



Carnets

Revue électronique d'études françaises de l'APEF

Deuxième série - 13 | 2018

Corps, rythmes et voix : en/jeux littéraires et artistiques

Écouter, lire, écrire, lire, Michel Tournier

Carla Campos Cascales et Charlotte Guennoc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/carnets/2676>

DOI : [10.4000/carnets.2676](https://doi.org/10.4000/carnets.2676)

ISSN : 1646-7698

Éditeur

APEF

Référence électronique

Carla Campos Cascales et Charlotte Guennoc, « Écouter, lire, écrire, lire, Michel Tournier », *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 13 | 2018, mis en ligne le 31 mai 2018, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/2676> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.2676>

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.



Carnets est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons - Attribution – Pas d'utilisation commerciale 4.0 International.

Écouter, lire, écrire, lire, Michel Tournier

Carla Campos Cascales et Charlotte Guennoc

Introduction de / dans l'atelier

- 1 L'objectif de cet atelier avec *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*¹ (1967) et *Vendredi ou la Vie sauvage* (1971) de Michel Tournier était d'engager une réflexion sur la créativité langagière et son historicité à partir de l'expérience d'un corps-langage impliqué dans des mises en voix qui regardent autant du côté de l'activité de lecture, que de la production scripturale, et que de l'expérience théâtrale, en tenant compte du fait que toute activité de lecture est aussi une activité d'écriture. Faire résonner des voix, du corps-langage, dans une même activité de lecture/écriture/théâtre pour écouter lire et écrire lire Michel Tournier et répondre à nos questions : Quels choix de lecture et d'écriture par une réflexion pratiquée de la réécriture à l'œuvre chez Michel Tournier ? Qu'est-ce qui s'entend dans nos lectures ? Qu'est-ce que l'on entend ? Qu'est-ce qui passe ? Le je ? Du je ? Du nous ? Qu'est-ce qui fait passage ? Que devient le sujet dans ce passage ? Passe-t-il avec ? Par nos lectures ?
- 2 Cette activité a été conçue contre la distinction classique entre le moment de la lecture et celui de l'écriture, et contre la dichotomie langage écrit/langage oral pour reconnaître l'oralité à l'œuvre dans l'activité d'écrire et de lire, et aussi, contre la posture isolée, individuelle face à un texte ou à son texte, pour engager une attitude de partage. Ces trois activités (lecture, écriture, partage par le jeu et la mise en voix) sont pensées dans une continuité comme une expérience en résonances. Le titre de notre proposition lui-même assure cette continuité : le choix syntaxique qui a consisté à accoler deux infinitifs, *écouter lire* avons-nous annoncé au cours du forum de l'APEF, *écrire lire*, ajoutons-nous aujourd'hui comme témoin de cette expérience, relève d'une volonté de rendre sensible ce continu des expériences de lecture, d'écriture et d'écoute. Le glissement d'une virgule sur certains documents entre nos deux verbes est peut-être malheureux, mais il aura eu l'avantage de mettre au jour un point essentiel à nos modes de faire : ce choix n'est en

aucun cas uniquement syntaxique ; il répond d'une poétique qui, d'un point de vue didactique, s'affirme comme engagement éthique.

- 3 N'oublions alors pas de dire ici que la philosophie qui sous-tend notre proposition est celle du philosophe de l'éducation et pragmatiste américain John Dewey, qui conçoit l'expérience artistique comme une relation entre l'œuvre, celui qui la crée et le spectateur, imaginant une continuité dans l'invention, mêlant le moment de « réception » à celui de la création d'une interprétation et même d'une suite de l'œuvre :

On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience *éprouve*. Du côté passif, elle *subit*. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière. (Dewey et al. 2011 : 223)

- 4 Michel de Certeau, penseur de la consommation comme acte de production à partir des objets qu'il « fréquente », a prouvé que la consommation n'est pas seulement une affaire d'assimilation passive, mais aussi d'invention, de production. Ainsi, il nous permet de penser la lecture comme un exercice préalable à l'écriture de sa propre lecture (Certeau, 1990). Par ailleurs, les théories didactiques du « sujet lecteur » (Laudet, 2014, Rannou et Ahr, 2013) permettent de revoir cet exercice scolaire de la lecture de texte en introduisant davantage la parole, l'avis et les émotions des élèves, une bonne manière de commencer des exercices d'écriture qui auront eu un préalable plus personnel et imaginatif que ce qu'invitent à faire les commentaires de textes classiques. Les participants à l'atelier auront attesté de cela. On regarde alors du côté des affects, de la créativité du sujet lecteur, et de l'implication du corps dans cette activité du dire-lire-écrire-écouter, s'agissant « pour les lecteurs d'être à l'écoute de leur corps pour ressentir les effets de l'œuvre sur eux-mêmes ; [s'agissant] donc de lire avec son corps. » (Rouxel et Rannou, 2011 : 2) Cependant, une écoute de ce qui se dit d'un texte quand on laisse les lecteurs « libres », c'est-à-dire invités à lire-écrire en dehors de toute introduction ou contextualisation préalable, ainsi qu'en dehors de tout guidage scolaire mené par des consignes, permet de mettre à l'épreuve cette notion de « sujet lecteur ». Il s'agit alors d'approcher ce qui se passe lorsqu'une lecture a lieu sans consignes particulièrement précises, plutôt que de poser l'unicité d'un sujet pensant, ressentant et réagissant comme quelque chose de préalable à toute lecture.
- 5 Par ailleurs, prendre en compte la poétique comme relation théorisée, – ou plutôt pratiquée –, par Henri Meschonnic (Meschonnic, 1982) et revue récemment par Serge Martin dans son ouvrage *Voix et Relation* (Martin, 2017) nous a aussi permis de penser le lien littéraire en dehors de l'enfermement des textes dans un pôle objet ou bien de faire de même avec le lecteur en le cantonnant à une subjectivité isolée. Ce qui nous permet d'engager une réflexion éthique, poétique mais aussi didactique dès qu'on pense la lecture comme point de départ et non comme objectif ou comme compétence à obtenir. Pour cela, la notion de « racontage » (Benjamin, 2014), chère à Walter Benjamin, accorde aussi d'ouvrir des portes, ainsi que nous le rappelle Serge Martin : « Or, toute œuvre est l'appel à découvrir l'inconnu et à viser la spécificité qui est l'expérience d'un seul devenant l'expérience de chacun et de tous, dans et par le racontage. C'est là l'enjeu éthique et politique de toute critique en actes à l'École. » (Martin, 2017 : 69). Ce rappel n'est pas sans lien avec la notion de « réénonciations » (Martin, 2014), que Serge Martin développe dans une grande partie de son travail critique et pratique, et en ouverture du

