

La robinsonnade : un « pré-texte » pour lire et écrire la nature à l'école primaire

Kathy Similowski, Cergy Paris Université 

RELIEF – Revue électronique de littérature française
Vol. 18, n° 1 : « À l'École du vivant : enseigner la littérature
avec les humanités environnementales », dir. Aude Jeannerod,
Morgane Leray et Olivier Sécardin, juillet 2024

ISSN 1873-5045, publié par Radboud University Press

Site internet : www.revue-relief.org

Cet article est publié en libre accès sous la licence CC-BY 4.0

Pour citer cet article

Kathy Similowski, « La robinsonnade : un "pré-texte" pour lire et
écrire la nature à l'école primaire », *RELIEF – Revue électronique
de littérature française*, vol. 18, n° 1, 2024, p. 112-130.

doi.org/10.51777/relief19405

La robinsonnade : un « pré-texte » pour lire et écrire la nature à l'école primaire

KATHY SIMILOWSKI, Cergy Paris Université

Résumé

La littérature participe à la formation d'une culture littéraire mais également à la construction de la personnalité du lecteur et à l'expression de sa sensibilité. Alors que la nature a toujours été fortement représentée dans les livres pour enfants, une préoccupation écologique s'imisce désormais dans les œuvres les plus récentes à destination de ce lectorat. Le genre de la robinsonnade, issu des innombrables réécritures du roman de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, est sans doute le genre littéraire qui offre le plus directement à voir et à penser la nature. Cette contribution se propose d'explorer des robinsonnades et leur pouvoir d'évocation du vivant. Des œuvres sont lues en classe par des élèves de fin d'école primaire pour produire des textes. Il s'agit de décrire la nature mais aussi d'initier une réflexion sur le rapport de l'homme à son environnement.

Depuis le milieu du xx^e siècle, un tournant s'est opéré dans la prise de conscience de notre interdépendance avec la nature dû à une conjonction d'événements d'origine humaine, et à l'amplification de catastrophes naturelles signalant un dérèglement climatique. Parmi ces événements figurent sans doute des désastres écologiques tels que la destruction durable d'écosystèmes par l'usage d'herbicides résultant de la guerre du Vietnam (1954-1995), les marées noires avec l'exemple du naufrage de l'Amoco Cadiz sur les plages bretonnes (1978), la contamination de l'environnement consécutive à l'explosion de la centrale nucléaire de Tchernobyl (1986). Ces événements ont entraîné une mobilisation de la jeunesse mondiale et l'irruption d'une figure emblématique du militantisme écologique, Greta Thunberg. La jeune Suédoise invoque « l'urgence planétaire » pour en appeler à la responsabilité de ceux qui « sont en capacité d'agir »¹. Face à une industrialisation galopante, la crise sanitaire mondiale a réinterrogé nos modes de vie, nous incitant à repenser nos relations avec la nature.

L'écologie s'intéresse à la place de l'homme dans l'écosphère. Ce dernier est pensé non plus comme celui qui domine et exploite son environnement pour ses seuls besoins, mais comme un être vivant au même niveau que tous les autres organismes composant l'espace naturel. Cette réflexion suscite l'engagement de notre jeunesse sensibilisée aux enjeux environnementaux, les informations étant relayées par les médias, mais aussi par des supports écrits à destination de ce lectorat qui invitent à relire notre rapport à la nature. Parmi ceux-ci figurent les œuvres de la littérature de jeunesse, lesquelles éveillent la sensibilité des jeunes lecteurs².

-
1. Erik Nilsson, « Élections européennes en Suède : contre la droite, Greta Thunberg toujours au cœur de la lutte pour le climat », *Libération*, 29 avril 2024.
 2. Voir Nathalie Brillant-Rannou, Marion Sauvaire et François Le Goff (dir.), *Voix du sensible : expériences dans l'enseignement de la littérature*, Montréal. Les Presses de l'écureuil, 2023.

Littérature de jeunesse et nature : une relation de symbiose

Depuis le XVIII^e siècle, la nature est constamment représentée dans la littérature pour enfants et y occupe une place prépondérante. Les auteurs souhaitent en effet développer chez l'enfant un sentiment d'empathie qui le conduise à son épanouissement. L'*Émile* comprend ainsi un « âge de la nature » (livre II – 2/12 ans), celui où l'enfant développe ses relations au monde et son lien intime avec la nature³. Rousseau soutient dans son œuvre une conception pessimiste de l'homme dont le salut pourrait venir de son retour à la nature : « le rapport d'imitation à l'animal encadre et préserve l'homme du rapport dangereux à l'homme⁴ ». L'homme des Lumières est en quête d'une proximité avec l'originel et la nature participe au retour du sensible⁵.

La littérature de jeunesse regorge d'œuvres exhibant la nature. Ce sont des romans comme la série *Heidi* (1880-1881) de Johanna Spyri ou des récits illustrés comme *The Tale of Peter Rabbit* (*L'Histoire de Pierre Lapin*) de Beatrix Potter (1902) avec des animaux anthropomorphes qui stimulent l'intérêt du lecteur pour la nature. Les auteurs cherchent à dépeindre une représentation adaptée au regard de l'enfant : la nature est imaginée, repensée pour lui, pour qu'il puisse s'investir à la fois dans les mondes imaginaire et réel. Dans les livres, le rapport à l'animal constitue un élément fondamental de la construction de l'enfant, avec des problématiques ontologiques, comme la souffrance ou la mort⁶.

Un premier basculement s'effectue au lendemain de la première Guerre Mondiale avec un renouveau porté par les albums destinés aux plus jeunes. *Macao & Cosmage ou L'expérience du bonheur* d'Edy-Legrand (1919), considéré comme le premier album de littérature jeunesse, est une robinsonnade invitant à une prise de conscience écologique⁷. La thématique de la nature idéalisée et de l'utopie de l'espace rural en opposition à la ville polluée est très présente. De même, *The Little House* (*La petite maison*) de l'américaine Virginia Lee Burton (1942), qui critique avec esthétisme et poésie l'urbanisation à outrance, offre une représentation romantique de la campagne.

Les années 1970 marquent une rupture dans les thèmes abordés avec un engagement plus marqué. L'« écolittérature » de jeunesse a développé de nouvelles formes, des sous-genres, des manières de traiter des sujets scientifiques ou politiques. Les auteurs inventent de nouveaux imaginaires pour traduire l'anxiété des adultes. Comme le constatent Prince et Thiltges, « les inquiétudes écologistes n'ont cessé d'envahir la littérature de jeunesse depuis

3. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, La Haye, éd. J. Néaulme, 1762.

4. Jean-Luc Guichet, « L'Homme et la nature chez Rousseau », *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, t. 86, 2002, p. 75.

5. Voir Jean-Luc Guichet, « Rousseau : la nature, Dieu et le moi », *Dix-huitième siècle*, n° 45, 2013, p. 249-268.

6. Voir Valérie Chansigaud, *Enfant et nature : à travers trois siècles d'œuvres pour la jeunesse*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2016.

