

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider-Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Étrangères
Filière de Français



Thèse de Doctorat LMD
En vue de l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : FLE et Didactique des Langues-Cultures
Présentée et soutenue publiquement par :
Mme. SOLTANI Wassila

*Transposition didactique du mythique pour une
médiation enseignante multidimensionnelle et
transculturelle en classe de FLE*

Directeur de thèse :

Professeur. DAHOU Foudil

Jury :

-M. DAKHIA Abdelouahab	Professeur, U. Mohamed Khider Biskra	Président
-M. DAHOU Foudil	Professeur, U. Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur
-M. SAIDI Saïd	MCA. U. Batna 2	Examineur
-Mme. FEMMAM Chafika	MCA. U. Mohamed Khider Biskra	Examineur
-M. MEKHNACHE Mohamed	MCA. U. Mohamed Khider Biskra	Examineur
-M. KETIRI Brahim	MCA. U. Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Je voudrais saisir cette occasion pour exprimer à tous ceux qui m'ont soutenue et encouragée à poursuivre ce travail et à le finir, sans lesquels cette thèse serait encore à l'état de projet.

+ Mes remerciements vont en premier lieu, à mon encadreur Monsieur le Professeur DAHOU Foudil qui a su éveiller en moi la rage d'interroger inlassablement le sens.

+ A mes chers enseignants qui m'ont incitée à la recherche. Qu'ils trouvent dans l'aboutissement de cette thèse, l'expression de l'immense reconnaissance de l'apprentie, que je ne cesserais d'être.

+ Je voudrais également exprimer mon respect et ma gratitude aux membres du jury qui ont eu l'amabilité de lire, d'évaluer et de discuter ce travail.

Qu'ils soient tous remerciés, la réussite de ce projet est en partie la leur.

Dédicaces

Tous les mots, aussi expressifs qu'ils soient-ils, ne sauront exprimer ma reconnaissance, mon amour et ma gratitude :

- + Aux hommes-rois de ma vie : mon Père, mon Mari, mon Fils.
- + Aux douces sirènes ravies : ma Mère, ma belle-mère, mes sœurs, mes amies.
- + Aux anges-muses de ma poésie : mes neveux, mes nièces.
- + Aux âmes vaillantes perdues aux méandres du Savoir : si la recherche est un Labyrinthe, à chacun de tisser son fil. Ainsi de la foi s'arme un mortel s'il estime escalader Babel.



Aux restes du destin, une scène de gloire

Le pieu à genoux fait sa prière

Et l'érudit sculpte sur la pierre

Son NOM, son MYTHE

C'est à elles toutes, elles se reconnaîtront !

Résumé :

La présente thèse s'inscrit dans un *challenge* de profaner didactiquement le mythe et de l'arracher de sa sacralité référentielle. Quitte à renier le passé éducatif, elle prône un déménagement de l'action didactique d'un ancien rituel technique et univoque à un autre ouvert, émancipant et créatif. Soit ce cadre, une assise à une pédagogie de l'imaginaire qui permet d'interroger inlassablement le sens et l'autrement-dit par le biais d'un dispositif mytho-pédagogique multidimensionnel. Ce travail rend compte des multiples apories liées à la transposition, la modélisation et la réception *in vivo* de la parole mythique à l'universitaire algérien. Les apprentis dans leurs parcours d'appriivoiser l'altérité des mythes peuvent s'emparer d'une certaine option *Prométhéenne*, d'un savoir *Métis* transculturel né du partage *Logos/mythos*. Une posture *d'interprète réflexif* peut s'émerger en verbalisant les potentialités éducatives et les multiples nouages de l'univers mytho-littéraire. Tel est, en caractère gras l'enjeu capital de notre réflexion.

Mots clés : transposition didactique, mythe, réception, Altérité, transculturel.

ملخص:

هذه الأطروحة هي جزء من تحدي لتدنيس الأسطورة بطريقة تعليمية، واقتلاعها من مقدستها المرجعية. بعيدا عن التبري من الماضي التعليمي، تدعو إلى نقل الحركة التعليمية من طقس قديم تقني وأحادي المعني إلى آخر مفتوح متحرر وخلاق. فليكن هذا الإطار، أرضية لبيداغوجية الخيال التي تسمح بسؤال المعنى بلا كلل من خلال جهاز تعليمي أسطوري متعدد الأبعاد. هذا العمل يهتم بالتناقضات المتعددة المتعلقة بالتحويل والنمذجة والاستقبال الحي للخطاب الأسطوري في الجامعة الجزائرية. المتدربون في رحلتهم لترويض غيرية الأساطير يمكنهم امتلاك نوع من الخيار البرومتي، معرفة هجينة متعددة الثقافات تولد من التقاسم المنطق/ الأسطورة. ويمكن لهيئة مترجم مثقف الظهور من خلال محادثة القدرات التعليمية والعقد المختلفة لتكون الأسطوري الأدبي. هذا هو، في طابع كبير الرهان الأساسي لتفكيرنا.

الكلمات المفتاحية: التحويل التعليمي، الأسطورة، الاستقبال، الغيرية، مابين الثقافات.

Abstract:

The present thesis is a part of a challenge to didactically desecrate the myth and to tear it from its referential sacredness. Even if it rejects the educational past, it advocates a move from the didactic action of an ancient technical and univocal ritual to another onewhich is open, emancipating and creative. This framework, a foundation of pedagogy of the imaginary that allows a continuous questioning of the meaning and the otherwise-said through a multidimensional mytho-educational device. This work reports the multiple inconsistencies related to the transposition, the modeling and the in vivo reception of the mythical speech to the Algerian academic. Apprentices in their journey to tame the otherness of myths can seize a certain Promethean option, a cross-cultural Métis knowledge born from sharing Logos / mythos. A posture of reflexive interpr can emerge by verbalizing the educational potentialities and the multiple knots of mytho-literary universe. Such is, in bold character, the capital issue of our reflection.

Key words: didactic transposition, myth, reception, Otherness, Transcultural

Table des matières

Remerciements	
Dédicaces	
Résumés	
Table des matières	
Introduction générale.....	10
Chapitre I : <i>Quelle place pour la didactique de la littérature ?</i>	28
1.1. Quelques éléments de réflexion sur la diversité de l'offre pédagogique ..	31
1.1.1 De la littérature à la didactique	32
1.1.1.1 Historique et actualité.....	33
1.1.1.2 Contraintes et limites.....	43
1.1.2 Le texte littéraire comme outil didactique polymorphe.	50
1.1.2.1 Au niveau de la forme : ordre langagier et esthétique.....	52
1.1.2.2 Au niveau du contenu : ordre cognitif et culturel	58
1.1.3 L'université en mutation : pratiques enseignantes et renouveau pédagogique.....	64
1.1.3.1 Formation d'enseignants, méthodes innovantes (de l'approche-cours à l'approche-programme)	66
1.1.3.2 Le littéraire : formation ou plaisir ?	
1.2 Mythe et mythologie en question.....	76
1.2.1 Interroger la notion du « Mythe »	77
1.2.1.1 Anthropologie et psychanalyse	81
1.2.1.2 Philosophie et Littérature	89
1.2.2 Le mythe : un genre ?	98
1.2.2.1 Mythe, rite et épopée.....	101
1.2.2.2 Mythe, conte et légende	107
1.2.3 A la rencontre des mythologies	112
1.2.3.1 Gréco-latine	114
1.2.3.2 Arabo-musulmane, Maghrébine ?	118

1.3 Enseigner le mythe : c'est possible ?	125
1.3.1 Quelle version du mythe enseigner ?	127
1.3.1.1 Le mythe ancien	129
1.3.1.2 Le mythe moderne	131
1.3.2 Comment l'enseigner ? Et dans quel but ?	137
1.3.2.1 Adopter une démarche créative	139
1.3.2.2 Elargissement des critères d'évaluation	145
1.3.3 Le mythique en didactique : un mariage à risques ?	149
1.3.3.1 Des réactions axiologiques aux dérives de l'interprétation	150
1.3.3.2 (Trans)interculturel ou quand le conflit fait sens	156
 CHAPITRE II : <i>Cadre général des expériences : Une approche empirique et qualitative</i>	165
 II.1 A propos de la transposition didactique	168
II.1.1 Qu'est ce que la transposition didactique ?	169
II.1.1.1 TD externe/ TD interne	173
II.1.1.2 Méso/chrono/ topo (genèse)	179
II.1.2 De la didactisation à l'axiologisation	184
II.1.2.1 Le contrat didactique	189
II.1.2.2 Le contrat culturel	204
II.1.3 Comment transposer le mythe en didactique ?	211
II.1.3.1 Démarches pratiques	213
II.1.3.2 Finalités et exigences	219
 II.2 Vers une exploitation effective du mythe en classe de FLE	223
II.2.1 Mythe et Littérature Francophone	226
II.2.1.1 Les échos mythiques dans le roman algérien	227
II.2.1.2 L'autobiographie mythique ou l' <i>automythobiographie</i>	232

II.2.2 Mythes choisis : <i>Le labyrinthe, Ulysse, Méduse</i>	237
II.2.2.1 Motifs et critères de choix	240
II.2.2.2 Versions adoptées	243
II.2.3 Analyse des supports didactiques choisis : le savoir à enseigner	253
II.2.3.1 <i>Qui se souvient de la mer</i> : Mohammed Dib	254
II.2.3.2 <i>N'Zid</i> : Malika Mokeddem.....	259
II.3 Descriptif contextuel de l'expérimentation	263
II.3.1 Le cadre spatio-temporel	264
II.3.1.1 L'espace	266
II.3.1.2 Le temps	267
II.3.2 Profil du groupe expérimental	269
II.3.2.1 Répertoire langagier	274
II.3.2.2 Répertoire culturel	279
II.3.3 Scénario de recherche	286
II.3.3.1 La pré-enquête : Planification pédagogique	290
II.3.3.2 L'enquête : constitution du corpus	293
 CHAPITRE III : <i>Le mythe en chantier didactique</i>	300
 III.1 Atelier de parole : débattre à partir des mythes	303
III.1.1 L'oral : produit ou objet d'enseignement ?	304
III.1.1.1 La compétence communicative en classe de FLE	308
III.1.1.2 Comment l'évaluer ?	313
III.1.2 L'oral réflexif : du communicatif à l'interactionnel	315
III.1.2.1 Le débat : une interaction sociale	319
III.1.2.2 Le modèle proposé	320
III.1.3 Mise en place du débat	322
III.1.3.1 Enregistrement et conventions de transcription.....	324
III.1.3.2 Déroulement des séances et analyse	328

III.2 Atelier de lecture : lire des textes sous l'angle du mythe	344
III.2.1 La lecture littéraire : une didactique du non-dit	345
III.2.1.1 La lecture : processus complexe	348
III.2.1.2 Les pôles (composantes) de la lecture	351
III.2.2 Comment enseigner la lecture ?	359
III.2.2.1 La problématique de l'implicite	362
III.2.2.2 Effet et réception des personnages-fictifs	366
III.2.3 Approche communicative des textes littéraires : lecture interactive	370
III.2.3.1 Activités proposées	375
III.2.3.2 Résultats et interprétations	377
III.3 Atelier d'écriture : Mythes et écrits imaginaires	395
III.3.1 Didactique de l'écrit	396
III.3.1.1 Ecrire : une activité cognitive	402
III.3.1.2 Ecrire : une pratique sociale	404
III.3.2 L'atelier d'écriture : c'est quoi ?	406
III.3.2.1 Ecrire dans une approche actionnelle.....	408
III.3.2.2 Les écritures du Moi en laboratoire.....	409
III.3.3 Ecrire/(Re)découvrir Soi à travers l'Autre	413
III.3.3.1 Activités de rédaction créative en classe.....	416
III.3.3.2 Analyse des rédactions	419
Conclusion générale.....	433
Références bibliographiques	450
Annexes	476

Introduction générale

« Ma confiance en l'avenir de la littérature, déclarait Calvino, repose sur la certitude qu'il y a des choses que seule la littérature peut nous donner. » Antoine COMPAGNON.

« Nous ne prétendons [...] pas montrer comment les hommes pensent dans les mythes, mais comment les mythes se pensent dans les hommes, et à leur insu. ». LEVI-STRAUSS, Claude, *Le Cru et le Cuit*, 1964.

A une ère où les doctrines tentent de se redéfinir et refusent brutalement toute appartenance univoque, la didactique ne fait pas l'exception. Dans ce bain mouvementé, le champ d'enseignement-apprentissage se trouve en pleine innovation : les objets, les méthodes et les pratiques ne cessent d'être controversés afin d'arriver à « *des renouvellements méthodiques et méthodologiques* ».

Au cours de cette ambitieuse quête, il s'est avéré que les pratiques pédagogiques traditionnelles ont montré leurs limites dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Il fallait, donc, adopter une reconfiguration de l'enseignement par la communauté didactique en rejetant toute sorte de réductionnisme. Ouverture, hétérogénéité, extension des frontières, décloisonnement, tels sont les nouveaux termes employés pour interroger la forme actuelle de la discipline.

L'orientation s'est faite alors vers une « *pédagogie de l'intérêt* »¹, autrement dit, les pédagogues se penchent davantage sur ce qui intéresse les apprenants. Ceux-ci ont besoin d'acquérir un savoir, mais surtout un savoir qui suscite leur intérêt². La motivation, la curiosité, le goût et le plaisir représentent, désormais, des éléments clés pour la réussite du processus dynamique de l'enseignement-apprentissage. La tendance à l'ouverture que l'on constate aujourd'hui est intéressante parce qu'elle suscite la réflexion et encourage la recherche

¹ *La pédagogie de l'intérêt* a vu le jour en 1899 en Angleterre dans l'une des institutions où les enseignants ont relevé le défi d'anéantir tous les aspects dogmatiques en accordant à leurs apprenants toute la liberté possible et indispensable à un apprentissage en action. Dans cette école, les enseignés s'exerçaient pratiquement à des activités dans lesquelles ils s'investissaient durablement afin d'apprendre le savoir nécessaire. Ce mouvement s'est très largement développé en France à travers Eugène DEMOLINS avec l'École des Roches. Actuellement, on reconnaît l'utilité d'une telle approche dans la motivation.

² Aux dires de Rousseau : « *Donnez à l'enfant ce désir, [...] toute méthode lui sera bonne.* » (ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, éd. Garnier, Paris, (1762)1969, p.358).

coopérative. Or, une liberté excessive voire une émancipation du savoir peut induire l'éducation en contre-sens destructif.

Certaines vérités en témoignent, à l'orée du XXI^{ème} siècle et avec la propagation de la pensée rationaliste et matérialiste, on assiste à une dégradation des valeurs humaines, nous pouvons même parler d'une « *crise d'éducation* »³. Le sociologue positiviste français Emile DURKHEIM estime que seul un retour sur le passé de l'humanité pour en tirer profit, enseignement et morale, pourrait contribuer à manipuler les problématiques éducatives : « *je crois que c'est seulement en étudiant le passé que nous pourrions arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent, et que, par suite, une histoire de l'enseignement est la meilleure des écoles pédagogiques.* »⁴. Dans cette perspective et face à la domination d'une pensée hyper-rationaliste, nous pensons que le recours au mythe pourrait être une voie pour nous aider à renouveler notre regard sur les préoccupations éducatives. Ce qui revient à dire, exploiter la richesse du texte mythique et en faire un objet d'enseignement. C'est dans ce nœud qu'il conviendra de partager la complexité de la présente réflexion.

Objet ouvert et polyvalent, le mythe nous habite et hante sans cesse notre langage, comme l'écrit Alain FRONTIER dans son introduction à l'ouvrage d'Ariane EISSEN, *Les Mythes grecs : «la mythologie grecque alimente notre parole, voire notre pensée. Elle est pour nous comme une langue dans la langue.»*⁵. Capital que la mythologie soit, en ce sens, un élément d'enseignement par son inscription aux carrefours des nouages les plus significatifs.

Dès lors, l'étude du mythe ne peut se faire qu'à travers une approche *trans (inter)disciplinaire*⁶ : la littérature, la philosophie, la psychanalyse, la culture, l'axiologie, l'écologie, l'histoire des religions, l'anthropologie...etc, constituent

³ Perte des repères identitaires et culturels, rupture avec le passé, indifférence envers l'héritage.

⁴ DURKHEIM, Emile, *L'évolution pédagogique en France*, éd. PUF, Paris, 1938, p. 16.

⁵ EISSEN, Ariane, *Les Mythes grecs*, éd. Belin, Paris, 1993, p.5.

⁶ «*L'interdisciplinarité, c'est partir d'un projet, d'une problématique, pour faire percevoir, favoriser la recherche des interactions des savoirs et de leur complémentarité, dans un esprit d'ouverture, c'est une association de compétences en vue d'une réalisation commune.*». (BAILLY, J.M / SCHILS, J, *Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire*, FNEC, Journée pédagogique, Bruxelles, 1988.).

chacune une vérité relative aux mystères de la mythologie. On peut, alors, envisager que le passage par le mythe pour penser l'éducation lui permettra de construire un nouveau jalon propre à son «*identité singulière multiréférentielle*»⁷. C'est aussi, une occasion propice pour examiner de près les dimensions du défi de la cohérence pédagogique (crise de l'identité disciplinaire) qui presse la didactique de toutes parts. Ecarter la didactique des autres disciplines c'est produire un savoir incomplet. Pourquoi ne pas, donc, se servir de cette entité brute (le mythe) pour produire du savoir, un savoir évasé. Le *mythos* peut participer à grande échelle à renforcer le *Logos* qui fonde tout projet éducatif. Tel est le constat initial qui esquissera les lignes directrices de notre recherche.

Nous sommes redevables aux chercheurs qui ont montré que les mythes ont fort à voir avec l'éducation. Si nous pouvons facilement y croire, nous supposons néanmoins, que cela saurait épargner le *Logos* du projet de l'enseignement. Rien de plus faux ! Du coup, il importe de prouver comment la production scientifique pourrait tenir compte de l'aspect heuristique du mythe. D'ailleurs, il s'agit pour certains d'une «*anthropologie de l'éducation* ». Chercher le savoir et la connaissance (*logos*) qui se cachent derrière les mythes (*mythos*) est une aporie qu'il faudra bien décortiquer. Le mythe, étant un espace muet et silencieux, dit différemment les choses. Il se présente telle une autre forme de l'expression, qui loin de s'opposer à la raison, la complète.

Notre projet tient à ce que les apprenants trouveront dans le *mythos* (savoir narratif) un aspect du *Logos* (savoir démonstratif) dans le but d'acquérir un savoir en action rusée et réfléchi (*Méti*⁸). Développer la réflexivité des sujets peut passer par l'émotion (dimension psychoaffective) dans un rapport dialectique entre l'imaginaire et le symbolique. C'est dans cet espace de transitions que nous envisageons d'élaborer une réflexion sur l'enseignement du

⁷ LERBET-SERENI, Frédérique, «*Introduction générale*», in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, *Savoir et Formation*, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.12.

⁸ Voir en cela l'article d'AMORIN, Marilia, «*Logos, Mythos et Méris : formes de savoirs et rapport à la langue*», in *Mythes en éducation/ Mythes de l'éducation*, le Télémaque, n°40, Presses universitaires de Caen, France, 2011, pp.55-61.

mythe. En fait, le discours scientifique se situe dans la stabilité et l'univocité, le narratif naît de la pluralité et de la polysémie de son objet, le discours métis, quant à lui, renvoie à l'intelligence pratique et pragmatique. C'est un savoir-faire flexible indispensable à tout apprentissage. En ce sens, nous ambitionnons à ce que les sujets deviennent *polymorphes* en termes d'agir situationnel. Les significations oscillant entre stabilité et variabilité seront opérationnelles en fonction d'un *savoir métis*⁹.

La présente réflexion prendra appui sur deux notions clés, qui sous l'apparence du paradoxe, peuvent s'articuler et s'harmoniser à des degrés divers. Il s'agit, d'une part, de la *Transposition didactique*, ce concept qu'on doit au sociologue Michel VERRET «*rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage.*»¹⁰. Cet acte consiste à transformer un savoir social (qui ne se rapporte pas au discours savant) et le soumettre à une analyse prédidactique tout en soulignant les finalités et les pratiques à y associer.

D'autre part, il est question du *mythe*. Selon Mircea ELIADE, «*le mythe est censé exprimer la vérité absolue, parce qu'il raconte une histoire sacrée, c'est-à-dire une révélation transhumaine qui a lieu à l'aube du Grand Temps, dans le temps sacré des commencements. Etant réel et sacré, le mythe devient exemplaire et par conséquent répétable, car il sert de modèle et conjointement de significations à tous les actes humains.*»¹¹. Il s'agit d'un récit qui explique et console, qui met à distance et humanise. C'est un mode d'expression doté d'une vérité à la fois anthropologique et morale.

D'ailleurs, c'est surtout la triple dimension du mythe comme «*référence culturelle, comme moyen de structuration mentale et comme élément*

⁹ Cette expression de (*savoir métis*), nous la devons aux travaux de Marcel DETIENNE et J-P VERNANT, *La Métis des Grecs. Les ruses de l'intelligence*, éd. Flammarion, Paris, 1974.

¹⁰ CUQ, Jean-Pierre, *ASDIFLE*, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003, p.240.

¹¹ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, Folio essais, éd. Gallimard, France, 1963, p.16.

fondateur.»¹², que nous cherchons à mettre en évidence dans une perspective de didactisation du savoir mythique. En fait, le choix du vocable « *mythique* » dans l'intitulé de notre thèse s'explique par une tentative d'abolir toute distinction réductrice du mythe. Pour nous, il s'agira de mythes originels, déguisés, réécrits, travestis, reconstruits. Mais aussi, de légendes, de contes et de rites, car tout rapport avec la pensée archaïque peut être interrogé puis acquis.

Quoi de plus adéquat pour garantir de telles combinaisons que le texte littéraire ? La littérature est un *Maître*, personne ne saurait en douter. De Zarathoustra de Nietzsche à Prospero de Shakespeare en passant par le berger Alchimiste de Coelho, les enseignements furent immenses à travers ces modèles didactiques. La mythologie n'y manque pas. Elle fourmille de figures éducatives : Orphée ne nous aide-t-il pas à affronter la peur de la mort ? Ulysse à rencontrer l'Autre à travers le Cyclope ? Méduse ne nous fait-elle pas découvrir l'Autre qui est en nous ? Héraclès, le dépassement de Soi-même et Hermès par son accompagnement, ne fera-t-il pas de nous des êtres autonomes ? Et Dédale ne nous montre-t-il pas combien fut cher le prix d'une science sans conscience ? Bref, les récits mythiques nous disent combien fut lamentable la fin des immorales, combien dure-t-elle l'euphorie des sages, et à quel point il est si vain de prétendre tout savoir.

Cet angle que nous proposons l'on doit à la posture singulière de la littérature. Lieu où se condensent tous les discours, elle se présente comme un espace pluriel et interprétable à l'infini. C'est un redoutable privilège où s'articulent les deux registres du fictif et du symbolique. Toutefois, il semble que ce nœud même peut présenter un souci car *«le plus difficile pour l'enseignant et pour l'élève, c'est d'envisager de manière raisonnée, ce passage du registre imaginaire au registre symbolique, c'est-à-dire de l'instant à la durée, c'est-à-dire*

¹² FOURTANIER, Marie-José, *Les mythes dans l'enseignement du français*, Parcours Didactiques, éd. Bertrand-Lacoste, Paris, 1999, p.11.

de la « chose » à son récit et, dans le même temps, mais sur un autre plan, la structuration en narration qui fait advenir la réalité à l'état de réel.»¹³.

Le mythe, étant une forme qui se situe également à la lisière de l'imaginaire et du symbolique, bouleverse l'ordre du réel et introduit une illusion. Cette dernière, vue souvent comme un obstacle, ne doit nullement être évitée mais travaillée constamment. En fait, on peut s'interroger légitimement de quoi procèdent le pouvoir du mythe et sa pérennité ? Deux arguments majeurs à propos du mythe semblent conférer à ce projet dans ses références paradigmatiques quelque validité : l'universalité des codes d'invocation et l'autoréférentialité du mythe qui suffit à lui-même. Ces seuls aspects peuvent soutenir amplement le *métier impossible* de l'enseignant. Toujours des forces agissantes, les mythes nourrissent encore les réflexions modernes surtout en sciences humaines qui ont rendu justice à la pensée primitive. Par contre, il semble que les mythes ne se glissent que clandestinement dans les approches pédagogiques. Ce glissement est orphelin de pratique effective. C'est pourquoi, et à notre sens, *«il est temps de nous départir des causalités linéaires, du dogmatisme de nos logiques monorationnelles.»¹⁴.*

Les mythes sont porteurs de significations, ils demeurent à jamais une source inépuisable du savoir. L'entrée d'un récit mythique en classe peut se faire sous plusieurs formes. Dans ce cadre, nous nous interrogeons sur les conduites les plus appropriées à mettre en œuvre pour l'introduction du récit mythique en classe de français langue étrangère¹⁵. Etant des instruments de connaissance aux références multiples, les mythes appellent à un usage complexe. Les activités à proposer en classe sont, absolument, diverses et variées, elles peuvent se nuancer suivant la panoplie des objectifs opérationnels des modules d'apprentissage. Les

¹³ GRIMAUD, Lorine / RIOU, Chantal, *«L'espace sacré du texte»*, in Mythes et éducation, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.80.

¹⁴ BERTIN, Georges, *«Figures du passage»*, in Mythes et éducation, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.224.

¹⁵ Désormais abrégé FLE.

questions de départ qui nous permettront de cerner notre réflexion sont les suivantes :

- Quelles pratiques d'enseignement construire autour du mythe (s'inscrivant dans un entre-deux) et pour quelles finalités ?
- Comment apprivoiser les postures subjectives émanant de la réception du mythe de façon à définir l'espace intermédiaire entre implication et distanciation ?
- Dans quelles mesures, le mythique peut-il servir à une médiation transculturelle ?

Aussi, il est une question plus urgente qui dépasse les manifestations utilitaires du savoir culturel : comment doter les enseignés d'une *posture d'interprète* qui leur permettrait de s'afficher objectifs (objectivation de la subjectivité) quels que soient les discours auxquels ils ont affaire ? En d'autres termes, comment leur apprendre à dépasser les jugements de valeurs au contact des textes ? Aujourd'hui, le temps de la neutralité axiologique est dépassé, les approches modernes préconisent l'apport de l'ordre moral et éthique dans l'apprentissage. Mais, signalons qu'affronter cette question n'a pas encore atteint le stade de l'acquis.

En ce sens, ne faut-il pas pour entendre l'enseignement du mythe, entendre également sa réception ? D'ailleurs, s'engager dans un tel projet c'est, de surcroît, se mettre en face de plusieurs obstacles relatifs à l'influence des représentations socioculturelles sur l'interprétation de la matière mythique car «*un mythe est parfois celui qui suscite admiration et fascination, car porteur de sens, source de réflexion, et parfois ce qui est rejeté comme trompeur.*»¹⁶. Et pourtant, observés *in vivo*¹⁷ les apprenants ont cette curiosité de découvrir l'Autre et de s'essayer à

¹⁶ DROUIN-HANS, Anne-Marie, «*Mythes et utopies*», in *Mythes en éducation/ Mythes de l'éducation*, le Télémaque, n°40, Presses universitaires de Caen, France, 2011, p.43.

¹⁷ Fidèles en cela aux conseils de ROUSSEAU qui a bien su résumer l'enjeu éducatif en lançant ce conseil : «*épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot*». Il s'agit, en quelque sorte, de garantir l'esprit de l'erreur et du vice en vue d'atteindre la vertu et la vérité.

de nouvelles possibilités non normées. Afin d'éviter le contact frontal avec les lieux de résistance des textes mythiques, l'Autre du texte peut s'explicitier par des hypothèses interprétatives. Cet objet *très autre mais tellement même*, doit être considéré avec une certaine méfiance. Pour cela, nous postulons en termes d'hypothèses que :

- Le contenu axiologique et métaphysique des mythes pourrait faire objet de résistances et de malentendus.
- La (re)contextualisation des mythes antiques dans un contexte contemporain faciliterait leur réception.
- Le mythe par son inscription dans un *entre-deux*, pourrait susciter la créativité des apprenants, mobiliser leurs stratégies d'affirmation identitaire et enfin les réconcilier avec la culture écrite.

Conscientes du risque lié à un tel engagement impliquant une matière difficile même à définir, il est indispensable pour nous d'analyser, dès le début, certaines zones floues susceptibles de dérouter le sens de notre propos. Il revient à dire que la complexité du mythe parvenait des fois à faire de lui un objet de crainte et d'abhorration. La réalité insaisissable du mythe et son immatérialité font en sorte que l'objet à enseigner trompe l'instant présent qui doit paradoxalement se situer dans un *hors-temps* afin de pouvoir toucher l'essence même du mythe. Ce problème relève du temps de la fabula mythique qui est «*à la charnière de l'immédiateté et de l'éternité. Il n'a ni commencement, ni fin. Il est un temps sans perspective. Temps cyclique, temps de l'éternel retour.*»¹⁸.

Un deuxième élément qui semble entraver, à première vue, un enseignement de ou autour du mythe est bien son inscription dans un seuil. Expliquons davantage : le récit mythique se situe entre passé et présent, sacré et profane, réalité et fiction, identité et altérité, extérieur et intérieur...etc. Il est un espace où les tissages les plus complexes peuvent se manifester. Mais, nous

¹⁸ DE VARINE, Cécilia, «*Au musée, la médiation par le mythe : à la rencontre d'enfants psychotiques*», in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.57.

pensons que cette situation de *l'entre-deux* est précieuse afin de porter un regard compréhensif sur les transitions. Il s'agit en quelque manière d'une «*ontologie du changement*»¹⁹ où «*chaque entre-deux fait intégrer une dimension, une de plus, qui apporte un certain désordre mais qui élargit la complexité et le champ de la pensée.*»²⁰. Ainsi, la parole mythique est entendue comme moyen de médiatiser des expériences qui, sous l'apparence du divers, n'expriment qu'un destin commun. Elle instaure un cadre d'apprentissage non seulement culturel mais multidimensionnel. Un dispositif conçu autour des mythes ne peut se situer que du côté du pluriel. De même, considérer les postures des enseignés face aux altérités implique des aspects relationnels liés à plusieurs instances dont formateurs, formés et objet d'enseignement.

Vient ensuite, la question du contexte des transitions dans lequel s'effectueront les échanges autour du mythe. La notion du contexte est extrêmement essentielle par rapport à la question du mythe. Cet aspect est d'autant plus important dès que le mythe passe par une langue étrangère. Face à une double altérité (langue et culture), les apprentis dans leur parcours d'appivoiser la complexité de la matière mythique vont vivre une ambivalence des fois invisible et paradoxale. Or, l'errance ne serait que temporaire : le mythe s'il nous offense, il saurait bien nous consoler et remédier à nos craintes. Développons mieux notre propos : nous postulons que le mythique par son discours, quoique assorti d'un silence, déchaînerait les enseignés du sens unique et de l'enfermement. Il est une médiation enseignante. Le devenir éducatif des sujets-apprenants sera mesuré en termes évolutifs relatifs à la maturité réflexive, à l'ouverture et à l'acquisition progressive d'une conscience transculturelle.

Ainsi, en va-t-il de la résistance à la réflexivité. La première est nécessaire à la seconde, garante des métissages associant implication psychoaffective et

¹⁹ M.FABRE cité par DIJOS, Jean Fabien, «*Janus : pédagogue de l'alternance*», in Mythes et éducation, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.132.

²⁰ SIBONY, cité par DIJOS, Jean Fabien, «*Janus : pédagogue de l'alternance*», in Mythes et éducation, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.134.

construction du sens rationnel et objectif. Travailler «l'étrangeté» du texte mythique avec distanciation fondra une identité travaillée par la culture pensée et non par l'émotion seule. Interroger le mythe c'est apprendre à remettre en question le sens en tentant de réfléchir aux sens multiples qui transcendent à ce sens-même et s'y cachent des fois. Investir dans les contradictions comme étant des potentialités de sens montrera que les logiques paradoxales sont toujours susceptibles d'enseigner le véritable sens. Face à cet agrégat de toutes les combinaisons possibles, il ne serait pas exagérer de prétendre qu'aborder le mythe nécessitera une certaine vigilance épistémologique. D'ailleurs, c'est cette prudence même qui conduira les apprenants à développer une «*option pédagogique de type prométhéen*»²¹ (Prométhée dont le nom signifie pro (devant) méthée (*mythos*: pensée) c'est-à-dire apprendre à réfléchir avant d'agir).

Il y a, donc, tout intérêt à s'essayer à un tel enseignement. Le canevas de didactisation du mythe, qu'il soit objet ou support d'enseignement, devrait comprendre les rubriques citées ci-dessus qui amèneront à l'implantation chez l'apprenant de compétences transversales. La fonction éducative du mythe se doit d'être pensée, alors, dans un dessein heuristique. Lorsque l'on tente de mettre en exergue ces quelques démarches, dont on a déjà tracé les lignes directrices, il semble naturel de préciser deux axes qui nous permettront d'affiner notre approche d'un modèle éducatif plurivalent. D'un côté, l'étude ne se réduira pas seulement à une succession d'avatars et d'étapes expérimentales. De l'autre côté, l'analyse dira un cheminement entre le possible et le recommandable mais aussi, ce dont on n'a pas de réelle prise comme les réactions axiologiques des apprenants.

Une telle entreprise s'interprétera dans un entrelacement des jeux du dire, lire et écrire créatifs verbalisant à l'infini le savoir mythique. Le mythe sera un lieu de questionnements graduels ordonnés et voués à des constructions symboliques.

²¹ VIOLET, Dominique, «*Prométhée, Hermès et Epiméthée : esquisse d'une trilogie de l'accompagnement*», in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.103.

Les enseignés peuvent ruser en apprenant le contenu ambigu et pluriel des mythes qui s'inscrivent dans un espace délicat, celui de l'autrement-dit. Sous ces auspices, le dédoublement du lire face au mythe est un enjeu crucial qui doit orchestrer tout apprentissage autour de toute matière mythique. C'est à travers ces pistes que nous estimons introduire notre projet qui permettrait à l'apprenant d'accéder à une formation culturelle et humaine. Ce dernier pourrait, de la sorte, construire un répertoire personnel en tirant parti de l'expérience humaine (véhiculée par les mythes) dans un processus de construction identitaire. L'accompagnement du mythe se donne à lire, alors, comme un moyen pour mieux interpréter le monde. Dans cette perspective, celle liée aux multiples dimensions d'une didactisation du savoir mythique, nos principales ambitions se résument dans ces points :

- Clarifier, en s'appuyant sur des modalités didactiques, les enjeux pédagogiques et culturels du mythe pour la formation de futurs citoyens algériens transculturels.
- Proposer des pistes qui prouvent que la situation de *l'entre-deux* et des transitions, loin des dérives axiologiques, peut être propice pour la construction de sens multiples par l'intermédiaire de la recontextualisation des textes mythiques.
- Contribuer au renforcement de la capacité d'offre pédagogique tout en tenant compte du contexte plurilingue et multiculturel de l'espace d'apprentissage du FLE.

Sur ces entrefaites, et si on estime que le mythe est enseignable, il convient d'y associer les pratiques qui permettront une mise en place des objectifs cités plus haut. Implanté dans un contexte exolingue, le système éducatif algérien a connu plusieurs révolutions. La réforme récente a favorisé l'intégration des compétences culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Une langue ne peut, non plus, être enseignée sans sa culture. Ainsi, les apprenants sont en contact permanent avec une Altérité depuis leurs premiers jours en classe de FLE. Cette prise de conscience d'un Ailleurs différent d'un Soi

patrimonial est souvent suivie de malentendus qui peuvent entraver la réussite de la communication interculturelle. Les trois cycles (primaire, moyen et secondaire) ont pour tâche sérieuse, de surmonter ces obstacles en mettant les apprenants dans des situations d'apprentissages qui encouragent le contact, le frottement puis la compréhension de l'Autre.

Notre recherche vient appuyer ces efforts, elle s'inscrit dans le cadre de l'enseignement supérieur. On est, donc, face à des étudiants ayant leur part de maturité intellectuelle et culturelle, capables de s'investir dans des situations complexes et y trouver des issues. La formation universitaire en langues étrangères, plus précisément, FLE, propose un panorama de modules aussi diversifiés que riches. On y trouve des contenus relatifs au fonctionnement de la langue, des modules qui mettent en valeur le patrimoine culturel humain et enfin, des modules qui servent d'instruments d'analyse. Cette multitude incarne la conscience de l'institution éducative algérienne de l'importance de l'interdisciplinarité qui caractérise la pédagogie. Cette croisée de chemins sera un champ fertile pour effectuer notre expérimentation.

Nous accéderons, alors, à une méthodologie empirique, déductive et analytique. L'expérimentation aura comme échantillon une promotion de Master. I (option littérature) de l'université de Biskra. Elle s'étalera sur tout un semestre (S2). Les exercices et les contenus seront intégrés dans le programme à assurer dans deux modules dont les intitulés (*mythes, cultures et sociétés*) et (*littératures francophones*).

Bien avant cela, nos préoccupations didactiques exigent de consacrer quelques sections à la présentation d'un ensemble de synthèses théoriques qui expliciteront les différentes notions clés de notre travail. Le premier chapitre se proposera de revisiter des concepts «problématiques» tels que : mythe, littérature, réception et autres. Il s'agira d'une reconsidération sélective répondant aux besoins de notre recherche. Les innovations méthodologiques ainsi que la place du littéraire à l'universitaire algérien sont des pistes à développer au cours du premier chapitre. Le mythe, sa forme, sa fonction, ses avatars, sont aussi des

zones qui seront respectivement exploitées. Les multiples interconnexions qui s'établissent entre le mythe et les diverses formes narratives (conte, légende, rite) seront, également, définies et analysées dans une dialectique comparative. Une suite sera consacrée à l'étude des phénomènes de la réception et des dérives axiologiques et à la définition d'un tiers espace de transculturalité.

Dans d'autres parties, nous présenterons l'essentiel de la démarche théorique que nous allons adopter. Après avoir défini l'objet de notre enquête (le mythe en didactique), nous nous interrogerons, dans le deuxième chapitre, sur les dispositions possibles afin de l'introduire en classe de FLE. En d'autres termes, expliciter comment rendre cette entité enseignable par processus de transposition didactique. Cette dernière, étant une opération qui implique plusieurs acteurs, sera soumise à un examen vigilant afin de dissiper tout le flou conceptuel qui l'entoure. Par la suite, nous présenterons notre dispositif expérimental (un descriptif contextuel) et nous situerons les supports que nous avons choisis pour l'expérimentation par rapport au champ littéraire. Nous justifierons le choix de supports relevant de la littérature algérienne pour lire les reprises et les échos les plus significatifs des mythes grecs.