Forum APEF 2017. Notion, donc, qui aura été au cœur de notre proposition d'atelier pour que soit mis en œuvre ceci : « L'activité scolaire avec les textes littéraires ne consiste-t-elle pas, non à les expliquer mais bien à les réenoncer – ce qui emporte la dichotomie comprendre/interpréter –, à les faire siens dans sa propre voix, sa propre manière de vivre, son propre corps. Une telle appropriation ne pouvant s'effectuer qu'en relation dans un « je-tu » le plus vivant possible » (Martin, 2014 : 111).

Raconter : descriptif de l'atelier

- 6 Le public-participant se divise en 4 petits groupes (entre 5 et 10 participants par atelier). Chacun des groupes commence par un des ateliers et circule dans les autres en suivant le sens des aiguilles d'une montre. Il y a au moins 2 tours d'ateliers.
- 7 À la fin des 4 ateliers, le but est que chaque participant ait créé son *Robinson*. Mais par un passage d'écoutes, de réécoutes, de dire, de faire, de lire, d'écrire... Il s'agit de témoigner de la création de langage à l'œuvre dès que lecture et de prendre conscience de ce processus de création.
- 8 On invite donc les participants à garder un brouillon de leur passage dans chacun des ateliers, pour pouvoir ensuite discuter de la mise en place de l'invention de leur parole.
- 9 Mis à part le moment de « passage » dans chacun des ateliers de lecture et écriture qui sont impliqués, il y a un temps d'« isolement » dans lequel les participants sont invités à mettre au propre leur production en vue d'une lecture à voix haute devant l'auditoire. La fin des ateliers sera donc dédiée à une mise en voix des différentes lectures-écritures. L'objectif étant que les processus créatifs et les relations qui en émanent fassent l'objet d'un discours co-construit afin de réinterroger, dans une perspective didactique, la problématique qui apparaît dès qu'on veut faire « usage » des textes littéraires en classe de langue, que ce soit en classe de langue étrangère ou en classe de langue maternelle : que veut-on faire avec ce qu'on appelle communément « textes » ?
- 10 Répartition du temps
 15 min : Présentation de l'objectif des ateliers, explication du mode de leur fonctionnement et création des groupes.
 2 h 30 min : circulations dans les ateliers.
 30 min : lectures à haute voix.
 45 min : échange et théorisation autour de l'« expérience ».

Atelier 1. Extraits

- 11 Nous donnons à choisir et lire les moments clés du déroulement de l'histoire de Robinson. Ce sont les plus fortes articulations de l'intrigue, ses rencontres les plus marquées, qui organisent sa vie dans l'île. Ainsi, renommer chacun de ces moments c'est en quelque sorte prendre les points d'articulation qui servent à « synthétiser » ce qui arrive à Robinson depuis le moment où il atterrit dans l'île jusqu'au moment où il décide d'y rester.
- 12 Nous invitons à produire autour d'un travail qu'on appellera « nommer », en comparant les différentes dénominations que donne Robinson à chacun de ses moments-clé :
*Vendredi et les limbes du Pacifique*² (textes)
Vendredi et la vie sauvage (textes)

*Vendredi et la vie sauvage (images)*Règles du jeu

- 13 Nous commençons par lire et commenter l'extrait où Vendredi apprend à « renommer » le réel à Robinson dans *Pacifique*, et réfléchir au travail de « renommage » que nous allons réaliser par la suite.

Nous renommons le 'nommage' de Robinson. Après la lecture de chacun des extraits et des images, nous renommons chacun des moments à notre tour. « Nommer » au sens de réécrire le moment de l'invention de chacun des noms.

Au cours des années qui avaient précédé l'explosion et la destruction de l'île civilisée, Robinson s'était efforcé d'apprendre l'anglais à Vendredi. Sa méthode était simple. Il lui montrait une marguerite, et il lui disait :

- Marguerite.

Et vendredi répétait :

- Marguerite.

Et Robinson corrigeait sa prononciation défectueuse aussi souvent qu'il le fallait. Ensuite, il lui montrait un chevreau, un couteau, un perroquet, un rayon de soleil, un fromage, une loupe, une source, en prononçant lentement :

- Chevreau, couteau, perroquet, soleil, fromage, loupe, source.