7. Edy-Legrand, *Macao & Cosmage ou L'expérience du bonheur*, Paris, éd. de la Nouvelle Revue française, 1919. L'œuvre figure actuellement dans les listes de référence des ouvrages classiques pour le cycle 3 de l'Éducation Nationale, niveaux 2-3 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 3*, 2018, eduscol.education.fr, p. 3).

un demi-siècle⁸ ». Des éditeurs affichent leur signature écologique. Dans ces ouvrages, l'enfant apparaît comme un éco-héros capable de résoudre des problèmes environnementaux. Des albums et des bandes dessinées resserrent leur message sur un contexte plus limité, proche des préoccupations quotidiennes de l'enfant, comme le recyclage des déchets. Ils s'agit de faire comprendre les enjeux des relations complexes de l'homme avec la nature et d'inciter l'enfant à ne pas adopter les comportements dommageables de leurs aînés. Cette ambition rejoint l'un des objectifs traditionnels de la littérature de jeunesse : éduquer, notamment en faisant craindre les conséquences du vice. L'enfant devient le messager d'un discours écologique. En effet, ce qui caractérise cette littérature, c'est d'une part qu'elle s'adresse aux générations futures et d'autre part qu'elle inverse le rapport éducatif. L'adulte est celui qui n'a pas su prendre soin de son environnement. Les récits présentent donc au jeune lecteur un monde abîmé qu'il faut maintenant réparer, protéger, sauver. Ils s'adressent à lui pour agir : « On ne moralise pas l'enfant pour qu'il devienne adulte. On le moralise pour qu'il ne devienne pas comme l'adulte qui, jusque-là, a mené la nature, le monde, la Terre jusqu'à sa perte⁹ ». L'espoir est aussi de permettre à l'adulte, qui accompagne l'enfant dans sa lecture, de rentrer dans une mutation profonde afin de préserver la planète.

La fictionnalisation de propos informatifs voire prescriptifs, la personnification d'éléments vivants, le langage poétique et sensible, les illustrations exhibant une nature flamboyante mais aussi le lugubre spectacle du désastre environnemental au sein d'un imaginaire et d'un esthétisme suscitant l'émotion, participent à la construction d'un message : celui de l'impérieuse nécessité de vivre en harmonie avec la nature.

Une politique scolaire en faveur d'une éducation à la nature

Cette préoccupation d'éduquer à et par la nature a progressivement été prise en compte dans le cadre de la politique éducative et notamment à l'école primaire. Une première circulaire de 1977 invite les enseignants à développer chez leurs élèves des attitudes d'observation, de compréhension et de responsabilité vis-à-vis de l'environnement proche et lointain : c'est la naissance de l'éducation à l'environnement¹⁰. Une seconde circulaire de 2004 introduit l'éducation au développement durable (terme apparu officiellement pour la première fois dans un rapport de l'ONU en 1987)¹¹ et généralise les deux enseignements (environnement et dévelop-

8. Nathalie Prince et Sébastien Thiltges (dir.), *Éco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018, p. 10.

9. *Ibid.*, p. 15.

10. « À une époque où la dégradation de son milieu de vie pose à l'homme des problèmes de choix déterminants pour son avenir, une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence » ; « cette éducation aura pour objectif de développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*, Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, media.eduscol.education.fr, p. 1).

11. World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

pement durable) à toutes les disciplines¹². À partir de la loi de refondation de l'école de 2013 qui fait entrer cette éducation transversale dans le champ scolaire¹³, plusieurs textes ont renforcé l'éducation au vivant. La « culture civique » se construit notamment par la compréhension du sens de l'intérêt général et de la solidarité individuelle et collective nationale ou internationale face aux « défis environnementaux et aux catastrophes naturelles¹⁴ ». De son côté, la littérature de jeunesse est appelée à remplir un rôle en termes d'éducation au sensible et aux valeurs. Les programmes de 2020 prévoient au titre des « enjeux littéraires » la découverte de récits variés appartenant à des cultures différentes manifestant « la puissance créatrice des forces de la nature » ; incitent à comprendre l'aptitude du langage à exprimer « la relation de l'être humain à la nature » ; et proposent de travailler le lexique de l'imaginaire grâce aux albums ayant trait aux « questions de la nature et liées à l'environnement »¹⁵. Face à ces préconisations, quelles œuvres sont à privilégier pour raconter la nature ?

La robinsonnade, un genre propice à l'entrée en nature

De tous les genres littéraires, la robinsonnade, sous-genre du roman d'aventures issu des innombrables réécritures du roman *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe¹⁶, est sans doute le genre littéraire qui offre le plus directement une réflexion sur le rapport de l'homme à la nature. Le terme de robinsonnade vient probablement du nom allemand « robinsonade » issu de la préface de l'œuvre *Insel Felsenburg (L'île de Felsenbourg)* de Johann Gottfried Schnabel (1731)¹⁷. Nous pourrions définir la robinsonnade, par référence à la définition proposée par Danielle Dubois-Marcoïn pour les œuvres du XIX^e siècle, comme appartenant au sous-genre du roman d'aventure au cours duquel un individu est confronté, généralement à la suite d'un naufrage, aux problèmes de survie, d'installation et d'isolement, dans un lieu coupé de sa civilisation d'origine, retrouvé à l'issue d'un temps de retraite contrainte et choisissant ou non de regagner le lieu d'origine¹⁸. Ce genre présente des caractéristiques singulières autour de pro-

12. « À l'école primaire, l'éducation au développement durable est fondée sur l'acquisition de connaissances et de comportements ancrés dans une démarche d'investigation des problématiques liées à l'environnement [...] les élèves seront capables de mesurer les conséquences de leurs actes sur l'environnement. » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Instructions pédagogiques. Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)*, Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004, www.education.gouv.fr).

13. « L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation des activités humaines sur les ressources naturelles. » (Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, www.legifrance.gouv.fr).

14. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, BO n° 31 du 30 juillet 2020, www.education.gouv.fr.

15. *Ibid.*

16. Le roman paraît à Londres en 1719 sous le titre *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, Of York, Mariner*. Il sort en version française en 1720.

17. Johann Gottfried Schnabel, *L'île de Felsenbourg*, trad. Michel Trémouza, Paris, Fayard, 1977.

18. « un roman d'aventure et d'éducation au cours duquel un enfant est amené à faire naufrage, à être confronté aux problèmes de survie et d'isolement dans une île coupée de la civilisation d'origine et généralement retrouvé à l'issue de ce temps de retraite initiatique » (Danielle Dubois-Marcoïn, « Égarés, évanouissements, dans les robinsonnades enfantines du XIX^e siècle », *Cahiers Robinson*, n° 1, 1997 p. 5).

grammes narratifs bien identifiés¹⁹. Bien que les robinsonnades modernes puissent se situer dans des lieux les plus divers, comme sur Mars²⁰, l'île reste l'endroit privilégié pour déployer le thème de la survie au sein d'une nature tantôt menaçante tantôt providentielle. L'île découpe de surcroît un lieu propice à nourrir l'observation et la méditation. Les barrières naturelles forcent le naufragé à rester, à s'adapter, à se métamorphoser²¹. L'idée d'un paradis perdu que retrouverait le robinson se double souvent d'une réflexion sur la place de l'homme dans la nature.

L'homme peut y apparaître comme un élément nocif : « L'homme, ce grand destructeur, qui partout où il arrive fait le désert autour de lui, n'a pas encore dépeuplé ces contrées vierges. Les animaux et les végétaux y pullulent comme en plein paradis terrestre²² ». Le *topos* de l'île est propice aux fictions dans lesquelles il serait possible de reconstituer les commencements d'une société²³. Le robinson, confronté à la nature, tente en effet de la domestiquer, de la posséder, avant de s'y intégrer, s'y abandonner voire de s'y engoutir. À cet égard, Marie Cazaban-Mazerolles montre que dans les réécritures contemporaines du roman de Defoe, le rapport de l'humain à la nature est repensé, celui-ci s'affranchissant d'une attitude de distanciation (une disjonction) et de domination de son environnement. Les récits « rejettent le modèle de l'anthropisation conquérante telle que le roman de Defoe la célébrait²⁴ ». Ils préfèrent décrire les liens unissant l'homme à la nature ou évoquer une « co-présence » entre l'humain et son espace. Selon Jean-Paul Engélibert, « les derniers Robinsons en date maudissent l'empreinte (écologique) de l'homme qu'ils voient partout²⁵ ». L'homme chercherait donc à minimiser les traces de son passage à travers la nature.