Une dernière partie du deuxième chapitre sera consacrée à l'interprétation des résultats du questionnaire administré aux participants afin de déterminer certaines données essentielles au reste de l'expérimentation : profils des étudiants, horizon d'attente, états des lieux, pré-recquis...etc. Nous signalons que ces considérations théoriques et explicatives sont indispensables à la compréhension du déroulement de notre enquête.

Le troisième chapitre, qui se présentera sous forme d'ateliers, constituera l'essentiel de la démarche analytique des données recueillies en situation d'apprentissage. Le problème de l'interprétation de la mythologie dans un cadre scolaire, nous allons le traiter à partir de récits déterminés comme introducteurs d'une réflexion à la fois philosophique, culturelle et pédagogique. Pour cela, une définition de l'esprit de la méthode est nécessaire. Nous proposerons dans le cadre de notre expérimentation, une approche dynamique qui s'articulera autour

de trois ateliers complémentaires où le triptyque (oral-lecture-écriture) sera investi en rapport avec des textes mythologiques :

Un atelier de parole : d'un point de vue pédagogique, l'enseignant, à l'art de *l'aède*²², doit mettre l'accent sur l'oralité constitutive des mythes en racontant en classe des histoires mythiques aux apprenants dans des ateliers de parole (communautés discursives). On le sait déjà, le mythe suscite des interrogations essentielles qui peuvent déclencher des débats fructueux en classe. «*Débattre à partir des mythes*»²³ semble le point de départ le plus convenable pour une meilleure exploitation des potentialités éducatives du mythe. Les postures qui vont émerger du contact des étudiants avec l'univers mythique peuvent se nuancer, se mettre en tension et enfin être modélisées. Les mythes sont selon l'expression de Carl Gustav JUNG «*des modèles de comportements*»²⁴. Ils constituent une grille d'expériences et de leçons qui ont eu lieu dans un temps lointain, mais qui ne cesseraient de se reproduire infiniment.

Le mythe ne nous rappelle-t-il pas que chaque question humaine est universelle ? En ce sens, la fonction du mythe est la construction progressive de la pensée, aux dires de PASCAL «*travailler à bien penser, voilà la source de la morale*»²⁵. Il est question d'une reconstruction symbolique individuelle mais aussi collective car la tâche capitale du mythe est «*de révéler des modèles, et de fournir ainsi une signification au Monde et à l'existence humaine*»²⁶. Bref, pour paraphraser BALZAC, les mythes servent à tout, ils expliquent tout.

Que les mythes, sous leur forme originale, soient racontés et diffusés en classe, s'avère une stratégie intéressante. A ce stade de l'expérimentation, l'objectif sera d'examiner de près la réception de la mythologie grecque par des

²² Selon le dictionnaire Larousse : *Poète grec de l'époque primitive, qui chantait ou récitait en s'accompagnant sur la lyre.* (GARNIER, Yves/ KAROUBI (dirs.) Line, Larousse, éd. Larousse, 2007, p.22.

²³ TOZZI, Michel, *Débattre à partir des mythes, A l'école et ailleurs*, Savoir/Formation, éd. Chronique sociale, Lyon, 2006.

²⁴ JUNG, Carl Gustav, cité par FOURTANIER, Marie-José, *Les mythes dans l'enseignement du français*, Parcours Didactiques, éd. Bertrand-Lacoste, Paris, 1999, p.48.

²⁵ PASCAL, Blaise, *Pensées*, éd. Seuil, Paris, 1963, p.528.

²⁶ MIRCEA, Eliade, *Aspects du mythe*, op.cit, pp.180-181.

universitaires algériens. Se fera-t-elle sans conflits ? Les schémas mentaux, le motif religieux, la xénophobie, les choix axiologiques, pourront-ils entraver un tel enseignement ? La maturité intellectuelle des étudiants pourra-t-elle contribuer à atténuer le filtrage et la sanction culturels ? Les conduira-t-elle à se décentrer ? Quel rôle joueront les représentations socioculturelles et les stéréotypes dans la mobilisation des stratégies de réception et d'interprétation des mythes ?

Atelier de lecture : par son inscription dans une dimension ontologique et anthropologique, par sa faculté de conduire son lecteur vers un processus d'identification, le mythe se révèle comme une clé pour la lecture, la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires car le mythe peut «*même éclater en une pluie d'étincelles symboliques.*»²⁷. Etant d'universels vecteurs de symbolisation²⁸, quels enjeux, pourra introduire une approche interprétative des mythes ? Comment et à l'aide de quels indices les étudiants co-construiront le sens des textes contemporains ? Quels effets pourra introduire une dé(re)contextualisation du mythe quant à sa réception ? Autrement dit, quelle réception pour le *mythe-littéraire* ?

Dans cet atelier nous s'attarderons, dans un premier temps, sur l'analyse des implications sous-jacentes et profondes de la réactivation des mythes dans la littérature algérienne d'expression française. Le travail visera à démontrer comment des mythes tels que (le Minotaure et le labyrinthe, Ulysse, Méduse)²⁹ s'incarnent dans des textes algériens contemporains et en vue de quels objectifs ? Dans un second temps, dans une perspective comparative, nous proposerons aux apprenants de chercher dans leur répertoire patrimonial, culturel et même religieux, des points de rencontre avec les mythes cités ci-dessus. D'ailleurs, c'est l'intérêt des adaptations elles-mêmes comme instruments didactiques qui sera examiné à travers une gamme d'activités conceptuelles.

²⁷ TADIE, Jean-Yves, cité par FOURTANIER, Marie-José, *Les mythes dans l'enseignement du français*, Parcours Didactiques, éd. Bertrand-Lacoste, Paris, 1999, p.170.

²⁸ FOURTANIER, Marie- José, *L'apprentissage du FLE par un support multimodal : l'album comme «texte de lecteur»*, in Synergies Brésil n° 10, 2012, pp. 23-24.

²⁹ A cette étape ces mythes auraient déjà fait l'objet de l'atelier de parole : racontés et débattus en classe.

Il est évident que les mythes établissent des ponts entre les différentes époques et cultures. Cette expérience permettrait d'établir des passerelles entre la culture d'origine des apprenants et la culture cible et d'en dégager des éléments communs. En effet, on retrouve les traces des mêmes mythes dans toutes les civilisations, ce qui souligne l'unité de la pensée mythique. Cet atelier se proposera d'entrer dans les enjeux à la fois sociaux et symboliques de deux romans : *Qui se souvient de la mer* de Mohammed Dib et *N'Zid* de Malika Mokeddem. Le choix de ces deux textes se justifie par leur richesse et profondeur sur tous les plans. Dernière la trame narrative et les péripéties, un tissage de références mythologiques confère à ces œuvres toute leur originalité et singularité.

Atelier d'écriture : se donnera à lire comme un réinvestissement des préalables acquis, en proposant aux apprenants des exercices de rédaction portant sur l'imaginaire et le fantastique. Les étudiants seront appelés à rédiger leurs «*automythobiographies*» en alternant des éléments de leur culture d'origine et des éléments empruntés de la mythologie grecque. Cette «*mise à nu*» va se faire en présence de l'Autre qui deviendra une partie intégrante d'une identité culturelle fructueuse. Ce troisième atelier s'inscrira dans une perspective de transculturalité dans le sens où l'accent va être mis sur la circulation, voire même l'imbrication, des différents motifs culturels. Après ce parcours «mythique», l'écriture est sans doute un paramètre de vérification très utile. Nous viserons par-là, la vérification du degré d'acceptation et de refus du mythe par une communauté algérienne dans une classe de FLE. Nous examinerons minutieusement les stratégies d'appréciation que les étudiants utilisent pour se penser et penser l'Autre dans un discours sur Soi.

Plutôt que de prétendre plaider pour une position idéale du mythique, nous espérons profaner davantage le mythe, l'arracher de sa sacralité, décliner son statut érudit afin qu'il soit d'autant plus approchable, travaillable. Bref enseignable dans sa totalité. A moins que l'ambition soit simple dans son apparence, ce projet qui prend appui sur un paradigme épistémologique n'est en

vérité qu'un défi de taille car les approches qui s'y attachent, constituent une assise théorique difficile à maîtriser. C'est pourquoi, une modélisation successive est indispensable afin d'adapter l'univers des mythes au contexte de sa réimplantation didactique. Notre propos est, donc, d'exploiter ces multiples tissages qui font du mythe un objet qui doit légitimement sa place en classe. Son introduction s'amorcera, tout compte fait des spécificités de sa référentialité mais aussi de celle de sa recontextualisation, par un sens de médiation impliqué dans des situations d'apprentissage significatif.

C'est en ce sens que nous essayerons de proposer une modélisation opérationnelle du mythe en l'appliquant aux catégories de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Du coup, la médiation éducative comme forme de socialisation du savoir aux spécificités des groupes apprenants se verra dialectiser avec des données de terrain. Cette projection est loin d'être utopique, elle est nécessaire à l'instauration du devenir des objets instituant l'imaginaire et la créativité en classe. Comme il convient au praticien d'élucider les productions imageantes dans son champ d'exercice, il se voit contraint également de les adapter aux horizons sociaux dans lesquels s'inscrit toute institution éducative. Ainsi, le mythe est conçu comme un mode de connaissance qui complète la rationalité de l'institution. Il pourrait favoriser l'émergence de figures autres et de sens pluriels mettant en mouvance la pensée.

Comme le chemin se fait en marchant, les idées condensées dans cette introduction seront explicitées au fur et à mesure de l'avancement des sections. De même, les questionnements du départ se verront assister à une prolifération graduelle. Ce processus nous permettra d'examiner plus minutieusement tous les angles relatifs à l'exploitation pédagogique du mythe. « *La méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme d'un projet* »³⁰ nous dit BACHELARD, tel est, donc, notre moment de méditation autour du mythe au sein d'une recherche qui n'aspire qu'à réfléchir et à (re)penser le pluriel de la parole mythique.

³⁰ BACHELARD, Gaston, «*Le nouvel esprit scientifique*», éd. PUF, Paris, 1934, p.15.

Chapitre I :
*Quelle place pour la didactique de
la littérature ?*

De « *Qu'est-ce que la littérature* » de Jean Paul SARTRE à « *La Littérature pour quoi faire ?* » d'Antoine COMPAGNON se sont émergées les premières réflexions autour desquelles s'est élaborée la présente recherche. Que ces questions aient des réponses plénières possibles ou discutables : elles disent déjà une part de vérité car elles parlent juste. A la première question GENETTE a bien su nous répondre dans son introduction à *Fiction et diction* en disant : « *si je craignais moins le ridicule, j'aurais pu gratifier cette étude d'un titre qui a déjà lourdement servi : "Qu'est-ce que la littérature ?" – question à laquelle, on le sait, le texte illustre qu'elle intitule ne répond pas vraiment, ce qui est somme toute fort sage : à sottise question, point de réponse ; du coup, la vraie sagesse serait peut-être de ne pas se la poser.* »³¹. Néanmoins, le conditionnel qu'emploie GENETTE laisse une chance pour certaines tentatives qui, paradoxalement, se situent entre la banalité de se poser cette question, supposée fort connue, et l'impossibilité d'atteindre une réponse achevée à un vague objet par définition non définissable.

A notre estime, il y a place au moins pour la question, tant redondante aussi, « *pour l'école, qu'est ce que la littérature ?* »³². On continue à s'interroger ainsi même si à l'évidence l'école doit justement être le lieu où on apprend à définir la littérature. Loin de ces entrailles, simplifions les choses : le texte littéraire en opposition à celui non littéraire, comment et pourquoi doit-il faire l'objet d'un enseignement au sein de l'institution éducative ? Que peut la littérature pour la langue, pour la culture, pour l'école, bref pour l'humanité ?

« La littérature scolaire » voici une expression qui délimite, plus ou moins, ces soucis de définition en apportant un éclairage sur la notion de la littérature : « *la littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus "littérature" par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus.* »³³. Sujette à discussion à son tour, la didactique de la littérature ne cesse

³¹ GENETTE, Gérard, *Fiction et diction*, coll. Poétique, éd. Seuil, France, 1991, p.11.

³² GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, « *Enseigner la littérature ?* », in *Pratiques*, n° 38, 1983, pp. 3-8. Ici, p.4.

³³ Ibid.

de provoquer de nombreux conflits théoriques autour des objets à enseigner et comment s'y prendre. Cette notion, ne manque pas, donc, de faire débat. Pourtant, de nombreux chercheurs soulignent que le texte littéraire est dignement une communication humaine, un objet ouvert, polysémique, culturel et pluriel qui doit avoir sa place en classe pour sa capacité d'interpeller le lecteur tant sur le plan cognitif qu'émotif.

Si la notion de « littérature » demeure floue, qu'en est-il de celle de mythe ? Beaucoup plus ancien, transdisciplinaire et symbolique, le mythe échappe à son tour à toute délimitation. Au sein de ces nombreuses incertitudes, une affirmation s'installe : le mythe ne peut faire son entrée en classe qu'à travers la littérature qui l'a toujours couvé.

Le présent chapitre se propose de revisiter ces concepts « problématiques », il s'agit d'une reconsidération sélective répondant aux besoins de notre recherche. Ainsi, nous tenterons de répondre à certaines questions fondamentales : *mythe-littérature-didactique*, quel traitement pour cet équilibre fragile ? A l'aire des rénovations pédagogiques, comment se situe l'université algérienne face à la littérature ? Quelle littérature enseigner ? Pourquoi faire ? Le mythe a-t-il une place en classe de FLE ? Si oui, comment l'enseigner, quelles diverses méthodes suivre et quelles approches adopter ? Quelle version choisir et quelles sont les finalités à y associer ?

Signalons qu'étaler un état des faits historiques qui ont accompagné l'usage de la littérature n'est pas notre propos. Néanmoins, un tel passage semble fatal afin de relire le statut de cet objet polymorphe au sein des institutions algériennes. Nous nous contentons de définir les points forts de l'histoire de la littérature en didactique sans s'engager dans les nombreuses considérations contextuelles, idéologiques ou politiques qui en ont largement décidé.

Toute somme faite, le mythe constitue la première tentative de l'humanité de répondre à ses questionnements les plus profonds dans une quête d'un savoir absolu. En ce sens, faire du mythe un objet d'enseignement semble un choix pré-

justifié. La présente recherche prétend, justement, interroger le mythe dans son meilleur contexte, celui de l'éducation et de l'enseignement.

1.1. Quelques éléments de réflexion sur la diversité de l'offre pédagogique

L'enseignement a toujours été à la croisée des chemins. Depuis la nuit des temps, l'éducation a été une affaire complexe. Dans les sociétés antiques, le *précepteur*³⁴ avait une place privilégiée. L'on se souvient encore de Mentor, le conseiller de Télémaque, fils d'Ulysse. Il n'est pas étonnant que la prise de conscience de l'importance de la sphère éducative au sein des sociétés modernes s'est vite installée. Au fil des siècles, les statuts respectifs de l'enseignant, de l'enseigné et du savoir se voient au centre des préoccupations sociales voire politiques.

Les théoriciens l'affirment et les praticiens le confirment, la littérature est un objet d'enseignement précieux. Cependant, son exploitation demeure un exercice délicat. L'enseignement du grec et du latin se faisait, autrefois, par le biais du texte littéraire considéré comme modèle d'un usage exemplaire. Avec l'avènement des langues vivantes, la place de la littérature se voit largement modifiée. Dans le cadre de la classe, vu que les compétences des apprenants sont habituellement limitées, l'enseignant doit souvent situer son acte pédagogique compte tenu de ce constat « *car, on en est maintenant convaincus : enseigner, ce n'est pas faire apprendre, c'est plutôt apprendre à apprendre.* »³⁵ .

L'évolution induite par le développement de la société et les besoins du marché du travail a mené à une redéfinition des standards de ce domaine qui se dirigent davantage vers une optique professionnelle et utilitaire. La littérature ne saurait être à l'abri, comment s'est modifié, au cours des années, le statut du texte littéraire dans le cadre scolaire ? Comment les nouveaux éléments

³⁴ Selon le Grand Robert, « *Précepteur: [...] Maître qui enseigne. Personne chargée d'assurer l'éducation et l'instruction d'un enfant (d'une famille noble, riche ...) qui reste dans sa famille et ne fréquente pas une école ou un collège [...]. Le féminin préceptrice est rare.* ». (ROBERT, Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, deuxième édition entièrement revue et enrichie par Alain Rey, Le Robert, VII (P - Raisi), Paris, 1990, p. 690).

³⁵ ATTATFA, Djillali, Préface de *Didactique du texte littéraire. Choisir et exploiter un texte pour la classe*, BENTAIFOUR, Belkacem, éd. THALA, Alger, 2009, p.12.

théoriques, idéologiques et économiques, ont imposé la nécessité de repenser les liens entre littérature et enseignement des langues ?

1.1.1 De la littérature à la didactique

« L'enseignement d'une littérature étrangère peut être conçu comme une pratique simultanée de l'identification et de la différence, suscitant l'enthousiasme et préservant en même temps l'autonomie. » Marc LITS.

L'Histoire ne manque pas de preuves, la littérature et le français langue étrangère ont un lien étroit. La méthode traditionnelle (grammaire-traduction), jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, considérait le texte littéraire comme un objet parfait à imiter et à reproduire. Bien que cette approche classique soit remise en question avec l'élargissement des horizons pédagogiques et l'apparition de nouvelles méthodes, elle a le mérite de valoriser en premier le texte littéraire et l'introduire en classe.

Exclu des pratiques scolaires après avoir repensé l'apprentissage des langues étrangères qui devrait au début du XX^{ème} siècle répondre à un besoin communicatif, le texte littéraire se voit, plus tard, (re)décrocher son statut mérité et retrouve sa place parmi les supports authentiques exploités en classe.

Actuellement, l'intérêt pédagogique de la littérature est acquis. Plusieurs théoriciens³⁶ s'adonnent à une réelle recherche pour élaborer des méthodes et des stratégies plus adaptées à l'exploitation du texte littéraire. Du coup, les manuels scolaires fomentent de supports littéraires et l'institution scolaire avoue l'importance de la littérature en matière d'apprentissage articulé autour d'une combinaison ambitieuse : faciliter le perfectionnement linguistique et l'acquisition culturelle.

Néanmoins, la communauté pédagogique peine encore sur l'usage effectif de la littérature en classe. Le contenu, langagier et culturel à la fois, de la

³⁶ Nous pensons notamment à : A. SEOUD (*Pour une didactique de la littérature*, 1997), M.-C. ALBERT et M. SOUCHON (*Les textes littéraires en classe de langue*, 2000), Christian, PUREN (*L'approche actionnelle*).

littérature est souvent jugé difficile d'accès par les apprenants ce qui mène les formateurs à privilégier les textes usuels proches de la pratique effective de la langue des enseignés. A cela, s'ajoute la question des objectifs à associer à l'enseignement du texte littéraire. Lit-on la littérature pour perfectionner sa langue ou bien pour son intérêt culturel ? Quelles activités présentées aux apprenants afin de leur faciliter la lecture des textes littéraires ? Et essentiellement, quelle littérature enseigner ?

Les deux sous-sections suivantes se proposent d'examiner de près la place problématique et fluctuante qu'occupe le texte littéraire au sein de la didactique des langues étrangères en traçant l'état des changements auxquels a été soumise la littérature au fil des années.

II.1.1.1 Historique et actualité

« J'ai toujours résisté à ces dilemmes imposés et refusé les exclusions mutuelles qui semblaient fatales à la plupart de mes contemporains. L'étude littéraire doit et peut réparer la cassure de la forme et du sens, l'inimitié factice de la poétique et des humanités. » A. COMPAGNON.

En examinant l'historique des liens entre la littérature et la didactique du FLE, un fait s'impose fortement : la littérature, bien qu'elle soit passée par des moments de sacralisation et d'autres de profanation, elle a toujours été une référence décisive dans les planifications pédagogiques.

Jusqu'aux années 50, la littérature était considérée comme un discours idéal réunissant toutes les qualités (esthétique, intellectuelle, morale...etc.) nécessaires aux objectifs formatifs de l'école. Ces derniers s'accompagnaient d'un traitement de la littérature sous différents angles (un support linguistique, culturel, intellectuel...etc.) et différent selon les diverses méthodes didactiques. Modèle du bon usage de la langue, la littérature était le meilleur support pour les exercices de grammaire, syntaxe et plus tard la stylistique. Pendant trois siècles, le latin était, incontestablement, le centre d'enseignement secondaire :

Pendant longtemps, le latin et l'instruction c'était tout un, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée, soit profane, constituant à elle seule toute l'instruction. Il ne faut pas s'étonner si la question de l'utilité ne se présentait pas aux esprits ; nier la nécessité du latin, c'eût été nier la nécessité de l'enseignement.³⁷

Dans le cadre de la méthode traditionnelle ou la méthode « grammaire-traduction » ou encore « méthode classique », on se fixait un objectif majeur : doter l'apprenant d'un savoir qu'il lui permettrait de lire des ouvrages dans la langue cible tout en développant des acquisitions autour de la traduction. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage basée sur la mémorisation des règles et des exemples de traduction déductive. Au XVII^{ème} siècle, le processus inductif consistait à traduire des textes découpés en langue étrangère au lieu de mots isolés. Cette modification porte le nom de « version-grammaire » mais le texte littéraire conserve, toujours, sa valeur de support parfait à l'apprentissage.

A la suite du développement des relations étrangères entre les pays européens, cette méthode a été largement critiquée voire rejetée. De même « *la « crise des Humanités» provoquée à la fin du XIX^{ème} siècle par l'inadaptation croissante de cet enseignement classique face à l'évolution des besoins sociaux et des mentalités débouchera-t-elle fatalement sur une remise en cause de la place et du rôle de l'enseignement des langues anciennes.* »³⁸. De la sorte, l'urgence se tournait, alors, vers un besoin d'apprendre effectivement une langue étrangère. Il s'ensuit que le texte littéraire s'apprête à être délaissé car dans cette méthode traditionnelle l'objectif d'apprendre une langue étrangère se confondait avec celui d'apprendre une culture morale étrangère en comparant deux systèmes grammaticaux. Dans ce mouvement de renouvellement, à partir

³⁷ BREAL, Michel cité par PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, 1988, Présente édition numérisée au format PDF, Paris, décembre 2012, p.23.

³⁸ Ibid., p.24.

de l'année 1860, les instructions officielles vont préconiser la « *conversation sur le texte* »³⁹ qui deviendra l'activité principale de la méthode directe.

Mais, peu d'années avant la constitution de la méthode directe comme champ autonome, vers 1880, F.GOUIN introduit « la méthode des séries » basée sur le besoin de communiquer entre les individus et développe des objectifs pragmatiques. Il distingue trois types de langages :

Le langage objectif qui traduit des faits, le langage subjectif qui permet de porter un jugement sur le monde et le langage figuré ou symbolique. Le contenu est ensuite organisé en séries générales puis en séries spéciales qui dépendent des précédentes et sont centrées autour d'un thème. La présentation suit la progression chronologique d'un événement comme « aller chercher de l'eau à la pompe » et répond à un objectif précis. Comme l'oreille est privilégiée, l'oral a la priorité sur l'écrit.⁴⁰

Les activités scolaires s'inspiraient du quotidien en proposant des séries dites « vulgaires » avant de se pencher sur des auteurs classiques. Le texte littéraire survit mais tend à être réservé aux bons élèves maîtrisant bien les outils pour l'approcher.

Ensuite, nous lisons toujours dans l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de PUREN, l'inefficacité des méthodes antérieures a donné lieu à l'apparition d'une nouvelle méthode qui s'est développée en France et en Allemagne vers les débuts du XX^{ème} siècle. Inspirée par une « pédagogie réaliste » qui s'est positionnée contre l'Humanisme catholique, cette nouvelle méthode chercha l'utilitaire. La méthode directe ne vécut qu'environ une vingtaine d'années mais elle souleva beaucoup de pistes de réflexion. En opposition aux méthodes traditionnelle et naturelle, la méthode directe place l'oral au centre et réévalue le statut des enseignants. Elle s'insurge contre la complexité des règles grammaticales qui surchargent l'esprit des enfants. Elle

³⁹ Ibid., p.81.

⁴⁰ RIQUOIS, Estelle, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman Légitimé au roman policier*, 2009, 697 pages, Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique dirigée par M. Philippe LANE, Université de Rouen, p. 31.

propose d'allier la forme au sens pour s'exprimer sans expliciter les règles. Son principe est l'utilisation uniquement de la langue cible dans la classe en excluant la langue maternelle. Quant au texte littéraire, il va être utilisé progressivement comme une intégration didactique qui permettra d'analyser le système de la langue et d'introduire une formation du goût et de l'imagination. Les activités se tournent vers le texte comme produit autonome et non comme faisant partie de la littérature. Il s'agit d'appliquer l'ambition de parler une langue étrangère au problème d'apprendre à parler comme les étrangers que véhicule la littérature.

La méthodologie « active », appelée également « éclectique » ou « mixte », de son côté, est entendue comme convention entre la méthode traditionnelle et celle directe, va s'installer après la première guerre mondiale et sera officiellement utilisée jusque dans les années 60. Méthode pratique qui préconise la variété des situations d'enseignement et revendique un équilibre entre les objectifs formatifs, culturels et pratiques. Le texte (récit, dialogue...etc.) écrit reprend sa place dans les premières années de l'apprentissage comme étape préparatoire à la compréhension qui s'appuie sur la langue maternelle des élèves. Ceux-ci sont incités à être actifs où la réflexion est privilégiée face à l'imitation. Selon les instructions officielles de (1950)⁴¹ citées par PUREN, l'enseignement doit s'appuyer

*à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité [...] et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.*⁴²

Mais « l'utilisation massive de la littérature est cependant délicate car le mélange de la linguistique et de la civilisation peut brouiller la perception des

⁴¹ 1er décembre 1950, Instructions concernant les langues vivantes. Ministère de l'éducation, langues vivantes, C.N.D.P, Paris, pp. 28-34, cités par C. PUREN(1988).

⁴² PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, op.cit, p.154.

élèves et les empêcher d'observer les spécificités littéraires des textes. »⁴³ . Ainsi, les activités culturelles et celles intellectuelles se trouvent confondues et le littéraire reste réservé à la classe sociale favorisée. Cela est dû au fait que cette méthode mettait l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire courant et l'approche globale du sens et la littérature n'est abordée qu'en stade final quand les connaissances et les pratiques acquises s'affichent assez suffisantes pour en permettre l'usage :

*Ce dispositif didactique a été systématiquement appliqué à un enseignement conjoint de la langue et de la culture étrangères à partir/à propos d'un support littéraire : c'est la fameuse « explication de textes à la française », où il s'agit, par un parler sur le texte qui assure l'entraînement langagier sur les formes linguistiques qu'il introduit, d'extraire du texte de nouvelles connaissances culturelles et de mobiliser des connaissances culturelles antérieures.*⁴⁴

Sur un autre plan, les avancées techniques de l'époque annoncent un nouveau désintérêt des pédagogues pour le texte littéraire au profit de l'utilisation des supports audiovisuels. Les méthodes audio-orale⁴⁵ (MAO) et structuro-globale audiovisuelle (SGAV), préconisant la parole en situation, semblent bannir, au début des années 60, la littérature des pratiques scolaires à cause de l'impact des études linguistiques et des théories psychopédagogiques sur l'enseignement. Il semble aussi qu'à ce moment même, le texte littéraire connaît une crise et une grande remise en question. Au sein de ces méthodes, il s'agit de constituer l'action didactique autour de l'audio-visuel par des dialogues fabriqués, enregistrés et associés à des images diffusées ou à l'aide de documents authentiques. En fait, un document authentique désigne :

⁴³ RIQUOIS, Estelle, op.cit., p. 24.

⁴⁴ PUREN, Christian, *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, Université de Tallinn (Estonie), 2006, p.3.

⁴⁵ La méthode audio-orale est née au milieu des années 50 de la rencontre de la psychologie Behavioriste avec la linguistique structurale. Elle est apparue aux Etats Unis durant la Seconde Guerre mondiale au même temps que le BASIC ENGLISH en réponse aux besoins d'apprentissage rapide des langues étrangères pour l'armée alliée. Cette méthode est basée sur la répétition et les exercices phonétiques et syntaxiques construits sur le schéma Skinnérien (stimulus, indice, réponse, bonne réponse, renforcement).

*tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle [...] [il] désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques, et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.*⁴⁶

Le document authentique a un caractère monosémique car il a été conçu pour fonctionner dans un contexte précis en dehors duquel il perdrait son authenticité. Certains praticiens tentent de simuler ce cadre en rapprochant les apprenants des conditions d'énonciation première du document authentique. Mais, cette reproduction ne serait qu'artificielle provoquant la perte de l'authenticité du support ce qu'introduit des communications incomplètes. D'ailleurs, parmi l'ensemble des documents authentiques, le texte littéraire n'a pas été défini comme tel. Il demeure exclu par le discours didactique qui, ambigu et pauvre de consignes précises, laisse certains enseignants se tourner vers quelques supports littéraires (poèmes, morceaux choisis...etc.). Ce choix se donne à lire comme refuge contre l'incertitude des autres documents ou comme paramètre de vérification de l'assimilation des savoirs permettant de décoder la littérature définie comme auxiliaire à l'apprentissage pourtant faisant partie de l'«input» linguistique proposé à l'apprenant.

L'approche communicative, quant à elle, s'est construite comme réaction aux méthodes précédentes. L'exclusion du texte littéraire n'est pas complète mais l'approche communicative semble approuver également sa secondarité, même si les termes pour le dire restent confus car l'étude du texte littéraire se résume à ses aspects communicatifs sans se rendre compte de toutes ses spécificités. Selon Amor SEOUD : « *c'est paradoxalement le développement même d'une didactique de la langue qui a entraîné cette mise à l'écart de la littérature en FLE. En effet, l'importance croissante de l'oral dans l'apprentissage a évincé la*

⁴⁶ CUQ, Jean Pierre, *ASDIFLE*, op.cit., p.29.

littérature, domaine de l'écrit par excellence et dont la langue apparaissait comme trop éloignée de la langue usuelle des natifs. »⁴⁷. La langue, longtemps centre de débat, cède la place à l'apprenant qui de sujet actif

est transformé en vecteur du processus d'apprentissage. [...] Au lieu de le réduire à un modèle ou un synonyme du "processus d'apprentissage", l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui. ⁴⁸

Si les relations pédagogiques changent, il en va de même pour la matière à enseigner. Celle-ci est, désormais, choisie en fonction des caractéristiques du groupe d'apprenants. La culture est enseignée comme nécessaire et faisant partie d'un code communicatif, c'est pourquoi le texte littéraire se trouve réhabilité sans pour autant être considéré tel un modèle à imiter. Ainsi, on voit l'adoption de quelques choix méthodologiques (publicités, recettes de cuisine, bulletins météo, émissions radiophoniques...etc.) relatifs à la réalité du terrain. Mais, si on propose aux apprenants des morceaux de littérature, ce n'était ni pour leur communiquer un savoir, ni pour leur présenter un « supplément culturel », ni pour leur faire découvrir des grands auteurs ; c'était seulement pour faire apercevoir la dimension interactive du texte littéraire et son statut discursif.

Christian PUREN explique, dans un commentaire acerbe, cette articulation impraticable de la littérature et de l'approche communicative :

Le document littéraire est très peu adapté à la mise en œuvre de cette approche en classe de langue, parce que dès lors qu'il est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et comme moyen, il ne peut donner lieu qu'à un commentaire « scolaire » puisque les élèves vont naturellement parler en tant qu'élèves au professeur en tant que professeur.

⁴⁷ SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, éd. Hatier / Didier, Paris, 1997, p. 26.

⁴⁸ CUQ, Jean Pierre, *ASDIFLE*, op.cit., p.21.

Contrairement en effet à ce qui se passe dans les multiples situations d'interaction orale de la vie quotidienne qu'utilise l'approche communicative, on ne peut imaginer en dehors de la situation scolaire une homologation fin-moyen appliquée à la communication sur un texte littéraire en tant que tel (c'est-à-dire dans ses dimensions à la fois langagière, esthétique et culturelle).⁴⁹

Cependant, peu de chercheurs partagent cette vision car pour certains « *la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères.* »⁵⁰, étant un support de réflexion sur les rapports humains, la littérature est elle-même une communication, comment, donc, ne trouvera-t-elle pas une place au sein d'une approche préconisant la communication ? Deux autres arguments viennent appuyer également cette position : l'atemporalité et la créativité du texte littéraire dont ne disposent pas les autres « documents authentiques » usuels et éphémères. La littérature, plus qu'aucun autre document, détient toutes les possibilités car « *ce que l'apprenant découvre dans un texte littéraire, c'est "la langue au travail", et que la littérature pose le problème de la relation entre la forme et le sens dans une langue étrangère.* »⁵¹.

A ce sujet, Isabelle GRUCA opte pour « *un équilibre entre écrits fonctionnels et écrits fictionnels [qui] permettrait (...) de prendre en charge un certain nombre d'éléments constitutifs de la langue-culture étrangère, qui participent pleinement à l'acquisition d'une compétence de communication, objectif majeur de tout enseignement/apprentissage de langues.* »⁵².

Suite à de telles réclamations et critiques, des voix se sont élevées pour nier la réduction de la langue à son seul aspect communicatif (chose que préconise

⁴⁹ PUREN, Christian, *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, op.cit., p.4.

⁵⁰ ALBERT, Marie-Claude / SOUCHON, Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, éd. Hachette, Paris, 2000, p.10.

⁵¹ Ibid., pp.10-11.

⁵² GRUCA, Isabelle, « *Les enjeux de la littérature en didactique des langues cultures : entre identité et altérité* », in *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*, Frideriki Tabakilona, Argyro Proscollis, Kyriakos Forakis (éds), Athènes, 2010, pp.165-185. Ici, p.168.

essentiellement l'approche communicative) annonçant un prochain changement méthodologique :

*Tout converge aujourd'hui pour faire admettre cette évidence : une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer. Or, en opérant cette réduction, la méthodologie dominante actuelle ne traite la langue que comme signal. L'approche communicative, à son insu sans doute, se comporte ainsi comme le dernier avatar du béhaviorisme (communiquer est un comportement) et ne traite pas suffisamment la langue, malgré la fameuse concentration sur l'apprenant.*⁵³

Durant les années 90, les manuels ont continué à se renouveler jusqu'à la publication du Cadre européen commun de référence⁵⁴ pour les langues par le Conseil de l'Europe en 2001 ce qui a marqué un grand bouleversement théorique. Etant une base de réflexion commune, il redéfinit les notions didactiques de base ; harmonise l'évaluation en divers niveaux (A, B, C) ; propose des diplômes de maîtrise de langue (DALF, DELF) ; et recommande la connaissance de toutes les langues et les cultures par le peuple européen en échangeant les informations entre les pays. Il se trouve aussi que les éléments grammaticaux sont écartés de ses descriptifs didactiques.

Dès lors, le texte littéraire se positionne comme document authentique « particulier », parmi d'autres, au service des projets pédagogiques au même titre que les produits médiatiques et fonctionnels. On lui associe des activités de production et de réception. L'écrit est accompagné de l'oral (poésie/opéra, drame/mise en scène théâtrale...etc.) qui permet à l'apprenant d'agir en situation authentique ou simulée.

Pour le CECR, « *les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il fait protéger et*

⁵³ CUQ, Jean-Pierre / GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Français langue étrangère, Grenoble, 2005, p. 85.

⁵⁴ Désormais abrégé CECR.

développer».⁵⁵ L'ouverture sur les différentes cultures, qui est une devise indispensable à la pensée moderne, a conduit le CECR à adopter le multiculturalisme à travers l'appel à introduire les littératures plurielles en classe. Avec le CECR, on voit se développer de nouvelles approches et perspectives (l'approche par compétence et la perspective actionnelle) autour desquelles débordent, sans cesse, un nombre grandissant de réflexions et de publications. Examinons, *a propori*, les innovations qu'ont apportées ces courants.

L'approche par compétence (APC) fut sa première apparition en 1980 dans les formations professionnelles afin de perfectionner les compétences des personnels avant qu'elle soit adoptée par le système d'enseignement. Elle permet à l'apprenant d'acquérir des compétences durables susceptibles de le soutenir dans son parcours éducatif et personnel en développant ses actions et ses réflexes. L'APC s'appuie sur l'insertion des savoirs dans des problématiques pratiques, l'apprenant devient lui-même support à son apprentissage. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère, celui-là est amorcé en une pluralité d'éléments :

*L'approche par compétences de l'enseignement, dans sa version haute, se caractérise comme une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication. L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir ("la langue") appréhendée globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples.*⁵⁶

Christian PUREN poursuit, de son côté, ses réflexions à propos de l'éclectisme en didactique des langues et développe sa pensée autour d'une notion clé « perspective actionnelle » qu'il détermine comme une « mise à

⁵⁵ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, éd. Didier, Paris, p. 47.

⁵⁶ BEACCO, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Paris, 2007, p.77.

distance de l'approche communicative » dans son article publié en 2006 « *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* ». Il définit l'apprentissage en termes de partage collectif et l'action pédagogique comme un « co-agir » nécessaire pour réussir la tâche où la langue est un moyen et non une fin. Il ne s'agit, donc, plus de méthodes à suivre, mais plutôt de choix à opérer selon les besoins ce qui élargie le champ des possibles didactiques.

Dans ces deux nouvelles orientations, le texte littéraire est reconsidéré avec ses caractéristiques propres (linguistiques, textuelles et culturelles) même si les pratiques qui lui sont associées se divergent constamment. Certes, l'exclusivité de son usage et sa compatibilité avec un enseignement de l'oral est encore discutable, mais on reconnaît au moins, aujourd'hui, son rôle dans la construction de la culture et la formation de l'esprit. Néanmoins, il convient tout de même de l'avouer, l'exploitation réelle de la littérature au sein des classes de langue, semble encore être un Graal difficile à atteindre.