Et Vendredi répétait après lui, et répétait aussi longtemps que le mot ne se formait pas correctement dans sa bouche.

Lorsque la catastrophe s'était produite, Vendredi savait depuis longtemps assez d'anglais pour comprendre les ordres que lui donnait Robinson et nommer tous les objets utiles qui les entouraient. Un jour cependant, Vendredi montra à Robinson une tache blanche qui palpait dans l'herbe, et il lui dit :

- Marguerite.

- Oui, répondit Robinson, c'est une marguerite. Mais à peine avait-il prononcé ces mots que la marguerite battait des ailes et s'envolait.

- Tu vois, dit-il aussitôt, nous nous sommes trompés. Ce n'était pas une marguerite, c'était un papillon.

- Un papillon blanc, rétorqua Vendredi, c'est une marguerite qui vole. [...] (*Pacifique*, p. 108)

- 14 Les extraits donnés à comparer sont les suivants :

Pacifique

Extrait 1 : pp. 20-21 (Désolation)

Extrait 2 : p. 29 (L'Évasion)

Extrait 3 : pp. 52-53 (Speranza)

Extrait 4 : p. 170 (Vendredi)

Extrait 5 : p. 294 (Jaan)

Extrait 11 : pp. 108-111 (renommer le réel)

- 15 *Sauvage*

Extrait 6 : p. 20 (L'Évasion)

Extrait 7 : pp. 30-31 (Speranza)

Extrait 8 : p. 68 (Vendredi)

Extrait 9 : p. 152 (Jean)

- 16 Objectifs

- Penser la réécriture par lectures successives.

- Créer le « squelette » du récit de chacun des participants.

Atelier 2. L'extrait

- 17 Dans cet atelier nous nous posons la question suivante : Que lit le lecteur qui lit Robinson lire ?

Règles du jeu

Nous lisons le « Cantique des Cantiques » pour mettre en avant l'idée qu'il y a une sorte d'« effet miroir » avec le texte mystico-romantique de Michel Tournier, toujours en prenant appui sur l'idée d'une réflexion autour de la notion de réécriture ou d'écriture des lectures.

Le déroulé est celui qui suit :

- 1 première lecture à voix haute du « Cantique des Cantiques » faite par les intervenantes face à un public les yeux fermés
- une discussion de la lecture de cette lecture
- 1 lecture collective à voix haute (une intervenante lit l'époux, l'autre intervenante lit l'épouse, les participants lisent le chœur, se levant à chaque tour de parole)
- une discussion de la lecture de cette lecture
- 1 lecture « silencieuse »
- une discussion de la lecture de cette lecture
- une lecture silencieuse-commentaire de l'extrait de *Pacifique* :

Tu seras une couronne d'honneur dans la main de Yahweh,
Une tiare royale dans la main de notre Dieu.

On ne te nommera plus Délaissée et on ne nommera plus ta terre Désolation,
Mais on t'appellera Mon-plaisir-en-elle et ta terre l'Épousée.

Car Yahweh mettra son plaisir en toi, et ta terre aura un époux... Isaïe, LXII.

Debout sur le seuil de la Résidence, devant le lutrin sur lequel s'ouvrait la Sainte Bible, Robinson se souvenait en effet qu'un jour très lointain il avait baptisé cette île Désolation. Or ce matin-là avait une splendeur nuptiale, et Speranza était prosternée à ses pieds dans la douceur des premiers rayons du levant. Un troupeau de chèvres descendait une colline, et les chevreaux soudain emportés par la pente et par l'excès de leur vitalité déboulaient et rebondissaient, comme des balles. À l'ouest le pelage doré d'un champ de blé mûr ondulait sous la caresse d'un vent tiède. Un bouquet de palmiers masquait à moitié l'éclat argenté de la rizière hérissée d'épis adolescents. Le cèdre géant de la grotte ronfla comme un orgue. Robinson tourna quelques pages du Livre des livres, et ce qu'il lut n'était rien d'autre que le cantique d'amour de Speranza et de son époux. Il lui disait :

Tu es belle, mon amie, comme Thirsa, charmante comme Jérusalem.

Tes cheveux sont comme un troupeau de chèvres suspendues aux flancs de la montagne de Galaad.

Tes dents sont comme un troupeau de brebis qui remontent du lavoir.

Chacune porte deux jumeaux, et parmi elles il n'en est pas de stérile.

Ta joue est comme une moitié de grenade derrière son voile.

La courbure de tes reins est comme un collier, œuvre d'un artiste.

Ton nombril est une coupe arrondie où le vin aromatisé ne manque pas.

Ton ventre est un monceau de froment entouré de lis.

Tes seins sont comme deux faons, jumeaux d'une gazelle.

Ta taille ressemble au palmier, et tes seins à ses grappes.

J'ai dit : je monterai au palmier, j'en saisirai les régimes.

Que tes seins soient comme les grappes de la vigne, le parfum de ton souffle comme celui des pommes, et ton palais comme un vin exquis.

Et Speranza lui répondait :

Mon bien-aimé est descendu dans mon jardin aux parterres de baumiers pour y faire paître son troupeau et pour cueillir des lis.