Comment cette nature est-elle dépeinte ? Jardin d'Éden ou milieu hostile, elle est, à de rares exceptions près²⁶, décrite dans l'abondance. Classiquement, certains animaux se retrouvent dans un très grand nombre de robinsonnades, des plus anciennes aux plus contemporaines, et constituent l'entourage immédiat des naufragés : le chien compagnon fidèle et auxiliaire pour la chasse, le perroquet qui rompt l'isolement et entretient le langage, la chèvre qui fournit le lait et à laquelle Robinson doit sa subsistance... Des animaux sauvages se présentent à l'inverse nuisibles voire dangereux quand ils ne sont pas maîtrisés par l'homme :

19. Voir Anne Leclaire-Halté, *Les Robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeurs*, Thèse de doctorat, Université de Metz, 2000.

20. En 1964, Byron Haskin réalise le film de science-fiction *Robinson Crusoe on Mars*, une transposition hautement fantaisiste du roman de Defoe sur Mars, avec la présence de Vendredi. L'idée est reprise en 1998 par Stephen Hopkins dans *Lost in Space*, et en 2015 avec *The Martian* de Ridley Scott.

21. Voir Ioana Andreescu, « Robinsonnades dans l'île de la page : le soi face à l'isolement dans la littérature ilienne européenne après 1945 », *Analyses*, vol. 10, n° 2, 2015.

22. Émile Carrey, *Les Aventures de Robin Jouet dans la Guyane française*, Tours, A. Mame et fils, 1884, p. 166.

23. Voir Andreescu, « Robinsonnades dans l'île de la page », art. cit.

24. Marie Cazaban-Mazerolles, « La critique de la conception disjonctive et impérialiste de l'humain dans quelques réécritures contemporaines de la robinsonnade (J. M. Coetzee, P. Chamoiseau, J. Crace, K. Vonnegut) », *Transtext(e)s Transcultures*, n° 13, 2018, § 19.

25. Jean-Paul Engélibert, « L'Empreinte de l'homme. Robinson et le désir de l'île déserte », *Écologie & politique*, vol. 37, n° 3, 2008, p. 194.

26. Charles H. de Mirval, *Le Robinson des sables du désert*, Paris, Lehubay, 1837.

le singe, ébauche d'être humain mais aussi capable de ravager les plantations²⁷ et de se livrer au cannibalisme²⁸, l'ours, la baleine échouée sur la plage dont on retire de l'huile, des iguanes, des flamants, des tortues marines offrant leurs œufs et consommées pour leur chair, des boas, des buffles, des morses, des lions de mer et cochons sauvages²⁹. Une nature luxuriante est exhibée qui permet au lecteur de développer une culture encyclopédique, quitte parfois à s'affranchir des réalités. Ainsi, pour dresser son catalogue d'animaux et de plantes, l'auteur du *Robinson suisse* présente-t-il des espèces sans aucun respect de leur réelle répartition géographique.

La nature peut aider l'homme à satisfaire ses besoins immédiats en termes d'abri (grotte, arbres, matériaux pour construire un campement, des palissades, des fortifications), d'eau (pluie, rivières, sources) et de nourriture grâce aux animaux et aux plantes comme les baies sauvages. Avant que le naufragé puisse semer et cuire du pain, il bénéficie de l'arbre à pain dont les énormes fruits grillés en tranches épaisses constituent un substitut acceptable³⁰. Quand elle ne fait pas l'objet, dans les œuvres les plus anciennes, d'un discours explicitement religieux (*Le Robinson suisse*), la nature est souvent glorifiée pour sa beauté. Ainsi, lorsque commence l'histoire de *Macao ou l'expérience du bonheur*, les deux enfants vivent heureux sur une île déserte comme de nouveaux Adam et Ève. Cependant, l'environnement montre aussi ses aspects hostiles : tempête, naufrage, raz-de-marée, tremblement de terre et éruption volcanique sont les phénomènes météorologiques et telluriques les plus couramment exposés, rappelant à l'homme sa fragilité face aux forces de la nature. Elle soumet les robinsons à toute une série d'épreuves qu'ils finissent généralement par surmonter en raison de leur ingéniosité et de leur opiniâtreté.

En somme, l'île, espace naturel privilégié des robinsonnades, est toujours décrite comme un lieu d'enfer et de paradis inclus dans une relation avec l'immensité marine qui, elle aussi, s'impose à l'homme. Et cette nature est ambivalente y compris dans les ouvrages qui s'adressent aux plus petits : « ça ressemblait tellement au paradis et ça n'était pourtant que le début de l'enfer³¹ ». L'état d'isolement auquel l'homme se retrouve confronté le force à un retour à l'« état de nature », puisqu'il est soumis aux seules contraintes de la nature. Il doit apprendre de la nature et cette dernière l'oblige à un processus de réflexion sur le monde et sur lui-même. Dans les robinsonnades, la nature transforme physiquement mais aussi psychologiquement le robinson qui peut préférer ne pas retourner à la civilisation, devenue à ses yeux superficielle et superflue³². Car le robinson peut retrouver le plaisir d'un environnement plus authentique et accéder ainsi au bonheur³³. C'est sans doute l'un des apports majeurs de

27. Johann David Wyss, *Le Robinson suisse*, trad. Isabelle de Montolieu, Paris, A. Bertrand, 1814 (traduction de *Der Schweizerische Robinson*, 1812).

28. Carrey, *Les Aventures de Robin Jouet dans la Guyane française*, op. cit.

29. Thomas Lavachery, *Henri dans l'île*, Paris, L'École des loisirs, 2022.

30. E. Granström, *La nouvelle Robinsonnette, aventures d'une fillette sur une île déserte*, trad. Léon Golschmann et Ernest Jaubert, Paris, Firmin-Didot, 1895.

31. Mathilde Domecq, *Paola Crusoé*, t. 1, *Naufragée*, Grenoble, Glénat, 2012, p. 3-4.

32. Voir Andreescu, « Robinsonnades dans l'île de la page », art. cit.

33. Pierre Schoentjes, « Images de la nature dans les romans de la Grande Guerre : esquisse d'une typologie », *Études littéraires*, vol. 42, n° 2, 2011, p. 123-138.

ce genre, celui de raconter la nature et de représenter les rapports que l'homme entretient avec elle. Ce genre est propice à une lecture de contemplation mais aussi d'engagement. C'est pourquoi il peut utilement être proposé à une lecture en classe, comme le suggèrent les listes de référence de la littérature à l'école³⁴. Robinson est un personnage approprié pour dire la nature. D'abord parce qu'il évolue dans un milieu généralement sauvage, ensuite parce que c'est un explorateur, contemplateur, et bricoleur. Cette nature le fait aussi évoluer, et avec lui le regard de l'enfant lecteur.