1.1.1.2 Contraintes et limites

A ce stade-là, la question de l'utilité du texte littéraire est confirmée, pour autant qu'on en puisse encore parler, la littérature a son mot en classe de langue. Et quel champ peut, plus que la littéraire, favoriser l'acquisition de compétences transversales seulement en embrassant des lignes de fiction ? Mais, il est capital de reconsidérer les éléments nécessaires afin de s'approprier cet engin de savoir. Admettons que la littérature est un espace qui souffre déjà d'un malaise définitoire, comment enseigner un objet ouvert sujette à polémique ? Sur un référentiel de compétences, à quels types de discours convient-il de fortifier prioritairement les apprenants ? En d'autres termes, quel genre littéraire prôner ? Quelle littérature préconiser, francophone ou mondiale ? Qu'en est-il des paralittératures ?

Quitte à prétendre apporter des réponses définitives à ces épineux questionnements, nous tenterons d'analyser ce dont pourrait souffrir une pratique de la littérature en classe, de tracer des préliminaires de démarches, plus

ou moins « sécurisées » afin d'éviter de nombreux obstacles possibles lors de l'enseignement du texte littéraire.

Pour ce qui est de la question des genres, une première approche montre que le roman, étant donné son caractère descriptif et narratif, est le genre le plus proche aux attentes des apprenants. Ils l'abordent avec moins de réticence qu'ils approchent la poésie et le théâtre. Toutefois, la longueur des romans empêchent les enseignants de les exploiter entièrement et préfèrent user des courts extraits adaptés aux objectifs des programmes officiels. Ces extraits « décontextualisés », quoique facilitent la tâche aux apprenants des premiers niveaux, ne leur permettent pas de comprendre les œuvres dans leur globalité ; ni de découvrir les auteurs et leurs idéologies ; ni encore de développer un sens esthétique pour la langue.

Mais, le texte narratif semble constituer un idéal afin d'initier les apprenants à la rédaction et à l'imagination en travaillant l'art de la narration. Choisir des contes ou des fables qui peuvent être exploités dans leur entièreté aiderait à examiner les aspects du genre narratif en développant les compétences de compréhension de l'écrit. Plus tard, cela faciliterait l'identification de la polyphonie des voix, la polysémie des mots et à reconstituer le sens du texte.

Contrairement au roman, l'accès au texte poétique semble présenter plus d'obstacles et pour les apprenants et pour les formateurs. Ces derniers, peinent notamment sur la manière d'enseigner l'implicite et les tournures de style. Pourtant, dès les premiers stades de scolarisation, les comptines et les courts poèmes sont introduits en classe vu leurs atouts de faciliter la mémorisation, de perfectionner la prononciation et d'aiguiser le sens du plaisir d'apprendre. Paradoxalement, la poésie est aussi très souvent citée comme le plus difficile de tous les trois genres de la littérature et c'est la raison pour laquelle c'est aussi le genre le moins exploité en classe. Est-il nécessaire de rappeler que ce genre dispose d'importants instruments linguistiques idéals pour l'apprentissage d'une langue étrangère :

La poésie, non seulement accroît et développe la compétence linguistique, de communication, de lecture, de compréhension au contact d'œuvres littéraires, mais sensibilise l'apprenant à un échange de cultures, car à tout moment, il a l'occasion de faire une comparaison entre les images poétiques et les figures de style de cette littérature cible et celles de la sienne.⁵⁷

La poésie introduit un rapport décomplexé avec la langue qui doit être abordée comme un espace créatif riche par ses nuances. Crucial qu'elle soit, donc, mise au service des apprentissages scolaires car concrètement, elle implique de consentir la sensibilité à la symbolique, aux valeurs esthétiques et à la beauté langagière.

Arrivons au troisième genre : le théâtre. Les pièces théâtrales sont le meilleur exercice pour s'entraîner à s'exprimer en classe et faire face aux réticences. La mise en situation des échanges verbaux et non verbaux renforce les compétences d'expression orale et initie les apprenants à développer leurs stratégies communicatives ainsi que travailler l'intonation, la prosodie et la phonétique :

Ce plaisir, de l'activité dans la langue étrangère, naît quand il y a acception de soi, de sa voix dans cette langue, dégagée des résistances produites par le regard et l'écoute des autres, impliqués aussi dans un travail de même nature. Car l'inhibition de la parole n'est pas toujours liée à des carences de compétences linguistiques. Elle dépend de la possibilité, donnée ou non, que s'ouvre un espace sonore. Or, il nous est apparu que le travail créatif dans une langue étrangère pose les conditions de libération de la parole et débloque cette création de peur en tant qu'il ouvre un tel espace.⁵⁸

L'importance et l'utilité des pratiques théâtrales en classe de langue ont été confirmées depuis longtemps car le théâtre est également une communication au

⁵⁷ KAHNAMOUIPOUR, Jaleh, *L'enseignement de la poésie, l'espace d'un échange interculturel*, Fédération internationale des professeurs de français, in Dialogues et Cultures, n° 49. Disponible sur : <http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/kahnamouipour.pdf>, consulté le 12 Janvier 2017.

⁵⁸ PIEERA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, éd. L'Harmattan, Paris, 2008, p. 29.

même titre qu'une langue. Il sert à transmettre des idées et des émotions et permet à l'enseignant de créer un espace de liberté où l'expression se conjugue aux jeux de langue, à la gestuelle significative et aux paroles symboliques. En pratiquant du théâtre en classe, les apprenants s'entraînent à utiliser la langue en situation par des actes de paroles spécifiques.

Pour ce qui est de l'usage du théâtre comme support d'apprentissage, les enseignants peuvent proposer à leurs apprenants de lire ou de jouer une pièce théâtrale, pour le mieux les deux à la fois. Cependant, cette ambition peut se heurter à plusieurs obstacles : l'inégalité des rythmes d'apprentissage et l'hétérogénéité des groupes, l'angoisse des apprenants d'être ridicules, la difficulté du langage théâtral (surtout les classiques) et la peur du débordement disciplinaire au sein de la classe...etc. C'est pourquoi, il convient pour l'animateur d'insister sur la création d'une atmosphère ludique propice au jeu en rassurant les apprenants pour favoriser leur participation. En d'autres mots, l'enseignant doit s'afficher garant du respect des autres, du non-jugement, de l'humilité et du sens du collectif et de l'imagination. En effet, si les compétences linguistiques rendent possibles les compétences communicationnelles, de toute évidence, il demeure logique de commencer par lire, comprendre et analyser des pièces théâtrales avant de les mettre sur scène.

Il n'est que d'y réfléchir un instant pour s'en rendre compte : que ce soit le roman, la poésie ou le théâtre cela ne doit pas être affaire exclusive aux niveaux supérieurs. Ces pratiques peuvent s'amorcer dès les premiers cours à l'école afin de familiariser les apprenants avec la polyvalence du discours littéraire et les inciter à acquérir la vertu de réfléchir sur le sens des textes.

Maintenant, si l'on considère, d'une part, le très large éventail des productions littéraires, et d'autre part, les politiques éducatives des institutions scolaires, il n'est donc pas inutile de se poser la question suivante : quelle littérature enseigner ? Française, francophone ou encore mondiale ? Si, mieux celle nationale, comment alors perpétuer la culture humaniste et émanciper les apprenants ?

Nous allons traiter cette problématique en référence aux programmes proposés par l'institution scolaire algérienne. *A priori* les grands classiques français ont influencé tous les esprits, aucun manuel n'est privé d'un ou de plusieurs textes français, et ce pour les trois genres cités ci-dessus. Jamais, on enseigne la fable aux apprenants sans revisiter, en premier lieu, les beaux vers de la Fontaine, comme il est indispensable d'enseigner la poésie sans évoquer Verlaine, Hugo, Rimbaud, ou Eluard. A nos jours, ces noms se trouvent auprès d'autres écrivains algériens ou maghrébins. Ce choix institutionnel répond aux valeurs préconisées par les nouveaux manuels de français : une affirmation de l'identité algérienne et une reconnaissance du patrimoine national langagier et culturel.

Désormais, les textes de Dib, Feraoun, Haddad trouvent leur place dans l'école algérienne et constituent des supports répondant aux objectifs précieux d'enseigner et la langue française et la culture algérienne. A ce sujet, GRUCA affirme que

la littérature francophone, par delà des aspects historiques, politiques ou économiques parfois très ambigus, reconnus ou récusés, est, par excellence, le domaine du partage et du dialogue des cultures. Face aux phénomènes d'uniformisation ou aux risques que peuvent faire courir l'anglicisation et la mondialisation, la francophonie devrait participer de pleins droits à l'enseignement/apprentissage de la langue et permettre de faire éclater un certain impérialisme culturel bien étroit qui sévit encore dans les méthodes de français langue étrangère, seconde et maternelle.⁵⁹

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce champ, entres autres, Luc COLLES qui propose, en réponse à l'hétérogénéité qui caractérise les classes aujourd'hui, une démarche comparative entre la littérature française, belge et maghrébine reposant sur une optique interculturelle qui valorise tous les éléments culturels même ceux qui s'opposent : « *la francophonie constitue un champ nouveau et*

⁵⁹ GRUCA, Isabelle, « *Les enjeux de la littérature en didactique des langues cultures : entre identité et altérité* », op.cit., p.168.

actuel pour l'enseignement du français. L'apparition de textes français, issus d'identités culturelles américaines, africaines et arabes est un phénomène récent auquel il serait dommage de ne pas s'ouvrir.»⁶⁰. Mais, pour d'autres théoriciens « l'analyse et l'enseignement des littératures francophones posent à l'évidence de nombreux problèmes qui tiennent à des ambiguïtés provenant tout autant des insuffisances de la réflexion théorique sur ces littératures que des difficultés à définir la francophonie, qui est pourtant ce qui entend justifier l'existence même de ce domaine de recherche.»⁶¹.

Dans une optique voisine, les littératures africaine et mondiale dictées par la conjoncture internationale et les nouvelles recherches savantes réclament fortement leur statut dans l'école algérienne. Cette dernière, il faut l'avouer, engage des réformes à répétition des programmes français qui ne cessent de déstabiliser le sensible secteur de l'enseignement.

La littérature est bel et bien dans les programmes officiels, mais est-elle enseignée à sa juste valeur ? Il apparaît que l'action linguistique domine encore sur l'enseignement de la littérature qui se réduit à des objectifs opérationnels et communicatifs. Apprécier le texte littéraire en tant que support pour la formation humaine (culture, histoire, esthétique...etc.) est un impératif que tout formateur doit prendre en considération et veiller à le faire passer à ses apprenants.

La littérature est une parole vivante, une expression universelle, un regard fragmentaire porté sur des modèles culturels et c'est justement cette complexité qui rend son enseignement problématique. L'immense savoir langagier et culturel que véhicule le texte littéraire complique sa réception et son interprétation. Il est évident que les méthodes d'analyse appliquées aux documents authentiques utilitaires ne peuvent convenir au traitement de la littérature. Cette dernière

⁶⁰ LITS, Marc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994, p. 34.

⁶¹ BENIAMINO, Michel, *La Francophonie Littéraire. Essai pour une théorie*. Laboratoire de recherche sur les espaces créolophones et francophones UPRESA 6058 du CNRS- Université de la Réunion, éd. L'Harmattan, Paris, 1999, p.9.

mérite un minutieux travail de préparation de la part de l'enseignant et une réelle implication du côté de l'apprenant. Malgré les avancées spectaculaires dans la didactique de la littérature, le risque concerne la position de la parole professorale qui tend à enseigner la littérature en tant qu'objet scolaire et non comme étant une matière artistique spécifique.

Pour faire le point, l'exploitation du texte littéraire en classe peut rencontrer deux difficultés majeures, l'une d'ordre linguistique et l'autre d'ordre culturel. D'un côté, le premier obstacle est de genre conceptuel car les mots en littérature disent ce qu'ils ne manifestent pas, l'implicite (voir chapitre III.2.2.1) demeure une donnée difficile à manier. La densité stylistique de la littérature éloigne l'apprenant de l'usage effectif de la langue et provoque des fois l'anxiété et l'ennui suite à l'incompréhension.

De l'autre côté, les codes et les références socioculturels que renferme l'univers textuel posent problème du côté de l'articulation des valeurs étrangères et de l'atmosphère culturelle de l'apprenant et suscitent majoritairement des réactions axiologiques non souhaitables⁶². En fait, l'enseignant, quoique non spécialiste en littérature, doit à son tour maîtriser la référentialité des textes littéraires afin de guider ses apprenants dans l'orientation de leurs lectures. A ces deux problèmes se rejoint encore un autre obstacle relatif à la longueur des supports littéraires, bien qu'adaptable, complique des fois, leur exploitation intégrale en classe de langue.

Mais, les pédagogues ne manquent pas d'instructions, aux obstacles langagiers, ils proposent des textes abordables ; aux conflits culturels, ils suggèrent des thématiques universelles atemporelles partagées par l'inconscient collectif (l'amour, la mort, la nature, la gloire, la quête de Soi...etc.) qui traversent tous les genres narratifs quel que soit leur ancrage spatiotemporel, socioculturel ou idéologique.

⁶² Nous reviendrons sur ce problème dans la troisième section du présent chapitre.

1.1.2 Le texte littéraire comme outil didactique polymorphe

« La littérature, entreprise didactique visant à réformer la nature humaine, est aussi confrontée aux problèmes du temps, de la société et de l'histoire. Elle ne saurait s'en exclure car, selon Hugo, elle n'est pas destinée à vivre pour sa beauté propre mais pour servir le progrès, la science et la société. »⁶³.

La « littérature » déjoue toute définition de la part de ses spécialistes. Ceci n'empêche que certains la considèrent comme une production de l'imaginaire, une représentation du réel et un discours qui se constitue par et pour lui-même. Elle présente un contenu inépuisable, la littérature est, en fait, une réflexion de et sur l'homme. Elle témoigne des différentes époques et idéologies et porte un écho sur les relations multiculturelles. Ainsi, elle est la meilleure entrée pour découvrir la diversité humaine, s'initier à accepter les différences et apprendre à s'enrichir avec et par l'Autre. Selon Luc COLLES :

Le texte littéraire constitue donc un excellent support d'analyse pour l'enseignant qui tente d'amener ses étudiants à saisir un « système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux ». (définition de la culture selon l'UNESCO). Il apparaît comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté.⁶⁴

Le texte littéraire est, par conséquent, un pilier de la civilisation qui se situe aux dires de PUREN « entre le dire scolaire et le faire social »⁶⁵. Aborder la littérature est une démarche très fructueuse dans l'apprentissage d'une langue

⁶³ TOURSEL, Nadine/ VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (2008)2010, p.331.

⁶⁴ COLLES, Luc, *Passage des frontières. Etudes de didactiques du français et de l'interculturel*, Presses universitaires de Louvain, Belgique, 2013, p.64.

⁶⁵ PUREN, Christian, « *Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social* », op.cit., p.3.

étrangère. Lire des textes littéraires pour le plaisir développe un goût esthétique pour la langue. Jean PEYTARD avait soulevé cette question en 1982 en insistant sur les indéniables possibilités qu'offre le langage de la littérature :

On aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du « cours de langue » un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les « différences » en tous points à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts.⁶⁶

D'un point de vue didactique, la lecture d'un texte littéraire, étant un produit sur la forme et un hymne au langage poétique, permettrait aux apprenants de développer la capacité d'observer, d'interpréter et de construire une cohérence dans leur écriture. L'apprentissage des connaissances culturelles et esthétiques va servir également à développer les compétences communicatives et la manipulation des stratégies métacognitives. Ainsi, dans une classe de FLE, l'enseignement de la littérature s'avère l'une des voies les plus rassurantes pour s'approprier la langue étrangère et les moyens pour la maîtriser.

A côté des objectifs langagiers, se dressent des finalités socioculturelles. Etant donné que chaque texte littéraire est situé historiquement, il informe sur son contexte de production et renvoie aux mœurs, à la culture et à l'Histoire de la société où il a pu voir le jour. Il est à signaler que chaque texte porte en lui l'idéologie et la vision du monde de son auteur, autrement dit, nul texte n'est neutre. Il possède un pouvoir d'évocation (évoquer des images par un langage implicite) auquel chaque lecteur doit prêter une attention singulière. C'est pour cela que le texte littéraire se donne à des lectures plurielles, à des interprétations

⁶⁶ PEYTARD, Jean, *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*, in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 45, éd. Didier Érudition, Paris, 1982, p.102. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela.htm>, consulté le : 01 Février 2017.

différentes liées à son caractère polysémique et au contexte de sa relecture, ce qui lui confère une certaine atemporalité.

En somme, le texte littéraire, compte tenu de toutes les dimensions préalablement évoquées, se prête à des usages multiples suivant les situations pédagogiques et les objectifs que les professeurs s'assignent. Il remplit des fonctions générales (le procès de devenir conscient, le plaisir de lire, l'épanouissement personnel, la découverte du monde) et d'autres didactiques (apprendre le langage artistique, développer la réflexivité et le sens critique).

Le texte littéraire est majoritairement apprécié grâce à cette qualité de répondre à de nombreux objectifs à la fois contrairement à plusieurs autres documents authentiques. En ce sens, Yves REUTER énumère les atouts du texte littéraire comme suit :

*Développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité.*⁶⁷

Aspects polyvalents et enrichissants que nous allons traiter avec plus d'attention dans les deux sections qui suivent.

1.1.2.1 Au niveau de la forme : ordre langagier et esthétique

« L'extrême perfectionnement de la forme entraîne aussi une extrême fragilité. » GOETHE.

Est-il encore nécessaire de répéter, encore une fois, que la littérature, objet complexe qu'elle soit, demeure un modèle du bon usage grammatical. Le discours littéraire est, avant tout, une entreprise de travail sur la forme et les combinaisons les plus créatives. Pour Jean PEYTARD :

⁶⁷ REUTER, Yves, « L'Enseignement de la littérature en question », in Enjeux n°43, 1999, pp, 191-203.lci, p.191.

Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. » « On ne s'installe pas dans la linéarité du texte, mais dans sa tabularité. »⁶⁸

L'étude des spécificités du texte littéraire qui peuvent être d'ordre syntaxique (pronoms personnels, temps verbaux, deixis, discours rapportés), pragmatique ou de variance (variations génétiques) permet à l'apprenant d'accéder à sa littéarité tout en continuant son apprentissage de la langue. Ceci le mène à s'interroger sur le fonctionnement de la langue, ses nuances et ses possibles et il progresse ainsi dans sa connaissance de la langue qu'il apprend. En fait, « dans la masse des textes, le texte littéraire possède un statut particulier du fait qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue : le texte littéraire demeure [...] essentiel parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques, symboliques, imaginaires, etc., du langage. »⁶⁹.

En ce sens, il ne serait, donc, pas étonnant d'affirmer que « tout écrivain est professeur de langue. »⁷⁰. Si la littérature, comme nous l'avons déjà souligné, est un produit sur la forme, il va de soi que chaque auteur soumet son texte à un indispensable perfectionnement langagier. Ce sont les innombrables ratures qui font naître la littérature. En d'autres termes, ce n'est qu'en explorant toutes les possibles compositions, en réévaluant à chaque fois les articulations du récit qu'un écrivain arrive à un objet final.

Le processus de création s'accompagne souvent d'un ensemble de « tics et de tocs », d'une foule de rituels d'écritures : Charles Baudelaire erre dans Paris

⁶⁸ PEYTARD, Jean, Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, éd. Hatier / Didier, Paris, 1989, p. 8.

⁶⁹ CHISS, Jean-Louis / DAVID, Jacques / REUTER, Yves, *Didactique du Français : État d'une discipline*, in Perspectives didactiques, éd. Nathan, Paris, 1995, p.39.

⁷⁰ Jean PEYTARD, cité par BEACCO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, éd. Hachette livre, Paris, 2000, p.112.

jusqu'à en éprouver la douloureuse mutation, Raymond Carver s'enfermait dans sa voiture, Edmond Rostand écrivait dans sa baignoire et Balzac au lit, Benjamin Franklin travaillait nu une heure par jour et Beethoven comptait chaque jour les soixante grains de son café. Mais, l'auteur de Madame Bovary donne l'exemple de l'écrivain soucieux de la perfection de sa langue, il travaillait douze heures par jour, écrivait et effaçait des phrases sans cesse et des fois il recommençait à zéro :

Flaubert tranche à vif dans la matière narrative : près de 40% du « déjà écrit » va disparaître dans ces campagnes de corrections où les phrases passent à l'épreuve orale du « gueuloir ». Ce travail de condensation se poursuit à travers les « mises au net corrigées » jusqu'au « manuscrit définitif ». Le profil final du texte devient plus en plus visible sous les ratures : c'est la dernière étape de cette condensation du sens qui constitue pour Flaubert le travail synthétique du style : une prose réduite à l'essentiel dans laquelle tout doit tenir : les possibles du récit explorés dans les brouillons, la structure narrative, l'économie symbolique du récit, la productivité des ellipses, la mémoire de l'intertexte, le réseau des images, la problématisation du sens, etc., bref, une machinerie complexe des significations qui, à travers le texte publié, sera proposée au lecteur comme une partition offerte à ses propres talents de rêverie et de création interprétative.⁷¹

Il apparaît que c'est tout à fait légitime de s'interroger sur les conduites à prendre afin de transmettre une telle perfection langagière aux apprenants, n'est-ce pas trop lourd ? Il est impossible d'enseigner ces innombrables possibles stylistiques d'un bloc, ceci devrait prioritairement s'accompagner de maintes explications pour ne pas dire de dictionnaires. Les chefs-d'œuvre de la littérature, fait de leur achèvement stylistique, posent problème d'accès à leur enceinte pour les initiés. Afin d'avancer dans leur apprentissage langagier et à la difficulté de l'analyse qui accompagne souvent l'étude du texte littéraire (commentaire

⁷¹ DE BIASI, Pierre-Marc, «*Flaubert : le travail de l'écriture*», in Item [En ligne], Mis en ligne le : 18 janvier 2007. Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13595>, consulté le 15 Mars 2016.

critique et opérations métacognitives), Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA proposent une méthode d'approche qui a l'avantage de

*ne pas enfermer un texte [littéraire] dans une approche ou une théorie, mais de faire appel à l'ensemble des discours tenus sans avoir à enseigner un métalangage, ce qui ajouterait un obstacle à l'exploitation du texte littéraire; elle permet aussi de donner progressivement des outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition.*⁷²

Rappelons ce constat d'apparence élémentaire mais non pas inutile : la langue qu'emploie un auteur est celle de notre quotidien (à exclure les classiques et certains néologismes qu'on voit déjà disparaître de la littérature). Il la réanime et la compose et invente, ainsi, son langage propre et lui dote d'un pouvoir expressif. Alors, c'est le processus combinatoire qui poserait problème de compréhension et non la langue elle-même. C'est pourquoi, nous entendons par enseignement de la littérature (dans une optique d'apprentissage linguistique), un moyen d'expérimenter l'aventure créatrice. Autrement dit, s'essayer à des compositions significatives et autonomes qu'offre le langage poétique dans un rapport décontracté avec la langue et non uniquement un enrichissement ou un surplus lexique.

D'ailleurs, au moment où le statut de la langue littéraire a été mis en perspective, la place de la littérature a évolué tout en s'interrogeant sur le type de communication qui s'instaure autour du message littéraire : « *en effet, alors que la plupart des écrits ont une visée fonctionnelle, la littérature répond à une intention esthétique et place la fonction poétique définie par R. JAKOBSON*

⁷² CUQ, Jean-Pierre / GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op.cit., pp. 420-421.

(1963) dans une position dominante.»⁷³. Quoiqu'elle réponde à un souci de mettre à nu les rapports sociaux, la littérature a longtemps gardé le travail sur la forme comme un élément consensuel de définition. Pour Pierre BLANCHET, « *la communication de l'œuvre n'est pas dans le fait qu'elle est devenue communicable, par la lecture, à un lecteur. L'œuvre est elle-même communication, intimité en lutte entre l'exigence de lire et l'exigence d'écrire. Lire ce n'est pas donc obtenir communication de l'œuvre, c'est « faire que l'œuvre se communique.»*⁷⁴. Si l'auteur produit le texte, un lecteur potentiel vient l'actualiser et l'interpréter, de leur rencontre s'élabore un dialogue et naît la communication littéraire.

Dans une classe de langue, ce cadre communicationnel peut s'articuler autour d'une pluralité de situations afin de renforcer la compétence lectorale. En fait, il est

*possible de distinguer trois niveaux de communication qui pourront donner lieu à des exploitations diversifiées. Le premier implique l'auteur et le lecteur, [...]. Le deuxième s'établit entre la figure du narrateur et celle du lecteur fictif et appartient à l'espace fictionnel. Le troisième, enfin, se met en place entre les personnages et relève de la narration.*⁷⁵

Par les instances de parole littéraire, un lecteur-apprenant est appelé à identifier la situation de communication, repérer les plans d'énonciation, percevoir les niveaux d'implicite...etc. Il apprend à devenir un lecteur averti dans un « *espace interprétant* » (B. VOUILLOUX, 2006) qui est le groupe-classe. Il convient de signaler que dans le cadre de l'approche communicative, la littérature :

n'est plus le modèle unique du bon usage d'autrefois bien qu'elle conserve une image de symbole culturel. C'est une

⁷³ RIQUOIS, Estelle, op.cit., p. 72.

⁷⁴ BLANCHET, Maurice, *L'espace littéraire*, Folio Essais, éd. Gallimard, Paris, 1989, pp.263-264.

⁷⁵ RIQUOIS, Estelle, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman Légitimé au roman policier*, 2009, 697 pages, Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique dirigée par M. Philippe LANE, Université de Rouen, pp. 78-79.

*des raisons pour lesquelles sa position peut osciller entre deux extrêmes dans certains manuels. A l'un d'eux, le texte littéraire se présente comme un document patrimonial, témoin de la culture d'un pays ou d'un espace géographique et linguistique, associé à des activités qui mettent cet aspect en valeur. A l'opposé, il peut être le support d'exercices qui gommant ses spécificités et ne le distinguent pas des textes fabriqués. Chacun de ces choix est justifiable et dépend des objectifs des auteurs.*⁷⁶

Lieu où se resserrent et s'enchevêtrent de nombreux faits langagiers, la littérature est un discours qui se situe dans l'éventualité d'être enseigné et appris constamment, à tous les niveaux et à tous les temps. Mais, il est fort commode du point de vue didactique de la prendre dans sa totalité (polysémique, symbolique, référentielle et plurielle). De la sorte, tout praticien doit opérer une série de choix avant de l'enseigner (typographie du texte, son contexte, l'idéologie de son auteur), car nous l'avons vu les mots se chargent contextuellement et idéologiquement. Donnons quelques exemples : Le lys est associé à la pureté dans la culture occidentale, à la royauté pour les Français, au Québec pour les Québécois. Florence est à la fois, femme, fleur et fleuve. La mine dans le roman de Zola est tantôt nourricière tantôt ogre avalant ses enfants. Le chat dans les poèmes de Baudelaire ce n'est qu'une femme maline. Le mot féministe a une connotation à la fois positive et péjorative. C'est pourquoi, l'enseignant doit également prêter une attention particulière à la structure du texte, à ses éléments internes grammaticaux, syntaxiques et sémantiques dans son action didactique.

Enfin, pour l'économie de la présente thèse, il serait dérisoire de présenter toutes les disparités du langage littéraire d'autant plus que celles-ci s'étendent selon les contextes et les lectures. Or, avant de passer au deuxième aspect du discours littéraire, mentionnons que la richesse de la littérature se décline

⁷⁶ Ibid., pp. 82-83.

justement dans cette variété interminable qui dit et redit inlassablement les objets du monde et la condition humaine en des mots et des sens multiples.

1.1.2.2 Au niveau du contenu : ordre cognitif et culturel

« La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs (...) sont venues (...) des œuvres littéraires. » Amor SEOUD.

Au-delà de ses dispositions langagières, la littérature est un espace de médiation par excellence permettant de (re)découvrir Soi et l'Autre. La lecture d'un texte littéraire ne peut être qu'une expérience enrichissante qui renforce la conscience intersubjective des apprenants. Dans un pays comme l'Algérie (bilingue), enseigner des littératures issues de divers contextes met les apprenants en situation « d'entre-deux ». La langue et la culture arabes d'origine se trouvent confrontées à une langue-culture étrangère, cette position est considérée comme une stimulation pour accéder à des relations de métissage culturel.

La littérature peut contribuer à l'accomplissement du « *dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques.* »⁷⁷, cet *entre-deux* est largement prôné par le Conseil de l'Europe. La littérature a, en effet, une fonction de médiateur/ médiatrice au sens défini par Geneviève ZARATE « *celui qui s'autorise à intervenir dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et s'emploie à rétablir la continuité.* »⁷⁸.

⁷⁷ BYRAM, Michael / GRIBKOVA, Bella / STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p.10.

⁷⁸ ZARATE, Geneviève (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000-2003, p. 17.

En ce sens, Martine ABDALLAH- PRETCEILLE et Louis PORCHER proposent une définition du texte littéraire qui met l'accent sur le rôle de médiateur culturel qu'assume la littérature :

Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité.⁷⁹

On reconnaît, aujourd'hui, l'inutilité d'enseigner une langue sans enseigner la culture qu'elle véhicule. Une idée purement « mécanique » dans un cours *stricto-sensu* de la langue risque de priver cette dernière de toute signification. Mais, l'entrée dans la culture pourrait motiver l'apprenant tout en répondant aux impératifs éducatifs des programmes officiels. Etant donné que chaque compétence communicative implique en elle la compétence culturelle qui lui est adéquate, chaque « fait culturel n'est pas détachable d'une pratique énonciative qui rend les cultures opaques à elles-mêmes. »⁸⁰ . Les contextes de production et de réception s'intègrent ce qui exige de l'apprenant la connaissance et la maîtrise des usages sociaux et culturels de la langue qu'il apprend. Le contact avec d'autres cultures permettrait à l'apprenant d'élargir son système de références, de (re)définir des éléments de son identité, ceux qu'il a toujours jugé incontestables. C'est pourquoi, nous l'entendons souvent, la littérature est un espace de lutte contre l'égoïsme, l'ethnocentrisme et le sociocentrisme.

⁷⁹ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, «*Expérience littéraire et expérience anthropologique*», in Dialogues et cultures, n° 32, 1988, p.75.

⁸⁰ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / PORCHER, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, coll. Éducation et formation, L'Éducateur, n°192, éd. PUF, Paris, 1996, p.127.

« Être homme, c'est être capable de transfert dans une autre perspective. » Cette formule de Paul Ricœur est sans doute une des meilleures, sinon la meilleure justification possible à l'apprentissage des langues à l'école. »⁸¹, Ce commentaire d'ABDELLAH-PRETCEILLE attire, exclusivement, l'attention sur une aporie que renferme l'instrumentalisation du savoir dans l'approche communicative, alors que la communication même suppose la reconnaissance des locuteurs comme sujets singuliers et différents. La culture doit sortir de l'ostracisme car la mobilisation de la culture peut se manifester en actes accompagnant la communication. C'est ce qu'appelle PRETCEILLE une « *pragmatique culturelle* ». Passée d'un objet passif à un autre actif, la culture entre dans un réseau dynamique au contact d'autres réalités culturelles et altérités.

Cela nous mène vers l'interculturel, notion relativement récente dans le domaine des sciences humaines, qui renvoie à de possibles zones de négociation entre deux univers culturels différents. Ce n'est qu'aux années 70 qu'on a commencé à débattre la possibilité d'une *pédagogie interculturelle* dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en réponse aux masses augmentantes des enfants d'origines étrangères (les migrants) dans la sphère scolaire. A la différence du multiculturalisme, qui signifie une simple juxtaposition de cultures, le préfixe « inter » attribue à l'interculturel un statut différent qui « *suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements culturels, comme les conservateurs l'affirment, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer)*. »⁸². Aujourd'hui, ce concept « *a fait florès : on ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi.* »⁸³.

⁸¹ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*, Université Paris 8, France, p.1.

⁸² CUQ, Jean-Pierre, CUQ, Jean Pierre, *ASDIFLE. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003, pp.136-137.

⁸³ Ibid., p.137.

Le principe de l'interculturel repose sur l'égalité entre les cultures en question, chacune vaut par ce qu'elle véhicule d'éthique, de mœurs ou de représentations ce que vaut l'autre. Si les grandes civilisations se positionnent comme étant « fortes », les cultures minoritaires peuvent, également, s'affirmer en tant que telles.

A notre estime, vu que l'hétérogénéité est devenue un dénominateur commun lié au caractère exponentiel de la pluralité culturelle, lire la littérature sous l'angle de l'interculturel est conformément une occasion pour lutter contre certains stéréotypes (supériorité de la culture occidentale, ou dans le sens inverse l'enfermement sur sa propre culture en rejetant les valeurs qui s'opposent aux siennes). Mais, aussi pour développer chez l'apprenant une représentation positive de sa propre culture dans un esprit d'ouverture sur l'Autre : *« le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. »*⁸⁴.

La maîtrise de la mixité culturelle peut s'apprendre à l'école avant d'affronter des situations réelles plus tard, car enfin le rôle majeur de chaque enseignement est de former des citoyens responsables, tolérants et conscients que *« tout ego est un alter ego et, réciproquement, systématiquement, tout alter est un ego. »*⁸⁵. Il s'ensuit que l'Altérité est une composante de l'identité étant donné que la subjectivité ne se perçoit que dans un rapport intersubjectif.

Mais, il est essentiel de signaler que les rapports de force qu'entretiennent les cultures entre-elles compliquent l'échange égalitaire et situent la réalité de l'interculturel dans un flou pratique, car souvent réduit à des tensions entre l'éthique et la puissance, l'utopie et le réalisme pessimiste. Ce flou doit faire objet

⁸⁴ DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, éd. Broché, France, 1998, p.44.

⁸⁵ Ibid., p.137.

d'une réelle conscience de la part et des didacticiens et des praticiens. Face à cette « *créolisation des cultures et ce brassage culturel* » pour reprendre l'expression d'Edward GLISSANT, l'école ne peut faire comme si ce phénomène n'existe pas. Ce dernier, semble participer, à nos jours, même à redéfinir les ambitions éducatives en faisant part entre la culture sociale (la culture d'origine et celle de la langue à apprendre) et la culture professionnelle (les conceptions de l'action pédagogique), ainsi que les objectifs formatifs et pragmatiques liés à la compétence interculturelle préalable à la compréhension de l'Ailleurs.

Si l'intérêt au savoir-encyclopédique a souvent été affiché au détriment du savoir-cultivé, on admet, actuellement, que le texte littéraire en tant qu'entité au matériau culturel et patrimonial participe à la formation d'un savoir-faire et d'un savoir-être d'ordre social et relationnel. Ces deux derniers permettraient à l'apprenant de découvrir de nouveaux horizons car « *la littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un "boulevard", un "tremplin" pour les études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle.* »⁸⁶.

Puis, vient la question de l'engagement politique de l'écrivain qui s'inscrit dans les conflits de son temps. En ce sens, la littérature peut donner voix à ceux qui n'en ont pas, aux dires de Victor HUGO « *toute œuvre est une action* » et « *l'utile loin de circonscrire le sublime, le grandit.* »⁸⁷. Ceci pour dire que la littérature est plus qu'un lyrisme personnel, elle détient un rôle éminent celui d'éveiller la conscience des lecteurs. Les écrivains, par leur sensibilité exacerbée, s'acquittent de cette mission d'engagement en donnant forme aux soucis de leurs contemporains. En lisant des textes engagés, l'apprenant alimente sa maturité politique et intellectuelle. Ainsi, la littérature le rend conscient des causes de son peuple et l'initie à comprendre celles des autres car enfin, « *la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la*

⁸⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / PORCHER, Louis, op.cit., p.139.

⁸⁷ HUGO, Victor, *William Shakespeare*, IIe partie, Livre VI (1864), éd. Flammarion, Paris, 2003, pp.272 -274.

réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui.»⁸⁸.

C'est en ces termes que le texte littéraire porte sur une question essentielle à l'apprentissage celle de la sensibilité et la motivation. On devient plus humain au contact de l'aspect sensible de la littérature et on se motive par ce qu'on aime. Dans ce contexte, J-M.DEFAYS précise qu'une « *littérature bien choisie, bien exploitée apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti.»⁸⁹.*

En somme, l'enseignement de la littérature, s'il est bien mené, pourrait répondre à plusieurs objectifs : installer chez les apprenants des compétences communicatives (en les dotant de divers outils linguistiques lexicaux, sémantiques, phonologiques, orthographiques) ; sociolinguistiques (différents registres de langue, règles de politesse) ; pragmatiques (discursifs et fonctionnels) ; interculturelles (connaître d'autres cultures, contacts avec l'Altérité) ; esthétiques (le goût de lire, l'imagination et la créativité). Pour finir, nous citons ARON et VIALA qui résument bien l'importance et la nécessité d'enseigner la littérature

à la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forment une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un

⁸⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / PORCHER, Louis, op.cit., p.138.

⁸⁹ DEFAYAS, Jean Marc, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, éd. MARDAGA, Bruxelles, 2003, p.109.

*savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue.*⁹⁰

1.1. 3 L'université en mutation : pratiques enseignantes et nouveau pédagogique

Appelons, tout d'abord, les choses par leurs noms : l'université algérienne flotte dans une situation paradoxale à cause de l'absence « *d'une vision intégrée, d'une stratégie globale, de missions claires dévolues à cette « noble » institution. Celle-ci est en train de subir une crise identitaire profonde.* »⁹¹. La désarticulation entre les besoins et les offres constitue un nœud du cataclysme systémique de l'université. Au moment où la majorité des universités s'apprentent à de réels changements relatifs à la propagation de la technologie, à l'avènement des formations à distance et des cours via les visioconférences et l'apparition des licences professionnelles, on se trouve encore au stade de tâtonnement autour de données élémentaires censées non discutables. L'ensemble de ces changements épars montre que l'université passe par une mutation de pratiques pédagogiques. Mais, ces tensions sont-elles créatrices ? Préparent-elles à une révolution pédagogique ?

Ces transformations radicales auxquelles est exposé l'enseignement supérieur sont dues d'une part, à la réception de grandes masses d'étudiants ces dernières années et aux besoins ambitieux et urgents du marché moderne. Les nombreux profils reçus ont changé, les motivations et les attentes également. On n'est plus face à des jeunes « assoiffés du savoir » mais plutôt à des chercheurs inscrits dans des perspectives professionnelles, ni d'ailleurs face à une élite car les chances d'atteindre le cycle supérieur ont augmenté. Ces considérations ont amplement transformé le rapport entre l'enseigné, l'objet du savoir et l'enseignant.

Par ailleurs, on remarque une certaine volonté de la politique publique d'harmoniser l'université algérienne avec ces nouvelles données par la promotion

⁹⁰ ARON, Paul / VIALA, Alain, *L'enseignement littéraire*, Que sais-je ? éd. PUF, Paris, 2005, p.3.