Je suis à mon bien-aimé et mon bien-aimé est à moi, il fait paître son troupeau
 parmi mes lis.
 Viens mon bien-aimé, sortons dans les champs,
 Passons la nuit dans les villages.
 Dès le matin nous irons aux vignes, nous verrons si la vigne bourgeonne.
 Si les bourgeons se sont ouverts, si les grenades sont en fleur.
 Là je te donnerai mon amour,
 Les mandragores feront sentir leur parfum ! [...] (*Pacifique*, p. 154)

- 18 - une production écrite qui soit la lecture des lectures

Objectifs :

- Comprendre ce qu'apporte chaque lecture à la lecture, en montrant l'évolution à l'œuvre d'une lecture à l'autre et en mettant à l'épreuve l'immanence et la permanence du « texte ».
- Produire une lecture écrite de ses lectures.

Atelier 3. L'œuvre intégrale

- 19 Dans cet atelier nous invitons les participants à toucher, sentir et naviguer dans différentes éditions de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* et de *Vendredi ou la vie sauvage*.
- 20 Il est important de créer dans la pièce où se déroulent les ateliers un coin plus intime, où les participants peuvent lire « de leur côté », en s'isolant du reste des activités. L'idéal étant bien sûr de disposer d'une salle entière à cet effet, où des exemplaires se trouvent disponibles en libre-service sur des tables que les lecteurs prennent avant de s'installer dans des fauteuils, chaises ou coussins de leur choix.

Règles du jeu :

Chaque participant choisit une œuvre et se donne une vingtaine de minutes de lecture « silencieuse » en choisissant un extrait avant de refermer son livre et produire une relecture-écriture de ce moment choisi. Il lira ensuite à voix haute l'extrait choisi et la réécriture de cet extrait, invitant à une discussion de ce qui s'est produit comme changements, comme expansions, comme suppressions d'une lecture à sa production.

Objectifs :

- Réfléchir à la question du choix et du découpage d'un extrait, question extrêmement importante dans l'enseignement de la littérature, toujours limité dans le temps.
- Prendre conscience de l'inventivité, de la création d'une parole nouvelle qui est à l'œuvre pendant et après toute lecture.

Atelier 4. Extraire l'écoute

- 21 Dans cet atelier les participants sont invités à reproduire la lecture d'un extrait qu'ils ne pourront pas lire sous forme de texte avant de s'écouter lire leur propre lecture de la lecture écoutée.

Règles du jeu :

Les participants reproduisent et écoutent l'extrait lu par les animatrices dans des oreillettes (écoute individuelle). Ils écrivent ensuite leur écoute avant de s'enregistrer à tour de rôle en lisant leur production. Ensuite, ils écouteront les morceaux les uns après les autres.

Objectifs :

- Écouter pour casser la matérialité de l'écriture et ouvrir le passage aux voix.

- Prendre conscience de l'inventivité, de la création de la parole nouvelle qui jaillit pendant et après toute lecture.

- 22 À la fin de la circulation entre les 4 ateliers les participants prendront un temps d'écriture « individuelle » (une individualité mise à l'épreuve ou redéfinie par l'échange collectif mis à l'œuvre dans chacun des ateliers) où ils produiront une première ébauche de leur Robinson. Ils entameront ensuite un deuxième tour de circulation avant de produire leur Robinson 'provisoirement définitif' auquel ils donneront voix devant les autres participants sur la scène. À la fin de leurs passages successifs dans les ateliers et de la production écrite qui s'en suivra, les lecteurs sont invités à passer dans une salle (ou coin, selon les possibilités logistiques) d'enregistrement, où leurs productions/lectures sont conservées sous format audio pour une diffusion ultérieure auprès de l'ensemble des participants et d'eux-mêmes, qui s'écouteront lire leur lecture de Robinson.

Réécrire : théorisation de l'*écouter lire* et de l'*écrire lire*

- 23 Nous avons choisi des textes qui invitent à penser la notion de réécriture explicitement, tout en essayant de prouver que cette notion ne leur est pas propre, suivant l'idée d'Almuth Grésillon, chercheuse en littérature spécialisée dans la recherche génétiques selon laquelle « il n'y a pas d'écriture sans réécriture, pas plus qu'il n'y a de phrase sans paraphrase, pas plus qu'il n'y a de formulation sans reformulation ». (Boré et Doquet-Lacoste, 2004 : 10-11). Ces propos recueillis par Catherine Boré et Claire Doquet Lacoste pour le *Français aujourd'hui* et livrés au cours d'un entretien avec Jacqueline Authier-Revuz, autre chercheuse en linguistique française, reflètent son point de vue sur l'écriture en général, cette écriture qui ne se passe jamais donc, comme elle l'affirme plus haut, « sans réécriture » :

Ce qui m'intéresse, c'est bien écriture + réécriture, le couple. Et à l'intérieur des réécritures, il y a, en tout cas, quatre opérations qui sont présentes, quel que soit l'écrit, quel que soit le siècle, et quel que soit le processus scriptural : supprimer, ajouter, substituer, déplacer. J'irais jusqu'à parler d'universaux : quel que soit le cadre d'écriture en cours, ces quatre-là se retrouveront toujours à l'œuvre, y compris d'ailleurs chez des gens qui utilisent l'ordinateur. Vous les trouvez dans les écrits de personnes célèbres tout comme dans les brouillons d'élèves. (Boré et Doquet-Lacoste, 2004 : 10-11)

- 24 Authier-Revuz, quant à elle, complète en apportant un point de vue plus linguistique :

Mon champ de recherche, c'est d'abord celui de l'énonciation, conçue comme l'inscription d'un sujet dans son dire, dans sa parole et, plus particulièrement, celui de la « strate métalangagière » du dire : « métalangagière », c'est-à-dire chaque fois qu'il se manifeste des mots sur des mots, ou des mots à propos des mots, ou des mots se donnant à partir des mots qui sont là comme objets. Cette strate métalangagière inclut les deux volets de mon travail :