Décrire la nature : l'innutrition littéraire

Dans le cadre d'une recherche doctorale, 51 élèves de fin d'école primaire de la région parisienne (CM2) ont eu à lire des extraits de quatre œuvres de jeunesse : *L'Île d'Abel* de William Steig, *Sa Majesté des Mouches* de William Golding ; *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe et *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier³⁵. Ces lectures ont nourri 75 récits. Deux classes de CM2 (10-11 ans) ont reçu la consigne suivante : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte ». Dans la première classe, 24 élèves ont écrit deux versions à une semaine d'intervalle et ont bénéficié de la lecture de quatre textes littéraires en seconde version. Dans la seconde classe, 27 élèves ont rédigé une seule version avec ces quatre textes littéraires en appui³⁶. La consigne donnée pour la phase de réécriture (classe 1) ou d'écriture (classe 2) avec les textes littéraires était ouverte, laissant les scripteurs libres de leurs choix : « Vous avez des textes à votre disposition ». L'hypothèse était que les textes d'auteurs, objets de médiation privilégiés pour raconter la nature, pourraient davantage inspirer les élèves.

	Classe 1	Classe 2	Totaux
Nombre d'élèves	24	27	51
- âge moyen	11 ans	11 ans	
- répartition des élèves par sexe	13 filles 11 garçons	11 filles 16 garçons	
- milieu social	Favorisé	Défavorisé	
Version 1	Consigne 1	Consignes 1 et 2 4 textes	
- nombre de textes	24	27	51
Version 2	Consignes 1 et 2 4 textes		
- nombre de textes	24		24
Nombre total de textes	48	27	75

TABLEAU 1. Récapitulatif concernant le protocole.

34. Voir Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Lectures à l'École : des listes de référence », eduscol.education.fr.

35. Kathy Similowski, *L'Écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Écrire des épisodes de robinsonnades au cycle 3*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne, 2017.

36. Cette seconde classe était située en zone Réseau de Réussite Scolaire ciblant des classes de milieux défavorisés qui nécessite une « éducation prioritaire » visant à corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire. La première classe était située dans un milieu plutôt favorisé.

Les quatre textes, du patrimoine et de la 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 (installation sur l'île), séquences thématico-narratives caractéristiques de la survie et de l'installation considérées comme des foyers axiologiques forts (découverte de l'île, construction de l'habitat, maîtrise du feu, quête de la nourriture). Ils répondent à une qualité esthétique valorisant l'univers insulaire et le rapport de l'homme à la nature. Tournier a écrit à propos de *Vendredi ou la vie sauvage* :

Ce qui était tout à fait essentiel dans le récit, à savoir la vie libre et heureuse de Vendredi et de Robinson [...], occupait une place extrêmement réduite [...] alors qu'elle en constituait l'essentiel, tout au moins en ce qui concerne les enfants [...]. Le thème général de ce livre est comment vivre dans la nature et comment y vivre heureux³⁷.

Dans le texte de Tournier, le lecteur suit les étapes de l'édification de la maison qui accueillera le naufragé³⁸. Robinson s'occupe des fondations (« Je creusai un fossé rectangulaire », « je meublai d'un lit de galets recouverts eux-mêmes d'une couche de sable blanc »), des murs (« j'élevai des murs en mettant l'un sur l'autre des troncs de palmiers »), ensuite du toit (« La toiture se composa d'une vannerie de roseaux, sur laquelle je disposai ensuite des feuilles de figuier-caoutchouc en écailles, comme des ardoises ») et de la protection des murs (« Je revêtis la surface extérieure des murs d'un mortier d'argile »). Ensuite, il passe à l'agencement intérieur : le sol (« Un dallage de pierres plates et irrégulières [...] recouvrit le sol sablonneux »), l'ameublement (« quelques meubles en osier ») et la décoration (« des peaux de biques et des nattes de jonc »). Les éléments naturels sont mis à contribution, ce qui est relaté avec un luxe de détails. Ainsi, parmi les lexèmes les plus fréquents figurent notamment : ardoises, argile, sable/sablonneux, feuilles, figuier-caoutchouc, fossé, galets, grotte, jonc, osier, palmiers, peaux, pierres, roseaux, troncs. Cette description permet de mettre Robinson en valeur puisqu'il accomplit sa construction avec ingéniosité alors qu'il manipule les matériaux naturels qu'il découvre.

L'île d'Abel de William Steig 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 destiné, espère-t-il, à le sauver³⁹. Le feu est magnifié et humanisé (« Mes feux possédaient la même magie que ceux des ancêtres de la préhistoire »). Ce feu 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 »). Le feu lui sert ainsi de moyen de communication, destiné « à attirer l'attention de quelque créature civilisée ». Le robinson s'exerce également à la cuisson et à la fabrication d'objets (« J'appris à rôtir

37. Michel Tournier, *Lettres parlées à son ami allemand Hellmut Waller. 1967-1998*, Gallimard, 2015 (lettre du 15 novembre 1969).

38. Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Flammarion Jeunesse, 1987 [1971]. Le passage sélectionné se trouve p. 34-35.

39. William Steig, *L'île d'Abel*, trad. Janine Hérisson et Henri Robillot, Paris, Gallimard, coll. « Folio Junior », p. 56-58 (traduction de *Abel's Island*, 1976).

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 »). Deux informations spatiales 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. Les lexèmes les plus fréquents appartiennent au champ lexical du feu et de la cuisson : feu/feux, fumée, allumé/allumer, cuire/cuisant, frictionner, s'embraser, flamme, foyer, rôtir.

Ces scènes de Tournier et de Steig, avec la construction de l'habitat et la fabrication de pots en argile, peuvent être qualifiées de description procédurale : la nature fournit les composantes pour la fabrication ou la construction qui est décrite par le narrateur⁴⁰. Associée à la description-promenade également présente dans le corpus (*cf. infra*), alors que le robinson raconte la nature dans laquelle il se déplace, ces deux séquences de description participent à la mise en fiction : « Le récit ne peut se passer de la description puisqu'il tire d'elle son pouvoir de simulacre⁴¹ ».

Les séquences de description-promenade sont évoquées dans les deux autres textes. L'extrait de *Sa Majesté des Mouches* de W. Golding est essentiellement descriptif, se situant au début de l'histoire et présentant une vision d'une nature encore bienfaitrice⁴². 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 », « petites plantes », « lianes », « fougères », « 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 »).

Cet environnement fera basculer les enfants dans la folie, transformant certains d'entre eux en êtres primitifs et féroces (ce qui n'apparaît pas encore dans ce passage). Le personnage-narrateur évoque son entrée dans la jungle, puis son avancée vers une clairière. Il semble submergé par la forêt 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

40. Voir Jean-Michel Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin, 2011.

41. André Petitjean, « Apprendre à écrire un texte de fiction », *Pratiques*, n° 27, 1980, p. 93.

42. William Golding, *Sa Majesté des Mouches*, trad. Lola Tranec, Paris, Gallimard, coll. « Folio Junior », 1983, p. 78-79 (traduction de *Lord of the Flies*, 1954).

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 grands arbres (« d'étranges fleurs cireuses poussaient sur de grands troncs et les escaladaient jusqu'aux frondaisons bruissantes d'insectes »). Le champ lexical est bien sûr celui de la nature, comme le montrent les lexèmes les plus fréquents : arbres, fruits, lianes, fleur/fleurs, frondaison/frondaisons, clairière, ramille, branches, abeilles, bourdonnement, plantes, feuillages/feuilles, poussaient/poussait, jungle, troncs, insectes, forêt, buissons, sentier, terreau, fougères, affleurait, grimpanche.