⁹¹ LAOUISSET, Djamel Eddine, *L'université : contraintes pédagogiques et impératifs de recherche*, éd. Houma, Alger, 2003, p.17.

de valeurs modernes répondant aux exigences des formations internationales et assurant des acquis correspondant aux besoins de la société. La révision des anciennes méthodes « les pratiques magistrales » qui ne répondent plus aux nouvelles compétences conçues en termes de créativité et d'initiative, a bien eu lieu en quête d'un nouveau pédagogique mais d'une manière hétéroclite et déconcentrée.

Comme le corps universitaire jouit d'une autonomie gestionnaire, l'absence de programmes nationaux et d'inspections officielles ont fait que ces innovations ne se conçoivent concrètement que localement c'est-à-dire par volonté institutionnelle singulière. Delà, la difficulté de la pédagogie universitaire de se structurer en discipline. Il est, donc, délicat pour nous d'interroger les méthodes et les stratégies au nom du national. C'est pourquoi, nous nous contentons de diagnostiquer l'état de la présence et de l'exploitation de la littérature au sein de notre université d'affiliation.

Ce contexte de changement de pratiques enseignantes à l'université tente de se structurer surtout autour de trois axes essentiels :

*Innover en matière de planification curriculaire en repensant la structure des études universitaires [...]. Innover sur le plan des méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage par un changement de paradigme pédagogique avec l'abandon d'un modèle transmissible centré sur l'enseignant et les contenus d'enseignement en faveur d'un modèle socioconstructiviste centré sur les compétences des étudiants et leurs acquisitions ; promouvoir et reconnaître la qualité des activités d'enseignement dans les institutions universitaires qui par tradition, accordent plus d'importance aux activités de recherche.*⁹²

L'approche novatrice se veut, donc, plus pragmatique en analysant concrètement les conditions et les possibilités d'émergence d'une nouvelle ère de

⁹² REGE COLET, Nicole, « conclusion » in La pratique enseignante en mutation à l'université, sous la direction de REGE COLET, Nicole / ROMAINVILLE, Marc, éd. DE Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006, pp.217-218.

pédagogie universitaire. La validité et la pertinence des méthodes et leur rapport aux objectifs de la formation universitaire se trouvent remises en question.

Notre université hésite encore à s'engager dans l'innovation pédagogique mis à part quelques initiatives personnelles de praticiens qui expérimentent de nouvelles pistes s'appuyant sur des supports créatifs. La majorité des enseignants maintiennent encore les modèles traditionnels de peur de sombrer dans un investissement risqué pour ne pas dire fatigant. Donc, le changement est là mais ne peut être généralisé car toute reconfiguration ou innovation pédagogique est tributaire du soutien institutionnel, actuellement discutable ?

Aujourd'hui, « *les dispositifs de recherche en éducation côtoient les enquêtes de terrain et on peut se réjouir de la pluralité méthodologique qui naît de cette tension.* »⁹³, ceci pour dire que la matière à travailler est présente mais pourvue d'une consolidation paradigmatique du champ. Nous reconnaissons la difficulté d'identifier, d'adopter et de désigner ces méthodes « adéquates » pour le développement pédagogique, or un positionnement méthodologique rigoureux pourrait estimer ces contributions et les détourner avec une objectivité critique au profit de la formation universitaire. Dans la culture académique, les savoirs issus de la recherche et ceux issus de l'expérience peuvent s'articuler pour affirmer l'identité scientifique et professionnelle.

« *Il faut de tout pour faire une révolution* », qu'en est-il pour une révolution pédagogique ? De quoi a-t-on besoin, effectivement, afin de rénover un système éducatif ? Examinons, là-dessous, les éléments que nous considérons indispensables à une innovation didactique au sein de l'université.

1.1.3.1 Formation d'enseignants, méthodes innovantes (de l'approche-cours à l'approche-programme)

Face aux changements, évoqués précédemment, il a fallu repenser essentiellement les méthodes et les approches ainsi que la formation des enseignants. Les décisions doivent impliquer, plus particulièrement, des méthodes

⁹³ Ibid., p.222.

qui favorisent les apprentissages souhaités. Ceci ne peut se faire qu'au moment où on pourra former des individus capables d'appliquer justement ces décisions.

Enseigner fait appel à des capacités transversales : réfléchir sur les choix méthodologiques, résolution de problèmes, observation et gestion équitable de groupes. Cet ensemble est influencé par l'implication des étudiants ou non, l'influence de la matière enseignée, la motivation personnelle et l'engagement.

Réfléchir sur sa propre action pédagogique est un besoin fondamental faisant partie intégrante de l'éthique professionnelle. Le but de la réflexion joue sur deux pôles : le développement des savoirs en comparant les expériences d'enseignement et l'amélioration de la qualité grâce à l'introduction de nouveaux savoirs.

Puisque les enseignants à l'université sont souvent considérés en termes de recherches, de publications et de reconnaissance de leurs travaux, on oublie souvent leur mission première celle d'enseigner. De crainte de nuire à leur vie académique, ceux-ci relèguent au second plan la centration sur leurs méthodes d'enseignement. C'est pour cela, on voit se proliférer des centres de pédagogie universitaire, partout dans le monde, qui se donnent comme tâche primordiale de former les nouveaux enseignants afin de les sauver de cette routine.

Intervient, alors, la question de la manière de la formation. Former des praticiens réflexifs qui enseignent avec « délibération » exige de repenser plusieurs pratiques relatives à la « pédagogie frontale ». L'un des principes de ce courant est que l'enseignant doit faire de son action un objet de réflexion constante. En d'autres mots, (re)penser constamment ses méthodes et ses ressources afin de mener à bien sa mission d'accompagnement pédagogique.

PERREARD-VITE, Anne⁹⁴ se basant sur les travaux de plusieurs critiques ayant développé des théories sur les pratiques réflexives des enseignants, élabore

⁹⁴ PERREARD-VITE, Anne, « *Avoir recours à une formation des études par cas en milieu universitaire : incidences sur la pratique enseignante* », in *La pratique enseignante en mutation à l'université*, sous la direction de REGE COLET, Nicole / ROMAINVILLE, Marc, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006, pp.135.136.

cinq dimensions de la réflexivité : **la multiplicité** (envisager les enjeux et les perspectives multiples d'un phénomène, tenir compte des aspects éthiques et sociaux inhérents à toute situation d'éducation...etc.) ; **la conscience de l'incertitude** (se rendre compte de la précarité de toute décision, toute conclusion est provisoire, tolérer l'ambiguïté...etc.) ; **planifier et adapter son action** (contextualiser sa réflexion, rechercher activement un feedback...etc.) ; **faire preuve d'ouverture** (faire référence à des concepts variés, illustrer ses idées...etc.) ; **s'auto-évaluer** (être capable d'un métadiscours et d'analyse critique, éviter la surgénéralisation...etc.).

Dans la sphère universitaire, on observe une multitude de méthodes et de pratiques pédagogiques. L'une de ces méthodes qui a prouvé son efficacité : la méthode personnalisée du psychopédagogue KELLER. Celle-ci consiste en unités, explicitant le contenu et clarifiant les objectifs, qui s'accompagnent d'un contrôle continu des connaissances individualisées, elle a cinq caractéristiques essentielles : *« le rythme individualisé des progressions ; la méthode est orientée vers la maîtrise parfaite du cours ; les étudiants sont assistés individuellement par un enseignant ; la méthode utilise des guides d'étude pour la communication de l'information ; elle inclut également un certain nombre de cours magistraux afin de stimuler et motiver les apprenants. »*⁹⁵. Le passage entre unités ne s'effectue que lorsque l'étudiant démontre sa maîtrise de l'unité précédente, ainsi il apprend à son rythme. C'est pourquoi, cette méthode personnalisée trouve un écho chez les étudiants mieux que l'enseignement conventionnel. L'évaluation, quant à elle, ne se base pas sur la qualité des performances durant les TD (travaux dirigés) mais au contraire *« basée exclusivement sur le nombre répété de tests de contrôle des connaissances. »*⁹⁶.

La deuxième méthode est la Méthode d'enseignement-programme de KELLEY. Cet économiste propose de soumettre les étudiants à une dizaine de questionnaires, durant le semestre, destinés à mesurer les acquisitions et non les

⁹⁵ LAOUISSET, Djamel Eddine, op.cit., p.50.

⁹⁶ Ibid., p.52.

évaluer. Ces questionnaires sont suivis d'un rapport de travaux à faire pour les prochaines séances. Quant à la méthode des contrats d'apprentissage, qui est aussi une méthode personnalisée, les enseignants et les étudiants s'accordent sur les objectifs, les méthodes et les modes d'évaluation. Si les conditions s'accomplissent, la note convenue dans le contrat sera affectée. Cette méthode atténue la certitude et responsabilise l'apprenant. Parmi ses inconvénients c'est qu'elle « *accorde énormément du temps de l'enseignant au mode tutorial ; les notes semblent également exagérées par rapport celles de l'enseignement conventionnel du fait que cette méthode a tendance à privilégier l'aspect quantitatif sur l'aspect qualitatif.* »⁹⁷.

Cependant, pour les méthodes modulaires, le contenu du cours est analysé puis divisé en modules (des situations-problèmes) indépendants qui s'accompagnent d'un travail de terrain et d'un matériel audio-visuel. L'étudiant a le choix de choisir entre ces modules, il suit des instructions et parvient à une synergie et s'auto-évalue lors de sa mise en réponse au module dans un rapport final. Il y a aussi, la méthode audio-tutoriale qui s'adapte beaucoup mieux avec l'enseignement scientifique et cognitif. Elle consiste en une combinaison de modules individuels avec usage de cassettes audio, de diapositives par les conférenciers avec un test continu.

Si pour de nombreuses universités internationales, ces méthodes ont prouvé leur utilité ou limite, à l'université algérienne, il semble que l'approche-cours règne encore sur la pédagogie universitaire depuis des décennies. Celle-ci est une activité individualiste, privée et isolée, il s'agit d'une « *organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible.* »⁹⁸. L'élaboration du savoir à enseigner se passe d'une manière détachée sans une vraie coordination avec les autres professeurs et une méconnaissance du contenu des différents programmes.

⁹⁷ Ibid., p.54.

⁹⁸ PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses Internationales Polytechnique, Canada, 2009, p.1.

D'ailleurs, l'approche-cours présente de nombreuses insuffisances⁹⁹ dont : **l'individualisme de la gestion pédagogique** (les cours sont enseignés indépendamment du programme sans une vision partagée de la formation) ; **le mode de gestion vertical en rapport de force** (les décisions (programmes élaborés par un comité) viennent du haut du corps universitaire et appliquées d'une façon démocratique par les praticiens) ; **un partage fragmenté des responsabilités** (chacun se soucie uniquement de son cours dans un sentiment d'isolement et de manque de communication) ; **un manque de lien entre les cours ou la redondance et le manque d'autorégulation.**

Comme la société s'est développée ainsi que les exigences du marché du travail, les ambitions et les caractéristiques individuelles, l'université devait refixer de nouveaux objectifs en élargissant l'horizon des compétences attendues par les formations. C'est pourquoi, l'approche-cours se voit à court d'efficacité. Dans la perspective des changements et des mutations que vit la majorité des universités, on voit aujourd'hui, les conseillers pédagogiques et les didacticiens envisager d'introduire une nouvelle méthode plus pertinente et plus collective : **l'approche-programme**¹⁰⁰ où « *l'ensemble des cours du programme repose sur un « projet de formation » (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeurs et chargés de cours) et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité.* »¹⁰¹.

Cette approche vient remédier aux lacunes organisationnelles de l'approche-cours et répond au besoin d'intégrer une diversité de dispositifs pédagogiques plus interactifs et motivants. Ainsi, elle prétend adapter les formations universitaires à la complexité du marché du travail. D'ailleurs, cette approche se définit par deux caractéristiques principales : « *l'existence d'un projet de*

⁹⁹ Ibid., pp.4-5.

¹⁰⁰ D'ailleurs, « *l'idée de l'approche-programme date de plusieurs décennies dans le monde collégial (Morin, 1989 ; Dorais, 1990 ; Goulet, 1995) et a migré lentement, depuis, à l'ordre universitaire. Si elle n'est pas nouvelle, elle n'en demeure pas moins révolutionnaire.* ». Ibid., p.22.

¹⁰¹ Ibid., p.1.

formation comme pierre d'assise du programme d'études ; la synergie créée dans la poursuite de ce même projet de formation. »¹⁰² . Pour ce qui est du projet de formation, il doit s'articuler autour de la définition du diplôme, les compétences et les valeurs qui s'y accompagnent, une organisation des contenus et des dispositifs à mettre en œuvre. La synergie est un état d'esprit nécessaire à l'application du projet, une manière collégiale, coopérative et horizontale de travailler.

Mais, cette approche est-elle vraiment concrétisable ? La résistance au changement, la peur de l'augmentation des responsabilités, les exigences volumineuses constituent des défis de taille pour l'implantation de cette innovante approche.

1.1.3.2 Le littéraire : formation ou plaisir ?

Nous mettons l'accent, ici, sur les principaux modules que propose l'université de Biskra dans le cadre de la formation relative à la filière « français ». Signalons que ces modules se trouvent soumis à des modifications continues (intégration des contenus, combinaison de modules, suppression ou ajout). Pour la première année Licence, la formation propose comme modules : Compréhension/expression (orales et écrites), Sciences sociales, Initiation à la linguistique, Phonétique, Grammaire, Culture et civilisation de la langue, Initiation aux textes littéraires, Techniques du Travail Universitaire.

Pour ce qui est de la deuxième année : aux modules de première année s'ajoute un seul nouveau module (Initiation à la traduction). Quant à la troisième année de la formation, on trouve : Etude du texte littéraire, Traduction, TTU, Compréhension et production écrites, Introduction à la didactique, Psychopédagogie cognitive, Linguistique, Etude de textes de civilisation, Introduction aux langues de spécialités, Expression orale, Anglais.

Pour ce qui est du Master, nous nous contentons de survoler les modules proposés dans la spécialité « littérature » vu qu'elle représente notre champ

¹⁰² Ibid., p.16.

d'expérimentation. Pour la première année : Le commentaire comparé et la dissertation, Littérature comparée et interdisciplinarité, Littératures francophones, Les écritures du Moi, Textes et courants de pensée, Pragmatique du discours littéraire, Polyphonie et texte littéraire, TICE et méthodologie du mémoire, Champ et discours littéraire, Méthodologie du mémoire en littérature. Pour la deuxième année Master : Littérature et expressions artistiques, Français sur objectifs universitaires et pratiques rédactionnelles, Postcolonialisme et exotisme, Méthodologie du mémoire et recherche documentaire, Théâtre, TICE et analyse du contenu, Onomastique anthropomorphisme et écolittérature, Les genres paralittéraires, Littérature contemporaine française, Phénomène de contact et apprentissage des langues/cultures.

Un premier aperçu permet de constater que la part de la littérature dans le premier cycle (licence) est très minable mis à part un ou deux modules conçus comme une initiation aux textes littéraires et civilisationnels. Tandis que, la première année (Master littérature) regorge de modules de tous genres et domaines. Ainsi, on voit se proliférer les champs relatifs à la littérature et son analyse. On voit des travaux dirigés portant sur la lecture des textes, la découverte des auteurs et des courants littéraires. Cependant, cette progression présente quelques anomalies et dysfonctionnements dont : l'Histoire littéraire se réduit à un catalogue de noms et les grandes œuvres se réduisent à de simples illustrations des moments de l'Histoire au lieu de travaux pratiques en matière d'analyse rigoureuse, un manque de modules littéraires au premier cycle (comment un étudiant peut se spécialiser en littérature alors qu'il n'a pas été formé pour le faire ?). Aucun module n'est réservé à la préparation de l'étudiant au monde du travail.

On comprend, tout de suite, que l'étude des œuvres littéraires n'est qu'un prétexte pour approcher un genre de discours en étalant un historique figé. Alors que les pratiques devraient participer à interroger l'objet de la littérature, de procurer du plaisir, d'élargir les visions du monde, de réfléchir sur les vertus que véhiculent les fictions. Ces imminentes valeurs se trouvent réduites à un discours

(herméneutique) explicatif et descriptif au lieu de forger le caractère persuasif des étudiants.

Dans l'espace universitaire, il semble, donc, qu'on enseigne la littérature aux jeunes étudiants, mais on ne les prépare pas à être à leurs tours des enseignants chargés d'apprendre cette même littérature à leurs élèves. C'est ce que DUMORTIER désigne d'une urgence de former des « *amateurs éclairés* » ceux capables d'aimer ce qu'ils apprennent pour qu'ils puissent le transmettre aussi bien qu'il soit possible et faisable :

Il s'agit de donner aux enfants et aux adolescents le goût des voyages dans les mondes fictionnels et dans les contrées bien réelles qu'explorent une intelligence et une sensibilité singulières. L'amateur devient amateur éclairé en développant ses capacités de comprendre et d'apprécier les œuvres. Concrètement, cela implique de consentir la qualité d'attention que requièrent les manifestations de l'intention artistique.¹⁰³

Et pour cela, il faut que les enseignants soient sensibles aux valeurs caractéristiques de la littérature, qu'ils soient capables de transformer leurs savoirs de références en compétences et de transmettre leurs expériences motivées de la littérature car

si l'enseignant ne discerne pas ce qui, dans un écrit, est susceptible de faire l'agrément et l'instruction du lecteur destinataire, ou s'il ne parvient pas à (faire) dire ce qu'il discerne, avec des mots d'un commun partage, il perpétuera un commentaire académique dont la technicité, la scientificité (respectables, certes) sont sans rapport avec le vécu de la lecture par les apprenants.¹⁰⁴

Il en ressort qu'il ne suffit pas d'apprendre, mais avoir du plaisir en apprenant. Un savoir appris sans goût ne peut être communiqué comme il se doit.

¹⁰³ DUMORTIER, Jean-Louis, *Formation littéraire et compétences*. Notes pour un débat initié par L'INRP, 2009, p.8. Disponible sur : <http://litterature.inrp.fr/litterature>, consulté le : 25 Octobre 2016.

¹⁰⁴ Ibid., p.9.

Dans un autre sens, il apparaît, également, que le sérieux problème de maîtrise des langues étrangères que rencontrent des étudiants issus d'un enseignement monolingue (arabe) a fait que la formation du premier cycle se donne exclusivement la tâche de perfectionner les compétences de l'écrit et de l'oral en privilégiant un quatuor de compétences (parfois dites macro-compétences) : savoir lire, écrire, parler, écouter, en mettant à l'écart les composantes culturelles, artistiques et relationnelles.

Comme la littérature, la vraie, se trouve en compétition avec de nombreux documents de commercialisation, il ne va pas de soi que les jeunes apprécient ou lisent de leur plein gré les chefs-d'œuvre. Il est aux enseignants et aux concepteurs des programmes de prôner cette qualité de motiver, de sensibiliser et d'éveiller le sens persuasif dans chaque formation littéraire au lieu d'instrumentaliser ce qui relève, par principe de l'art. Les compétences que l'université veille à installer chez les étudiants (compétences instrumentales) à moins de s'opposer aux propos développés, là-haut, devraient participer à harmoniser la formation littéraire avec ses vraies pratiques, celles favorisant l'épanouissement intellectuel et affectif.

Pour finir, nous épinglons ce commentaire d'Amor SEOUD, qui en dit beaucoup sur la problématique que nous venons de soulever dans les lignes précédentes :

Au moment où Doubrovsky constatait que la littérature ne s'enseigne pas, Ricardou rappelait en prenant tout le monde de court que de toute façon jusque-là elle n'a jamais été enseignée, sauf abus de langage. Car enseigner la poésie ou le dessin c'est apprendre à en faire : si donc on sort d'un cours de poésie sans être capable d'écrire un seul vers, c'est qu'il y a de quoi.¹⁰⁵

¹⁰⁵ SÉOUD, Amor, « L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture », in La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009 Édité par Fridériki TABAKI-IONA Argyro PROSCOLLI Kyriakos FORAKIS, Université d'Athènes, 2010, p.69.

Il est capital, aussi, de s'interroger sur les conduites et les dispositifs pour introduire toutes les dimensions de la littérature afin d'optimiser une formation de et par la littérature. Pratiques sociales, professorales et étudiantes doivent être conçues simultanément de façon à former des postures littéraires :

Une telle didactique est construite par le bas-doublement : d'une part, elle ne s'élabore pas seulement par la transposition (ou application) de savoirs ou de conceptions nés dans une discipline universitaire, mais s'informe des savoirs et des conceptions de l'usage ordinaire ; d'autre part, elle ne suppose pas que les pratiques scolaires légitimes sont les seules à devoir faire l'objet d'une réflexion didactique, mais elle les met en dialogue avec les pratiques sociales, notamment par un travail de médiation entre les pratiques langagières et culturelles et les pratiques scolaires.¹⁰⁶

Au terme de cette première section, qui s'est articulée autour de la définition de notre champ de recherche : la littérature et sa didactique. Et après plusieurs tentatives de définition et de reconsidération théoriques, le texte littéraire, vu dans son ensemble, se montre un objet ouvert et plurivalent qu'il faudrait examiner avec méfiance. Se méfier de sa simplicité apparente, celle liée à l'ensemble des fictions esthétiques transposées dans une finalité de plaisir.

Les complexes combinaisons qui s'élaborent entre le texte littéraire et l'héritage humain (mythes, contes, légendes, histoires de peuples, idéologies, politiques...etc.) font que la littérature dépasse les moules réductifs archaïques dans lesquels a, longtemps, été assiégée. Enseigner la littérature n'est plus harmoniser un savoir langagier à un autre culturel. La réception de l'objet « littérature » constitue, seule, un énorme *challenge*. A l'ère des changements et des rénovations qui frappent l'université, la planification pédagogique se doit de repenser ses propres moyens.

¹⁰⁶ DAUNAY, Bertrand, « *Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français* » in *Le français aujourd'hui*, n°157, éd Armand Colin, France, 2007, pp.43-51. Ici, p.45.

1.2 Mythe, Mythologie en question

Plus qu'aucune autre production humaine, le mythe aurait le mérite d'être un objet heuristique qui représente la confrontation de l'esprit au contexte naturel. Cet inventaire d'interprétations « primitives » recouvre des aspects que même les esprits les plus ingénieux de la modernité n'ont pas pu atteindre. Que le mythe soit un exercice pour le développement de la pensée, personne ne saurait en douter. Cependant, l'accès aux entrailles qui mènent à la sève intacte de la mythologie demeure une voie royale que peu arrivent à parcourir. Soumis à la loi de la dissimulation du sens, le mythe résiste à la compréhension. Cette dernière ne peut s'acquérir qu'en interprétant les éléments du mythe chacun pris isolément car chaque détail possède son importance et ne saurait donc être exclu. Le discours de la mythologie traduit des vérités complexes et enchevêtrées que seuls les avertis peuvent déceler.

Deux prétextes nous semblent essentiellement suffisants pour explorer le matériel mythique. Le premier réside dans le rôle particulier que joue le mythe dans la culture humaine, plus précisément, dans l'intermédiation entre les peuples. Sa présence se perçoit, en fait, au cœur de toutes les croyances et les civilisations sur terre. Le deuxième motif concerne son contenu herméneutique et symbolique à la fois. De sa fonction structurante des sociétés primitives peuvent jaillir des enseignements de valeur pour la communauté moderne car il est toujours possible, selon LEVI-STRAUSS de « lire dans les mythes ce qu'on souhaite y voir figurer ». Ceci dit que le mythe se prête à un usage universel et atemporel. A la vie moderne, nous transposons la sphère éducative ou l'école qui constitue le point de départ pour l'acquisition du savoir à la fois savant et humain pour chacun de nous. Soit ce cadre, chronologiquement éloigné des vraies pratiques du mythe, le lieu de nos questionnements les plus pointus au cours de la présente thèse.

A cette complexité du mythe, s'impose un ensemble d'exigences méthodologiques. C'est pourquoi, il apparaît indispensable de présenter succinctement les grandes lignes qui définissent cette notion, ses multiples

dimensions, ses modifications au cours des âges, ainsi que les fondamentales caractéristiques qui distinguent le mythe des autres formes fictives (le rite, l'épopée, le conte, la légende...etc.). Pour ce faire, nous enquêtons, tout d'abord, sur le mythe dans diverses disciplines (psychologie, anthropologie, littérature...etc.).

1.2.1 Interroger la notion du « Mythe »

Sociologues, anthropologues, linguistes, culturalistes, psychanalystes, archéologues, historiens de religions, philosophes pour ne pas citer que ceux-ci, de nombreux chercheurs, au cours des temps, ont tenté de (re)définir le mythe, l'analyser, l'interpréter, plus simplement, l'interroger. Néanmoins, la question du sens et de la fonction du mythe reste entière. Le mythe hésite entre le récit sacré et la fable mensongère, entre le discours raisonné et les spéculations de l'imagination, entre la religiosité et la littérature, entre la pratique sociale et le rituel, ou encore entre le réel et le surnaturel.

D'ailleurs, cette incertitude sémantique autour du *mythos* « se trouve autour de son équivalent latin, *fabula*, qui dérive de *fari*, « dire », et qui peut se charger de quatre valeurs sémantiques très différentes (mais cohérentes par rapport à notre propos) : conte invraisemblable, mensonge, récit mythologique, ou fiction philosophique. »¹⁰⁷. Marcel DETIENNE s'est interrogé très symboliquement à l'égard de la mythologie : « *quelle voix y entendre ? Quelle pensée y découvrir ? Est-ce un langage, le premier langage, celui d'une humanité dans l'enfance ? La naïveté de l'ignorance ou la parole originelle ? Le chant de la terre ou la tragédie de la Nature ?* »¹⁰⁸. Les interrogations sont assurément plus nombreuses, mais il vaut mieux s'en tenir à quelques répliques fondatrices pour l'évolution de ce concept aussi difficile à manier.

¹⁰⁷ MONNEYRON, Frédéric / THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, Que sais-je ? éd. PUF, Paris, 2002, p.11.

¹⁰⁸ DETIENNE, Marcel cité par MONNEYRON, Frédéric / THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, Que sais-je ? éd. PUF, Paris, 2002, p.10.

Une première approche de cette catégorie discursive montre que le mythe est un récit collectif transmis à travers les générations par tradition orale. Il informe sur le temps primitif, celui du commencement :

Le mythe est censé exprimer la vérité absolue, parce qu'il raconte une histoire sacrée, c'est-à-dire une révélation trans-humaine qui a eu lieu à l'aube du Grand Temps, dans le temps sacré des commencements (in illo tempo). Etant réel et sacré, le mythe devient exemplaire et par conséquent répétable, car il sert de modèle, et conjointement de justification, à tous les actes humains. En d'autres termes, un mythe est une histoire vraie qui s'est passée au commencement du Temps et qui sert de modèle aux comportements des humains. En imitant les actes exemplaires d'un dieu ou d'un héros mythique, ou simplement en racontant leurs aventures, l'homme des sociétés archaïques se détache du temps profane et rejoint magiquement le Grand Temps, le temps sacré.¹⁰⁹

Etant porteur d'informations sur le *temps des commencements*, les historiens de religions s'entendent pour affirmer que le mythe est sacré, au moins pour les peuples primitifs. Pour les anthropologues, le mythe se trouve le fondement même de la vie sociale et de la culture chez les anciens. En fait, le mythe constitue la première quête du savoir que l'homme a entretenu dans l'espoir de répondre aux questionnements qu'il se pose sur les phénomènes qui l'entourent car « *il représente la première tentative de l'homme d'expliquer et d'exprimer dans des productions poétiques et symboliques ses impressions sensorielles.* »¹¹⁰, c'est pourquoi « *le mythe, dans ses organes et dans ses premiers développements, appartient à l'état primordial de l'esprit humain qui est semblable à l'état de l'enfant.* »¹¹¹. Autrement dit, il représente un état de tâtonnement scientifique, une modeste science, la toute première science.

¹⁰⁹ RICOEUR, Paul, *Finitude et culpabilité II, La Symbolique du Mal*, éd. Aubier-Montaigne, Paris, 1960, pp.12-13.

¹¹⁰ CALAME, Claude, *Mythe et histoire dans l'Antiquité grecque, La création symbolique d'une colonie*, éd. Payot, Lausanne, 1996, p.15.

¹¹¹ TYLOR, Edward Burnett cité par DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, éd. Gallimard, Paris, 1981, p.34.

Le mythe se présente comme un récit traditionnel, impersonnel et anonyme dont la parole est transcendante. Il est symbolique, exemplaire, explicatif, répétable et fonde l'action des individus. Souvent, il se définit selon son origine, sa structure et sa fonction. Tantôt, il s'assimile au rêve dans la révélation des fantasmes refoulés de l'espèce humaine ; tantôt se compare à une parole divine; tantôt se trouve réduit à une simple construction fabuleuse. Le mythe est, donc, appréhendé sous divers angles selon chacune des disciplines théoriques.

C'est pourquoi, ce n'est qu'en étalant une grille représentative de l'état actuel de la recherche, qu'on pourra retenir les éléments définitoires du mythe. Néanmoins, une telle démarche ne ferait qu'exposer des données déjà conférées et largement usées par les chercheurs. De ce fait, on se permettra, seulement, de pointer les définitions qui semblent plus pertinentes et qui peuvent servir nos objectifs opérationnels et s'adapter à l'état de la présente recherche.

De première vue, il apparaît difficile d'harmoniser les nombreuses significations qui découlent du terme mythe. D'ailleurs, aucune des définitions n'a pu faire autorité sur le reste ou être universellement admise. André SIGANOS¹¹² met en parallèle quelques définitions qui lui semblent illustrer les principaux courants de pensée relatifs au mythe :

- M. ELIADE : *«Le mythe raconte une histoire sacrée : il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des commencements.»*¹¹³.
- A. JOLLES : *« Quand l'univers se crée ainsi à l'homme par question et par réponse, une forme prend place, que nous appellerons mythe. »*¹¹⁴.
- G. DURAND : *«Nous entendons par mythe un système dynamique de symboles, d'archétypes et de schèmes, système dynamique qui, sous l'impulsion d'un schème, tend à se constituer en récit.»*¹¹⁵.

¹¹² SIGANOS, André, «Définitions du mythe » in CHAUVIN, Danièle /SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, éd. Imago, Paris, 2005, p. 88.

¹¹³ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, op.cit., p.15.

¹¹⁴ JOLLES, André, *Formes simples*, éd. Seuil, Paris, (1930)1972, p. 81.

¹¹⁵ DURAND, Gilbert, *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, éd. Bordas, Paris, (1960)1979, p. 64

- M. DETIENNE : « [Le mythe est une] *parole originelle, sacrée de nature et condamnée à la fixité par un ordre profane [...]. [Ses] images ont pour fonction d'exprimer une part de l'expérience vécue, assez fondamentale pour se répéter, pour se reproduire et ainsi résister à l'analyse intellectuelle qui voudrait en décomposer l'unité.* »¹¹⁶.

- M. EIGELDINGER : « *Le mythe n'est pas uniquement récit, mais aussi discours du désir et de l'affectivité. Il ne s'exprime pas à l'aide d'idées ou de concepts et se développe en marge de la rationalité ; il se consacre à dire la vérité psychique [...], à suggérer l'affleurement de l'irrationnel et de l'inconscient, à traduire le contenu du désir et ses relations avec le sentiment.* »¹¹⁷.

C'est en partant de ces diverses définitions que SIGANOS a pu distinguer quatre grands types de mythes : le mythe *ethnoreligieux*, qu'il estime « *issu de la pensée primitive ou sauvage.* », ce type de mythes porte bien son nom ; le mythe *philosophique* (comme les mythes platoniciens) prend comme objet la démonstration au lieu de la transmission ; le mythe *socio-historique* (comme le mythe du Progrès, du Peuple), désigne des mythes délimités par la sociologie et la philosophie de l'Histoire qui renvoient à un moment précis, dans une société donnée à une « *idée qui gouverne massivement* » ; le mythe comme « *engramme narratif* », qui se trouve à « *la confluence d'une double mémoire, collective (qui renvoie à des archétypes) et personnelle.* », et se définit comme un tracé narratif combinant ces deux mémoires autour de quelques images primordiales (le fleuve, la montagne, l'arbre...etc.) ou de certains lieux.

Après avoir tracé les préliminaires d'une définition du mythe, certes, ni entière, ni plénière, examinons maintenant ce que en pensent les hommes de spécialité qui systématisent les faits et les traitent chacun à sa façon. A coup sûr, l'anthropologue ne conçoit pas le mythe du même œil qu'un sociologue ou un psychanalyste. Les littéraires et les philosophes ont, aussi, des visions différentes

¹¹⁶ DETIENNE, Marcel, « *Mythe et écriture* », in Dictionnaire des mythologies, éd. BONNEFOY, Yves, vol. II. Flammarion, Paris, 1981, p. 141.

¹¹⁷ EIGELDINGER, Marc, *Lumières du mythe*, éd. PUF, Paris, 1983, p. 10.

que nous essayerons de faire venir au jour ci-dessous afin d'accéder au plein sens du mythe, même si « plein » demeure un qualificatif discutable.

1.2.1.1 Anthropologie et psychanalyse

« Les écrivains sont de précieux alliés et il faut placer bien haut leur témoignage car ils connaissent d'ordinaire une foule de choses entre le ciel et la terre dont notre sagesse d'école n'a pas encore la moindre idée. Ils nous devancent de beaucoup, nous autres hommes ordinaires, notamment en matière de psychologie, parce qu'ils puisent à des sources que nous n'avons pas encore exploitées pour la science. » Sigmund FREUD.

L'historien de religions, l'anthropologue et le mythologue roumain Mircea ELIADE est sans concurrence le chercheur dont les travaux sur le mythe constitue une référence incontournable pour ses ultérieurs. Il opère une résolution au problème de la définition du mythe qui lui semble la moins imparfaite et qui nous apparaît, à notre tour, très significative :

Le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des « commencements ». Autrement dit, le mythe raconte comment, grâce aux exploits des Êtres Surnaturels, une réalité est venue à l'existence, que ce soit la réalité totale, le Cosmos, ou seulement un fragment : une île, une espèce végétale, un comportement humain, une institution. C'est donc toujours le récit d'une « création » : on rapporte comment quelque chose a été produit, a commencé à être. Le mythe ne parle que de ce qui est arrivé réellement, de ce qui s'est pleinement manifesté.¹¹⁸

Avant de commenter cette citation, une précision s'impose quant au choix que nous en avons fait : elle n'est pas convoquée, ici, comme étant propre aux opinions théoriques de l'auteur mais car elle représente la conception commune du mythe. Faisant parler cette définition, nous retenons que le mythe est, avant tout, une narration qui s'inscrit dans un cadre religieux et divin, il porte sur des

¹¹⁸ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, pp. 16-17.

événements jugés «originels » qui ont eu lieu dans un temps primordial, le Temps Premier. Par un glissement sensible, l'usage légitime du terme mythe, qui n'est pas encore complètement élucidé, peut renvoyer à une parole sacrée, tenue pour vraie, et qui se distingue de toute autre énonciation. Mais, en quoi une telle construction narrative tient son statut avantageux ? Par son inscription dans la sphère du sacré ? Par son authenticité, redoutable aujourd'hui par la science, non ? Par sa structure distinctive ? Par le fait qu'elle véhicule une force événementielle ? Ou simplement parce que le contexte de sa première réception n'était que simpliste ?

Pour ce qui est du rôle fondamental du mythe, à Mircea ELIADE d'ajouter qu'il sert assurément à mettre en lumière un moyen de connaissance sensible du monde : « *la fonction maîtresse du mythe est de révéler les modèles exemplaires de tous les rites et de toutes les activités humaines significatives : aussi bien l'alimentation ou le mariage, que le travail, l'éducation, l'art ou la sagesse.* »¹¹⁹. Nous disons, donc, que le mythe est mythe parce qu'une foule d'éléments a accompagné son apparition, pourtant présumé anonyme encore, son contenu exemplaire, son unité structurelle, son caractère ontologique qui a pu convaincre l'homme primitif et désaltérer son besoin d'une croyance expliquant les conduites organisatrices de son existence.

Sans doute, le nœud de ce problème définitoire doit consister à délimiter les nuances à partir desquelles les diverses définitions du mythe ont pu être constituées. Selon le dictionnaire du Littéraire : « *le mot Mythe vient du grec « mythos » qui signifie « récit », « fable » et, plus en amont « parole » : le mythe est donc « une histoire fabuleuse qui se raconte ».* »¹²⁰. Il était censé exprimer la vérité absolue parce qu'il racontait une histoire sacrée : « *un mythe est une histoire vraie qui s'est passée au commencement du Temps et qui sert de modèle aux comportements humains.* »¹²¹, écrit le mythologue Mircea ELIADE.

¹¹⁹ Ibid., p. 19.

¹²⁰ ARON, Paul / SAINT-JACQUES, Denis / VIALA, Alain, *Le Dictionnaire du littéraire*, éd. PUF, Paris, 2002, p.205

¹²¹ ELIADE, Mircea, *Mythes, rêves et mystères*, éd. Gallimard, Paris, 1957, pp. 21-22.

Il semble important de revenir sur ce qu'entend ELIADE par le mot « sacré » et établir la différence entre le sacré et le religieux. Bien que le mythe soit sacré, il ne relève pas de la religion, Marcel DETIENNE l'explique mieux :

Pour départager la religion et les mythes, il n'est besoin que d'un critère, au tranchant sûr : le sens moral. « Là où on enseigne l'existence d'un grand être, juste et bon, qui a tout fait, qui ne meurt », le doute n'est pas permis : commence le domaine de la religion. Au contraire, quand la raison est choquée, quand le sens moral est scandalisé, il s'agit de mythologie. Alors que les religions, mêmes fausses, ont toujours été l'asile « des aspirations les plus élevées. »¹²²

Ainsi, pour certains le contenu de la mythologie est immoral et ne fait que propager le péché dans toutes ses formes car elle est porteuse de l'irrationnel qui entraîne le déclin du sentiment religieux et par delà « l'immoral et l'antisocial »¹²³ comme le confirme l'ethnologue Adolphe E. JENSEN qui a, largement, dénoncé les gestes des héros mythiques. Donc, la mythologie définie par ELIADE comme un ensemble d'archétypes et de modèles à imiter se trouve accusée dans le sens contraire. Cet « état sauvage primitif de la pensée »¹²⁴ implique des réactions paradoxales vu ses grossières et scandaleuses histoires archaïques et les actions qui le fondent, mais, au même temps, continue à représenter la première réponse humaine à la curiosité scientifique. Ainsi, le statut de la mythologie, aux yeux de certains moralistes, devait tendre vers un processus de bannissement. Bannir : un acte fondamental que peu de chercheurs admettent.