- a. La méta-énonciation, c'est-à-dire l'ensemble des formes de retour sur le dire. Elles peuvent être très marquées, explicites ; ou moins marquées comme des guillemets, des italiques, des intonations ; ou éventuellement non marquées, comme l'allusion, les jeux de mots sans guillemets. Donc c'est le retour de l'énonciateur sur son dire, manifesté immédiatement dans la linéarité : un dire redoublé par un commentaire méta-énonciatif. Et parmi tous ces commentaires, il y a la production d'une nouvelle formulation, je dirais que c'est un type de commentaire.
- b. La représentation du discours autre, qui est le discours rapporté au sens large ; mais il faut qu'il y ait « représentation » dans la mesure où précisément, ce qui caractérise tout ce champ, qui est immense, c'est une activité qui relève de la « strate métalangagière », d'un dire sur le dire. (Boré et Doquet-Lacoste, 2004 : 11-12)

- 25 Nous avons voulu à notre tour voir comment les processus de réécriture fonctionnent dans les deux *Robinson* de Tournier et voir si ces œuvres étaient représentatives de ce qu'est la réécriture (pour entamer à notre tour un travail-réflexion sur ce que peut être toute (ré) écriture). Or, ces œuvres semblent idéales non pas uniquement comme points de départ ou exemples pour des réécritures mais aussi pour une problématisation sur ce qu'est l'invention d'un discours sur le langage sous deux aspects.
- 26 En premier lieu, par le dépassement d'une simple réécriture adaptée aux jeunes/enfants qui pourrait sembler être *Vendredi* ou la vie sauvage au premier abord. En témoin, ces propos de Michel Tournier recueillis par Arlette Bouloumié en 1986 :
- Nathalie Ferré. *Vous avez écrit Vendredi ou les limbes du Pacifique. Puis vous avez écrit Vendredi ou la vie sauvage, pour les enfants je pense ?*
 - Non. Je n'écris pas pour les enfants. Jamais. J'aurais honte de le faire. Je n'aime pas les livres écrits pour les enfants. C'est de la sous-littérature. Mais j'ai un idéal littéraire, des maîtres, et ces maîtres s'appellent Charles Perrault, La Fontaine, Kipling, Selma Lagerlöf, Jack London, Saint-Exupéry et pourquoi pas Victor Hugo. Or ce sont des auteurs qui n'écrivent jamais pour les enfants. Seulement ils écrivent si bien que les enfants peuvent les lire.
 Quand j'écris, de trois choses l'une : ou bien cas exceptionnel, je déborde de talent, de génie, je suis au meilleur de ma forme, et j'écris d'emblée une œuvre si bonne que les enfants peuvent la lire et ça s'appelle *Pierrot ou les secrets de la nuit*, que je considère comme la meilleure chose que j'ai jamais écrite. Ou bien, je rate mon coup et j'écris *Vendredi ou les limbes du Pacifique* mais j'ai la force de le reprendre, et ça donne *Vendredi ou la vie sauvage*, qui n'est en rien une version pour les enfants mais simplement une version meilleure [...] (Bouloumié, 1986 : 21)
- 27 Il est vrai que dès les premières pages une comparaison nous oblige à constater une perte de parole des personnages : si dans *Pacifique* le dialogue entre le capitaine de La Virginie et Robinson annonce un récit plein de dialogues, plein de voix, le discours narrativisé et comme synthétisé des différents personnages dans *Vendredi ou la vie sauvage* peut faire penser à une simplification, voire à une mort de la prise de parole. De plus, le détail dans les descriptions dans *Limbes*, face à des descriptions presque pragmatiques, au service de l'intrigue dans *Sauvage*, donne peut-être l'impression d'un narrateur qu'on aurait fait taire, auquel on aurait enlevé la richesse de son dialogue pour privilégier la mise en avant d'événements, eux-mêmes choisis.
- 28 Et pourtant, une lecture plus attentive de *Sauvage* permet de s'apercevoir qu'il y a là toute une réflexion sur comment taire une parole pour mieux la retrouver, illustrée dans cet épisode qui, à notre sens, représente à lui seul la force du silence ainsi que la production, toute les deux inhérentes à toute réécriture. Il s'agit de l'épisode des perroquets dans *Sauvage*. Robinson et *Vendredi* sont réveillés un matin par des voix qui les appellent par leurs noms et qui leur volent leurs phrases par des répétitions incessantes. Face à cette attaque parolistique de ce qu'ils découvrent être des perroquets nouveaux arrivés sur l'île, les deux hommes inventent un langage de signes, pour ne pas trouver un écho dans chacun des mots qu'ils prononcent. Or la conclusion à laquelle cette situation les amène est vraiment intéressante concernant la question du langage :
- En vérité, lui dit *Vendredi* quelques jours plus tard, je crois que c'est une bonne leçon. Nous parlons trop. Il n'est pas toujours bon de parler. Dans ma tribu, chez les Araucans, plus on est sage, moins on parle. Plus on parle, moins on est respecté. [...] Ainsi Robinson et *Vendredi* restèrent-ils silencieux plusieurs semaines. Un matin, les œufs des perroquets ayant éclos et leurs petits ayant appris à voler, il y eut un grand rassemblement caquetant sur le rivage. Puis d'un seul coup, au moment où le soleil se levait, tous les oiseaux s'envolèrent vers le large, et on vit décroître et

disparaître à l'horizon un gros nuage rond et vert comme une pomme.