La séquence de la promenade est encore présente dans le texte adapté de *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe⁴³. Le lecteur 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 également 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 »).

Robinson 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 (« 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 »). Peu d'actions dans ce texte descriptif à l'exception de la marche, de la capture laborieuse de trois chevreaux et de la cueillette de cédrats qui servent à se désaltérer (« j'allais d'abord à la crique », « cependant, les cédrats verts que je cueillis étaient non seulement fort agréables à manger, mais très sains », « j'en mêlai le jus avec de l'eau ce qui la rendit salubre, très froide et très rafraichissante »). Les champs lexicaux sont là encore ceux de la nature (et de la nourriture, de la culture et de la chasse), comme l'illustrent les lexèmes les plus fréquents notamment : grain/grains, épis, orge, fruits, chèvres/chevreaux, plantes, aloès, citronniers, arbres, cédrats, cacaoyers, céréales, crique, cueillis, culture, eau, fleurie, fosses, limoniers, grappes, jardin, melon, orangers, pain, raisins, savanes, terre, tiges, vignes, volailles...

C'est donc nourris de ces lectures que les élèves de CM2 ont composé. Des extraits de leurs productions écrites sont ici rapportés (orthographe normée et ponctuation rétablie), sachant qu'il s'agit d'écrits bruts (pas de séquence d'enseignement : ni du genre, ni de la description, ni lexical). Le dispositif, en donnant à lire des textes d'auteurs offrant des descriptions de la nature, conduit les scripteurs à réemployer les procédés littéraires⁴⁴.

43. Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, Paris, L'École des loisirs, coll. « Classiques abrégés de L'École des loisirs », 1982, p. 36-38 et 42-43.

44. Cependant, dès la version 1 et en dehors de tout texte littéraire, certains scripteurs s'inscrivent dans le genre par le seul effet de la consigne et mobilisent ces séquences de description. Il s'agit des élèves de la classe 1.

La description-promenade et la description-procédure chez les élèves

Ces deux séquences présentent un intérêt commun : celui de dépeindre la nature et donc de planter l'univers insulaire. Grâce au procédé de la description-promenade, le personnage voit, observe, contemple, au fil de ses déplacements, alors qu'il est placé dans un milieu ambiant favorisant son penchant pour l'observation. Comme dans les textes sources, les exemples suivants montrent la nature à travers « les yeux du personnage⁴⁵ » :

Cela faisait 2h30 qu'il marchait et [il] se reposa au pied d'un arbre [...] Il vit une immense forêt, il vit des oiseaux de différentes couleurs et de différentes tailles. (Emma, classe 1, V2)⁴⁶

Elle alla au milieu de l'île, là où il y a des grands arbres et s'allongea par terre. Il y avait une montagne. Elle commença à grimper sur cette montagne. Elle vit des grottes plein partout. Elle vit que cette [grotte] n'était pas en terre mais en pierre. Elle s'endormit dans une des grottes. Le matin elle grimpa encore plus haut et atteint le sommet. Là-haut, elle vit tout l'île, c'était magnifique. (Emma, classe 1, V1)

Le lendemain matin, il se promenait. Soudain un anaconda l'étrangla. Clément ne mourut pas car les singes jetèrent des noix de coco. (Basile, classe 1, V1)

Il marcha tranquillement, la sueur qui dégoulinait, mais soudain : un tigre approcha [...]. (Ernestine, classe 1, V1)

Cette nature est d'abord une terre nourricière :

Hanna se réveilla, après le naufrage de son bateau, et vit une île merveilleusement belle. Elle était peuplée de fruits 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. (Marie-Aude, classe 1, V2)

Il vit une tortue [...] alors il alla chercher une branche épaisse et grande. [...] Il renversa la tortue qui, sur le dos, ne put résister alors elle mourut. Le garçon alla chercher du bois, une planche et une petite baguette. Il plaça l'un des bouts sur la planche et avec l'autre, il tourna, tourna jusqu'à ce qu'il y eût un feu. Il rajouta du bois, des branches et beaucoup de brindilles et il enleva la tortue de carapace et il la mit à cuire, attendit et la mangea. (Nasrine, classe 1, V1)

Alors il va explorer l'île et il voit du manioc, des noix de coco et plein de choses pour se nourrir. Puis il prend des feuilles de palmiers pour faire son lit des branches pour faire sa cabane et pour essayer de faire sa table. (Pauline, classe 1, V1)

Plus tard il fit cuire plusieurs légumes parfumés [d'] ail, oignons sauvages dans des plats faits d'argile rougeâtre. (Dylan, classe 2)⁴⁷.

Alors, Antoine alla chercher à manger. Il vit des singes des abeilles...Et enfin un bananier. (Julie, classe 2).

45. Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010 [1994], p. 180.

46. V2 signifie version 2. Il s'agit donc de classe 1 rédigeant en seconde version, textes littéraires à l'appui.

47. Les élèves de la classe 2 ont également écrit avec les textes littéraires à disposition.

Dans la description-procédure, le personnage agit sur la nature, ce qui permet d'en décrire les composantes. Les textes littéraires inspirent les élèves qui reprennent à leur compte plusieurs scènes de fabrications d'objets, ce qui est l'occasion de réinvestir les éléments naturels situés aux alentours. Juliette (classe 2) choisit la poterie en référence à *L'île d'Abel* :

De temps en temps je confectionnais des [...] vases d'une argile rougeâtre que j'avais trouvée vers le sud de l'île. Cette argile durcissait en cuisant longuement sur un feu intense. Je fabriquai également à partir de cette argile de bols minces comme du papier.

Rayan (classe 2) utilise les matériaux naturels, figurant dans les textes sources, pour proposer la construction d'un bateau : « Il commençait à préparer le bateau avec du bambou, des lianes et du bois [...] il manquait juste les rames. Norman prit une branche solide et la tailla avec une pierre ».

L'épisode de la construction de l'habitat est amplement repris, ce qui témoigne de la force modélisatrice des textes littéraires :

C'est au moment d'entrer que je décidai de faire une maison. Je rassemblai tout ce qui pouvait me servir : tronc de palmiers, galets, sable, feuilles de figuiers-caoutchouc... Je commençai par creuser une fosse rectangulaire. Je mis des galets tout au fond et recouvris de sable, je fis de même une seconde fois. Je fis les murs en tronc de palmiers et fit le toit en tronc de palmiers également mais ceux-ci étaient recouverts de feuilles de figuiers caoutchouc et de branchages de toutes sortes. Je finis enfin ma maison et partis avec un grand panier en osier pour remplir ma réserve de nourriture qui commençait à faiblir. (Pierre-Yves, classe 1, V2)

Dans ces écrits particulièrement réussis, des éléments topographiques comme le sud de l'île et la grotte, et le lexique des textes littéraires sont réemployés : forêt, fruits juteux, arbres, argile rougeâtre, lianes, bois, troncs, palmiers, galets, sables, feuilles de figuiers-caoutchouc, galets, sable, branchage, osier, fosse rectangulaire, ail, oignons, etc. Ces mots en appellent d'autres et les élèves puisent dans le « déjà-là⁴⁸ » : noix de coco, bananier, manioc, brindilles, tortues, anaconda, singes, tigre...