Premier à s'insurger contre cette exclusion hâtivement conclue, Emile DURKHEIM qui avait écrit en 1899 :

C'est des mythes et des légendes que sont sorties la science et la poésie ; c'est de l'ornementation religieuse et des cérémonies du culte que sont venus les arts plastiques, le droit et la morale sont nés des pratiques rituelles. On ne

¹²² DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., p.40.

¹²³ A.E Jensen, cité par DETIENNE Marcel, *L'invention de la mythologie*, éd. Gallimard, Paris, 1981, p.43.

¹²⁴ DETIENNE Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., p.44.

*peut comprendre notre représentation du monde, nos conceptions philosophiques sur l'âme, sur l'immoralité, sur la vie, si l'on ne connaît les croyances religieuses qui en ont été la première forme.*¹²⁵

C'est grâce à cette philosophie « primitive » des grecs que la pensée scientifique a pu devenir une forme parfaite aujourd'hui. De la sorte, le sociologue DURKHEIM réaffirme que la mythologie est la pensée la plus englobante, il suffit juste d'écartier le voile sur l'immoral pour voir les vrais enseignements que véhiculent les mythes. D'un point de vue sociologique de déduction, sans exposition du scandaleux et de l'immoral, les individus ne sauront connaître la moralité. C'est pourquoi, DURKHEIM insiste sur l'existence de vérités distinctes derrière les apparences sensibles que recouvre la mythologie. Henri PEYRE voit, dans une perspective opposée aux propos de JENSEN que « *la symbolique seule peut sauver les religions, car seule elle permet d'interpréter les mythes au grès de chacun.* »¹²⁶.

Les anthropologues lisent, donc, dans le mythe, l'expression d'un mode de pensée, un système de représentations sociales et de visions symboliques et une justification aux actes divins qui sert à structurer les communautés parce qu'il « *fournit des modèles pour la conduite humaine et confère par la même signification et valeur à l'existence.* »¹²⁷ et c'est grâce aux « *interventions des Etres Surnaturels que l'homme est ce qu'il est aujourd'hui un être mortel, sexué et culturel.* »¹²⁸. Aux yeux des premiers peuples, le mythe a un pouvoir de guérison, de magie, source d'énergie et de prospérité. Nous concluons par une citation de Bronislaw MALINOWSKI dans laquelle il explique la portée et la fonction du mythe dans les sociétés primitives :

Envisagé dans ce qu'il a de vivant, le mythe n'est pas une explication destinée à satisfaire une curiosité scientifique,

¹²⁵ DURKHEIM, Emile cité par DETIENNE Marcel, *L'invention de la mythologie*, éd. Gallimard, Paris, 1981, p.195.

¹²⁶ PEYRE Henri cité par ALBOUY, Pierre, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (1969)1998, p.57.

¹²⁷ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, p.12.

¹²⁸ Ibid., p.17.

*mais un récit qui fait revivre une réalité originelle, et qui répond à un profond besoin religieux, à des aspirations morales, à des contraintes et à des impératifs d'ordre social et même à des exigences pratiques[...]. Le mythe est donc un élément essentiel de la civilisation humaine ; loin d'être une affabulation, il est au contraire une réalité vivante.*¹²⁹

Allons maintenant enquêter sur ce qui a pu signifier le mythe dans une discipline qui n'est pas moins importante que l'anthropologie et la socio-ethnologie : la psychanalyse. Parmi les domaines de la psychologie dite « appliquée », la mythologie apparaît aux alentours de 1906 comme un savoir brut à l'horizon confirmé. Un lieu où se réunit la majorité des possibilités psychanalytiques. Autrement dit, une occasion pour réactualiser une théorie fondée sur l'observation des comportements des individus et un moment d'expérimentation pour apposer les prémisses théoriques sur des modèles offerts par les mythes.

La mythologie devient, en ce sens, un objet au service des applications psychanalytiques : « *avec Freud, Otto Rank, C-G Jung, la psychanalyse a renouvelé profondément l'étude des mythes, et en analysant les rêveries suscitées par les éléments naturels, le feu, l'eau, l'air et la terre.* »¹³⁰. Par la suite, la psychanalyse justifie la fonction de la mythologie « *opération de démythification du monde* » et retrouve dans le mythe un outil pour représenter l'irreprésentable, pour révéler toutes les possibilités et les pulsions intimes de l'être, jadis, difficile à exprimer : « *les pulsions sont nos mythes, a dit Freud. Il ne faut pas l'entendre comme un renvoi à l'irréel. C'est le réel qu'elles mythifient, à l'ordinaire des mythes : ici qui fait le désir en y reproduisant la relation du sujet à l'objet perdu.* »¹³¹.

L'intérêt qu'a manifesté Sigmund FREUD à l'égard de l'Antiquité Gréco-latine et qui constitue, en grande partie, l'essentiel de ses pensées et la matrice de

¹²⁹ MALINOWSKI, Bronistaw cité par ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, p.34.

¹³⁰ ALBOUY, Pierre, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (1969)1998, p.13.

¹³¹ LACAN, Jacques, *Écrits*, éd. Seuil, Paris, 1966, p. 853.

son œuvre psychanalytique, mérite d'être interpellé ici. Pour FREUD, le mythe est comparable au rêve dans sa « bizarrerie », il représente l'expression d'un refoulé collectif là où le rêve dit un désir inconscient. Les mythes sont, pour le Maître de la psychanalyse, « *les reliquats déformés des fantasmes de désir de nations entières, les rêves séculaires de la jeune humanité.* »¹³². Les propos que FREUD tient le 12 Décembre 1897 à son ami Berlinois Fliess récapitulent bien la conception que FREUD entretient à l'estime de la mythologie :

*Imagines-tu ce que peuvent être les mythes endopsychiques ? Eh bien, ce sont les dernières productions de mon activité cérébrale. L'obscur perception interne par le sujet de son propre appareil psychique suscite des illusions qui, naturellement, se trouvent projetées au dehors et, de façon caractéristique, dans l'avenir, dans un au-delà. L'immortalité, la récompense, tout l'au-delà, telles sont les conceptions de notre psyché interne...C'est une psychomythologie.*¹³³

Si les travaux de FREUD sur les mythes se sont étendus sur plusieurs années, ce n'est, en effet, qu'en 1901, dans *Psychopathologie de la vie quotidienne*, qu'il exprime pour la première fois, publiquement, son interprétation du mythe :

*Pour une bonne part, la conception mythologique du monde, qui anime jusqu'aux religions les plus modernes, n'est autre chose qu'une psychologie projetée dans le monde extérieur. L'obscur connaissance (qu'il ne faut pas confondre avec la connaissance vraie) des facteurs et des faits psychiques de l'inconscient (autrement dit : la perception endopsychique de ces facteurs et de ces faits) se reflète (il est difficile de le dire autrement, l'analogie avec la paranoïa devant être ici appelées au secours) dans la construction d'une réalité supra-sensible.*¹³⁴

D'ailleurs, pour FREUD, JUNG et LACAN, le mythe se construit par un mécanisme de projection, il traduit un contenu psychique celui du refoulé ou de

¹³² FREUD Sigmund cité par BELLEMIN-NOEL, Jean, *Psychanalyse et littérature*, QUADRIGE, éd. PUF, Paris, 2002, p.96.

¹³³ FREUD, Sigmund, *Naissance de la psychanalyse*, éd. PUF, Paris, 1973, p.210.

¹³⁴ FREUD, Sigmund, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, éd. Payot, Paris, 1967, p.276.

l'inconscient. Vu que le mythe véhicule un ensemble d'archétypes et de symboles, la psychanalyse considère les mythes comme des constructions imaginaires conçues par une collectivité afin de repenser ses origines. Autrement dit, le mythe serait la manifestation des fantasmes partagés d'une société donnée, une traduction d'une sorte de « libido collective ». En fait, FREUD construit sa théorie en faisant appel à plusieurs mythes dont le mythe d'Œdipe démontant que derrière chaque renfermé se manifeste un sens latent lié à un refoulé. C'est pourquoi, on considère souvent que la conception psychanalytique des mythes se réduit à leur signification sexuelle (citons toujours le modèle freudien du développement libidinal).

Dans « *Au-delà du principe de plaisir*, 1920 », FREUD conclue que l'inconscient humain est sous la tutelle de deux sortes de pulsions opposées, celle de la vie et celle de la mort qui rythment le monde entier. FREUD projette ainsi une des pensées grecques opposant deux divinités (Eros et Thanatos) qui quoique contradictoires se complètent. Ces deux principaux moteurs énergétiques résument la lutte éternelle de l'humain balançant dans un dualisme toujours d'actualité : l'amour (la force de reproduction) et la mort. De son côté, NIETZSCHE a bien résumé cette situation dans (*Ainsi parlait Zarathoustra*) : « *l'homme a besoin de ce qu'il y a de pire en lui s'il veut parvenir à ce qu'il a de meilleur.* »¹³⁵.

En fait, la réviviscence des mythes par certaines sociétés à travers des rituels et des champs religieux collectifs qui tentent, dans un processus reproductif, d'accéder à la béatitude et à la perfection des origines signifie selon la théorie freudienne une espérance d'un « *retour en arrière individuel* » à travers duquel l'homme pourrait revivre, par le souvenir et le rêve, certains évènements de la première enfance, celle d'un paradis perdu. ELIADE, explique à ce propos qu'en Inde « *le Yoga et le bouddhisme y ont développé à un degré inconnu ailleurs*

¹³⁵ NIETZSCHE, Frederick, *Ainsi parlait Zarathoustra*, éd. Le Livre de Poche, Paris, 1972, p.319.

*certaines pratiques psycho-physiologiques du « retour en arrière ».*¹³⁶, le but n'est plus une répétition symbolique ou un processus thérapeutique, il s'agit, plutôt, d'une recherche d'une maîtrise spirituelle.

Carl Gustave JUNG pense, quant à lui, que la psyché humaine est influencée, non seulement, par l'histoire personnelle, mais aussi par les représentations de la société. Il fonde le concept « *d'inconscient collectif* » et la théorie des archétypes. Ses réflexions vont influencer, plus tard, Gaston BACHELARD et Gilbert DURAND. Nombre de chercheurs vont, également, s'inspirer des théories freudiennes en élargissant le champ de leurs expérimentations. KARL, dans *Rêve et mythe* (1909) s'interrogea sur le mythe de Prométhée, Otto RANK dans *Le Mythe de la naissance des héros* (1909) montra que « *toute mission d'un héros est prédestinée par un accident de naissance.* »¹³⁷.

Le psychanalyste et pédagogue Bruno BETTELHEIM va appliquer les doctrines freudiennes sur le conte dans « *Psychanalyse des contes de fées* en 1976). On peut citer également, LAFFONT, Georges DEVEREUX (fondateur de l'ethnopsychanalyse), Alain BESANÇON, Gérard MENDEL (sociopsychanalyse)...etc. C'est ainsi que les travaux situés au croisement de la psychanalyse et de la mythologie n'ont cessé de se proliférer, notamment après que les hypothèses freudiennes avaient ouvert la voie dans la direction de la fiction et l'osmose est devenue permanente car

dès ses premières élaborations théoriques, Freud fait appel à la littérature : à partir de 1897, il ne cesse d'associer la lecture d'Œdipe Roi de Sophocle et de l'Hamlet de Shakespeare, à l'analyse de ses patients et à son auto-analyse, pour construire l'un de ses concepts fondamentaux, nommé précisément « le complexe d'Œdipe ». A ces deux tragédies, il ajoute même, en 1928, le roman de Dobrovsky, Les frères Karamazov[...].L'histoire de la théorie psychanalytique ne peut être dissociée de ces rencontres ou de ces longues

¹³⁶ ELIDADE, Mircea, *Aspects du mythe*, op.cit., p.110.

¹³⁷ BELLEMIN-NOEL, Jean, *Psychanalyse et littérature*, QUADRIGE, éd. PUF, Paris, 2002, p.97.

*relations avec des mythes, des contes ou des œuvres littéraires.*¹³⁸

Il est à constater que le mythe « même s'il a un rôle dans la résolution de conflits intérieurs et la domination des fantasmes, contient un élément absolument réel : il ne libère pas seulement, il attire l'attention sur ce dont on ne peut se libérer. »¹³⁹. In fine, La psychanalyse doit à la littérature, un capital considérable de références car « l'étude des textes littéraires a permis à la psychanalyse naissante de quitter le champ strictement médical pour accéder au statut de théorie générale du psychisme et du devenir humain. »¹⁴⁰

II.2.1.2 Philosophie et Littérature

*« L'homme ne s'arrache à l'animalité que grâce à la mythologie. L'homme n'est qu'un animal mythologique. [...] Un mythe mort, cela s'appelle une allégorie. La fonction de l'écrivain est d'empêcher les mythes de devenir des allégories. »*¹⁴¹

Il semble que le processus de « démythisation » a commencé en Grèce avec SOCRATE et PLATON au moment du développement de leur philosophie systématique et rationnelle en opposant ouvertement le *logos* au *mythos* qui a, longtemps, régné sur les croyances religieuses et sociales : « dans le dialogue de Protagoras¹, Platon établissait une opposition fondamentale entre le *logos*, discours rationnel, et le *mythos* récit que l'on a plaisir à entendre raconter. Il est même connu pour être le fondateur de cette séparation entre le discours vrai du philosophe et le discours mensonger des poètes qu'il bannit de la cité dans La République. »¹⁴².

¹³⁸ BERGEZ, Daniel et all, *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, éd. DUNOD, Paris, 1996, p.41.

¹³⁹ OTTAVI, Dominique, « Mythe et altérité enfantine », in *Mythes en éducation/ Mythes de l'éducation*, le Télémaque, n°40, Presses universitaires de Caen, France, 2011, p.40.

¹⁴⁰ Ibid., p.42.

¹⁴¹ TOURNIER, Michel, *Le vent paralet*, COLL Folio, éd. Gallimard, Paris, 1977, pp.191-193.

¹⁴² RAIFI, Nabila, *Le féminin et le maternel dans l'imaginaire occidental, le mythe de Shéhérazade en analyse*, Présentée et soutenue publiquement le 14 novembre 2012, 583 pages, Thèse de Doctorat, Université de PARIS- SORBONNE, p.63.

A ce stade de l'Histoire « *les mythologies grecques et brahmaniques ne pouvaient plus représenter pour les élites respectives ce qu'elles représentaient pour leurs aïeux.* »¹⁴³, remettant en question la véracité des mythes archaïques cosmogoniques, les philosophes se sont penchés sur une quête de l'origine du réel, de l'essence du monde, de l'Être et du principe de l'univers. Il s'ensuit que le mythe se trouve détourné vers un problème ontologique « *on accède donc à « l'essentiel » par un retour prodigieux en arrière : non plus un regressus obtenu par des moyens rituels, mais un « retour en arrière » opéré par un effort de pensée.* »¹⁴⁴. Mais, il faut, tout de même, avouer que les premières spéculations philosophiques s'appuyaient déjà sur des mythes. Nous verrons par la suite que la pensée mythique n'a pas perdu son éclat même avec l'avènement de la science philosophique. Le détrônement de la mythologie n'est en vérité que partiel et camouflé car le savoir mythique continuait à inspirer les grands génies. En ce sens, le philosophe Platon

*occupe une position stratégique. Pour des raisons d'ordre sémantique, d'abord, car il est le premier à faire usage du terme mythologie. Ensuite parce que l'œuvre platonicienne marque le moment où le savoir philosophique, tout en dénonçant les récits des anciens comme des fictions scandaleuses, entreprend de raconter ses propres mythes dans un discours sur l'âme, sur la naissance du monde et sur la vie dans l'au-delà.*¹⁴⁵

Pour PLATON, le philosophe peut s'emparer du mythe pour dire ce qui ne peut être exprimé autrement. Telle est la fonction essentielle du mythe selon lui. Ces mythes que PLATON invite pour lui venir en aide quand ses démonstrations rationnelles font défaut et qui lui permettent d'expliquer de façon imagée des réactions entre des notions abstraites vont être connus plus tard sous la désignation « *Les mythes platoniciens* » comme le mythe de l'androgyne d'Aristophane dans *Le Banquet* ou le célèbre mythe de la caverne dans *La République*.

¹⁴³ ELIADE, Mircea, *Aspects du Mythe*, op.cit., p.142.

¹⁴⁴ Ibid., pp.142-143.

¹⁴⁵ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., p.156.

Sur ces entrefaites, le mythe est devenu un problème philosophique quand on lui a reconnu la capacité d'exprimer une pensée consciente conçue comme une forme de connaissance, du moment où on a avoué que « *les mythes constituent donc la somme du savoir utile [...]. Un réservoir d'actes déjà accomplis et de pensées déjà formulées.* »¹⁴⁶. Si le *logos* représente la parole en tant qu'elle est pesée, mûrement réfléchie et parfaitement censée, le *mythos* s'attache à véhiculer une parole qui renseigne sur la réalité, un langage qui fait autorité parce qu'il dit autrement des choses sur lesquelles le *logos* n'a pas de prise. Donc, « *le mythe désigne ce mode de vérité qui n'est pas établi en raison, mais plutôt reconnu par une adhésion en laquelle se dévoile une spontanéité originare de l'être dans le monde.* »¹⁴⁷. D'ailleurs, « *le problème mythos-logos devient alors le problème « représentation-concept »*¹⁴⁸, paradoxe que nous nous retenons de traiter dans le cadre de cette recherche.

Le philosophe moderne Emmanuel KANT a attribué aux rites religieux mythiques le statut *d'illusions transcendantales*. Selon lui, la connaissance humaine n'a accès qu'aux phénomènes concrets, tandis que l'essence des choses n'est représentable que par des mythes et des symboles. Ces derniers non vérifiables ne peuvent être des concepts rationnels.

Peu après, le philosophe allemand Arthur SCHOPENHAUER, disciple de KANT, dans son œuvre majeure publiée en 1819 « *Le Monde comme volonté et comme représentation* » postule que le monde est produit d'une volonté donnée sous forme de représentation. Par conséquent, le monde réel n'est pas si différent du monde mythique puisque ce dernier n'est qu'une interprétation de l'univers réel. Il avoue, ainsi, la présence d'un principe cosmique responsable de l'existence individuelle humaine, animale et végétale.

¹⁴⁶ ELIADE, Mircea, *Aspects du Mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, op.cit., p.157.

¹⁴⁷ GUSDORF, Georges, *Mythe et métaphysique*, éd. Flammarion, Paris, (1953) 1984, p. 303.

¹⁴⁸ RICŒUR, Paul, « *MYTHE - L'interprétation philosophique* », in Encyclopædia Universalis [en ligne]. Disponible sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/mythe-l-interpretation-philosophique/>, consulté le 29 juillet 2017.

NIETZSCHE, de son côté, valorise incontestablement l'héritage gréco-romain au même temps qu'il accuse la rationalité socratico-platonicienne. Dans *La Naissance de la Tragédie* (1872), il sollicite les mythes et conclut que c'est de l'affrontement entre Dionysos le dieu de l'instinct, de l'ivresse et Apollon le dieu de la loi, de l'harmonie et de l'esprit hellénique que naît l'art et la tragédie : «*Apollon et Dionysos sont ainsi les divinités éponymes inspirant deux types différents de transfiguration esthétique du malheur de l'existence ; ces deux inspirations, si différentes, et «le plus souvent en conflit ouvert», «apparaissent unis et engendrent dans cette conjonction l'œuvre d'art à la fois dionysiaque et apollinienne : la tragédie attique.»*¹⁴⁹. Tout au long de son œuvre, NIETZSCHE n'a cessé d'appeler à une nouvelle « raison rénovée » dont le catalyseur serait le mythe.

HEIDEGGER, inspiré par les travaux de SCHELLING, accepte pleinement la conviction courante, selon laquelle la première philosophie tend ses racines dans les mythes grecs, or, il «*se proposait justement de penser – selon son expression paradoxale – «de façon plus grecque que les Grecs ».*»¹⁵⁰. Il fait de la mythologie un leitmotiv de sa pensée : «*pour Heidegger, le mythe signifie une possibilité fondamentale de l'être-au-monde. Ce qui veut dire qu'une vision du monde tout à fait déterminée fait partie du mythe [...] la philosophie demeure référée au mythe.*»¹⁵¹.

Paul RICŒUR, quant à lui, voit dans le mythe un récit traditionnel qui a une fonction symbolique. Son pouvoir étant de découvrir le lien de l'homme à son sacré, il renvoie aux mécanismes profonds de la pensée humaine : «*le mythe est seulement mythe parce que nous ne pouvons plus relier ce temps à celui de*

¹⁴⁹ FONTAINE, Philippe, «*Nietzsche et la tragédie grecque*», in Bulletin de l'Association Guillaume Budé : Lettres d'humanité, n°54, décembre 1995, pp. 352-390. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/bude_1247-6862_1995_num_54_4_2400, consulté le 01 Mars 2015.

¹⁵⁰ VOLPI, Franco, «*Heidegger et la romanité philosophique*», in Revue de métaphysique et de morale (n°31), 2001, pp. 287-300. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2001-3-page-287.htm>, consulté le 01 Mars 2015.

¹⁵¹ BRITO, Emilio, «*Le rapport du mythe et de la philosophie selon Heidegger*», in Revue des Sciences Religieuses, tome 74, fascicule3, 2000, pp. 347-372. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rscir_0035-2217_2000_num_74_3_3541, consulté le 03 Mars 2015.

l'histoire telle que nous l'écrivons selon la méthode critique, ni non plus rattacher les lieux du mythe à l'espace de notre géographie.»¹⁵² . Toutefois, il refuse de parler d'une intention étiologique du mythe et lui accorde une fonction symbolique car selon lui :

En perdant ses prétentions explicatives le mythe révèle sa portée exploratoire et compréhensive, ce que nous appellerons plus loin sa fonction symbolique, c'est-à-dire son pouvoir de découvrir, de dévoiler le lien de l'homme à son sacré. Aussi paradoxal qu'il paraisse, le mythe, ainsi démythologisé au contact de l'histoire scientifique et élevé à la dignité de symbole, est une dimension de la pensée moderne.¹⁵³

Nombreuses sont encore les réflexions philosophiques sur le mythe (Le positivisme d'Auguste COMTE, la mythologie comparée du philologue orientaliste Max MÜLLER...etc.) mais nous nous contentons du nombre cité là-dessus.

Pour faire le point, à moins de s'opposer, mythologie et philosophie entretiennent des rapports de complémentarité. Si la mythologie détient le mérite de tracer les grandes lignes d'une machine à penser prélogique, la philosophie en apporte les fondements rationnels et scientifiques. Ainsi, poétique du *mythos* et démonstration du *logos* ne peuvent se tenir l'une à l'écart de l'autre dans le processus de construction du sens et de l'interprétation du monde car « *comme le langage, le mythe est une forme déterminée du voir, et l'image mythique, manière intuitive de figurer, produit de la réalité et fabrique un univers de sens.* »¹⁵⁴.

Quoique, la philosophie du VI^{ème} et IV^{ème} siècle avant J-C en Grèce, s'est instituée comme alternative à la pensée mythologique, le mythe se trouve, suite aux théories philosophiques développées peu après, réduit à un simple ensemble symbolique de référence.

¹⁵² RICOEUR, Paul, *Finitude et culpabilité II, La Symbolique du Mal*, op.cit, pp.12-13.

¹⁵³ Ibid., p.13.

¹⁵⁴ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, éd. Gallimard, France, 1981, p.194.

A l'instar de la philosophie, le mythe est devenu indissociable, également, de la culture et de l'art en général. Il ne cesse d'animer les œuvres qu'il habite en leur donnant une force qui les rend captivantes. L'atemporalité des questions soulevées par les mythes permet d'attribuer une certaine immortalité à l'œuvre car les thèmes universels ne subissent jamais les outrages du temps.

Avant la fixation des mythes par écrit, ces histoires orales occupaient une place importante dans les sociétés archaïques. A ce temps-là, les mythes représentaient une croyance et une réalité sacrée autour de laquelle se réunissaient les individus. Cet héritage a été transmis oralement, puis découvert par les chercheurs qui ont remarqué la présence, dans toutes les civilisations antiques, de récits qui se démarquent par leur élaboration poétique et leur mise en scène rituelle. De telles fictions très répandues surtout chez les Romains et les Grecs, ont été désignées comme « fables » (du latin) ou « mythes » (du grec).

Ces récits ont été conservés par écrit sous les plumes des philosophes et des poètes, d'abord, grecs et romains (citons deux œuvres majeures : l'Illiade et l'Odyssée d'HOMERE). Par la suite, le mythe démythifié perd sa sacralité et nous arrive sous forme de productions poétiques. Ces textes fondateurs, quoique, ont perdu une bonne part de l'originalité des mythes oraux au contact de l'écriture, vont beaucoup influencer les générations postérieures surtout pendant la Renaissance où il était important de s'inspirer de la référentialité antique. On assistera, donc, à une pratique de réécriture mythique (jeu de déconstruction/reconstruction) : *« la littérature naît du mythe qu'elle interprète et développe : légendes, contes populaires, épopées, rameaux parallèles de l'immense littérature orale qui précède et déborde l'écriture. »*¹⁵⁵.

« *Le mythe fut la première littérature* »¹⁵⁶, cette affirmation suscite arrêt et réflexion. D'ailleurs, nul ne peut nier le lien si solide qu'entretient la littérature avec la substance mythique. Tous deux découlent d'un processus de

¹⁵⁵ BRUNEL, Pierre, *Mythes et littérature* (textes réunis), Presses de l'Université de Paris - Sorbonne, Paris, 1994, p.153.

¹⁵⁶MADELENAT, Daniel, *Dictionnaire des littératures de langue française*, par DE BEAUMARCHAIS, Jean-Pierre / COUTY, Daniel / REY, Alain, éd. Bordas, Paris, 1984.

l'imagination ; véhiculent des apories qui hantent l'être et présentent des énigmes des destinées tragiques et traduisent les rapports inconscients entre les instances psychologiques. La littérature ne fait que reprendre, actualiser ou rationaliser les récits primordiaux. Il ne serait pas exagérer de considérer la littérature, sous ses différentes formes textuelles et génériques, comme le seul garant pour la survie des mythes. Ces derniers étant déjà une première forme de la narration permettent à la fiction littéraire de se régénérer.

Cette association de deux univers fascinants ne cesse d'engendrer divers récits demi-profanes où le verbe se conjugue à des niveaux supérieurs du langage, un langage qui puise dans la sève mythique et la poétique littéraire. En fait, *« dans ce contexte, la littérature naît lorsque le mythe meurt. Dès lors que le mythe a cessé d'être le centre unique de l'expérience vécue, il n'est plus actif, mais seulement joué. Il devient prétexte à l'imagination, aux variations de la poésie. »*¹⁵⁷.

Etant un discours non figé, le mythe devient un chantier pour les écrivains qui s'enchantent de le manier à leur guise, tantôt par un processus de démythisation, tantôt le contraire en sacralisant les détails mythiques. Marcel DETIENNE affirme que le destin de la mythologie antique dépend d'une *« mémoire inventive »*¹⁵⁸. Autrement dit, la littérature devient elle-même *« créatrice de mythes »*. D'ailleurs, le discours mythique et le discours littéraire en tant que processus de création se croisent en deux aspects essentiels : tous deux procèdent par l'émerveillement, par la découverte et la contemplation du monde. Tous deux traitent de la complexité humaine et celle du cosmos. Ainsi, l'écrivain crée un univers qui réinvente à son tour le discours mythique en brassant un processus organisateur d'images (les forces évocatrices du mythe). C'est justement dans cette tension, sans cesse rééquilibrée et qui permet au texte littéraire de maintenir une éternité dans le temps et dans l'espace, que se situe le *« mythe littéraire »*. La littérature vit, donc, du mythe et le fait vivre au même

¹⁵⁷ MONNEYRON, Frédéric/ THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, op.cit., p.44.

¹⁵⁸ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., 242.

temps. Ce dernier demeure un objet ouvert ou plutôt pour parler dans les termes de Francisco VARELA en « *clôture opérationnelle* ».

En parcourant l'histoire de la présence des mythes à travers les différentes époques, il s'avère que le Moyen âge (X^{ème} - XV^{ème} siècles) a connu le triomphe des mythes chrétiens et des mythes celtes (la légende arthurienne), mais aussi le mythe d'Alexandre le Grand. La Renaissance (XV^{ème} - XVI^{ème} siècles) a été marquée par la redécouverte de l'antiquité par la Pléiade (*Les Regrets* de Bellay 1558 s'inspirait du mythe d'Ulysse). Le XVII^{ème} siècle a, également, été marqué par le recours aux mythes chrétiens, mais aussi la naissance du mythe de Dom Juan de Molière, les pièces de Racine (Phèdre), Corneille avec Œdipe et Andromède...etc.

Le XVIII^{ème} siècle a connu un large intérêt pour la mythologie orientale avec la traduction des *Mille et une nuits* par Antoine GALLAND, au moment où Rousseau a réhabilité le mythe du bon sauvage. Au XIX^{ème} siècle, le romantisme voit multiplier l'usage des mythes et des figures héroïques (Roland chez Hugo, Isis de Nerval, de nombreuses réécritures du mythe de Prométhée et de Faust). Cependant, le XX^{ème} siècle semble se retourner davantage vers les mythes romains (*La Guerre de Troie n'aura pas lieu* (1935) de Jean Giraudoux, *Antigone* (1944) de Jean Anouilh). Ici, le mythe a connu un processus de déconstruction et s'est trouvé voué à exprimer les problèmes politiques et idéologiques de l'époque dont la guerre et la résistance.

Pour ce qui est de la musique et de l'opéra, nous citons : Lully (*Le ballet de Psyché*), Gluck (*Orphée et Eurydice*). Pour la sculpture : Michel-Ange (*La bataille de Centaures et des Lapithes*), Cellini (*Persée tenant la tête de Méduse*). La peinture : De Vinci (*Léda et le cygne, Bacchus*), Botticelli (*La Naissance de Vénus*), Picasso (*Le Minotaure*). Quant au cinéma, la liste des adaptations cinématographiques des mythes est certainement assez longue : *Le choc des Titans* de Desmond Davis (en 1981 puis un remake de Louis Leterrier en 2010), *Jason et les Argonautes* (1963), *Hercule* de Disney (1997), *Troie* de Wolfgang Petersen (2004), *La Reine des Amazones* (1961), *Ulysse* (1955) de Mario

Camerini, *Les Immortels* (2011) de Tarsem Singh, *La colère des Titans* de Jonathan Liebesman (2012), *Thor et le marteau des dieux* (2009)...etc.

Quant à la présence des mythes dans la littérature maghrébine et notamment algérienne, nous lui avons consacré une section dans le deuxième chapitre pour des besoins de méthodologie (voir chapitre II.2.1.1).

Nous disons, à la fin, que le mythe a été et est encore un réservoir pour la littérature dans la mesure où il fournit des modèles et des archétypes. Certains personnages de romans ne sont, en effet, que des réincarnations d'anciennes figures mythiques tel est le cas de Colomba de Mérimée, variation du mythe d'Electre. Comme il est le cas, également, pour les récits mythiques de la métamorphose qui tendent leurs origines dans les *Métamorphoses* d'Ovide. Cette œuvre majeure a largement influencé les récits contemporains notamment le fantastique et la science-fiction. Si Gilbert DURAND parle de « *perte de substance et de décor mythique* », il s'agit, à notre sens, d'une substitution de sens et non d'une perte du sens mythique car il demeure certain que les résonances des mythes antiques traversent encore la majorité des productions littéraires. Ces échos sont des fois explicitement montrés, mais dans la plupart des cas déduits par le lecteur.

In fine, nous rappelons que les historiens traitent le mythe d'un « récit encombré des dynasties célèbres » ; les sociologues distinguent en lui les spécificités des milieux sociaux ; les linguistes le voient comme un ensemble de formes autour d'une locution ; les psychanalystes le réduisent à un dévoilement de passions radicales de l'espèce humaine. Les anthropologues considèrent le mythe comme un métalangage composé de mythèmes où les mythes s'éclairent les uns les autres. Au demeurant, la mythologie embrasse tous les domaines érudits dans un rapport hautement complexe. Et c'est d'ailleurs, cette présence immanente du mythe partout qui fait de lui un objet qui mérite d'être enseigné et compris au sein de toute classe. Aujourd'hui, les mythes sont un véritable vivier pour les arts, la politique et les sciences sociales. C'est pourquoi, l'un des enjeux de cette recherche est d'ouvrir à partir et autour du mythe une large

réflexion sur sa valeur pérenne chargée de figures symboliques et de structures formatrices.

1.2.2 Le mythe : un genre ?

« Le mythe est, comme l'utopie, une façon de penser qui joue avec la réalité et la vérité, niant la réalité et la dépassant, se proposant, un peu distinctement, comme vrai ou comme probable ou comme possible ou comme souhaitable ; c'est la danse avec la vérité. »¹⁵⁹.

Afin de mieux se rendre compte de cet objet mystérieux et polyvalent, il est recommandé de le situer par rapport aux autres discours narratifs tels que le rite, le conte, la légende, l'épopée...etc. Cette démarche n'est nullement évidente puisque les frontières sont des fois très difficiles à établir.

Le terme « genre » vient du latin *genus* (terme marquant l'origine). André LALANDE, dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, en donne la définition suivante : « deux objets sont dits être du même genre lorsqu'ils ont en commun quelques caractères importants. »¹⁶⁰. Avoir des traits en commun n'est pas le seul critère permettant de définir un genre. Pour une classification générique, il est aussi de première importance de considérer la pertinence et la représentativité de ces traits et enfin de soumettre l'objet à ce qu'appelle Yves STALLONI la « loi du nombre »¹⁶¹ en d'autres termes, « un genre ne peut exister [...] que s'il regroupe sous son label un nombre représentatif d'œuvres liées entre elles par des points communs. »¹⁶².

Revenons à l'objet de notre quête, en premier lieu, les mythes présentent un nombre important de traits communs : la forme (la majorité des mythes nous y sommes venus sous formes de récits) ; la thématique (nombre de mythes mettent en scène des éléments transcendants) ; la sacralité (les mythes

¹⁵⁹ ALBOUY, Pierre, op.cit., p.48.

¹⁶⁰ LALANDE, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, éd. PUF, Paris, 1972, p. 385.

¹⁶¹ STALLONI, Yves, *Les genres littéraires*, publié sous la direction de BERGEZ, éd. Gallimard, Daniel Armand Colin, Paris, 2005, p. 118.

¹⁶² Ibid.

appartiennent dès l'origine à une sphère sacrée) ; le cadre spatio-temporel (ils sont censés exprimer des vérités qui ont eu lieu dans un temps primordial, au commencement de la création). En deuxième lieu, ces caractéristiques ont été, depuis des siècles, délimitées, débattues puis avouées par plusieurs chercheurs. En dernier lieu, ces attributs concernent un nombre considérable de récits qui disposent, plus ou moins, de ces éléments distinctifs.

En effet, à première vue, on devrait sommer que le mythe est un genre tant qu'il réponde aux critères de la classification générique, mais pouvons-nous affirmer, s'adossant à ces seuls éléments, que le mythe est bel et bien un genre littéraire autonome ?

Poussons notre réflexion plus en avant, selon VERNANT le *mythos* « ne se réfère ni à un genre littéraire particulier, ni à un type de récit, ni à une forme quelconque de narration dont il baliserait les frontières. »¹⁶³, mais il se définit surtout négativement comme « l'envers, l'autre du discours vrai, du logos. »¹⁶⁴. Rappelons que le mythe est par définition vulnérable face aux détours du temps. Marqué par son instabilité, le mythe n'est en vérité que la somme de ses variantes. Comment, donc, tenter de fixer par des limites ce qui est, par essence, altérable et dégradable ? Le mythe serait-il une forme errante, vagabonde ? Se place-t-il, alors, au-delà des systèmes génériques ? Si oui, de quoi s'agit-il au juste, d'une forme particulière de la pensée, d'une activité symbolique ou d'un savoir fabuleux ?

Ce qui est paradoxale, comme l'affirme Claude LEVI-STRAUSS c'est que « le mythe est perçu comme mythe par tout lecteur, dans le monde entier. »¹⁶⁵, mais Pierre BRUNEL insiste, de son côté, sur le statut « d'antériorité » qui fait de ces « textes oraux sacrés » des « hors textes » car « le rapport originel qu'ils entretiennent n'est pas avec l'écrit mais avec la vie des hommes qui les

¹⁶³ VERNANT, Jean-Pierre, « Le Mythe au réfléchi », in *Le Temps de la réflexion*, n°1, éd. Gallimard, Paris, 1980, p. 23

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ LEVI-STRAUSS, Claude, *Anthropologie structurale*, éd. Plon, Paris, 1958, p.232.

racontent avec leurs croyances religieuses.»¹⁶⁶ . C'est pourquoi, le mythe semble relever d'un autre ordre, en transcendant tous les autres genres, il se situe « hors genre ».

Paul VALERY aborde la question de la nature verbale du mythe comme suit : « *mythe [...] est toute chose qui est inséparable du langage et lui emprunte ses vertus sans contrepartie.»¹⁶⁷* , et il pensait dans sa *Petite lettre sur les mythes* que le « *mythe est le nom de tout ce qui n'existe et ne subsiste qu'ayant la parole pour cause. Il n'est de discours si obscur, de raconter si bizarre, de propos si incohérent à quoi nous ne puissions donner un sens.»¹⁶⁸*

Roland BARTHES croit que « *le mythe est une parole* »¹⁶⁹ . Cette parole est choisie par l'histoire. C'est ainsi qu'il décrit et interprète les diverses représentations collectives de la société moderne devenues « *mythes agissant* » sur le corps social. Le mythe est, donc, un système de communication, c'est un message bien codifié voué à une fin.

Dans la mesure où le mythe emploie un langage autre, si ce n'est lui-même un langage à charge symbolique, il dépasse le concept même de littérature. Il ne serait pas exagéré de prétendre que le mythe pourrait triompher d'être une catégorie singulière qui se définit par sa fonction et non par sa forme. LEVI-STRAUSS situe le mythe au-dessus du niveau habituel de l'expression linguistique :

On pourrait définir le mythe comme ce mode de discours où la formule traduttore, traditore tend pratiquement à zéro. A cet égard, la place du mythe sur l'échelle des modes d'expression linguistique, est à l'opposé de la poésie, quoi qu'on ait pu faire pour les rapprocher. La poésie est une forme de langage extrêmement difficile à traduire dans une langue étrangère,

¹⁶⁶ BRUNEL, Pierre, *Mythocritique*, éd. PUF, Paris, 1992, p. 59.