Robinson et Vendredi se remirent à parler avec leur bouche, et ils furent tout heureux d'entendre à nouveau le son de leurs propres voix. Mais l'expérience avait été heureuse et salutaire, et souvent, désormais, d'un commun accord, ils se taisaient et ne communiquaient plus qu'avec leurs mains. (*Sauvage*, pp. 114-116)

29 De même, certains épisodes, peut-être jugés inadaptés pour un jeune public, qui semblent avoir disparu retrouvent une autre vie, une autre voix. C'est le cas de l'histoire d'amour avec l'île dans *Limbes* (pp. 138-139), apparemment absente de *Vie Sauvage*, mais réécrite à travers l'histoire d'amour de Vendredi avec la chèvre.

30 De manière générale, ces œuvres ouvrent une réflexion sur ce qu'est la recherche de son propre discours dans un monde hostile aux discours, c'est-à-dire dans un monde où on ne peut s'écouter que soi.

31 En effet Robinson travaille à trouver des voix, des interlocuteurs, pour rétablir le dialogue et la socialité nécessaires à toute humanité. C'est donc la question de la socialité qui est la plus représentée et interrogée dans les deux ouvrages. En effet, si « la solitude attaque l'intelligibilité des choses » (*Sauvage*, p. 63), la raison de vivre, ou plutôt d'écrire, est la projection d'un lecteur quand on écrit :

Le premier jour, je transitais entre deux sociétés humaines également imaginaires : l'équipage disparu et les habitants de l'île, car je la croyais peuplée. J'étais encore tout chaud de mes contacts avec mes compagnons de bord. Je poursuivais imaginativement le dialogue interrompu par la catastrophe. (*Pacifique*, p. 61)

32 Effectivement, même si Robinson écrit ou se parle dans la « solitude » il le fait à et au nom de tous, ce que montrent l'usage de l'écriture impersonnelle et l'utilisation du pronom « nous » suivie de l'universalité du présent de vérité générale : « Telle est l'image que nous nous faisons toujours à peu près de l'acte de connaissance, la chandelle figurant le sujet connaissant, les objets éclairés représentant tout le connu. » (*Pacifique*, p. 111)

33 Ainsi, la question de la socialité est traversée par la question d'une invention de langage qui passe par la projection d'interlocuteurs et par la volonté de laisser une trace écrite, d'abord par le journal et, ensuite, linguistique. Que va faire un Robinson seul en manque de sociabilisation ? Lire, écrire, inventer un nouveau langage avec un nouveau partenaire comme pourrait l'être l'île, Vendredi, ou encore, on peut l'imaginer, le nouveau mousse à la fin de l'intrigue. Finalement, Robinson se donne les moyens de (se) raconter son histoire dans un espace sans temporalité et dont lui-même doit marquer l'historicité.

34 Or c'est ce même racontage qui semble repris dans *Vendredi ou la Vie Sauvage*, où, à première vue, c'est plutôt l'intrigue, le conte, qui est privilégié. Raison pour laquelle on l'aurait classé dans cette littérature « de jeunesse » dont l'appellation semble d'emblée la catégoriser comme plus accessible et transparente. Or le fait même que ce qui semble se passer soit le fait de raconter une intrigue, une histoire, et suivant la théorisation du « racontage » de Walter Benjamin reprise par les travaux de Serge Martin, serait tout le contraire d'une perte. Puisque c'est dans ce « racontage » que se trouve la clé d'une invention de langage socialisée, traversée par la collectivité lectrice-interprétative :

Une fois mise en place la domination de la bourgeoisie, dont l'un des instruments les plus importants à l'époque du haut capitalisme est la presse, une forme de communication fait son apparition [...] c'est l'information. [...] l'information prétend être immédiatement vérifiable. Sa qualité première, c'est donc d'apparaître comme 'compréhensible en soi' [...]. Le récit [...] ne vise pas à transmettre le pur 'en soi' de la chose, comme le ferait une information ou un compte-rendu. Il immerge la chose dans la vie du rapporteur, pour ensuite l'en ressortir. Ainsi le récit garde la

trace du raconteur comme la trace de la main du potier sur la coupe d'argile.
(Benjamin, 2014 : 18)

- 35 Les ouvrages de Michel Tournier sont une recherche permanente de voix dans le silence vocal. Cette transformation d'un objet inerte en concert symphonique se matérialise à notre sens dans la victoire d'un combat difficile, silencieux, qui se déroule à la fin des deux ouvrages entre Vendredi et le bouc qui, après sa mise à mort, devient cet instrument aux différentes tonalités, qui chante, joue et travaille avec le vent pour qu'on l'entende à travers les mers :

Vendredi fixa de chaque côté du crâne une aile de vautour pour rabattre sur les cordes le plus faible souffle de vent. Puis la harpe éolienne trouva place dans les branches d'un cyprès mort qui dressait sa maigre silhouette au milieu des rochers, en un endroit exposé à toute la rose de vents. A peine installée d'ailleurs, elle émit déjà un son flûté, grêle et plaintif, bien que le temps fût tout à fait calme. Vendredi écouta longtemps cette musique si triste et si douce qu'elle lui donnait envie de pleurer. (*Sauvage*, p. 135)