La littérature suscite l'envie de raconter la nature et en offre des descriptions qui ont une fonction poétique et esthétique. Ces descriptions servent à décrire le réel en se focalisant sur les éléments les plus représentatifs et apporte un substrat pour les productions écrites des élèves. À cet égard, il convient de souligner le potentiel didactique de ce dispositif qui conduit des élèves à s'approprier la description ainsi que le lexique de la nature en dehors d'une séquence d'enseignement explicite sur le genre, ses champs lexicaux, et sur la description. Les regards des auteurs sur la nature invitent également à une réflexion sur le rôle de l'homme pour la préserver.

48. Voir Sylvie Plane et Fabienne Rondelli, « Le déjà-là dans l'écriture », *Pratiques*, n° 173-174, 2017.

Défendre la nature

Deux enfants, Léon et Elvire, montent dans une barque. Deux ragondins, Poil-gris et Poil-roux, la décrochent. La barque dérive sur un fleuve et les enfants s'échouent sur une île habitée par un monstre. *L'île du monstrel* d'Yvan Pommaux est un album qui offre un double point de vue et une double narration : le récit des ragondins qui tirent les ficelles de l'histoire en apportant subrepticement des aides aux naufragés (livre pour apprendre à faire du feu, cordes pour construire un abri, hameçon pour pêcher), dans les phylactères les dialogues des enfants, lesquels apprennent à se débrouiller seuls (cuisson du poisson, construction d'une cabane), tandis que les illustrations montrent une nature en partie dégradée par la pollution humaine⁴⁹.

Cette robinsonnade fournit l'occasion à une enseignante d'initier ses 22 élèves d'une classe parisienne de CM2 à une éducation à l'environnement à partir du milieu naturel du fleuve. Les illustrations montrent en effet un rivage exotique, luxuriant, mais où l'on découvre, à y bien regarder, des débris épars et au loin des fumées urbaines. L'enseignante choisit une entrée lexicale. Il s'agit, avant toute découverte du livre, d'écrire un texte en utilisant le champ lexical de la nature à partir de dix mots (à employer au singulier ou au pluriel) prélevés dans le récit : ragondin, cabane, radeau, eau, fleuve, corde, île, bois, explorer, branche. Ces mots ne sont pas des mots rares, mais des lexèmes qui comportent des sèmes se rapportant à la découverte (explorer), à un élément naturel, l'eau (eau, fleuve, radeau, ragondin), et à un espace, la forêt (bois, branche). Tous peuvent inviter à la description de la nature. Les termes vont, par infiltration, entraîner l'utilisation d'un lexique en lien avec les éléments naturels : l'eau, le feu, la terre et l'air⁵⁰.

Adam écrit un récit de vie dont le narrateur est un ragondin :

Je suis Radbock le ragondin et je vis dans ma cabane avec un radeau de secours pour si jamais l'eau du fleuve venait à inonder ma cabane. Dans ce cas, je couperais la corde qui le tient en l'air, je quitterais l'île pour le bois de Rignykûky afin de l'explorer, alors je me munirais d'une branche pour frapper ceux qui s'opposeraient à moi.

Daphné propose un récit d'aventure :

Je suis un explorateur. Je suis dans la forêt et je vois un ragondin. Ce n'est pas très beau. Il faut construire une cabane pour dormir, demain j'irai sur une autre île à l'aide d'un radeau. Je jette mon radeau sur l'eau. Je navigue sur un fleuve. Je prends ma corde et j'attache mon bateau à l'île. Je dois ensuite trouver du bois pour le feu. J'explore dans la forêt et je trouve des branches. Je peux manger !

Le modèle des textes littéraires permet de contrôler le matériau lexical, mais aussi, pour certains, d'entrer immédiatement dans le genre de la robinsonnade :

49. Yvan Pommaux, *L'île du monstrel*, Paris, L'École des loisirs, 2000.

50. Il s'agit de textes bruts en une unique version. Les écrits cités sont rapportés avec une orthographe normée et une ponctuation rétablie.

L'avion se cracha sur une île déserte. Heureusement personne n'est mort. On a décidé d'explorer la forêt sur l'île, sur notre route on a croisé un ragondin. On l'a suivi jusqu'à une petite cabane abandonnée. On y a trouvé du bois, de la ficelle et un drap. On s'est dit qu'on pouvait fabriquer un radeau qui a la capacité d'avancer sur l'eau ou sur un fleuve. Mais sur l'île, ça ne va pas être facile. On s'est rendu compte qu'il nous manquait du bois pour fabriquer un radeau. On est encore allé explorer l'île. [...] Je me pris une branche d'arbre dans la figure et [...] un bateau est venu nous sauver. (Gabriel).

Par un phénomène de capillarité, tous les élèves remobilisent des occurrences du champ lexical de la nature. Alors que les mots imposés sont essentiellement des substantifs (à l'exception du verbe « explorer »), les scripteurs étendent le répertoire grammatical :

- des noms et groupes nominaux : (pleine/immense) forêt, arbre, explorateur, lapins, bananes, feu, un vol d'oiseaux, un genre de petit rat, palmiers, vagues, une pagaie, une liane, la campagne, un tsunami, (hisser) les voiles, une mer (déchainée), la pluie, la plage de sable blanc, de beaux fruits un bateau ;

- des noms propres : Amazonie, Martinique, Camargue, Caraïbes ;

- des adjectifs : (île) déserte, paradisiaque ;

- des verbes : accrocher (le radeau), avancer (sur l'eau), se balader (sur l'eau/dans la forêt) couper (du bois), découper (les branches) fabriquer/construire (une cabane), grimper (sur l'arbre), inonder, naviguer, se poser (sur les branches), se promener (au bord du fleuve) ; traverser (le fleuve), trébucher (sur une branche).

Ainsi, il ne s'agit pas seulement de noms comme « pagaie », « palmiers », « tsunami », mais aussi d'expressions comme « plage de sable blanc », « île paradisiaque » répondant à des stéréotypes du genre, et surtout, ce qui est peu travaillé en classe, de verbes. Pour exemple, le substantif « branche » est articulé à « découper », « se poser », « trébucher », et « eau » à « inonder », « naviguer », « se balader », « avancer ».

En prolongement de cette séance, des activités de classement auraient pu être proposées pour, par exemple s'agissant des verbes, entrevoir la possibilité qu'un verbe appartienne à plusieurs regroupements sémantiques (avancer sur l'eau/avancer des arguments/ avancer son départ/avancer son travail, etc.), en préciser les contextes d'emploi (distinguer par exemple les verbes de déplacement au sens strict comme « aller », de ceux qui signalent un déplacement comme « avancer », et ceux qui dénotent une manière de se déplacer comme « grimper », « se promener », « naviguer »), comparer les choix (avancer sur l'eau/naviguer) et relever les constructions possibles (grimper à l'arbre/sur l'arbre/la falaise)⁵¹.

Cependant, ce premier écrit court, présenté sous une forme ludique de logorallye⁵² répond aux préconisations didactiques : ne pas isoler le lexique des autres composantes de la langue (syntaxe, énonciation et discours) et intéresser les élèves au choix des unités lexicales

51. Voir Michel Aurnague et Claudine Garcia-Debanç, « Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire », *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 62, 2020.

52. Jeu d'écriture sous contrainte, d'inspiration oulipienne, consistant à construire un texte en intégrant une série de mots choisis préalablement. Voir Lucie Alexis, Étienne Candé, Yves Jeanneret, Aude Seurrat et Elsa Tadier, « L-M : langages (logorallye) / Lectures / Lexique / Médiations hybrides », *Communication et langages* n° 200, 2019, p. 177-194.

dans leurs propriétés combinatoires et dans le processus même de production langagière, ici en écriture⁵³.