¹⁶⁷ VALERY, Paul, *Cahiers*, T.I, édition établie, présentée et annotée par VALERY, Judith Robinson, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », éd. Gallimard, Paris, (1938)1973, p. 451.

¹⁶⁸ VALERY, Paul, *Petite lettre sur les mythes, Etudes philosophiques*, in *Œuvres*, T.I, édition établie par HYTIER, Jean, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », éd. Gallimard, Paris, 1962, p. 964.

¹⁶⁹ BARTHES, Roland. *Mythologies*, éd. Seuil, Paris, 1957, p. 193.

et toute traduction entraîne de multiples déformations. Au contraire la valeur du mythe comme mythe persiste en dépit de la pire traduction [...]. La substance du mythe ne se trouve ni dans le style, ni dans le mode de narration, ni dans la syntaxe mais dans l'histoire qui est racontée. Le mythe est langage; mais un langage qui travaille à un niveau très élevé, et où le sens parvient, si l'on peut dire à décoller du fondement linguistique sur lequel il a commencé par rouler¹⁷⁰.

Nous concluons par cette citation de Marcel DETIENNE qui confirme bien que le mythe demeure un objet insaisissable : « *il n'est aucun épisode de cette longue histoire qui autorise à reconnaître dans le mythe un genre littéraire ou un type de récit spécifique. Poisson soluble dans les eaux de la mythologie, le mythe est une forme introuvable ?* »¹⁷¹.

1.2.2.1 Mythe, rite et épopée

Au sujet de l'interconnexion entre le mythe et le rite, nombreux sont les chercheurs qui ont démontré les liens étroits qui les unissent. Si le mythe est une projection verbale du rite, le rite en est l'illustration pratique, pour parler dans les mots de LEVI-STRAUSS (1974). Ainsi, mythe et rite se reproduisent l'un l'autre. Par ailleurs, M. ELIADE (1963) et P. RICCEUR (1996) s'accordent pour affirmer que le mythe fonde le rite du fait que le mythe s'identifie par sa fonction religieuse et sa pratique rituelle. C'est par le biais des rites que les hommes primitifs reproduisent un contenu sacré passé in *illo tempore*. Cet acte initial garantit la survie du fondement même du groupe qui y croit et tente de se rapprocher du temps initial celui du commencement. Dans ce sens,

un rite peut se définir comme une suite de gestes, répondant à des besoins essentiels, gestes qui doivent être exécutés suivant une certaine eurhythmie. D'après son étymologie sanscrite, ce mot désigne ce qui est conforme à l'ordre (rita) [...]. Il n'y a rien de gratuit dans de telles cérémonies. Ce sont de simples gestes devenus des

¹⁷⁰ LEVI-STRAUSS, Claude, *L'anthropologie structurale*, op.cit., p.232.

¹⁷¹ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., p.238.

*procédés de réalisation composés de chants, de musiques, de paroles reproduisant des attitudes naturelles qui ont été d'abord des réflexes provoqués spontanément dans des circonstances analogues répondant aux mêmes nécessités.*¹⁷²

Dans plusieurs civilisations¹⁷³, il existe des rites associés à des pratiques de vie comme les rites qui accompagnent l'agriculture. Dans ces cas, le rite, qui trouve ses origines dans des mythes anciens, doit être accompli afin d'assurer le passage entre les forces de la terre en les conjurant pour assurer de bonnes récoltes. L'anthropologie confirme ces faits, plusieurs mythes sont encore « vivants » dans certaines ethnies (comme les indigènes de Togo qui considèrent leurs mythes d'origine « absolument réels »¹⁷⁴) et qui continuent à pratiquer les rituels qui s'y associent car à leur estime cela doit se faire « *parce que le Peuple Saint le fit de cette manière la première fois.* »¹⁷⁵. Mircea ELIADE en donne un exemple très significatif, celui de la récitation des champs épiques du cycle Gesar chez les Turco-Mongoles et les Tibétains où

*la récitation est assimilée à un charme puissant. Elle aide à obtenir des avantages de toute sorte [...]. La barde récite l'épopée pendant plusieurs jours. Autrefois, dit-on, on voyait alors les traces des sabots du cheval de Gesar sur cette aire. La récitation provoquerait donc la présence réelle du héros.*¹⁷⁶

¹⁷² BENOIST, Luc, *Signes, symboles et mythes*, Que sais-je ? Éd. PUF, Paris, (1975)2009, 10^{ème} édition, p.92.

¹⁷³ Dans ce sens, Eliade propose une acerbe explication sur les pratiques rituelles de plusieurs tribus : indiens, australiens, africains. Il montre dans (*Aspects du mythe*, 1963) d'après ses enquêtes anthropologiques de terrain, comment ces tribus croient encore aux *gesta* des êtres surnaturels en reproduisant leurs actes dans des cultes imitatifs. Ceci montre que les activités profanes des hommes comme les cérémonies de mariage ou de baptême, trouvent leurs exemples dans les mythes archaïques. Et il ajoute que ces tribus comme « Les Pawnee, Les Cherokees » distinguent entre les histoires sacrées des héros mythiques qui se racontent seulement entre les vieux instructeurs des histoires fausses qui mettent en scène des héros mortels et se livrent au large public y compris les femmes et les enfants.

¹⁷⁴ PETTAZZONI, Raffaele, cité par ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, p.21.

¹⁷⁵ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, op.cit., p.18.

¹⁷⁶ STEIN, Rolf-Alfred, cité par ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, p.22.

Donc, vivre ses mythes et ses épopées permet à ces tribus de sortir du temps profane et débaucher «*dans un temps qualitativement différent, un temps »sacré « à la fois primordial et indéfiniment récupérable. »*¹⁷⁷

Une telle pratique rituelle sert à expliquer comment cet acte même a été fait la première fois. Ces rites en culte participent à fonder l'identité du groupe en concédant les éléments qui constituent la communauté. Le mythe, par le biais du rite, crée des liens sociaux à travers ses fonctions explicatives et religieuses, il révèle des exemples et donne des raisons étiologiques aux activités humaines.

En Grèce, les rites qui accompagnent la saison de l'agriculture mettent en scène Déméter et Triptolème. Le mythe appuie les faits naturels et sociaux et intervient comme étant justificateur «*tout en croyant à l'existence des héros, les anciens Grecs pensaient aussi que ces aventures mythiques servaient à embellir certains épisodes de l'histoire des hommes : le combat d'Héraclès contre l'hydre de Lerne permettait aux habitants de la région de représenter par un mythe leur victoire sur les marais voisins. De même l'expédition de Jason symbolisait les découvertes des premiers navigateurs.*»¹⁷⁸. A l'égard de leurs dieux, les grecs éprouaient de la crainte et du respect. C'est pourquoi, ils les honoraient en célébrant des fêtes avec des sacrifices afin d'obtenir leur protection.

Si le mythe est présenté, dans une vision psychanalyste comme une «*image spéculaire du rite*». A l'inverse, le rite prend souvent un statut de «*parent pauvre*» du mythe ou se trouve réduit à «*la pratique du mythe*»¹⁷⁹. Pour les anthropologues le rite est une mise en scène collective du mythe. Les statuts respectifs du mythe et du rite ne peuvent se trouver en opposition, c'est pourquoi on parle récemment de la formation *mythico-rituelle* afin de dépasser les paradoxes qui peuvent survenir lors d'une étude comparative qui s'inscrit dans une anthropologie psychanalytique :

¹⁷⁷ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, op.cit., p.32.

¹⁷⁸ POUZADOUX, Claude, *Contes et légendes de la mythologie grecque*, éd. Nathan, Paris, 1994, annexe, pp.6-7.

¹⁷⁹ PACAUD, Pierre, «*Mythes, rites, et théories indigènes*», in *Mythe et Anthropologie, Topique, Revue Freudienne*, n°84, éd. L'Esprit du Temps, 2003, pp.77-87.

*Le mythe et les exégèses (même fragmentaires) pourraient être rapprochées des processus psychiques sollicités dans le récit d'un rêve, c'est-à-dire respectivement d'un récit soumis à l'élaboration secondaire collective et à des associations d'idées surdéterminées culturellement, le rite relevant d'un « travail du rite » comparable au « travail du rêve » sur fond d'exigence de figurabilité, selon un processus psychique collectif analogue aux actions compulsives individuelles des névrosés.*¹⁸⁰

Notons également que ce sont ces rituels et ces pratiques qui participent à diffuser de nouvelles variantes de mythes. Les divers contextes spatio-temporels dans lesquels un mythe est repris, les données socioculturelles et idéologiques qui entourent sa reproduction font que le mythe subisse des modifications plus ou moins intenses. Donc, « *mythe et rite sont en effet les expressions complémentaires d'une même destinée, le rituel étant son aspect liturgique et le mythe sa réalisation à travers les épisodes d'une histoire vécue.* »¹⁸¹.

En fait, comme le mythe exprime l'idéologie d'une société donnée, il est porteur d'une vérité et d'un sens peu ou prou solide et investi d'une fonction sociale et c'est ce qu'il partage, essentiellement, avec le rite :

*Solidaire du rite [...], il a pour rôle de renforcer la cohésion sociale, l'unité fonctionnelle du groupe, en présentant et justifiant, dans une forme codifiée, plaisante à entendre, facile à retenir et à transmettre de génération à génération, l'ordre traditionnel des institutions et des conduites. Le mythe répond ainsi [...] aux exigences de la vie collective ; il satisfait le besoin général de régularité, de stabilité et de pérennité des formes d'existence qui caractérise la socialité humaine ; il permet aussi aux individus [...] d'ajuster, en accord avec les procédures et les règles d'usage, leurs réactions les uns aux autres, de se soumettre aux mêmes normes, de respecter les hiérarchies.*¹⁸²

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ BENOIST, Luc, op.cit., p.100.

¹⁸² VERNANT, Jean-Pierre, *Mythe et société en Grèce ancienne*, La Découverte, éd. Seuil, Paris, (1974)1992, pp. 231-232.

L'épopée à son tour noue une relation si complexe avec le mythe. Premier des traits génériques qui convergent la structure de l'épopée vers celle du mythe est la mise en scène des personnages (héros) exceptionnels, glorieux, fabuleux, talentueux voire même des dieux et des demi-dieux :

L'épopée joue un rôle capital aux côtés des textes liturgiques, des contes ou des drames rituels dans la conservation ou la transmission des récits traditionnels ; elle leur emprunte temps, espace, personnages, structures actanciennes, ornements poétiques et, parfois des épisodes qu'elle enchâsse [...]. Récit composé de mythèmes (épisodes), le mythe apparaît à maints égards comme une « proto-épopée », une élaboration ordonnée des turbulents fantasmes primitifs.¹⁸³

Il en est de même dans l'Odyssée d'HOMERE où le caractère mortel que confie à son héros le désacralise et le fait sortir de la sphère des créatures surnaturelles (nous pouvons également citer l'exemple de Thésée qui abat le Minotaure ou Héraclès qui purge la terre des monstres). Mythe et légende s'unissent des fois pour donner naissance à l'épopée qui, à son tour, joue un rôle fondamental dans la transmission des récits mythiques traditionnels : « *l'épopée baigne ainsi dans le mythe qui circule en elle ; il déploie le sacré de la répétition archétypale ; elle s'en irise d'une signification ontologique immédiate.* »¹⁸⁴.

L'épopée chante l'histoire d'une tradition, la gloire d'un héros ou un savoir sur le monde, et met en scène des représentations sociales, politiques ou morales. Ainsi, elle relève de l'usage profane qu'assume les bardes, les aèdes ou les rhapsodes par un code oral-musical accompagné des fois de gestes significatifs aux puissances archétypales ou de pratiques magico-religieuses :

Le domaine du profane se présente comme celui de l'usage commun, celui des gestes qui ne nécessitent aucune précaution et qui se tiennent dans la marge souvent étroite

¹⁸³ MADELENAT, Daniel, « *Epopée et Mythe* » in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, Paris, éd. Imago, 2005, pp.135-136.

¹⁸⁴ Ibid., p.136.

*laissée à l'homme pour exercer sans contrainte son activité. Le monde du sacré, au contraire, apparaît comme celui du dangereux ou du défendu : l'individu ne peut s'en approcher sans mettre en branle des forces dont il n'est pas le maître et devant lesquelles sa faiblesse se sent désarmée. Cependant, sans leur secours, il n'est d'ambition qui ne soit vouée à l'échec. En elles réside la source de toute réussite, de toute puissance, de toute fortune. Mais on doit redouter, en les sollicitant, d'être leur première victime.*¹⁸⁵

Souvent le contenu religieux et surnaturel est remanié quand il intègre un nouveau support qui est l'épopée : « *Dumézil montre l'épopée, médiatrice du mythe, dans un rôle essentiel : penser, élucider, modéliser une idéologie sous forme d'histoires.* »¹⁸⁶. Donc, il s'agit d'une atténuation de la matière mythique afin de servir un contexte plus conscient : les héros sauvages se civilisent, les dieux s'éclipsent et les personnages surdoués s'autonomisent afin de répondre aux exigences de la société moderne.

Mais, il convient de rappeler un élément essentiel : le monde épique est un univers protégé de tout ce qui est médiocre et bas car il incarne l'une des créations les plus nobles du langage humain. C'est pourquoi, disons-nous couramment, l'épopée est aristocratique de par sa nature même où la mythification devient idéalisation et la fabulation épique tend vers l'utopique.

Nous avons examiné les rapports hiérarchiques et verticaux qu'aurait entretenus le mythe avec le rite et l'épopée. Restent ceux qu'il peut avoir, sur un autre plan, avec le conte et la légende, rapports d'autant plus embarrassants que ceux précédents.

¹⁸⁵ CAILLOIS, Roger, *L'homme et le sacré*, éd. Gallimard, Paris, 1950, pp.24-25.

¹⁸⁶ MADELENAT, Daniel, « *Epopée et Mythe* », op.cit., p.137.

1.2.2.2 Mythe, conte et légende

« Le mythe est un arbre qui croît partout, en tout climat, sous tout soleil, spontanément et sans boutures. Les religions et les poésies des quatre parties du monde nous fournissent sur ce sujet des preuves surabondantes. Comme le péché est partout, la rédemption est partout, le mythe est partout. Rien de plus cosmopolite que l'Éternel. » BAUDELAIRE.

Les rapports qu'entretiennent, mythe, conte et légende, sont loin d'être secondaires. Ces liens se trouvent au centre des débats scientifiques depuis de nombreuses années. Plusieurs mythologues, entre autres (DUMEZIL, 2000), postulent qu'il n'y a pas de différence majeure entre le conte et le mythe, au moment où certains ethnologues (SIRAN, 1998) tracent une ligne tranchante entre les deux formes narratives en dégradant le mythe pour ne pas dire le nier. Quelles seraient les principales analogies entre mythe et conte ? Le conte est-il une réduction du mythe, une entité symbolique dégradée ? La légende n'est-elle pas imbriquée dans le mythe ? Conte et légende sont-ils des déclassements du mythe ou des prolongements fabuleux ?

Philippe WALTER, dans son article intégré au dictionnaire de la mythocritique attire l'attention sur le fait que le mythe est toujours premier, originel, fondateur et a un rôle fondamental dans les sociétés archaïques alors que la légende et le conte se positionnent naturellement dans une situation seconde. Ce sont des formes littéraires ordinaires que la critique a distingué de la sorte.

Une deuxième distinction, qu'observe toujours WALTER, est que le conte s'attache plutôt à un contexte profane, alors que le mythe relève par essence du religieux ou du sacré et fait par conséquent l'objet d'une croyance au moins dans son contexte premier. C'est ainsi que le conte se trouve dégradé par rapport au mythe, qui par son appartenance à la sphère religieuse, se trouve sacralisé.

L'un des disciples de Vladimir PROPP (MELETINSKI, 1977), a proposé une théorie de l'évolution du mythe vers le conte en postulant un processus de dégradation dont les étapes¹⁸⁷ ci-dessous :

- « -déréalisation : le conte perd toute attache avec des rites généralement consubstantiels aux mythes.
- désacralisation : le mythe est un dogme religieux, il est objet de croyance religieuse, le conte est un récit profane.
- affaiblissement de la foi en l'authenticité des événements mythiques.
- développement de l'invention consciente qui remplace la transmission traditionnelle.
- disparition d'éléments concrets ethnographiques.
- substitution d'hommes ordinaires aux héros mythiques et du temps indéterminé du conte au Grand temps du mythe.
- atténuation, voire disparition du sens étimologique.
- passage du destin collectif au destin individuel ou du destin cosmique au destin social. ».

A cette dégradation, s'ajoute une distinction majeure celle de la formule d'ouverture habituelle « il était une fois » qui démarque le conte du reste des genres littéraires et situe les événements dans un temps et un lieu indéterminés voire dans la non fixité. D'ailleurs, le terme *orature* désigne, jusqu'à la Renaissance, l'ensemble des textes de l'art oratoire et recouvre aussi bien les lais, les contes et les fabliaux des jongleurs de toutes sortes : troubadours, trouvères et ménestrels-ménétriers.

Si le conte est, par définition, tout ce qui se raconte, il peut rejoindre sur ce plan le mythe ethnoreligieux dont « *la fonction première n'est pas d'être fixé par l'écriture mais d'être commémoré rituellement par une liturgie dans un temps et espace sacrés.* »¹⁸⁸ . Même si, le conte peut être des fois fixé par écrit, comme la

¹⁸⁷ Nous citons ces étapes telles qu'elles étaient évoquées par Philippe WALTER.

¹⁸⁸ WALTER, Philippe, « *Conte, Légende et Mythe* » in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, Paris, éd. Imago, 2005, p.60.

légende, mais il possède toujours une vie orale indépendante de celle-ci. En revanche, la légende « *ne se transmet plus que par l'écriture ou subit l'influence de cet écrit qui l'a fixée en se diffusant oralement. La médiation de l'écrit est décisive dans son évolution.* »¹⁸⁹. Elle s'enracine dans l'Histoire mais le mythe et le conte se conçoivent dans une variabilité par leur caractère instable et fluide.

Pour ce qui est de l'histoire racontée, le mythe se distingue par des faits qui ne peuvent arriver à de simples mortels, alors que dans le conte, les événements se présentent comme faisant partie de la banalité quotidienne et sont voués fréquemment à des *happy-end*. De même, le contenu du conte est souvent moral, social, populaire et merveilleux alors que les thématiques traitées par le mythe sont métaphysiques, cosmologiques ou surnaturelles.

Donc, le mythe a une fonction étiologique que le conte et la légende ne possèdent pas car ils relèvent de la pure fiction. Néanmoins, la légende se distingue par la nature des événements qu'elle met en scène qui, le plus souvent, ont un ancrage géographique et historique et renvoient à une réalité locale. Tandis que, le conte se réduit à une action solitaire ou à une succession de péripéties facilement séparables comme l'expliquent les travaux de V. PROPP. En fait, le conte repose sur une dimension propre à la fable : il a pour but non seulement de plaire mais, aussi et surtout, d'enseigner. Les instructions se déguisent sous l'allégorie des actions :

Les contes mettent en scène une éthique, mais aussi une expression symbolique de rites à travers le spectacle de héros qui incarnent d'une manière concise et efficace les «archétypes» fondamentaux, « les dynamismes structurants de l'inconscient collectif », et c'est à travers cela que selon Jung : « l'évolution intérieure de l'être tend à la pleine réalisation de toutes ses virtualités.»¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Ibid., p.60.

¹⁹⁰ RAIFI, Nabila, op.cit., pp.59-60.

De la parenté entre le conte et le mythe, LEVI-STRAUSS dans son *Anthropologie structurale*, désigne le conte comme un « *mythe en miniature* »¹⁹¹, où les mêmes oppositions sont transposées à petite échelle et passent par un seul et unique système de transformation, pour reprendre les termes de STRAUSS. Il est question de différences de degré bien plus que de nature qui séparent le mythe de la légende ou du conte. Or, DUMEZIL a bien précisé que ces derniers racontent seulement et n'instituent rien contrairement au mythe qui fonde les rapports sociaux à l'antiquité. En ce sens, DURAND parle de « *ces mythes en voie de désaffectation symbolique que sont les contes.* »¹⁹² et ELIADE fait remarquer en se demandant « *si le conte merveilleux n'est pas devenu, très tôt, un « doublet facile » du mythe et du rite initiatiques.* »¹⁹³.

Pour résumer, Claude CALAME, considère que la triade conte, légende et mythe est à l'origine de la narration :

*Les mythes : des explications erronées des phénomènes fondamentaux relatifs à l'homme ou à la nature ; donc une première philosophie, une première science, mais marquée par l'ignorance et l'erreur. Les légendes : des traditions, orales ou écrites, narrant des destinées d'hommes ayant existé ou des accidents naturels intervenus en des lieux réels ; elles se situent entre vérité et mensonge. Les contes : des récits anonymes et purement fictifs qui tout en prétendant narrer des faits concrets, n'ont qu'une fonction de divertissement. Mais l'analyse contrastive ne peut se concevoir à l'écart de la perspective historiciste. Tirant leur origine de la raison, de la mémoire et de l'imagination respectivement mythe, légende et conte ne seraient que les formes premières de la science, de l'histoire et du roman !*¹⁹⁴

La vérité du mythe se dévoile par la cohérence du discours qu'il entretient et qui rend compte de son universalité, de sa convenance et de sa fonction

¹⁹¹ LEVI-STRAUSS, Claude, « *La Structure et la forme* », dans *Anthropologie structurale* deux, éd. Plon, Paris, 1973(1960), p. 156.

¹⁹² DURAND, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, op.cit., p. 418.

¹⁹³ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, op.cit., p.247.

¹⁹⁴ CALAME, Claude, op.cit., pp.21-22.

première : celle de délivrer des explications implicites au monde. Le mythe ne vaut qu'en étant expliqué et interprété dans son contexte d'origine c'est-à-dire, réduit à sa vérité essentielle. Claude MILLET précise que le mythe est premier, originel et universel alors que, les légendes sont propres chacune à un peuple donné : « *d'une part le sujet créateur pour le mythe l'Humanité dans l'indivision primitive, tandis que c'est le peuple qui crée les légendes.* »¹⁹⁵.

Il en ressort que l'héritage mythique collectif, avec ses virtualités symboliques, enrichit les avatars postérieurs qui se présentent comme des aventures individuelles, qui à leur tour en ajoutent une dimension pédagogique dans des prolongations diversifiées : « *le mythe évoque les origines ; le conte, un temps statique ; l'épopée rassemble la tradition mythique et légendaire en une structure littéraire qui l'instrumentalise au service du temps historique.* »¹⁹⁶. Néanmoins, le mythe demeure toujours perceptible dans toutes ces formes à des degrés divers. Déceler ses traces nécessite des fois un travail de décodage. Ce commentaire de Dominique OTTAVI explicite bien les liens entre le mythe et toutes les autres formes narratives :

*La fable, tout d'abord, est sans doute le genre le plus éloigné de la mythologie, même si celle-ci peut lui fournir des thèmes. Elle met en scène des animaux, sciemment, dans un but de réflexion et d'édification. Le conte, dont Van Gennep estime qu'il correspond aux représentations du monde de l'enfance, serait non localisé, caractérisé par son indifférence morale. La légende au contraire a souvent un aspect étiologique, elle a rapport à un lieu par exemple. Le mythe fait intervenir des personnages divins, et peut présenter des liens avec les phénomènes naturels.*¹⁹⁷

Ces limites poreuses ne cessent d'être réfléchies par les chercheurs. En fait, crucial est de rappeler encore que le problème de la croyance trace une ligne tranchante entre ces diverses formes : on croit au mythe et non pas aux légendes, contes ou fables. De même, certains insistent sur le fait que la fable doit toujours

¹⁹⁵ MILLET, Claude, *Le Légendaire au XIXe siècle*, éd. PUF, Paris, 1997, p. 62.

¹⁹⁶ MADELENAT, Daniel, « *Epopée et Mythe* », op.cit., pp.139-140.

¹⁹⁷ OTTAVI, Dominique, op.cit., p.34.

rejeter tout ornement langagier qui pourrait détourner l'attention de la morale. Brièveté et morale sont l'âme de la fable contrairement aux autres discours.

Avant d'aller plus loin et à la fin de cette section qui s'est présentée comme une quête sur l'origine, la signification et les variantes du mythe depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, nous nous trouvons en mesure d'affirmer que malgré la diversité et la richesse de toutes ces définitions, il reste qu'« *on ne cesse depuis des siècles de parler du mythe, de le traquer et de l'enfermer dans le cercle d'une définition, mais toujours il déborde ou s'en échappe ; et si d'aventure on finit par douter de son existence, c'est pour mieux le faire renaître, toujours aussi mystérieux et obsédant.*»¹⁹⁸, écrit DERMETZ Alain. Nous fermons, dans un sens, cet éventail pourtant nous n'avons encore pas épuisé cette abondante, cette ouverte matière !

1.2.3 A la rencontre des mythologies

A l'entame de cette section, nous formulons l'hypothèse selon laquelle la matière mythique serait une donnée commune à toutes les civilisations humaines même si les contextes de son apparition, développement et diffusion demeurent très variés. WALTER Philippe vient tout de suite confirmer cette supposition : « *le mythe (dans son extension ethnoreligieuse) est un phénomène universel : il existe pour toutes les civilisations de la terre et il appartient à toutes les époques [...]. Il existerait dans toutes les cultures, et donc dans l'espèce humaine en général, un même cadre mental qui aboutirait aux mêmes intuitions mythiques sans que les différents mythes soient influencés.*»¹⁹⁹. C'est dire qu'il existe des structures universelles de l'esprit humain qui, en s'appuyant sur un mythème donné développé dans des conditions matérielles distinctes, donne naissance aux diverses mythologies que nous connaissons aujourd'hui. En fait, les mythes se

¹⁹⁸ DERMETZ, Alain, *Mythe et création*, Presses Universitaires de Lille, ouvrage en ligne, diffusé par Pierre Cazier, p.18.

¹⁹⁹ WALTER, Philippe, « *Mythologies comparées* », in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, éd. Imago, Paris, 2005, pp.263-268.

composent de *mythèmes*²⁰⁰ qui témoignent de l'existence de formes communes dans l'esprit humain. Cependant, le même mytheme est utilisé et développé à des moments différents de l'Histoire de manières différentes ce qui justifie la dissemblance entre les mythes et même les divergences qui se manifestent entre les mythologies attribuées à chaque société.

Loin de s'engager dans une recherche sur les présupposés qui ont conduit à une telle conclusion, on s'interrogera plutôt sur la possibilité de dialogue entre ces diverses mythologies qui ne sont à l'origine qu'une seule. Cette section entreprend un travail de renseignement, basé sur un choix prédéfini, sur une grande mythologie qui a marqué l'Histoire humaine (la mythologie grecque). Puis, le regard sera porté sur l'héritage culturel maghrébin en se lançant dans des considérations critiques qui continuent, depuis des années, à débattre la dignité de cet héritage à s'élever au statut d'une mythologie.

Pour ce faire, on peut légitimement se demander qu'est-ce qui fait d'un héritage antique, une mythologie ? Est-ce son volume ou sa pertinence ? Quels sont les fondements qui constituent une mythologie donnée ? Les sociétés maghrébine et arabo-musulmane disposent-elles de leur propre mythologie ? Si oui, présentent-elles des analogies avec la mythologie gréco-latine ? Peut-on élire, par processus de valorisation, les légendes, les contes et les épopées maghrébines au statut de mythes ?

Commençons, tout d'abord, par définir l'objet de notre analyse. Un tel passage nous semble attester d'une démarche nécessaire pour discuter ces questionnements. Il ne s'agit pas seulement de définir mais de concevoir les traits autour desquels peut s'articuler une mythologie afin de voir, en objectivité, la position du patrimoine maghrébin.

Pour une première approche, le terme « mythologie » renvoie à un ensemble de mythes propres à un peuple ou à une civilisation donnée. Ainsi, nous parlons d'une mythologie grecque, romaine, indienne, scandinave,

²⁰⁰ Mot forgé par Claude Lévi-Strauss par analogie avec morphème et phonème et qui veut dire « Principe fondamental d'un récit mythique ». Il s'agit d'un élément minimal d'un mythe.

égyptienne...etc. Cet ensemble se présente sous forme d'idées, de croyances et de pratiques rituelles attachées à des faits historiques ou à des personnages. Donc, pour qu'on puisse désigner un contenu culturel par le mot « mythologie », il faut qu'il dispose d'un ensemble autonome de récits. Ces récits doivent porter sur des faits qui se rapportent à des temps très lointains.

Il apparaît que le terme « mythologie » renvoie souvent à un ensemble de mythes qui s'inscrivent dans un contexte culturel donné. Mais, il désigne, également, l'étude scientifique qui prend le mythe comme corpus. Conçue de cette manière, la mythologie tend ses racines dans le monde grec même, dans la mesure où les anciens ont tenté de critiquer et de chercher un sens dénoté dans leurs propres mythes. En portant un regard réaliste ou moral, ils ont remis en question le contenu de ces mythes en réaction à leur caractère invraisemblable. Ainsi, les grecs ont tracé les premières lignes d'une *mythocritique* entendue, tout d'abord, comme forme de rectification. Cependant, ce n'est qu'au XIX^{ème} siècle que les critiques mythologiques se constituent en une discipline à prétention scientifique. Et à partir de ce moment-là, on voit se proliférer les disciplines qui s'intéressent à ces domaines : la mythologie comparée, l'interprétation ritualiste, l'approche psychanalytique ou le structuralisme. On assiste également à l'influence de l'anthropologie et de l'ethnologie sur les études mythologiques.

1.2.3.1 Gréco-latine

Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié la mythologie grecque étant donné l'intérêt qui lui a, toujours, été accordé par les critiques, sa richesse et sa valeur culturelle à portée universelle. Et aussi parce que « *les mythologues eux-mêmes se sont unanimement accordés pour reconnaître que, dans l'ensemble des discours mythologiques, le paradigme gréco-romain était particulièrement riche et complet pour une modélisation épistémologique.* »²⁰¹.

Pour ce qui concerne l'origine de cette mythologie, nous ignorons quand et comment, pour la première fois, ce contenu mythique fut conté dans sa forme

²⁰¹ MONNEYRON, Frédéric/ THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, Que sais-je ? éd. PUF, Paris, 2002, p.7.

actuelle : « *les mythes, tels que nous les connaissons, sont la création de grands poètes. L'Illiade est le premier document écrit de la Grèce. La mythologie grecque commence avec Homère qui, suivant l'opinion généralement reçue, vivait dix siècles avant le Christ.* »²⁰². Néanmoins, il nous est donné d'apprendre qu'aux temps primitifs les grecs imaginèrent leurs dieux à leur image cultivant, ainsi, l'idée selon laquelle « *l'invisible peut être compris par le visible* ».

Ces divinités ont fait l'objet d'un culte dans un large espace s'étendant jusqu'au bassin méditerranéen, l'Espagne et Afghanistan, où des statues et des vases ont été retrouvés, témoignant encore de la puissance de cet héritage artistique et de l'influence de ces divinités sur le peuple grec. Souvent ces constructions artistiques accompagnaient les temples et les sanctuaires dans chaque cité contribuant à la diffusion de cette mythologie. Les dieux grecs faisaient partie du quotidien du peuple. Ils personnifiaient des éléments du monde naturel : l'air, l'eau ou la terre, se mêlaient de la vie des mortels, leurs donnaient des leçons ou ils s'emparaient de leurs biens.

De la tradition orale qui circulait partout, les grands artistes de la Grèce ont en fait l'objet de leurs œuvres. Parmi lesquelles, l'œuvre d'OVIDE qui écrivait, sous le règne d'Auguste, un abrégé de la mythologie. A lui succède une longue chaîne dont nous citons les principaux écrivains : HOMERE dont les œuvres majeures datent probablement de l'An 1000 avant le Christ, HESIODE est des fois situé entre IX^{ème} et le VIII^{ème} son œuvre principale est la Théogonie s'interrogeant sur l'origine de l'univers et des généalogies divines. Puis, vient PINDARE, le plus grand poète lyrique de la Grèce. ESCHYLE, SOPHOCLE et EURIPIDE, quant à eux, étaient des poètes tragiques. Cependant, ARISTOPHANE est connu par son œuvre comique en Athènes, vivait à la fin du V^{ème} siècle et au début du IV^{ème} siècle. Et on ne peut enfin ne pas citer APOLLODORE qui est « *après Ovide, l'auteur dont l'œuvre mythologique est la plus volumineuse.* »²⁰³.

²⁰² HAMILTON, Edith, *La mythologie. Ses dieux, ses héros, ses légendes*, éd. Poche Marabout, Belgique, (1940)1997, p.9.

²⁰³ Ibid., p.19.

Alors, ce sont ces poètes qui ont sauvegardé l'héritage de l'Antiquité grecque dans des textes poétiques et dramatiques mettant en scène des thèmes portant sur la création, les guerres, les exploits, les règnes des dieux et tant de thèmes réinventés à l'infini. Ces écrivains nous ont décrit la vie antique telle que pouvaient la connaître les Grecs avec ses détails qui semblent, aujourd'hui, s'opposer à la logique : *« pour les grecs, ce n'étaient pas les dieux qui avaient créé le monde, mais l'inverse : l'univers avait créé les dieux. Bien avant qu'il y eût des dieux, le ciel et la terre (Ouranos et Gaya), s'étaient formés et ils étaient l'un et l'autre les premiers parents. Les Titans étaient leurs enfants et les dieux leurs petits-enfants. »*²⁰⁴.

De tous les Titans, le plus puissant fut Cronos qui gouverna les autres avant d'être détrôné par son fils Zeus. Ce dernier dieu des dieux régna avec les douze Olympiens sur *« les dieux qui avaient succédés aux Titans. L'Olympe était leur foyer, d'où leur nom. »*²⁰⁵. Ils formèrent une sorte de Conseil et gouvernèrent avec les autres dieux le monde des mortels.

La mythologie grecque se fonde sur un système codifié en étapes : la première en genèse, une chute du règne des Titans et une structuration de l'univers, la naissance des dieux et un agencement du monde matériel par les divinités (mythologie religieuse). La deuxième chante les épopées et les récits guerriers (mythologie épique). Ainsi, on distingue : les forces élémentaires (Océanos, Chaos, Gaya, Ouranos...etc.) qui ont donné naissance à la première génération des dieux (Titans, Titanides), les grands dieux (Zeus, Hadès, Poséidon...etc.), les héros mortels ou demi-mortels (Ulysse, Achille, Hercule...etc.), les créatures surnaturelles (Chimère, Cerbère, Cyclopes, Sirènes...etc.), et enfin les divinités secondaires (Eole, les nymphes et les muses...etc.).

Les dieux sont vénérés chacun dans une cité et a un Panthéon : Athéna est vénérée à Athènes et Héra à Argos. Ils sont également représentés par leurs forces

²⁰⁴ Ibid., p.23.

²⁰⁵ Ibid., p.24.

(Apollon maîtrise la foudre, Poséidon détient la force de la mer, Hadès l'empire des morts, Zeus le saigneur du Ciel), leurs attributs (à Athéna un bouclier, à Apollon une Lyre, à Hermès un Chapeau de voyageurs, à Artémis un arc et des flèches), leurs fonctions (Aphrodite a pour fonction d'assister des époux lors de leur mariage, à Hermès de protéger les voyageurs), leurs animaux sacrés (la chouette pour Athéna, l'Aigle pour Zeus, la colombe pour Aphrodite...etc).

Il convient avant de mettre fin à cette sous-section de signaler que la mythologie romaine est en grande partie inspirée de la mythologie grecque et ses dieux ne sont qu'une reproduction de ceux grecs avec un changement de noms ou d'attributs. Toutefois, les dieux romains sont plus guerriers car la guerre pour Rome occupait une place majeure. Ainsi, nous désignons par l'expression « mythologie gréco-romaine » cette synthèse de rencontre entre les deux civilisations qui se chevauchaient et se fusionnaient sur plusieurs plans. Pour clôturer cette sous-section, nous nous contentons de présenter, ci-dessous, l'arbre généalogique des principaux dieux de l'Olympe tel qu'il est exposé par Hédith HAMILTON (*La Mythologie*, 19140, p.418) :

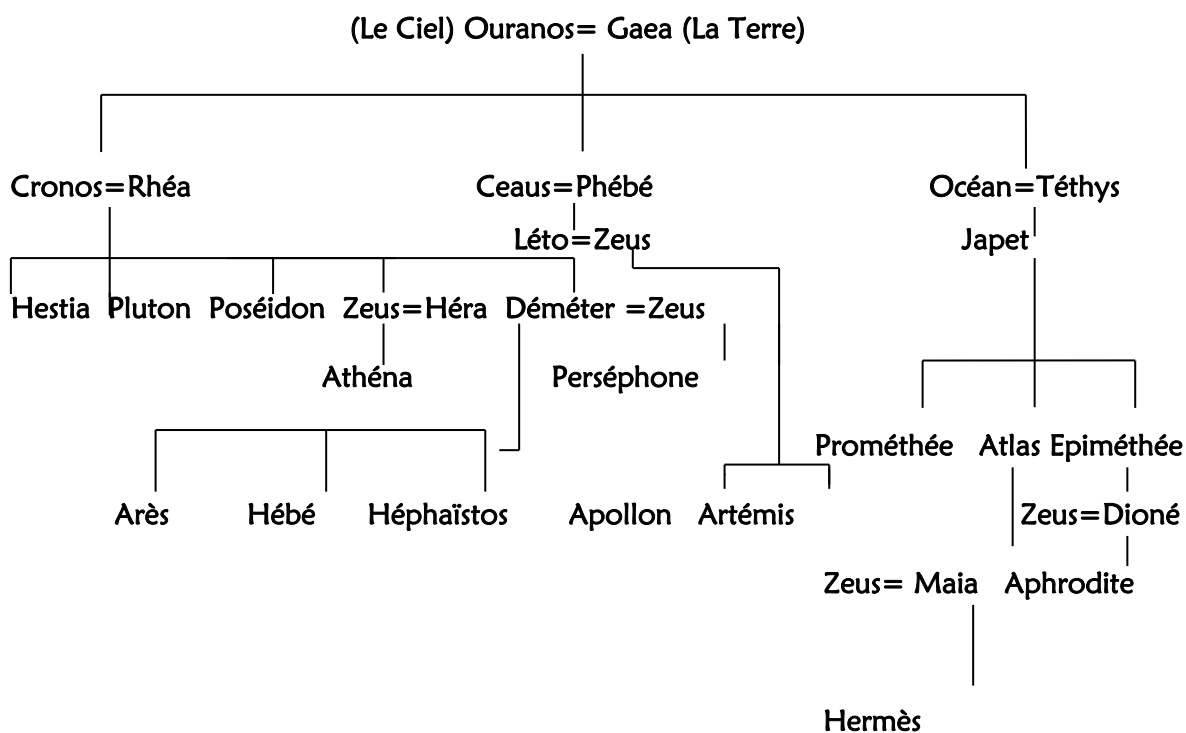


Schéma n°1 : L'arbre généalogique des principaux dieux grecs.