- 36 Une telle activité nous amène à questionner comment faire de la lecture une expérience en classe de langue/littérature ? Et au-delà, bien évidemment, une expérience pour la vie, si nous nous situons dans cette « perspective actionnelle » si en vogue aujourd'hui en didactique des langues, dans laquelle l'apprenant est perçu avant tout comme « usage social ». Ainsi, on pourrait faire un retour critique vers ces textes officiels qui guident, prescrivent ou réduisent l'enseignement linguistique et plus largement langagier. L'« approche actionnelle » défend un apprenant usager social, futur citoyen, la formation des lecteurs se devant d'être une formation pour des participants actifs à la société ; cependant, les moyens, le « comment » reste moins abordé pour l'instant. D'autant plus qu'on peut déjà s'interroger sur les notions de « sujet », « individu » ou encore « société » qu'une telle approche sous-tend.
- 37 Un regard sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) donne une idée de la représentation de la littérature dans la classe de langue. Le CECRL situe le texte littéraire dans l'usage esthétique et poétique de la langue :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites [...]. Elles comprennent des activités comme

- [...]
 - la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.
 - l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination [...]
 - le théâtre (écrit ou improvisé)
 - la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
 - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
 - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.
- (CECRL, p. 47)

- 38 Le CECRL cherche à faire reconnaître l'utilité sociale de la littérature en recourant à trois dimensions : esthétique, éthique et langagière. Mais, malgré cette reconnaissance et cette volonté de légitimer « l'utilité » de la littérature aujourd'hui, nous pensons, ainsi que se le demande la didacticienne suisse Chiara Bemporad, que la question à se poser est « comment on peut introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social » ? (Bemporad, 2010 : 21)

- 39 Nous proposons comme réponse la problématisation de l'expérience telle qu'elle a été pensée par John Dewey, qui la présente comme projet travaillé au sein du flux de l'existence :

Nous vivons une expérience lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation. C'est à ce moment-là seulement que l'expérience est intégrée dans un flux global, tout en se distinguant d'autres expériences. Il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; d'un problème que l'on résout ; d'un jeu que l'on poursuit jusqu'au bout ; d'une situation quelle qu'elle soit [...] qui est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout ; elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même. Il s'agit là d'une expérience. (Dewey, 2010: 80-81)

- 40 Ainsi l'expérience langagière participe de ce travail dans lequel on reçoit en même temps qu'on produit. Elle est un continuum de paroles toujours engagées et réengagées, prenant part à « cette combinaison particulière », pour reprendre ces mots de Dewey cités au début de notre propos : « Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose » (Dewey et al., 2011 : 223).

- 41 Il faudrait donc commencer à envisager l'enseignement de la littérature, et l'enseignement en général, comme un travail de recherche, de tâtonnements, de tentatives et surtout de construction autonome d'un langage propre, dans laquelle la production finale n'est jamais vraiment finalité mais plutôt ébauche d'une suite toujours à reprendre puisque « la pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques » et puisque « toute pensée est recherche » (Dewey et al., 2011 : 232).

- 42 L'expérience littéraire est une production de plusieurs qui est reprise à plusieurs, car, chez John Dewey, c'est aussi la question de la socialité qui semble rendre possible une expérience. Ce qui prouve à quel point les œuvres de Michel Tournier permettent d'engager un travail de lecture-écriture expérientiel tenant compte de la collectivité toujours à l'œuvre dès qu'il y a création-invention de discours :

Il faut garder présent à l'esprit qu'en fin de compte l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité de participer à une expérience partagée. Elle couvre tout ce qui fait que notre propre expérience a plus de valeur pour les autres et tout ce qui nous permet de participer d'une manière plus riche aux expériences valables des autres. La capacité de produire et de jouir des arts, la capacité de se distraire, l'utilisation significative du loisir sont des éléments plus importants que les éléments traditionnels le plus souvent associés à la citoyenneté. (Dewey et al., 2011 : 205)

- 43 Ce que nous aurons donc essayé de mettre en place dans ces ateliers du 21 octobre 2017 c'est la résonance de ces voix, le passage d'une voix, telle qu'elle est mise à l'œuvre dans un texte comme celui de Michel Tournier. Notons ce « un texte », l'idée étant de ne pas considérer le texte de *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* comme un texte distinct de *Vendredi ou la Vie sauvage*. Non, l'idée est plutôt de penser le texte non plus comme texte, extrait, etc., mais comme une amplification de voix, des voix. Un faire sujet. C'est aussi aller au-delà du traitement de l'extrait tel qu'il est souvent pensé dans l'enseignement des langues étrangères, et proposer une nouvelle manière d'aborder du coup non plus le texte mais l'écoute des lectures de ce qu'on appelle usuellement un texte.

- 44 N'est-ce pas déjà à travers des ateliers comme ceux-ci qu'émerge une trajectoire de lecteur ? Et surtout, une invention collective de langage qui devient singulière(ment) traversée par les autres ?