L'étape suivante est la lecture d'un extrait de l'incipit de *L'île du monstrol*. L'un des narrateurs, le ragondin Poil-Gris, se lamente :

De nos jours [...] les enfants sont des empotés ! [...] Pourquoi ne viennent-ils plus construire des cabanes ou des radeaux comme autrefois ? [...] tenez : je vous parie qu'ils ne grimperont pas dans la barque amarrée tout près d'eux⁵⁴.

L'enseignante donne alors une consigne d'écriture : « D'après toi, les enfants vont-ils monter dans la barque ? Que se passe-t-il ensuite ? ». Elle crée ainsi un horizon d'attente par l'émission d'hypothèses de lecture en référence à l'expérience préalable que chaque lecteur a du genre⁵⁵. Elle génère aussi une appétence pour l'écriture d'une histoire située dans un cadre naturel, en suscitant l'imaginaire, comme le montrent ces deux écrits :

Montons, Elvire, allons-y !
Les enfants montent dans la barque et commencent la balade.
- Regarde Elvire un saule pleureur !
- ha ! que c'est marrant, c'est une mini île.
Tu sais Léon j'ai pris un pique-nique. Ça te dit de manger sous ce bel arbre ? (Alice).

Waou, crie Léon, nous allons très vite et je me prends des petites éclaboussures. C'est tellement bien de respirer l'air marin. Plic ploc. La barque traversa les vagues. Je suis assis du côté le plus proche de l'eau, je vois plein de petits poissons et surtout des méduses. (Simon)

La nature dans les textes des élèves est dépeinte de façon très positive avec sa végétation, sa faune, son air sain, au sein de récits du genre de la robinsonnade, avec les épisodes de la quête de la nourriture, de la maîtrise du feu et de l'exploration de l'île qui comporte toujours un déplacement sur un point culminant.

« Viens Elvire, on va aller explorer l'île » [...] Arrivés sur l'île, les deux enfants partirent à la recherche d'animaux, pendant que Poil-gris et Poil-roux les espionnaient.
– Allez Léon, maintenant on va faire de l'escalade.
Après être arrivés au sommet, ils [...] redescendirent. (Alivchor).

Le texte dicté à l'adulte, de Djily, élève en difficulté, s'apparente davantage à un script qu'à un récit, mais comporte en germe les éléments de l'univers insulaire :

53. Fabienne Cusin-Berche, « La notion d' "unité lexicale" en linguistique et son usage en lexicologie », *Linx*, n° 40, 1999, p. 11-20.

54. Pommaux, *L'île du monstrol*, op. cit. (album non paginé).

55. Cf. Hans Robert Jauss, « L'Histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire », dans *Pour une esthétique de la réception*, trad. Claude Maillard, Paris, Gallimard, 1978.

Il y a des vagues et ils vont sur une île. Ils se retrouvent tout seuls. Ils cherchent du bois pour faire du feu, pour se réchauffer. Ils décident de faire un radeau pour revenir. Poil-roux part à leur recherche. Il les retrouve et les ramène à la maison.

Ces écrits d'invention sont ensuite comparés au récit d'Yves Pommaux⁵⁶. Lors de la lecture de l'album, l'enseignante invite à analyser les illustrations et particulièrement l'une d'elles. Elvire et Léon sont sur la plage et préparent un feu. Des débris du naufrage et divers objets jonchent une rive abandonnée. Tandis qu'au loin s'amoncellent des fumées grises sans doute échappées de cheminées d'usines, la présence de déchets sur la plage, comme des tissus sales, est relevée par les élèves. En laissant d'abord les élèves écrire la nature de façon bucolique, puis en leur faisant découvrir un album illustrant la pollution, l'enseignante confronte deux visions de la nature : une représentation idéalisée, symbolique de l'univers insulaire (présente dans les productions des élèves) et une représentation réaliste d'une nature investie par l'homme, urbanisée, et abîmée. Cette mise en tension entre une représentation d'une nature originelle, telle qu'elle a été mais qui n'est plus, et la prise de conscience d'une nature souillée, relève d'une « contre-factualité⁵⁷ ». Des questions émergent et, avec elles, la thématique écologique : d'où viennent ces détritiques et cette pollution ? L'enseignante décide d'extraire une phrase inachevée du récit : « le fleuve charrie tant de choses... » que les élèves doivent poursuivre, après avoir recherché la définition du verbe « charrier » :

Le fleuve charrie tant de choses...vraiment quelle pollution ! (Julie)

Le fleuve charrie des tonnes de déchets qui polluent les environs. (Joshem)

Le fleuve charrie tout ce que les humains rejettent. Sans eux, le fleuve se porterait mieux. (Hanaé)

Des recherches documentaires s'imposent. Trois thématiques sont alors retenues qui correspondent aux programmes de l'école élémentaire : se déplacer, communiquer et habiter⁵⁸. Des affichages sont rédigés par groupe puis font l'objet de discussions collectives. Les moyens de se déplacer susceptibles de réduire la consommation de gaz polluant et de l'électricité sont listés : co-voiturage, vélo, trottinette, la marche... Les élèves s'interrogent

56. Il ne s'agit pas ici de l'exercice apparu dans les programmes du lycée en 2020 qui visait la restitution de savoirs littéraires, le développement de la compétence scripturale et l'exercice d'une créativité contrôlée (cf. François Le Goff, *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Thèse de doctorat, Université de Paul Verlaine – Metz, 2006) mais d'écrits spontanés, inventés par des scripteurs nourris par la lecture de textes littéraires du genre littéraire attendu.

57. Catherine Bruguière, Mélissa Ghomman, Jean-Loup Héraud, Olivier Morin, Isabel Pau-Custodio, Émilie Tremey et Éric Triquet utilisent ce concept pour désigner « une situation contraire à la représentation que l'on s'en fait ». Selon les auteurs, la contre-factualité engage à un changement de point de vue et la prise de conscience qu'un autre monde est possible. (« Manières d'habiter la terre dans les albums de fiction écologique », Colloque international Littérature de jeunesse et écologie, Université Grenoble Alpes, 23-24 mars 2022).

58. Les programmes de 2020, annexe 2, « programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) » comportent au CM2 trois thèmes de géographie : se déplacer, communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'internet, mieux habiter (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, BO n° 31 du 30 juillet 2020, annexe 2, www.education.gouv.fr, p. 74-75).

sur l'usage intensif des ordinateurs, du téléphone et des réseaux sociaux et constatent que ces objets génèrent des déchets que la nature peut difficilement effacer. Le travail documentaire ouvre également à une réflexion sur l'habitat : recycler, moins consommer, utiliser davantage des objets d'occasion, ménager les espaces verts pour respecter la nature. Il s'agit de quitter un schéma de « coexistence » entre humains pour une « cohabitation » vertueuse. Finalement la lecture de l'album a permis de réfléchir au rapport à l'environnement avec comme objectif de passer d'une prise de conscience individuelle à une réflexion collective.