1.2.3.2 Arabo-musulmane, maghrébine ?

« C'est une illusion de penser que l'humanité peut agir sans se référer à des mythes, à des croyances. »²⁰⁶.

Etant à la croisée d'un patrimoine berbéro-arabo-musulman et d'un héritage colonial pluriel, l'individu algérien, par son appartenance géographique, historique et identitaire, se trouve malgré lui entouré d'un réseau complexe de significations dans un terrain où se jouent tous les compromis. La parole sociale témoigne de cette richesse véhiculée par des croyances millénaires. Néanmoins, nous précisons, les pays de l'espace maghrébin, quoiqu'ils appartiennent au même espace géographique et à la même sphère religieuse, ils ne partagent pas le même patrimoine. Cependant, leur fond culturel demeure l'un des plus varié.

A priori, deux champs divers se présentent devant nous dans la présente sous-section : les pratiques rituelles et mythiques arabes (surtout du Proche Orient) et berbères (celles de l'Afrique du Nord). Les croyances mythologiques arabes renvoient aux anciennes pratiques préislamiques. On racontait que la *Kaaba* de La Mecque était envahie par des symboles de demi-dieux, de démons et de myriades représentant la sphère polythéiste de l'époque.

Dans ce contexte multiple, plusieurs dieux étaient vénérés dont le plus remarquable Houbal (هبل), dieu des dieux ou dieu de la lune chez les Quraychites. La statue de Houbal était en agate rouge taillée en forme d'être humain avec une main d'or. Trois autres divinités ont fait objet de culte à cette époque : Al-Lat (اللات) à *Taïf*, Uzza (العزى) déesse de la force et de la fertilité, Manat (مناة) c'est la déesse du destin. Notons que ces divinités ont été citées dans le Coran, sourate An-Najm (L'Etoile) : « *Que vous en semble [des divinités], Lāt et Uzzā 20. Ainsi que Manāt, cette troisième autre? 21. Sera-ce à vous le garçon et à Lui la fille? 22. Que voilà donc un partage injuste! 23. Ce ne sont que des noms que vous avez inventés, vous et vos ancêtres. Allah n'a fait descendre*

²⁰⁶ PONT-HUMBERT, Catherine, *Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances*, éd. Hachette, Paris, 1995, p.15.

aucune preuve à leur sujet. Ils ne suivent que la conjecture et les passions de [leurs] âmes, alors que la guidée leur est venue de leur Seigneur. »²⁰⁷. Ces statues furent détruites, par la suite, par les croyants vénérant le seul et l'unique Allah.

Les croyances berbères renvoient aux pratiques rituelles des Berbères, en Afrique du Nord qui précèdent aux religions abrahamique et punique. Ces pratiques sont influencées par celles des autres régions voisines. Toutefois, les divinités berbères sont mal connues. Les historiens de religion soulignent un fait important celui de l'*hénouthéisme* de ces peuples (adoration d'un dieu unique mais n'excluant pas l'existence d'autres divinités), c'est pour cela, on racontait l'association des dieux indigènes berbères (comme Baâl et Hammoun d'origine phénicienne) à Saturne, dieu des Romains.

En fait, les légendes n'y manquent pas, qui n'a jamais entendu parler de la brave Kahina chef des tribus berbères des Aurès ou d'Aïcha Kandicha (Candixa), un personnage féminin fabuleux, qui habitait dans les champs et les marais au Maroc. Mi-belle femme, mi-chèvre, elle incarnait la résistance contre la présence étrangère dans le pays.

Il n'est plus besoin d'en dire davantage, l'imaginaire maghrébin regorge de croyances relatives aux mythes anciens. D'ailleurs, on racontait que c'est au grand Maghreb que vivait Atlas dont le nom a été donné à la chaîne de montagnes. D'ailleurs, la Kabylie, à elle seule, dispose d'un immense répertoire de contes et de légendes. Certains d'entre eux ont, longtemps, été considérés comme des mythes : **Les Ogresses**, agents stérilisateurs, seraient en fait des femmes déchues. Menant une vie sauvage, l'Ogresse devient la cannibale *Teryel*. *Anzar* (la réplique kabyle de Zeus) est le maître de la pluie et de l'eau. **Gurzil** est le dieu de la guerre, représenté par une tête de bœuf chez les nomades, **Warru** : dieu du bonheuretc.

Dans la grande Kabylie, ces créatures ont fait l'objet de nombreux contes populaires notamment l'Ogresse. Malek CHEBEL donne, dans son *Dictionnaire*

²⁰⁷ Disponible sur : http://www.hisnulmuslim.com/coran/index.php?num_sourate=53 , consulté le 01 Décembre 2016.

*des symboles musulmans, la définition suivante à l'ogresse, ayant comme équivalent le mot *Ghoûla* dans la langue arabe et *Tsériel* dans la langue berbère, selon l'auteur cette ogresse maghrébine « symbolise l'effroi, la peur du démon, l'anthropophagie. Partie noire, mauvaise, féminité négative, tout en elle est porté à l'extrême. Dans les contes kabyles, elle est dévoreuse, sanguinaire, nocturne, maléfique. Pourtant, tout en étant crainte, l'ogresse a son talon d'Achille. Aussi, une victime qui arrive à se saisir de ses mamelles ne craint plus rien d'elle. »²⁰⁸.*

Edgar WEBER, dans un dictionnaire dédié à l'étude de la mythologie arabo-musulmane, présente le *Ghoûl* et la *Ghoûla* comme « [des] êtres fabuleux, souvent rapprochés de l'ogre d'Occident et dont les Arabes, avant l'islam, peuplent le désert. Ils aiment les espaces vides dans lesquels ils égarent les voyageurs. Ils se déplacent à dos de lièvre, d'autruche ou de chien. Pour les tuer, on ne doit leur asséner qu'un seul coup. Un second leur redonnerait vie. »²⁰⁹.

De même, Nabil FARES, dans sa recherche sur la littérature orale berbère, affirme que le mot « ogresse a valeur pour autant qu'il est inclus dans un processus réel de communication. Ce processus réel de communication est une pratique sociale. »²¹⁰. La marocaine Najima THAY THAY ROZALY, constate de son côté, que la *Ghoûla* pourrait être issue de « la légendaire *Lillith*²¹¹ la première femme sur la terre à l'image d'Adam, mais faite de souillure et de sédiments parasitaires au lieu d'argile, partant des différences génésiaques

²⁰⁸ CHEBEL, Malek, *Dictionnaire des symboles musulmans, Rites, mystique et civilisation*, coll. « Spiritualités vivantes », éd. Albin Michel, Paris, 1995, p. 306.

²⁰⁹ WEBER, Edgar, *Petit dictionnaire de mythologie arabe et des croyances musulmanes*, éd. Entente, Paris, 1996, p.138.

²¹⁰ FARES, Nabil, *L'Ogresse dans la littérature orale berbère*, éd. Karthala, Paris, 1994, p. 22.

²¹¹ Selon le Dictionnaire des symboles, « dans la tradition kabbalistique, *Lilith* serait le nom de la femme créée avant Ève, en même temps qu'Adam, non pas d'une côte de l'homme, mais elle aussi directement de la terre. (...) *Lilith* deviendra l'ennemie d'Ève, l'instigatrice des amours illégitimes, la perturbation du lit conjugal. Son domicile sera fixé dans les profondeurs de la mer et des objurgations tendent à l'y maintenir pour empêcher de perturber la vie des hommes et des femmes sur terre. (...) Elle est comparée à la lune noire, à l'ombre de l'inconscient, aux obscures pulsions. Elle dévore les nouveau-nés, dévorée elle-même par la jalousie. » (CHEVALIER, Jean / GHEERBRANT, Alain, *Dictionnaire des symboles, Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, éd. Robert Laffont/Jupiter, 2005, pp. 573-574).

qui voulurent que l'Ange fût de lumière, Satan de feu, Adam d'argile et le ghoul de souillure. »²¹².

Christiane ACHOUR et Zineb ALI-BENALI reconnaissent l'existence dans l'imaginaire maghrébin, à côté de l'Ogre, de la figure de la Ghoûla, de Tzeriel « avec ses cheveux en broussaille où le feu prend facilement, ses innombrables mamelles pendantes, ses nombreuses victimes qui se font entendre au fond de sa gorge, la nuit venue. Cette ogresse, éminemment maghrébine, peut cohabiter avec des Djennias, des oiseaux merveilleux et autres animaux doués de parole et de pouvoirs extraordinaires.»²¹³.

D'ailleurs, plusieurs mythes et histoires fabuleuses ont été racontés par des écrivains maghrébins qui ne cessent de mettre l'accent sur le passé païen du peuple du Grand Maghreb, ainsi, que sur les pratiques du maraboutisme. Si l'on croit l'écrivain libyen AL KONI dans son roman *Poussière d'Or*, il existât une déesse *Tanit* (à l'origine phénicienne) qui aida le peuple du désert. On raconte que *Tanit* est une déesse protectrice de fécondité qui veillait sur Carthage. Elle aurait été la réincarnation africaine de l'Astarté orientale et proche d'Ishtar la babylonienne. Son culte ne se limitait pas seulement à Carthage mais il s'étend vers tous les comptoirs puniques à Chypre, Malte et à Ibiza où ses transcriptions et ses statuts abondent. D'ailleurs, cette grande déesse de Carthage est d'ordinaire « associée à Baâl Hammon dans les inscriptions, s'appelle *Tanit*. Elle est qualifiée de « face de Baâl ». Sur une multitude de petites stèles destinées à commémorer des sacrifices, elle est représentée par un symbole dont le sens n'a pas encore été fixé : les uns ont vu une silhouette humaine déformée ; d'autres ont pensé à la représentation primitive d'un autel.»²¹⁴.

A côté de ces divinités vénérées en rituels symboliques, l'étude de l'héritage culturel maghrébin ne peut se passer du considérable nombre de légendes

²¹² THAY THAY ROZALY, Najima, *L'ogre entre le réel et l'imaginaire dans conte populaire du Maroc*, coll. « Critiques littéraires », éd. L'Harmattan, Paris, 2000, p. 35.

²¹³ ACHOUR, Christiane / ALI-BENALI, Zineb, *Contes algériens*, éd. L'Harmattan (1989), Réédition Média-Plus, Constantine, 2005, p.12.

²¹⁴ GUIRANT, Félix / SCHMIDT, Joël, *Mythes et Mythologies*, Histoire et Dictionnaire, Collection In Extenso, éd. Larousse, Paris, 1996, p.112.

locales, qui au fil du temps, semblent s'approcher du mythe. En Algérie, nous citons : la légende de Hammam *El Maskhoutine* (tribu pétrifié suite à un pêché de leur chef désirant se marier avec sa sœur), La Grotte de *Daïa* à Béni Mzab, *Lella Khedidja*, *Lella Gouraya*, *Lella Mimouna* (dont les traces se trouvent même dans les confessions de Rousseau), La reine des Touareg *Tinhinen...*etc.

En fait, tenter de reconstituer « une mythologie » faite de bribes éparses au sein d'une culture populaire prête à s'éteindre après huit siècles d'islamisme est en quelque sorte une gageure. Cependant, il est manifeste que, dans plusieurs régions du Nord d'Afrique, comprendre certaines conduites sociales ne peut s'effectuer en dehors d'une reconsidération du fait rituel et mythologique car ce culte de l'archaïsme y demeure en filigrane même si l'Islam a remis en question ces affabulations.

Dans ce contexte de croyance, quoique que les livres sacrés comportent également un nombre impressionnant d'histoires miraculeuses, certes tenues pour vraies, il n'est possible pour certains de parler de mythologies religieuses car ceci peut être considéré comme une offense envers la foi. Ceci s'explique autant que la notion de mythe, aujourd'hui, ne renvoie qu'à une fiction ce qui s'oppose au discours véridique des livres sacrés²¹⁵. Mais, est-il vraiment besoin d'insister sur ce que DURKHEIM a toujours affirmé en précisant qu'il est question de dire

*les faits religieux et non la religion, car la religion est un tout de phénomènes religieux, et le tout ne peut être défini qu'après les parties. D'ailleurs, il y a une multitude de manifestations religieuses qui ne ressortissent à aucune religion proprement dite ; il y a, dans toute société, des croyances et des pratiques éparses, individuelles ou locales, qui ne sont intégrées dans aucun système déterminé.*²¹⁶

²¹⁵ Le problème de la croyance en Histoire des religions a été abordé de manière plus large par Max Weber avec la notion de désenchantement du monde, et par Rudolph Bultmann, avec la notion de démythisation qu'il a appliquée aux récits du Nouveau Testament. Par exemple, le traité *Théologico-politique* de Spinoza, qui est une interprétation des *Ecritures*, a été publié sans son nom d'auteur de craintes de poursuites ou de censures.

²¹⁶ DURKHEIM, Emile « *De la définition des phénomènes religieux* » in *Année sociologique* n°2 (1897-1898) cité par PONT-HUMBERT, Catherine, *Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances*, éd. Hachette, Paris, 1995, p.13.

Les miracles des prophètes ne peuvent être arrangés sous la ligne des mythes même si certaines histoires mythiques (grecques, roumaines ou autres) présentent d'importantes analogies avec celles racontées dans les livres sacrés. L'histoire d'Abel et Caïn, l'Antéchrist المسيح الدجال à l'unique œil, Le Bouraq البراق (un cheval ailé, coursier fantastique venu du paradis), le jardin d'Eden et la chute fatale, Salomon communiquant et régnant sur tous les animaux et les djinns, Moïse tranchant en deux la mer, Abraham résistant au grand feu, ...etc. Ceci n'est que peu d'exemples du grand potentiel que nous enseigne le livre sacré et le discours prophétique de Mohammed (Que le Salut de Dieu soit sur lui).

En lisant les diverses mythologies antiques, nous pouvons, sans peine, déceler plusieurs points de rencontre entre ces figures religieuses et les êtres mythiques. Donnons-en quelques exemples : Le Bouraq nous ne rappelle pas Pégase le fils de Méduse naît de son corps décapité par Percé, un cheval ailé considéré comme fils de Poséidon ? Le Géant Cyclope n'a-t-il pas une analogie frappante avec l'Antéchrist ? De même, pour les contes maghrébins, citons l'Ogre qui rappelle Chronos et l'Ogresse qui rappelle l'effrayante tête de Méduse.

Or, Henri BRASSET écrit en 1920 dans une thèse portant sur la littérature des berbères « *chez les Berbères, nul mythe, rien que le rite.* »²¹⁷, il ajoute pour expliquer que certains éléments qui rappellent le mythe ont disparu avant qu'ils puissent se développer. Néanmoins, à l'opposée de cette réflexion, plusieurs chercheurs ont affirmé l'existence d'au moins de récits à charge mythique. Nous citons *Récits populaires des kabyles* de Léo Frobenius en 1914, *Littératures des Berbères* de P. GALAND-PERNET en 1998. Pour ces chercheurs, l'analyse de l'héritage antique du peuple maghrébin « *révélerait assurément des traces de mythes plus importantes qu'on ne le croit, et rendrait possible des reconstructions pour les périodes antéislamiques, y compris préhistoriques.* »²¹⁸.

²¹⁷ BRASSET, Henri, *Essai sur la littérature des Berbères*, éd. Carbonnel, Alger, 1920, p.304.

²¹⁸ GALAND-PERNET, Paulette, *Littératures des berbères, des voix et des Lettres*, éd. PUF, Paris, 1998, p.112.

Evoquant « *la mythologie kabyle* », FROBENIUS chercheur en ce domaine, a souligné que la particularité des récits populaires maghrébins est l'absence de référence à un Créateur premier, la cosmogonie ne s'occupe plus de l'identité du créateur. L'absence des forces créatrices est récompensée par la mention d'une force de formation (Mère du Monde ou en kabyle *Yemma-t n dunnit*). L'existence d'un actant mystérieux (la fourmi ou *ta wetuft*) bonne conseillère, on lui attribue un rôle d'initiatrice. Elle aurait expliqué aux hommes l'usage des créations. Les **Médiateurs** sont des intercesseurs entre le surnaturel et les hommes, des esprits conseillers qui guident les héros. Le dragon féminin **Talafsa**, sorte d'hydre à sept têtes, hante les forêts, les sources et détient l'eau dans toute région.

Au demeurant, le Maghreb a été fortement hellénisé et il a fait partie d'un ensemble culturel méditerranéen marqué par diverses cultures. La sphère maghrébine possède certainement un ensemble dense de croyances. Certaines d'entre-elles sont encore pratiquées en rituels symboliques, d'autres se sont réduites, au fil du temps, à de simples référents culturels. Certes, les indications spatiotemporelles et les noms des personnages ont largement changé mais l'imaginaire populaire y croit encore, pour le moins s'y identifie.

Ces fictions à ambition mythologique transmises à travers les générations ayant des structures et des fonctions et renfermant sur des valeurs culturelles et identitaires, même si elles ne disposent pas de qualificatifs propres, même si la recherche scientifique ne les a pas encore trônées de « *mythes officiels* », elles constituent, à nos yeux, un héritage qui véhicule une vision de soi indigène face au monde. Il est possible que le contexte premier de ce patrimoine n'a pas été consentant afin qu'il puisse se développer ou plus simplement il a mal été transmis. Il est, donc, important d'exclure voire de nier cette suprématie des cultures occidentales sur celles orientales, il convient mieux de

trouver un système explicatif globalisant à tous les phénomènes humains. Sans doute, faut-il apprendre à vivre ces rapports sous l'angle de la contigüité et non de la

continuité. C'est-là une approche ouverte de l'humain. Une nouvelle relation à établir sur la base de la tolérance vis-à-vis de pratiques jugées, pour certaines d'entre elles, comme déviantes, « anormales », suspectes, répréhensibles.²¹⁹

Nous clôturons cette section, qui n'a fait qu'effleurer l'énorme héritage culturel maghrébin, en ajoutant que le mythologue américain Joseph CAMPBELL a élaboré une théorie de mythologie comparée, basée sur le *monomythe*, selon laquelle il est possible de ramener toutes les mythologies du monde à une seule structure narrative chargée d'une symbolique universelle. Il traduit sa théorie dans son essai publié en 1949 « *le héros au mille et un visage* ». L'humanité a un fond commun, elle partage des faits que ni le temps, ni l'espace ne peuvent nier. En ce sens,

la mythologie comparée a peut être aussi et surtout une visée humaniste. En mettant les cultures et les civilisations en dialogue, en faisant surgir les formes multiples de l'imaginaire et les richesses de la créativité mythique, elle peut contribuer à lutter contre diverses formes d'obscurantisme ou d'ethnocentrisme.[...]. L'honneur des sciences contraint à admettre qu'il n'existe aujourd'hui de civilisations et de mythologies qui seraient supérieures et d'autres qui seraient inférieures.²²⁰

II.3 Enseigner le mythe : c'est possible ?

La question de la mythologie ne doit plus se tourner autour de la possibilité de sa présence ou non dans l'école, car elle est, déjà, un fait. La mythologie est une donnée vivante dans l'imaginaire contemporain, un élément de l'héritage et de la modernité culturelle à la fois. La problématique doit, plutôt, se pencher sur la place qu'on doit lui accorder au sein de nos établissements. Puis, réfléchir aux conduites qui permettraient de mener à bien ce projet.

Comment, en fait, doit-on entendre, dans une perspective d'enseignement-apprentissage, le mot mythe ? Le voir sous sa première signification de récit

²¹⁹ Ibid., pp.14-15.

²²⁰ Ibid., p.268.

religieux et primordial ? Le situer par rapport à ce nouveau système de déconstruction qui tend à le réduire à un simple langage symbolique commun ? Le prendre en tant qu'objet ouvert à l'Altérité fondatrice de la tolérance culturelle ?

L'apprentissage et la maîtrise de ce patrimoine commun à l'humanité supposent une sortie de l'enfermement qui a tant enchaîné les esprits. Nombre de didacticiens et de critiques ont pris conscience des dérives des approches formalistes qui n'encouragent que le vocabulaire technique au détriment des instruments culturels facilitateurs de réflexion sur le sens pluriel. En pratique, il arrive, souvent, que les conditions de l'élaboration et l'épiphanie des supports fassent que les valeurs éthiques des textes soient escamotées vu que les objectifs ne sont pas encore explicitement exprimés dans les manuels scolaires. Dans ce cas, il faut avouer que l'école algérienne est encore dans cette logique causale quant à la primauté des composantes culturelles ou celles techniques et communicationnelles.

Mais, on le constate quand même, l'école algérienne reconnaît, aujourd'hui, l'importance de doter chaque apprenant de références culturelles universelles nécessaires à la compréhension du monde et à l'intégration à la culture commune. Dans cette optique, le mythe fournit des repères culturels inestimables et indispensables à la compréhension des œuvres, à l'acquisition des compétences transversales et à l'articulation des valeurs humaines. Discuter la possibilité de cet enseignement doit, donc, tenir compte de plusieurs facteurs. Les démarches accordées à cette entreprise doivent faire objet d'un réel entretien pédagogique et institutionnel. Remplir les objectifs prévus par les programmes officiels doit se conjuguer à la complexité du mythe et à la variété de son contenu. L'interdisciplinarité doit également attirer l'attention des formateurs qui doivent veiller à la cohérence de leurs supports ou objets à enseigner.

Le mythe, que ce soit ancien ou moderne, peut être abordé en Histoire, en littérature, en critique ou en philosophie et peut prendre tout son sens là où il se place. Ses résonnances se multiplient selon les objectifs qu'on s'assigne en

l'abordant. Les notions de patrimoine et de culture commune, font de la mythologie un élément important dans la scolarité. Sa place majeure dans toutes ces disciplines se trouve face à une autre très réduite et discutable qui lui a été accordée dans les programmes que ce soit au niveau des cycles fondamentaux ou à l'université.

II.3.1 Quelle version du mythe enseigner ?

« Il n'est pas de version « vraie » [du mythe] dont toutes les autres seraient des copies ou des échos déformés. Toutes les versions appartiennent au mythe. »²²¹, Cette affirmation de LEVI-STRAUSS rejoint tant d'autres visions de chercheurs qui prétendent qu'il n'existe pas une version prototypique ou une forme originaire et unique d'un mythe, ni d'ailleurs un modèle figé à suivre au cours des réécritures. Le mythe se définit, donc, par son caractère pluriel qui légitime les modifications internes qu'il peut subir au cours des siècles. Ce processus répétitif contribue à une créativité progressive au fur et à mesure des multiples versions, c'est pourquoi il est *« une totalité narrative qui appelle un développement »²²²*. En ce sens,

l'écriture romanesque peut, à cet égard, être considérée comme l'activité exemplaire, par laquelle le mythe est arraché à sa sacralité originelle, pour se métamorphoser en œuvre ouverte. »²²³

Autrement dit, *« loin de « brouiller » un récit « originel » qui serait enfermé dans son essence unique, les variantes enrichissent le mythe et le constituent précisément comme récit mythique [...]. Le mythe ou le conte sont la somme de toutes leurs variantes.»²²⁴*

Si le mythe, à ses débuts, est un récit religieux symbolique à valeur pragmatique, sa fonction dans la culture moderne se trouve largement modifiée. Avec toutes les variantes qu'il a pu recevoir à travers le temps, il est difficile

²²¹ LEVI-STRAUSS, Claude, *Anthropologie structurale*, op.cit., p.242.

²²² Ibid., p.73.

²²³ Ibid., p.75.

²²⁴ WALTER, Philippe, *« Conte, Légende et Mythe »*, op.cit., p.65.

maintenant de parler d'un mythe original, premier ou de référence. Les mythes sont en perpétuelle gestation, les images contemporaines en est la preuve. Il serait important de suivre cette transformation du mythe ancien à ce qu'il est devenu aujourd'hui. De sûr croit, les mythes modernes sont en une grande partie des reprises de la substance mythique ancienne et puisent toujours dans les archétypes de l'Antiquité, mais ce qu'ils apportent en matière d'imagination et de créativité est digne d'étude et de méditation.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise version d'un mythe. Il s'agit, plutôt de variantes d'un seul mythe qui peuvent être plus ou moins bien faites. André SIGANOS propose de distinguer le « *mythe littéraire du mythe littérisé* »²²⁵ en fonction de la nature de leur provenance. Selon lui,

*il s'agira d'un « mythe littérisé », si le texte fondateur, non littéraire, reprend lui-même une création collective orale archaïque déchantée par le temps (type Minotaure). Il s'agira d'un mythe littéraire si le texte fondateur se passe de tout hypotexte non fragmentaire connu, création littéraire fort ancienne qui détermine toutes les reprises à venir en triant dans un ensemble mythique trop long (type Œdipe Roi ou Dionysos avec les Bacchantes).*²²⁶

Signalons que cette distinction systématique semble concerner davantage la réception de la littérature antique.

Nous discutons dans la présente section, les analogies et les dissemblances qui peuvent se manifester en comparant le mythe ancien à celui moderne. Si le mythe ancien, c'est-à-dire tel que nous l'avons reçu des grands poètes grecs, détient la matrice originale du récit, il pose problème quant à son contenu fabuleux, irrationnel et immoral. Le mythe littéraire, qui n'est en vérité que l'ensemble des réécritures qui succèdent à un mythe ancien, semble priver le

²²⁵ Pour une explication détaillée de ce concept, l'article « *Définitions du mythe* » d'André SIGANOS dans *Questions de Mythocritique* fournit plus d'informations, pp.85-99.

²²⁶ SIGANOS, André cité par BALLESTRA-PUECH, Sylvie, « *Antiquité gréco-latine et mythocritique* », in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, éd. Imago, Paris, 2005, p.23.

mythe de son essence même qui se trouve vidé de son sens premier au cours des nombreuses reconfigurations et reprises qu'il subisse. Le mythe, ancien ou moderne, est un système sémiologique auquel nous attribuons une valeur vénérable. Mythes hérités des traditions religieuses, mythes historiques célébrant des héros légendaires, mythes inventés par les poètes, mythes nés de la vie moderne, l'étude du mythe est, en fait, inséparable de celle de l'imagination et de l'imaginaire collectif de toute société. Examinons plus minutieusement ces propos.

1.3.1.1 Le mythe ancien :

«Le mythe apparaît d'abord comme un récit fondateur à valeur explicative. Il rend compte de l'origine de l'univers et de l'humanité, des phénomènes naturels, de l'histoire des premiers hommes, de la naissance de la communauté et des évènements qui l'ont marquée.»²²⁷ , un mythe est, donc, une narration qui raconte l'origine de l'univers et la création de l'homme à travers certaines questions métaphysiques. Par ses symboles hautement émotifs et expressifs, le mythe ancien avait presque une dimension sacrée et spirituelle. Mais, ce qui est sûr, c'est que cette dimension a beaucoup changé au fil des siècles, entre passé et présent, comment a évolué le mythe dans la société d'hier et celle d'aujourd'hui? Pour répondre à cette question, nous verrons, dans un premier temps, la place du mythe et son rôle dans les sociétés traditionnelles et archaïques, puis son statut dans les sociétés contemporaines.

Par son caractère exemplaire, le mythe dans les sociétés primitives était censé véhiculer une vérité absolue. Il se trouve qu'il constituait le fondement même des rapports socioculturels par sa nature sacrée. Il servait de modèle et de justification à tous les actes humains. Il était, pour ces sociétés, une sorte de loi qui organisait la structure sociale et régissait la vie politique, à titre d'exemple *« les récits des châtements de Penthée par Dionysos, l'Actéon par Artémis, ou encore le supplice de Tantale étaient autant d'exemples des malheurs qui*

²²⁷ QUESNEL, Alain, *Les mythes modernes. Actualité de la culture générale*, éd. PUF, Paris, 2003, p.4.

frappaient ceux qui ne se soumettaient pas aux lois des dieux. »²²⁸. Par la suite, le mythe est devenu une forme de pensée collective et a pu atteindre le statut d'un fait naturel auquel il fallait se soumettre par conviction, croyance ou par crainte. Il était sacré car il nécessitait l'intervention des « Êtres Surnaturels » pour expliquer les phénomènes naturels qui laissaient perplexes l'homme primitif.

Ces premières conclusions et considérations historiques furent depuis toujours sommées par de nombreux chercheurs et critiques. Cependant, il semble indispensable pour nous, d'interpeller ici, une question fondamentale que Paul VEYNE s'est posé excellemment : *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Nous (re)posons cette question autrement : le mythe par son caractère irrationnel et surnaturel s'est réellement emparé de l'esprit primitif des grecs ? A-t-il pu s'installer en tant que croyance « véridiquement » vraie ? À ce stade de l'Histoire peut-on parler de deux types d'hommes : les conscients (l'élite créatrice de mythes) et les simplistes (le reste du peuple) ?

Jacques BOULOGNE apporte une première réponse à cette question en signalons que « nous sommes [...] en face de jugements contraires : tantôt les Grecs assimilent leurs mythes à des discours aberrants, sans rapport avec la réalité, tantôt ils leurs accordent un caractère véridique, et cela, même après la spécialisation du substantif *logos* dans la signification de parole rationnelle, par opposition au discours mythique. »²²⁹. Cette compétition entre deux systèmes de représentation opposés a mené les Grecs à accorder la valeur d'appartenance au temps originel aux mythes. Donc, le mythe serait, pour eux « *l'apex, la pointe extrême de la science.* »²³⁰, autrement dit, un « apprivoisement de l'invisible » ou une représentation imagée de l'inconnu, tellement efficace, qu'elle doit être admise par tous les membres d'une collectivité.

²²⁸ POUZADOUX, Claude, op.cit., Annexe, p.7.

²²⁹ BOULOGNE, Jacques cité par MONNEYRON, Frédéric/ THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, Que sais-je ? éd. PUF, Paris, 2002, p.15.

²³⁰ MONNEYRON, Frédéric/ THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, Que sais-je ? éd. PUF, Paris, 2002, p.16.

Mais, Marcel DETIENNE a-t-il tort de nier tout simplement l'existence d'une pensée mythologique des origines suite à ces spéculations souvent peu réalistes ? Selon lui, la mythologie n'existe pas, il n'y a que des mythologies et « *la vision d'un tissu mythique homogène est étrangère à la réalité grecque de l'âge archaïque.* »²³¹. D'ailleurs, le titre même de son ouvrage affirme préalablement cette hypothèse, dès qu'on parle d'une invention cela sous-tend une négation, une absence ou une inexistence de l'objet. Nous retenons que la mythologie n'a pas, peut être, existé comme forme culturelle ou genre autonome, mais la pensée mythique (un imaginaire gréco-latin) a bel et bien existé à des degrés différents de croyance et d'authenticité.

Il s'agit, donc, et en d'autres termes, d'un problème de représentation. Le mythe, tout comme l'image, n'existe que par le sens qu'une collectivité lui attribue. Cette simple conclusion explicite une bonne part des questions soulevées là-dessus :

L'antériorité du mythe n'a donc pas de sens. Le mythe est consubstantiel à l'histoire, et réciproquement : l'imaginaire d'une société, c'est précisément la façon dont ces différentes instances s'organisent.»²³². Enfin à l'interrogation liminaire de Paul Veyne, l'auteur même répond ainsi « *les Grecs croient et ne croient pas à leurs mythes ; ils y croient, mais ils s'en servent ; et ils cessent d'y croire quand ça les gêne.* »²³³

1.3.1.2 Le mythe moderne

Les mythes ont-ils vraiment disparu de notre quotidien ? Si on se réfère au déclin de la pensée religieuse et aux manifestations proliférantes de la science moderne, on pourrait bien répondre par l'affirmatif. Mais, rien n'est plus erroné ! Le mythe est bel et bien ici, il s'est simplement déguisé. D'ailleurs, il semble même qu'actuellement les mythes sont devenus un besoin pour les individus vu leur force expressive. Les mythes modernes sont souvent véhiculés

²³¹ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, éd. Gallimard, France, 1981, p.94.

²³² MONNEYRON, Frédéric / THOMAS, Joël, op.cit., p.25.

²³³ VEYNE, Paul, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* éd. Seuil, Paris, 1983, p.96.

par les supports de la nouvelle technologie, mais aussi par la littérature et la politique : « *les personnages des « comics trips » (bandes dessinées) présentent la version moderne des héros mythiques ou folkloriques.* »²³⁴.

Les mythes contemporains sont des symboles liés à des émotions associées à un idéal : la poupée Barbie par sa beauté angélique, la voiture sport par sa somptuosité et son confort...etc. Comme Hercule (personnage de la mythologie grecque dont les douze travaux évoquent le combat et la puissance de l'homme), Superman redresse les torts, aide les faibles et combat les méchants, il représente, ainsi, la force et le courage que représentait Hercule autrefois.

Qu'on le veuille ou non, les mythes continuent à se propager. Marcel DETIENNE est allé jusqu'à affirmer que « *le mythe a pour nous l'autorité d'un fait naturel* »²³⁵. Autrement dit, les mythes s'imposent par leur force évocatrice et symbolique. En fait, chez les antiques, les mythes étaient déclamés et racontés par les poètes. Aujourd'hui, ce sont les médias et la publicité, en particulier, qui nous transmettent les mythes modernes. A travers la technologie et le progrès scientifique, la mythologie grecque, l'une des lointaines racines de la civilisation, a connu un certain déclin comme croyance. Maintenant, on sait bien que « *l'électricité est une explication plus convaincante de la foudre que la colère de Zeus ; la technique des plaques rend mieux compte des séismes que les coups de trident de Poséidon sur les fonds sous-marins.* »²³⁶. Néanmoins, le monde moderne, quoique si rationnel, demeure hanté et traversé par maintes manifestations d'irrationalité. Même si la durée de vie d'un mythe moderne s'est accélérée par rapport aux mythes anciens qui ont traversé les âges, il reste que les mythes occupent encore un espace privilégié dans les sociétés actuelles.

En fait, le mythe dit ancien se caractérise par son aspect social vu qu'il tournait autour d'une fin ultime, celle de structurer les communautés humaines en installant un certain ordre social. Aux temps primitifs, le mythe était

²³⁴ ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963, p.226.

²³⁵ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., p.10.

²³⁶ Ibid., p.2.

«*éminemment social, instituant l'individu comme membre du groupe et le groupe dans les traditions qui sont communes à ses membres, il s'oppose en cela à l'individualisme.*»²³⁷ Or, à l'heure actuelle, l'imaginaire social se voit envahi par l'individualisme où il est devenu indispensable de considérer les singularités et les désirs propres de chaque personne. Le mythe moderne acquiert un aspect individuel contrairement à la pensée archaïque qui prônait le mythe puisqu'il représentait une dimension collective. Cet individualisme de l'esprit moderne a accentué la crise identitaire et c'est à travers des mythes que l'homme contemporain tente de se retrouver en s'identifiant à tel ou tel idole.

De même, le rapport homme-nature a profondément changé : autrefois, la nature était considérée comme un environnement hostile auquel il fallait bien se soumettre. Actuellement, l'univers commence à nous apparaître comme un champ vaste d'application de notre puissance pour devenir « *maîtres et possesseurs de la nature* » (Descartes). Donc, il ne serait pas étonnant de confirmer que la fonction et le sens de ces mythes modernes ne dépassent pas une simple représentation d'un désir ou d'un idéal social.

Dans ses *Mythologies*, Roland BARTHES explique comment une société est constituée de *micromythes* qui servent de repères et organisent les liens individuels en leur attribuant un sens. Il ajoute qu'en vérité le mythe n'est qu'un « *système de communication, c'est un message. On voit par là que le mythe ne saurait être un objet, un concept, ou une idée ; c'est un mode de signification, c'est une forme.*»²³⁸. Il en découle de cette constatation que le mythe, en tant que forme significative, ne peut périr ou disparaître, il est même un besoin idéologique pour les groupes humains qui éprouvent sans cesse le besoin de croire à un idéal. C'est pour cela que BARTHES déduit enfin si « *le mythe est une parole, tout peut être mythe, qui est justiciable d'un discours. Le mythe ne se justifie pas par l'objet de son message, mais par la façon dont il le profère.*»²³⁹.

²³⁷ BERTIN, Georges, « *Conclusion* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.227.

²³⁸ BARTHES, Roland, *Mythologies*, op.cit., p.195.

²³⁹ Ibid.

Dans l'analyse qui va suivre, nous focaliserons notre attention sur le « mythe littéraire » en tant qu'une forme en prolifération incessante du mythe moderne. Sans aucun doute, le mythe connaît une éblouissante réactivation dans les différentes expressions artistiques. En littérature, le mythe invite à une pluralité de lectures selon les circonstances de sa réactualisation. Si la réinterprétation des mythes réitère les textes littéraires, inversement, ceux-ci renouvellent les mythes en leur donnant une dimension « modernisée ». Par sa souplesse, son adaptabilité à chaque siècle, le mythe se perpétue en évoluant, ouvrant, ainsi, des perspectives toujours inédites. Chacun à sa façon, La Fontaine et Racine ont su faire revivre les divinités antiques. Ronsard et la Pléiade ont dégagé le sens moral des mythes. Aussi, dans un traitement personnel du mythe, et d'une manière symbolique Gide a fait usage des mythes de Prométhée, Œdipe et Thésée pour exprimer son tourment intime afin de résoudre le problème même de son être, ainsi « *l'utilisation de mythes donnés se transforme alors en création mythique et la vérité inépuisable du mythe est fonction de la liberté de l'écrivain qui le reprend et le féconde.*»²⁴⁰.