Et puisque la didactique est aussi, comme on l'a vu j'espère, une affaire d'imagination – autre manière, et très efficace, de se déplacer... –, rêvons un peu pour terminer. Comment faire en sorte qu'il ne s'agisse pas seulement de préparation, mais qu'il y ait préalablement une véritable conception (pour reprendre la distinction proposée plus haut) prise en charge par les élèves eux-mêmes ? C'est-à-dire, concrètement, comment faire en sorte que les élèves aient à se demander d'abord : « Pourquoi allons-nous maintenant faire une explication de textes ? Quel texte allons-nous choisir, et sur quels critères ? Quelles tâches allons-nous réaliser sur ce texte, et pourquoi ? Quels moyens allons-nous nous donner pour le faire ? Combien de temps nous donnons-nous ? Qui se charge de quoi ? », etc. Autrement dit, imaginons comment faire pour que cette activité fatalement très directive, normée et ennuyeuse lorsqu'elle est imposée, collective et habituelle, se fasse plus rarement mais en tant que mini-projet autonome, original et mobilisateur. On aura alors pleinement réconcilié l'explication traditionnelle avec la nouvelle perspective actionnelle, en parvenant à faire en sorte que le dire scolaire sur le texte littéraire soit, dans l'espace même de la classe, un véritable faire social. (Puren, 2006 : 16-17)

BIBLIOGRAPHIE

- BEMPORAD, Chiara. (2010). « Le Cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible » [on-line]. 11e Rencontres des Chercheurs des didactiques des littératures, Genève, mars 2010. [disponible le 21 décembre 2017] <URL : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Bemporad%202010.pdf>.
- BENJAMIN, Walter (2014). *Le raconteur : à propos de l'œuvre de Nicolas Leskov*. Édité par Daniel Payot. Traduit par Sibylle Muller. Strasbourg : Circé.
- BORÉ, Catherine, DOQUET-LACOSTE, Claire. (2004). « La réécriture questions théoriques », *Le français aujourd'hui*, n° 144, pp. 9-17.
- BOULOUMIÉ, Arlette (1986). « Tournier face aux lycéens », *Le Magazine littéraire*, pp. 20-21.
- CERTEAU, Michel de (1990). *L'Invention du quotidien*. Édité par Luce Giard. Paris : Gallimard.
- DEWEY, John, MEURET, Denis, ZASK, Joëlle, DELEDALLE, Gérard (2011). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- LAUDET, Patrick (2014). « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier, intervention en séminaire national » [on-line]. Eduscol : Ressources pour l'enseignement du Français. [disponible le 21 décembre 2017] <URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/68/6/RESS-ECOL-COLL-LGT_intervention_Laudet_explication_texte_289686.pdf>.
- MARTIN, Serge (2014). *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- MARTIN, Serge (2017). *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*. Malissard : Aleph Editions.
- MESCHONNIC, Henri (1982). *Critique du rythme : anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier, impr. 2009.

PUREN, CHRISTIAN (2006). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » [on-line], *Site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes*, [disponible le 20/10/2017] <URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>>.

RANNOU, Nathalie, AHR, Sylviane (2013). « L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours », *Recherches & travaux*, n° 83. Grenoble : Université Stendhal.

ROUXEL, Annie, BRILLANT-RANNOU, Nathalie (2011). « Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant » [on-line], *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*, actes du colloque organisé par Bérengère Voisin, 26-27 mai 2011. [disponible le 21/12/2017]<URL : <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>>.

TOURNIER, Michel (1967). *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard, collection Folio, 1972.

TOURNIER, Michel (1971). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Flammarion jeunesse.

NOTES

1. Edition Gallimard postfacée par Gilles Deleuze datant (et datée) de 1972.
2. Désormais *Pacifique* et *Sauvage* nous serviront comme “raccourcis” des titres de ces deux œuvres de Michel Tournier.

RÉSUMÉS

Cet article aborde le cadre théorique de l'atelier de formation d'enseignants mené au Forum de l'APEF à l'Université d'Aveiro le 21 octobre 2017. Un atelier de lecture-écriture pour engager corps, voix et langage dans nos lectures de littératures, avec *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (1967) et *Vendredi ou la Vie sauvage* (1971) de Michel Tournier.

Que pouvons-nous apprendre des écoutes des textes à partir de ce jeu de réécritures engagées par cet auteur qui a affirmé que « Chacun doit écrire son Robinson Crusoé » ? Prenant appui sur ce mythe pour le continuer et ensuite en faire une réécriture de sa propre réécriture en 1971 avec *Vendredi ou la Vie Sauvage*, Michel Tournier rend lecture et écriture synonymes, brouillant l'ordre dans lequel ces activités s'effectuent. Prenant des extraits des deux romans produits par Tournier, nous avons proposé aux lecteurs-participants de lire, réécrire et re-lire leurs propres réécritures dans un jeu de passage de voix et de répétition.

This paper introduces the theoretical framework of the teacher training workshop conducted at the APEF forum in the university of Aveiro, on October 21st, 2017. A reading and writing workshop in order to engage body, voice and language in our readings of literatures, with *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (1967) and *Vendredi ou la Vie sauvage* (1971) by Michel Tournier. What do our listening of texts teaches us regarding this re-writing process in which the writer claims that « any one should write one's own Robinson Crusoe »? By continuing the myth of Robinson Crusoe, and rewriting his own rewriting with *Vendredi ou la Vie Sauvage* in 1971, Michel Tournier made reading synonymous with writing as he blurred the order in which these activities are made. We then suggested to the workshop participants to read, rewrite and reread their own rewritings in a vocal repetitive game.

INDEX

Mots-clés : atelier, expérience, voix, écoute, lectures

Keywords : workshop, experience, voice, listening

AUTEURS

CARLA CAMPOS CASCALES

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3/ Université Paris 5 DILTEC (EA 2288)/ CERLIS (UMP 8070)

carlacamposcascales[at]gmail.com

CHARLOTTE GUENNOC

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 - THALIM (UMR 7172)

ch.guennoc[at]gmail.com