Conclusion

Les deux dispositifs montrent que le genre de la robinsonnade est particulièrement fécond pour décrire le réel et (re) penser notre rapport à la nature. Lire, écrire, parler de la nature, et donc développer des compétences littéraires, ne suffisent sans doute pas à transformer complètement le rapport de l'enfant à la nature, à défaut d'une expérience réelle, charnelle et sensorielle, pour sentir sa présence vitale. Cependant la littérature de jeunesse contribue à éveiller et exprimer la sensibilité du jeune lecteur à travers l'expérience jubilatoire des textes à lire et à écrire. Cette expression de la sensibilité participe de l'émancipation, au même titre que les messages suscitant la réflexion écologique. Dans leur ouvrage, Prince et Thiltges posent la question : faut-il inventer des histoires pour sauver la planète⁵⁹ ? Cette question renvoie aux missions attribuées traditionnellement à la littérature. Nous ne trancherons pas entre deux conceptions parfois opposées : un idéal littéraire qui serait un objet clos lieu du sensible, de l'émotion, de l'esthétisme et du plaisir, et une littérature engagée qui s'inscrirait dans un engagement militant, un discours politique. Nous pensons avoir témoigné qu'à l'école la littérature de jeunesse constitue une ressource pour raconter et penser la nature, non comme une « altérité », mais comme un milieu de vie avec lequel l'enfant doit créer des liens durables, car, comme nous le rappelle Saint-Exupéry dans *Le Petit Prince*, nous sommes responsables de cette nature « apprivoisée ».

Bibliographie

- ADAM Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin, 2011.
- ALEXIS Lucie, CANDEL Étienne, JEANNERET Yves, SEURRAT Aude et TADIER Elsa, « L-M : langages (logorallye) / Lectures / Lexique / Médiations hybrides », *Communication et langages*, n° 200, 2019, p. 177-194. doi.org/10.3917/comla1.200.0177
- ANDREESCU Ioana, « Robinsonnades dans l'île de la page : le soi face à l'isolement dans la littérature îlienne européenne après 1945 », *Analyses*, vol. 10, n° 2, 2015. doi.org/10.18192/analyses.v10i2.1314
- AURNAGUE Michel et GARCIA-DEBANC Claudine, « Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire », *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 62, 2020. doi.org/10.4000/lidil.8266
- BRILLANT-RANNOU Nathalie, SAUVAIRE Marion et LE GOFF François (dir.), *Voix du sensible : expériences dans l'enseignement de la littérature*, Montréal, Les Presses de l'école, 2023.

59. Prince et Thiltges, *Éco-graphies*, op. cit., p. 33.

- BRUGUIÈRE Catherine, GHOMMAN Mélissa, HÉRAUD Jean-Loup, MORIN Olivier, PAU-CUSTODIO Isabel, TREMEY Émilie et TRIQUET Éric, « Manières d’habiter la terre dans les albums de fiction écologique », Colloque international Littérature de jeunesse et écologie, Université Grenoble Alpes, 23-24 mars 2022.
- CARREY Émile, *Les Aventures de Robin Jouet dans la Guyane française*, Tours, A. Mame et fils, 1864.
- CAZABAN-MAZEROLLES Marie, « La critique de la conception disjonctive et impérialiste de l’humain dans quelques réécritures contemporaines de la robinsonnade (J. M. Coetzee, P. Chamoiseau, J. Crace, K. Vonnegut) », *Transtext(e)s Transcultures*, n° 13, 2018. doi.org/10.4000/transtexts.1209
- CHANSIGAUD Valérie, *Enfant et nature : à travers trois siècles d’œuvres pour la jeunesse*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2016.
- CUSIN-BERCHE Fabienne, « La notion d’“unité lexicale” en linguistique et son usage en lexicologie », *Linx*, n° 40, 1999, p. 11-20. doi.org/10.4000/linx.730
- DE MIRVAL Charles H., *Le Robinson des sables du désert*, Paris, Lehuby, 1837.
- DEFOE Daniel, *Robinson Crusoé*, trad. Pétrus Borel, Paris, L’École des loisirs, coll. « Classiques abrégés de L’École des loisirs », 1982.
- DOMECO Mathilde, *Paola Crusoé*, t. 1, *Naufragée*, Grenoble, Glénat, 2012.
- DUBOIS-MARCOIN Danielle, « Égarements, évanouissements, dans les robinsonnades enfantines du XIX^e siècle », *Cahiers Robinson*, n° 1, 1997, p. 5-25.
- DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010 [1994].
- EDY-LEGRAND, *Macao & Cosmage ou L’expérience du bonheur*, Paris, éd. de la Nouvelle Revue française, 1919.
- ENGÉLIBERT Jean-Paul, « L’Empreinte de l’homme. Robinson et le désir de l’île déserte », *Écologie & politique*, vol. 37, n° 3, 2008, p. 181-194. doi.org/10.3917/ecopo.037.0181
- GOLDING William, *Sa Majesté des Mouches*, trad. Lola Tranec, Paris, Gallimard, coll. « Folio Junior », 1983.
- GRANSTRÖM E., *La nouvelle Robinsonnette, aventures d’une fillette sur une île déserte*, trad. Léon Golschmann et Ernest Jaubert, Paris, Firmin-Didot, 1895.
- GUICHET Jean-Luc, « L’Homme et la nature chez Rousseau », *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, t. 86, 2002, p. 69-84. doi.org/10.3917/rspt.861.0069
- « Rousseau : la nature, Dieu et le moi », *Dix-huitième siècle*, n° 45, 2013, p. 249-268. doi.org/10.3917/dhs.045.0249
- JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, trad. Claude Maillard, Paris, Gallimard, 1978.
- LAVACHERY Thomas, *Henri dans l’île*, Paris, L’École des loisirs, 2022.
- LE GOFF François, *Écriture d’invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Thèse de doctorat, Université de Paul Verlaine – Metz, 2006.
- LECLAIRE-HALTÉ Anne, *Les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeurs*, Thèse de doctorat, Université de Metz, 2000.
- NILSSON Erik, « Élections européennes en Suède : contre la droite, Greta Thunberg toujours au cœur de la lutte pour le climat », *Libération*, 29 avril 2024. Disponible sur www.liberation.fr
- PETITJEAN André, « Apprendre à écrire un texte de fiction », *Pratiques*, n° 27, 1980, p. 89-119. doi.org/10.3406/prati.1980.1173
- PLANE Sylvie et RONDELLI Fabienne (dir.), « Le déjà-là dans l’écriture », *Pratiques*, n° 173-174, 2017. doi.org/10.4000/pratiques.3239
- POMMAUX Yvan, *L’Île du monstrel*, Paris, L’École des loisirs, 2000
- PRINCE Nathalie et THILTGES Sébastien (dir.), *Éco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l’éducation*, La Haye, éd. J. Néaulme, 1762.
- SCHNABEL Johann Gottfried, *L’Île de Felsenburg*, trad. Michel Trémoussa, Paris, Fayard, 1977.
- SCHOENTJES Pierre, « Images de la nature dans les romans de la Grande Guerre : esquisse d’une typologie », *Études littéraires*, vol. 42, n° 2, 2011, p. 123-138. doi.org/10.7202/1011525ar
- SIMILOWSKI Kathy, *L’Écriture entre imitation et invention à l’école primaire. Écrire des épisodes de robinsonnades au cycle 3*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne, 2017.
- STEIG William, *L’Île d’Abel*, trad. Janine Hérisson et Henri Robillot, Paris, Gallimard, coll. « Folio Junior », 1982.

TOURNIER Michel, *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Flammarion Jeunesse, 1987 [1971].

— *Lettres parlées à son ami allemand Hellmut Waller. 1967-1998*, Paris, Gallimard, 2015.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

WYSS Johann David, *Le Robinson suisse*, trad. Isabelle de Montolieu, Paris, A. Bertrand, 1814.