de la linguistique, s'appuie sur les études portant sur la production verbale écrite et la réorganisation d'un substrat langagier *déjà-là*, et emprunte à la génétique textuelle ses méthodes pour lire les productions des élèves comme des textes d'écrivains. La seconde perspective est celle de la didactique et interroge les démarches qui cherchent à améliorer les productions d'élèves à partir de l'utilisation de modèles que constituent des textes ressources.

Mots-clés : rédaction ; école primaire ; imitation ; invention ; reformulation ; *déjà-là*, genre ; robinsonnade.

Writing in primary school : between imitation and invention

Summary

This thesis describes a research conducted within the frame of the learning of writing at the end of primary school. It observes how novice writers exposed to literary texts spontaneously reinvest them in a subsequent writing or rewriting task. In particular, the research aims at observing how pupils reformulate resource texts to build a literary genre (here the robinsonnade), and how inventive imitation participates in the construction of an author's posture. The thesis focuses on the strategies implemented by the pupils to, ultimately, use them to develop didactic strategies. The analysis combines two perspectives. The first of these perspectives is that of linguistics. It relies on studies of written verbal production and of the reorganization of a linguistic substratum "already there". To read the productions of the pupils as actual writers' texts, the analysis borrows methodological approaches from textual genetics. The second analysis perspective is that of didactics. It questions the approaches that seek to improve the productions of pupils from the use of models that constitute resource texts.

Keywords : writing; primary school; imitation; invention; rewording / rephrasing; *already there*; literary genre; robinsonnade.

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE :

ED 5 – Concepts et langages

Maison de la Recherche, 28 rue Serpente, 75006 Paris, FRANCE

DISCIPLINE : Linguistique