Dans le processus de réécriture mythique, l'écrivain fonde son projet d'écriture sur des textes antérieurs. Il effectue un choix parmi les faits qu'il veut représenter. Il modèle les versions anciennes d'un mythe en leur donnant la cohérence actuelle de son époque, c'est ainsi que la distance temporelle est annulée : « *les figures mythologiques, dieux et héros, sont détachés de leur contexte traditionnel pour être intégrés dans le décor de l'existence quotidienne [...]. Elles subissent une métamorphose par laquelle elles sont arrachées à l'intemporalité du mythe afin d'être incarnées dans la conjoncture historique des mœurs et de la vie sociale.*»²⁴¹ . A travers les sources dont elles s'inspirent, les œuvres littéraires se nourrissent d'effets, d'échos et de reprises. Un écrivain peut reprendre le texte d'un autre auteur ou proposer une variation nouvelle autour d'une légende ou d'un mythe. Evidemment, il faut surtout mettre l'accent sur les manières à travers lesquelles l'originalité et la sensibilité de chaque auteur se révèlent à toute reprise.

²⁴⁰ ALBOUY, Pierre, op.cit., p.57.

²⁴¹ EIGELDINGER, Marc, *Mythologies et intertextualité*, éd. Slatkine, Genève, 1987, p.208.

En paraphrasant Jean COCTEAU, nous pourrions dire que « *le mythe à la longue devient vérité* » et ce grâce à sa force évocatrice et symbolique. Dans son essai « *Anthropologie structurale* », l'anthropologue français Claude LEVI-STRAUSS, explique que le mythe est, en toute légitimité, atemporel et immortel :

Un mythe se rapporte toujours à des événements passés avant la création du monde [...] ou [...] pendant les premiers âges [...] en tout cas [...] il y a longtemps [...]. Mais la valeur intrinsèque attribuée au mythe provient de ce que les événements, censés se dérouler à un moment du temps, forment aussi une structure permanente. Celle-ci se rapporte simultanément au passé, au présent et au futur.²⁴²

Plusieurs genres littéraires ont profité de la richesse de la mythologie. La science-fiction en est le meilleur exemple. Elle y ajoute une dimension scientifique et futuriste. Le fantastique et le merveilleux font également usage du mythe, les fabulas fomentent de personnages et de décors mythiques. Ce genre de récits est très exploité par le cinéma à travers l'adaptation cinématographique des mythes les plus célèbres et des légendes universelles qui ont marqué l'Histoire de l'humanité. Les romans populaires fournissent, aussi, des mythes modernes : Zorro, Tarzan...etc.

Il s'avère, donc, que « *le mythe littéraire est constitué par ce récit, que l'auteur traite et modifie avec une grande liberté, et par les significations nouvelles qui y sont alors ajoutées.* »²⁴³, le mythe littéraire est censé exprimer les problèmes de l'époque dans laquelle il est réactivé et les nouvelles variantes du mythe participe à l'enrichir et à le rendre vivant. D'ailleurs, la désignation même « mythe littéraire » n'est pas aussi évidente. D'abord, le mythe littéraire ne saurait coïncider avec le mythe ethno-religieux. Pourtant, à nos jours, l'expression « c'est un mythe » ne s'emploie que pour dévaloriser l'objet en question.

²⁴² GOSSELIN, Paul, *Mythe d'origines et théorie d'évolution*, disponible sur : http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/origines/M_Efr.html, consulté le : 13 Février 2013 .

²⁴³ ALBOUY, Pierre, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (1969) 1998, p.12.

Si le mythe ethno-religieux relate un évènement sacré primordial au temps des commencements, par nature, collectif, anonyme et symbolique, le mythe littéraire quant à lui ne fonde rien, il est produit d'un auteur quelconque et surtout il n'est pas tenu pour vrai. Mais tous les deux obéissent à trois points²⁴⁴ essentiels : une logique de l'imaginaire, une fermeté de l'organisation structurale et s'instaurent autour du fait social ou métaphysique de l'existence. Pierre BRUNEL, à qui on doit un nombre important de travaux sur le mythe, distingue avec force et rappelle « l'antériorité du premier (le mythe ethno-religieux) constitué par des textes oraux sacrés par rapport au second (le mythe littéraire). »²⁴⁵. Il pose le principe selon lequel « le mythe, langage préexistant au texte, mais diffus dans le texte, est l'un de ces textes qui fonctionnent en lui. »²⁴⁶.

ALBOUY Pierre, de son côté, définit le mythe littéraire comme « l'élaboration d'une donnée traditionnelle ou archétypique, par un style propre à l'écrivain et à l'œuvre, dégageant des significations multiples, aptes à exercer une action collective d'exaltation et de défense ou à exprimer un état d'esprit ou d'âme spécialement complexe. »²⁴⁷.

En ce sens, la pratique de la réécriture n'est qu'une tentative de repenser les rapports à l'Altérité à travers le processus même de la création littéraire « *mais la plupart du temps une « re-création » ne se limite pas à une simple reprise d'un récit mythique, elle en assure au contraire une transformation dialectique qui incorpore même des processus de démythologisation.* »²⁴⁸. La réécriture n'est qu'une confrontation avec le passé de l'Autre à travers la mémoire des mots et leurs références. Avec la convocation du mythe en littérature, c'est la mise en dialogue qui s'effectue entre les différents stades de l'Histoire de l'humanité et les diverses cultures et civilisations anciennes.

²⁴⁴ Nous faisons références à l'étude de Philippe SELLIER « *Qu'est ce qu'un mythe littéraire ?* » in Littérature, n°55, 1984, p.115.

²⁴⁵ MONNEYRON, Frédéric / THOMAS, Joël, op.cit., p.62.

²⁴⁶ BRUNEL, Pierre, *Mythocritique. Théorie et parcours*, éd. PUF, Paris, 1992, p.61.

²⁴⁷ ALBOUY, Pierre, op.cit., p.150.

²⁴⁸ CHAUVIN, Danièle / SIGANOS André / WALTER Philippe (dirs.) *Questions de mythocritique*, éd. Imago, Paris, 2005, p.73.

Nous clôturons cette section en épinglant quelques questionnements autour desquels se développerait le reste de notre recherche : Comment le texte contemporain arrive-t-il à renouer avec la dimension archaïque des mythes? Est-il évident de réactiver un mythe sans modifier son sens original ? Dans le cadre de la classe, peut-on substituer le mythe littéraire aux mythes anciens afin de résoudre les problèmes liés à la réception du contenu immoral, irréel ou métaphysique de ces mythes ? Un mythe moderne recouvre-t-il tous les atouts d'un mythe original ? Sa dégradation par rapport au mythe ancien ne relègue-t-elle pas sa valeur au second plan ?

1.3.2 Comment l'enseigner ? Et dans quel but ?

Que faire aujourd'hui de la mythologie grecque ? Il convient, d'ailleurs, d'aborder cette question en s'interrogeant, comme nous l'avons déjà signalé, sur la façon sous laquelle les mythes doivent se manifester dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Etant d'instruments de connaissance aux références multiples, les mythes appellent à un usage complexe. Quelles seraient, alors, les approches adéquates pour introduire le mythe dans une perspective culturelle? Quelle version du mythe enseigner ? Comment le faire et pourquoi ? Quelles contraintes possibles s'opposeraient à cet enseignement s'inscrivant dans un *entre-temps* (passé-présent) ? Comment remédier aux éventuels obstacles de la didactisation du mythe ?

La présente section se propose de répondre à ces préoccupations. Le mythe, qui n'est pas un genre autonome par essence, transcende tous les autres genres, les traverse et les réanime. Sa présence en littérature est immanente, c'est pourquoi il peut être un support pour l'enseignement. En fait, « *comme le langage, le mythe est une forme déterminée du voir, et l'image mythique, manière intuitive de figurer, produit de la réalité et fabrique un univers de sens.* »²⁴⁹, de même son utilité, en tant que source de connaissances profondément pensée, est confirmée. Il reste de réfléchir autour des pratiques effectives pour une meilleure exploitation de ses potentialités éducatives.

²⁴⁹ DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, op.cit., p.194.

Nous pensons que le mythe permettrait une plus grande motivation à apprendre, une meilleure compréhension de l'information, un développement des capacités de recherche, d'analyse et de résolution de problèmes et d'interaction sociale. A mesure qu'ils écouteront, liront et écriront des mythes, les élèves apprendront à mieux réfléchir, auront plus confiance en eux, et développeront un modèle d'apprentissage dont ils se serviront tout au long de leur vie.

Un tel enseignement doit tourner essentiellement autour de la sensibilisation de l'apprenant à prendre connaissance de la valeur irréversible du mythe en tant que modèle culturel, à s'intéresser à la culture humaine, à apprécier les littératures du monde, à valoriser l'héritage antique et enfin à développer ses compétences au contact des textes mythiques pris comme instrument de savoir. Ces objectifs visent, en outre, à consolider la réflexivité de l'apprenant ; à aiguïser son sens de l'analyse et à apprivoiser son intolérance envers le différent en le confrontant à des univers opposants à son système de valeurs.

Pour ce faire, les compétences de l'oral, de la lecture et de l'écrit doivent conjointement être mobilisées. Afin d'harmoniser l'enseignement du mythe, un module d'apprentissage doit s'articuler autour de l'engagement de l'apprenant sur tous les plans. Un mythe ne s'apprend pas uniquement pour sa valeur culturelle ou littéraire, il s'exploite aussi bien pour se corriger, consolider des pré-acquis et pour s'exceller en langue-culture. L'implication motivée est nécessaire, de plus, le profil et le besoin de chaque apprenant sont à prendre en haute considération dans la planification pédagogique.

Les compétences de lecture qui entrent en jeu dépassent la simple compréhension des textes portant sur les mythes. Elles doivent faire appel à la typologie textuelle, à l'identification du contexte socio-historique, à l'interprétation du sens implicite en s'appuyant sur les niveaux énonciatif, stylistique, organisationnel et référentiel. Les compétences de l'écrit, quant à elles, dépassent à ce stade la production des passages explicatifs ou narratifs et

s'étendent vers l'appropriation de techniques créatives de réécriture. L'écrit n'est plus une simple soumission à la grammaire textuelle, mais plutôt un espace pour s'essayer aux possibles langagiers. Bref, féconder l'imagination et la liberté d'expression. Certes, résumer ou élaborer des comptes rendus sur un mythe à l'oral comme à l'écrit (par exemple expliquer un mythe cosmogonique) est une compétence indispensable également, mais ce qui importe le plus, c'est cet espace d'échanges intergroupes où les expériences individuelles se croisent et se socialisent.

Les activités à proposer en classe sont, sans doute, diverses et variées, elles se nuancent suivant la panoplie des objectifs opérationnels des modules d'apprentissage. Ainsi, un enseignant peut proposer à ses apprenants de dégager la valeur du mythe, d'identifier ses aspects et sa structure, de travailler son aspect narratif, d'enrichir son lexique par des expressions relatives à la mythologie (apprendre l'histoire du fil d'Ariane, celle du talon d'Achille, des bras de Morphée et du mystère autour de la cuisse de Jupiter), de débattre ses thématiques universelles, d'étudier et de comparer ses réécritures à travers les époques, de s'interroger sur ses liaisons avec les genres littéraires, d'apprendre la stylistique et la rhétorique. Pour des niveaux plus avancés, l'étude des mythes peut s'articuler autour de certaines questions philosophiques et métaphysiques ou encore anthropologiques, sociologiques et psychanalytiques.

1.3.2.1 Adopter une démarche créative

Aujourd'hui, les objets esthétiques dépassent la conception réduite au simple plaisir pour atteindre une autre dimension : la production artistique révèle une vérité sur le monde et la société. Le discours littéraire, par tout son poids axiologique et idéologique, devient un élément constitutif qui rend sensible les valeurs humaines.

L'articulation de ce discours avec la réflexion didactique prend tout sens avec l'avènement des théories de la réception (les modèles de lecture (DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, 1996), les postures de lecture (Dominique BUCHETON,

1999) et les activités fictionnalisantes (LANGLADE & FOURTANIER 2007)) encourageant l'investissement subjectif des apprenants.

Sur un plan pratique, étudier les textes littéraires peut avoir une incidence sur la construction de l'identité culturelle des apprenants, assurer une cohésion du groupe-classe en diffusant une culture partagée. La tolérance que prône la majorité des programmes d'éducation ne se réalise qu'à travers la confrontation aux divers codes sociaux et la recherche de terrains d'entente et d'intercompréhension, l'éducation à la sensibilité ainsi que l'esprit d'engagement et de coopération. Cet apprentissage, nous le concevons du côté du mythe pris comme un objet ouvert véhiculant un patrimoine culturel jamais figé.

Le mythe ne peut être enseigné comme un simple texte littéraire car il dépasse, comme nous l'avons vu, cette dimension et s'élève vers une catégorie de discours codifié dont le contenu embrasse plusieurs disciplines. On ne peut aborder le mythe sans se référer à l'Histoire religieuse qu'il sacralise, au contenu ontologique qu'il comporte, aux thèmes philosophiques qu'il traite, ou encore aux codes symboliques qu'il dissimule. Il y a là, une nécessité de premier ordre, si l'on veut que cet enseignement soit réussi, il faut mettre à l'écart la logique de vérité, le dogmatisme et les pratiques prescrites. Le mythe appelle à la créativité, l'engagement et la motivation libérée tant du côté des apprenants que de celui des enseignants.

Jusqu'ici, on ne dispose que d'un ensemble d'expériences individuelles de praticiens ayant expérimentés seuls l'enseignement du mythe dans leurs classes. Aucune méthode ou démarche n'a été élue meilleure ou exemplaire quant à l'exploitation du mythe comme support de formation esthétique, culturelle ou philosophique. Si certaines pratiques sont, déjà, en marche dans les trois cycles de l'enseignement fondamental, il en va différemment pour l'université. Les modules réservés à l'étude de la mythologie dans tous ses aspects sont très peu et les méthodes qui y sont liées demeurent aléatoires.

Bien entendu, les considérations que nous développons ici n'ont pas pour objectif de revenir à la fonction moralisatrice qui fut celle de l'enseignement de la littérature ou du mythe. Ce qui importe, par-dessus tout, est la mise en évidence de pratiques effectives qui permettraient aux apprenants d'aborder le mythe comme un évènement qui ouvre sur la réalité, comme un fait formateur et comme discours dont les effets ne sont, non plus, secondaires.

Comment choisir un support créatif ?

L'un des moments décisifs de l'enseignement est bien le choix des supports que ce soient audios, vidéos ou écrits. Il est le point de départ de l'acte pédagogique et conditionne son mouvement. Parmi les points à prendre en considération : le rapport qu'entretient le support avec la langue et la culture de l'apprenant ; sa capacité de susciter l'intérêt esthétique et émotionnel ; son ouverture en termes de nouveauté et de création ; sa portée symbolique et sa capacité de déclencher la réflexivité ; son adéquation avec les objectifs visés ; et enfin son appropriation aux programmes officiels.

Ce choix concerne-t-il le formateur seul ? Faut-il impliquer l'apprenant également ?

Etant le centre de l'acte didactique, il est souhaitable voire recommandable que chaque enseignant enquête sur les points d'intérêt de ses apprenants en proposant des séances de débat ouvert ou en administrant un libre questionnaire sur l'imaginaire individuel. Les jugements extrémistes peuvent être un point crucial à exploiter en confrontant l'apprenant à des univers opposants qui suscitent sa maturité réflexive. Les interrogations axiologiques et métaphysiques y participent également. Un autre point qui doit faire objet de réflexion : nombre d'étudiants éprouvent des difficultés d'appliquer ce qu'ils ont appris à l'université dans le monde du travail, c'est pourquoi il faut concevoir des dispositifs susceptibles d'apporter un savoir pratique qui maintient durablement la motivation des apprenants.

Quelle forme plus appropriée au support ?

La réponse est nette et concise : il faut varier les supports, faire découvrir aux apprenants toutes les possibles combinaisons génériques. L'enseignant peut s'inspirer d'une émission de télévision, d'un film, d'une chanson, d'une œuvre biographique, d'une pièce théâtrale écrite ou jouée, d'iconographies et de tableaux....etc. Bref, à notre estime, tout peut faire objet d'enseignement car le mythe, nous l'avons vu déjà, embrasse tous les genres et envahie tous les domaines. Tous les supports sont précieux et ne sont qu'une médiation entre le monde de la fiction et celui réel. Les varier au sein de la classe, c'est impliquer l'apprenant dans une expérience causale entre l'expérience de soi et celle extérieure le conduisant, ainsi, à faire preuve de tolérance car, enfin, il n'y a pas d'aporie entre l'expérience anthropologique et la didactique de la littérature.

Après avoir choisi le support adéquat, nous pensons, maintenant aux démarches les plus appropriées à suivre en classe.

Opter pour une pédagogie active (les cercles de lecture, travaux de groupe) ou préconiser l'approche traditionnelle?

Il ne s'agit nullement pas d'une démission de l'enseignant, comme on a tendance à le croire, laisser le libre cours aux propositions des apprenants, travailler à leur rythme, épouser leurs points de vue sont, d'ailleurs, des facteurs de motivation (surtout pour les apprenants en difficulté) qui ne font qu'accélérer le déroulement de la compréhension lors des séances. On apprend mieux en discutant, en s'amusant, en s'échangeant nos idées et nos regards et c'est au formateur de veiller sur les débordements affectifs et subjectifs. Encourager les expériences individuelles entre pairs répond au but ultime d'une « pédagogie de l'implication » soucieuse de travailler la socialisation et le rapport à l'Altérité au sein des groupes scolaires.

Quels types de compétences nécessaires ? Disciplinaires, relationnelles ou réflexives²⁵⁰ ?

Les compétences disciplinaires renvoient à la capacité de l'étudiant-apprenant de maîtriser tous les savoirs acquis durant sa formation ; celles relationnelles concernent les habilités nécessaires pour établir des rapports entre les diverses connaissances. Tandis que celles réflexives s'attachent à l'entraînement au sens critique en rétroaction aux actions d'apprentissage et à l'efficacité dans les décisions cognitives. A cela, nous pensons, qu'une compétence en termes d'éthique, d'honnêteté, d'implication consciente est, aussi, nécessaire. L'enseignant doit formuler un référentiel de compétences avant l'entame du cours ou de l'unité didactique. Celui-ci, pourrait s'appuyer sur la démarche suivante : « *analyser le contexte du cours ; déterminer les thèmes disciplinaires abordés dans le cours ; cerner au cœur de la profession les actions professionnelles reliées au cours ; détailler les tâches inhérentes à chacune des actions professionnelles citées ; formuler des compétences.* »²⁵¹.

Il est capital pour réussir cet enseignement de considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser, de créer des problèmes déclencheurs de négociations intergroupes et d'adopter un décloisonnement disciplinaire. Dans le but de créer de nouvelles pratiques de classe, l'enseignant peut proposer par exemple : des questions guidées, des jeux de mots, des débats encadrés²⁵², des exposés et des présentations orales, des études de cas, des cartes conceptuelles (une affiche cartographique des connaissances acquises durant le cours)...etc.

Comment créer un état de disponibilité nécessaire à l'entrée dans l'univers mythique ?

Autrement dit, comment instituer la subjectivité de l'apprenant ? De sûr croit, un premier contact avec la mythologie ne peut, ne pas engendrer des

²⁵⁰ Nous faisons référence à PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis.

²⁵¹ PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses Internationales Polytechnique, Canada, 2009, p.52.

²⁵² Nous avons opté pour le débat encadré dans le premier atelier de notre expérimentation. Dans ce type d'activités d'apprentissage actif, l'information provient des participants plus que de l'animateur.

réactions de tout type. Il s'agit, donc, de donner des « repères de conscience » et de définir des « limites d'interprétation » comme précaution aux dérives qui peuvent découler d'une confrontation avec un univers opposant aux valeurs des enseignés. L'apprenant va aborder le mythe en mettant « du sien » dans ses réactions. C'est pourquoi, enseigner le mythe doit se faire en étapes et jamais en bloc, c'est-à-dire, introduire les histoires comme étant un patrimoine culturel avant de soulever des thèmes scandaleux ou attirer l'attention sur « le côté sombre » des croyances primitives. C'est en variant les supports, les thèmes et les entrées que l'enseignant crée de nouveaux horizons d'attente et des situations de transgression par rapport aux expériences normées. C'est aussi en concevant des canevas et des protocoles qui conjuguent implication et explication que la problématique des réactions axiologiques pourrait être mieux maîtrisée.

Penser à concevoir un projet intégrateur²⁵³ ?

LEGENDRE (2005) définit un projet comme « *un ensemble d'opérations-accomplies par un ou plusieurs auteurs- qui vise une réalisation précise dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé.* »²⁵⁴. Il s'agit d'amener les étudiants à cloisonner les diverses connaissances en faisant des liens interdisciplinaires afin de réaliser effectivement la tâche demandée. L'enseignant peut proposer à ses étudiants une situation authentique complexe (simulée ou réelle) et le travail peut s'étaler sur plusieurs semaines. Donnons quelques exemples : création d'une œuvre d'art ou d'un dispositif d'enseignement-apprentissage, exposition, présentation lors d'une conférence, rédactions d'articles, d'essais ou de productions littéraires (biographies, contes, poèmes, pièces de théâtre...etc.).

²⁵³ Nous avons également opté pour un projet intégrateur en suscitant les compétences combinatoires des étudiants afin de rédiger (en imitant des auteurs réels) leurs propres « *automythobiographies* » à la fin du dispositif didactique qu'il leur a été proposé.

²⁵⁴ LEGENDRE cité par PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses Internationales Polytechnique, Canada, 2009, p.106.

Vient maintenant la question de la motivation, comment y procéder?

La pédagogie de l'intérêt pourrait bien répondre à cette problématique par l'esprit d'engagement libre qu'elle préconise. Une réponse standard vient tout de suite appuyer ces propos : pour motiver un apprenant, il suffit de toucher ses centres d'intérêt. La motivation définie comme un état psychologique et un moteur d'action, est influencée par des critères internes (perception de soi, valeur attribuée aux objets, intérêt et maîtrise du savoir à apprendre), mais aussi par d'autres externes (environnement social, antécédent scolaire, pratiques pédagogiques...etc.). Pour réussir, l'enseignant doit alimenter le sentiment de l'auto-efficacité chez l'apprenant ; lui expliquer les attentes positives et la perspective future relative au succès ; varier les supports et les méthodes ; offrir des choix ; proposer des défis et enfin créer un climat propice à l'apprentissage.

Ainsi, nous estimons que l'enseignement-apprentissage de la mythologie devient une appropriation d'un patrimoine humain, une occasion pour interroger les expériences personnelles, consolider les connaissances et enrichir les visions sur le monde par l'ouverture sur diverses références culturelles.

En dernier lieu, un tel enseignement serait plus efficace s'il est accompagné d'une mise en place de stages et de sorties pédagogiques. En d'autres mots, de scénarios et de conduites innovantes favorisant l'apprentissage contextualisé car plus les situations d'apprentissage seront distantes des situations d'application, plus la motivation à apprendre sera faible. Nous préconisons une « *politique facultaire* » qui se base sur la valorisation des initiatives pédagogiques personnelles et qui favorise la discussion sur les choix créatifs. Mais, qui soutient aussi l'effort d'adaptation aux nouvelles exigences professionnelles en épousant une perception plus positive et élargie des offres pédagogiques.

1.3.2.2 Elargissement des critères d'évaluation

Malgré le caractère essentiel de l'évaluation dans le corps éducatif, celle-ci s'exerce en dehors d'une précision de critères ou de fondements méthodiques. Ces derniers demeurent, également, discutables et dans la plupart des cas mal

connus ou peu appliqués. Comment évaluent, donc, les enseignants les compétences de leurs apprenants : par une *approche intuitive* ? En élaborant une grille de critères ? Ou en procédant par une démarche comparative ?

Tout d'abord, « *toute évaluation s'opère en effet en référence à un système de valeurs. Evaluer revient à porter un jugement, à émettre une appréciation, à affirmer que tel objet est digne d'estime, que telle décision doit être prise en fonction de telle échelle de valeurs.* »²⁵⁵. Afin qu'il ait une juste et équitable évaluation, il faut que les objectifs soient explicités aux apprenants au départ pour qu'ils puissent recueillir l'information de manière efficace et systématique. Evaluer n'est pas, seulement, attribuer une note. C'est un travail continu de collecte de données en commentant les performances des apprenants dans une démarche progressive où « *l'évaluation est un processus de collecte d'informations à partir de sources multiples et variées qui sert à développer une compréhension de ce que l'étudiant connaît, comprend et peut faire avec ses connaissances comme étant le résultat de sa formation ; l'évaluation est davantage efficace lorsque les résultats aident à améliorer les apprentissages futurs.* »²⁵⁶.

L'université reconnaît, aujourd'hui, l'examen final écrit comme un mode d'évaluation privilégié. Elle développe un type d'évaluation normatif en classant les étudiants les uns par rapport aux autres au lieu de mesurer les compétences acquises tout au long du cursus. Cette évaluation pose un problème d'équité et de transparence car il arrive de considérer le plus et non le mieux. Cependant, une liberté est accordée aux formateurs de choisir les modes d'évaluation lors des cours intégrés (TD). Certains proposent une multiplication d'examens auxquels participe l'apprenant pour en définir le type et le nombre et même la date. Il convient de préciser que l'évaluation ne doit plus se présenter comme une

²⁵⁵ REGE COLET, Nicole / ROMAINVILLE, Marc, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006, p.18.

²⁵⁶ HUBA et FREED (2000) cités par PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses Internationales Polytechnique, Canada, 2009, p.143.

corvée ou un test décisif mais telle une occasion pour se rectifier et se perfectionner voire apprendre.

Mais, dans un autre sens, l'hétérogénéité de l'évaluation à l'enseignement supérieur fait que les enseignants se trouvent face à des apprenants développant des compétences différentes et atteignant des résultats divers. Ceci s'explique par une absence de standardisation des pratiques d'évaluation, des fois, à l'intérieur d'une même filière. Ce fait se justifie par le caractère hétéroclite des contenus, des méthodes et des objectifs des formations. Cette « liberté académique » quoiqu'ait ses atouts complique davantage les modalités formatives et évaluatives.

Souvent les évaluations traditionnelles ne permettent pas de rendre compte de toutes les dimensions complexes et réalistes des apprentissages. WIGGINS résume sa vision de ces évaluations caricaturales ainsi, « *Teach, test, and hope for the best* »²⁵⁷ (Enseignez, évaluez et espérez que tout se passera bien !). L'évaluation traditionnelle se compose souvent de questions isolées et faciles pour la correction, des fois purement théoriques et nécessitent des réponses closes. C'est pourquoi, WIGGINS suggère, en 1998, une approche d'évaluation plus globale, constructive et itérative : c'est *l'évaluation en situation authentique*. Il en définit les caractéristiques comme suit : « *réaliste, favorise le jugement et l'innovation ; demande aux étudiants d'accomplir une réalisation plutôt que de simplement dire, répéter ou reproduire ; simule le contexte d'une situation de travail ; propose des tâches complexes ; favorise la consultation, la rétroaction et l'amélioration.* »²⁵⁸. C'est une évaluation qui maintient le contact permanent entre l'enseignant et les étudiants et fait partie intégrante de l'enseignement. Elle peut s'accompagner d'une grille qui garantira la transparence et l'objectivité ainsi que l'équité. Quant à la grille vouée à l'évaluation d'un travail en équipe, elle

²⁵⁷ WIGGINS cité par PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses Internationales Polytechnique, Canada, 2009, p.138.

²⁵⁸ Ibid., p.139.

peut s'appuyer sur des critères tels que la compétence de gestion des conflits, la collaboration, l'ouverture et le respect, la réalisation du travail, l'assiduité...etc.

Ce qui est à signaler c'est que l'enseignant est appelé à communiquer les critères d'évaluation à ses étudiants, ceux-ci vont se montrer plus curieux d'apprendre pour atteindre les objectifs assignés. Cependant, il est désolant de constater que le nombre augmentant d'étudiants obligent, parfois, les enseignants à éviter les évaluations personnalisées nécessaires pour évaluer certaines compétences (notamment orales).

Pour ce qui est de l'évaluation au sein d'une classe de langue dans le cadre d'un module littéraire, nous insistons sur la nécessité de prendre en considération les dimensions individuelles des étudiants. Etant donné que la réception et la lecture des mythes constituent des apprentissages qui engagent des motifs psychoaffectifs, il va de soi que l'évaluation doit s'articuler autour de la personne, à côté du savoir pragmatique et cognitif. Le premier cycle à l'université se donne à lire comme une étape pour rattraper un manque, un moment pour se perfectionner sur le plan langagier. Tandis que le deuxième cycle se positionne comme intermédiaire entre une pré-professionnalisation et des études supérieures. Il consiste, majoritairement, à doter l'enseigné d'un savoir pratique et d'une culture générale. C'est pourquoi, au cours du cursus universitaire *« on pourrait risquer l'hypothèse selon laquelle l'évaluation des acquis est hétérogène et peu explicite quant à ses critères parce qu'elle remplit prioritairement des fonctions de sélection, de tri et de certification de réussite globale, ces fonctions ne nécessitent pas de disposer d'inventaires détaillés des compétences et des connaissances acquises. »*²⁵⁹.

D'ailleurs, il semble que les approches didactiques récentes prétendent inculquer une nouvelle gamme de compétences que les pratiques enseignantes actuelles ne semblent pas en mesure de faire acquérir aux apprenants comme

²⁵⁹ ROMAINVILLE, Marc, *« Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université »*, in La pratique enseignante en mutation à l'université, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006, p.33.

l'autonomie, la responsabilité, l'esprit d'initiative et la réflexivité. C'est pour cela, il conviendrait de modifier les pratiques d'évaluation de manière à répondre à ces nouveaux objectifs très ambitieux.

1.3.3 Le mythique en didactique : un mariage à risques ?

Bien de formateurs et de didacticiens affirment l'importance des mythes comme vecteurs de culture et moyens pour promouvoir et sauvegarder le patrimoine de l'humanité puisque faire lire ou enseigner aux apprenants HOMERE et SOPHOCLE ou VIRGILE est, sans doute, un acquis. A la suite d'une discussion autour de l'importance de la mythologie, et après avoir pensé aux méthodes à mettre en exergue pour son enseignement, il convient maintenant de réfléchir sur les éventuels obstacles qui peuvent surgir et entraver la réussite de ce projet. D'ailleurs, il semble que ces problèmes surgissent davantage lors de la réception que de la préparation et la planification des séquences ou des modules didactiques. Expliquons davantage : les mythes, certes, dans leur conception matérielle d'origine n'existent plus, sont des entités jamais innocentes car le discours mythologique véhicule un potentiel d'Histoire, de croyance, de pensée irrationnelle et fabuleuse que l'imaginaire de l'individu actuel ne peut admettre partiellement ou entièrement.

L'usage d'un tel support soulève de nombreuses interrogations quant à l'élaboration d'une démarche dont le but premier serait le développement de l'intercompréhension, de la maturité intellectuelle et de la scientificité des apprenants. Peut-on enseigner le mythe sans référence à son contexte premier ? Quels sont les obstacles liés à la réception du mythe ? Quels mythes choisir afin de favoriser l'investissement éthique des apprenants ? Que faire quand le support se heurte aux valeurs socioculturelles de l'apprenant ? Comment conjuguer le mythe aux différents genres littéraires ? Entre l'éthique et le poétique, quelle place pour le savoir ? Sur quels critères proscrire les textes éthiquement controversés ? Les circuits sociaux produisent des valeurs et excluent d'autres, comment articuler cette aporie ? La (re)contextualisation des récits doit-elle faire

objet de réflexion ? Comment réagir face aux postures axiologiques de l'apprenant ?

Comme le canon scolaire agit largement sur le choix du monde des valeurs au sein de l'école, les enseignants se trouvent obligés de transcrire leurs actes pédagogiques en fonction des décisions institutionnelles même si celles-ci ne servent pas, des fois, les ambitions des formateurs. La responsabilité de l'enseignant est, certes, de vigueur quand il est question de données morales ou éthiques car négocier le sens savant et rééquilibrer le jugement de goût sont conjointement liés aux dilemmes moraux qui accompagnent la lecture des textes littéraires.

1.3.3.1 Des réactions axiologiques aux dérives de l'interprétation

Si l'école algérienne a admis cette ouverture sur l'objet culturel en s'éloignant, plus ou moins, des approches formalistes, la question des réactions axiologiques dans les activités scolaires liées à l'enseignement-apprentissage de la littérature a été très peu abordée. Cette dimension de l'apprentissage permet aux apprenants de se situer au sein d'un système de valeurs bien déterminé. L'émotion demeure, donc, oubliée au profit des conceptions cognitives de la construction du sens. Or, aucun texte n'appelle à une lecture rationnelle sans inviter l'affect des lecteurs même implicitement. Notre propos est d'interroger les différentes réactions axiologiques et les diverses postures qui peuvent se manifester en classe de FLE face à un mythe.

Par sa nature métaphorique, le mythe suscite des interprétations plurielles. On peut le lire sous un angle religieux, psychanalytique, anthropologique, historique, moral ou social. D'ailleurs, toute expérience lectorale est un espace où se croisent des valeurs que véhicule la fabula de l'univers textuel et l'ensemble des jugements que le lecteur tire du monde qu'il se fait imaginer. Ce dernier n'est qu'une transfiguration de l'univers concret du lecteur. Donc, chaque apprenant investit d'une manière ou d'une autre ses valeurs dans ses actes d'apprentissage. L'univers axiologique se trouve en constante mobilité, le système de croyance

intervient à son tour pour donner sens aux nouveaux savoirs auxquels l'apprenant est confronté. Néanmoins, il arrive que la mise en scène des conflits dans la fiction entraîne une reconfiguration des valeurs, voire, une réorientation par le jeu interprétatif et la parole subjective.

En fait, une réaction axiologique renvoie à l'ensemble des marques que l'énonciateur emploie pour exprimer un jugement de valeur ou une appréciation de type bon ou mauvais basée sur une affection. On considère les valeurs comme « *des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu.* »²⁶⁰. Les valeurs naissent, se développent et se transmettent au sein des groupes sociaux et renvoient à des représentations communes. Elles peuvent être morales, esthétiques, cognitives, sociales ou économiques. Les valeurs sont évolutives à travers le temps et font, ainsi, partie des phénomènes graduels et mouvants qui se manifestent par le langage et les pratiques socioculturelles. Certaines d'entre elles deviennent des stéréotypes²⁶¹, des clichés et des préjugés portant surtout sur des jugements subjectifs évaluatifs. Ils s'inscrivent dans un penchant cognitif spontané de l'esprit humain pour simplifier et systématiser son environnement.

Pour ce qui est de la distinction entre les préjugés et les stéréotypes : tout d'abord, les stéréotypes découlent d'une opération de généralisation (qui se ramène à quelques traits sommaires, physiques, moraux ou comportementaux) appliquée à un groupe sans pour autant considérer les différences individuelles comme le confirme ZARATE : « *un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe dans son aspect physique et mental et dans son*

²⁶⁰ BRECHON cité par JACKIEWICZ Agata, « *Études sur l'évaluation axiologique : présentation* », in *Langue Française* 2014/4 (n° 184), pp. 5-16. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-4-page-5.htm>, consulté le 18 Avril 2016.

²⁶¹ Le mot stéréotype apparaît en sciences sociales avec le développement de la théorie des opinions. Lippman (1922) employa ce terme dans son livre *Public Opinion* pour rendre compte du caractère schématique des opinions qui ont cours chez les gens. Henri Tajfel (1979) a également étudié les effets de la catégorisation entre (nous) et (eux) en montrant qu'il y a une attitude sociale générale qui tend à favoriser *l'in-groupe* par rapport à *l'out-groupe* et ceci indépendamment des considérations individuelles.

*comportement. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la traquant et en la déformant.»*²⁶². Ils renvoient à des images figées et réductrices qu'un groupe emploie à l'égard d'un autre. Les préjugés sont des jugements de valeur, des idées préconçues et inconsidérées sur une personne ou un groupe sans les connaître suffisamment, ils fondent généralement les stéréotypes. Le préjugé est une attitude favorable ou défavorable envers une personne, un objet ou un concept loin de toute expérience personnelle tandis que, le stéréotype renvoie à un jugement qualitatif vis-à-vis d'une personne ou d'un objet. D'ailleurs, le stéréotype découle du préjugé (c'est le motif par exemple : la haine des arabes) et le manifeste sous forme concrète (ex : des arabes voleurs). Le cliché, quant à lui, se présente comme expression utilisée, une redite ou un mot de passe.

L'étude des valeurs ne s'effectue qu'à la présence d'une foule d'éléments car « *un jugement évaluatif met en jeu a minima des interactions entre une cible évaluée, une source évaluatrice et un contexte d'évaluation.»*²⁶³. L'étude des réactions axiologiques relève d'un processus très complexe qui interroge plusieurs variantes dont les limites même des qualifiants (objectif/subjectif), la signification des mots qui se chargent contextuellement, la stabilité et la mouvance de l'objet jugé et sa nature, le contexte, la liberté ou non de la personne qui s'exprime...etc.

En somme, les réactions axiologiques sont des attitudes qu'on montre à l'égard de l'étranger. Elles s'organisent autour de trois axes essentiels : valoriser les ressemblances ; se centrer sur les contrastes ; s'appuyer sur des stéréotypes. Quels que soient les mots pour les désigner

les images de l'étranger appartiennent au réseau des représentations cardinales d'une société, tout groupe constituant son identité grâce à un partage et à un rejet. Désignation et description de l'étranger permettent au système social de se former en se refermant. L'étude des

²⁶² ZARATE, Genviève, *Enseigner une langue étrangère*, éd. Hachette, Paris, 1994, p.45.

²⁶³ DELAHAYE, Christa, « *Intention d'auteur, intention d'artiste* » in Une formation littéraire malgré tout. Echos du colloque d'octobre 2005 à Aix-en-Provence, Jean-Louis DUMORTIER / Marlène LEBRUN, Presses universitaires de Namur, collection DIPTYQUE, 2006, pp.32-33.

*représentations de l'imaginaire social constitue le niveau historique de la démarche imagologique.*²⁶⁴.

S'appuyant toujours sur les propos de MOURA dans l'explication des fondements de sa théorie d'étude des images que fait l'individu de l'étranger, il est indispensable de distinguer l'étrangeté de l'Altérité :

*On désignera par étrangeté toute représentation où l'autre est posé comme un envers ou comme un double renvoyé par un miroir à peine déformant. Reflet, jeu réglé, l'image dépend entièrement du sujet (et de sa culture) qui met l'étranger en scène. Le stéréotype, figeant une collectivité en quelques traits grossiers, est le cas limité de cette réduction d'autrui à une dimension étroitement relative (Amossy, 1991). L'altérité peut être appréhendée selon deux modalités générales : celle, irréductible, du simple donné, relevant de l'indicible, de l'innommable, de l'immonde.*²⁶⁵

En contexte scolaire, l'action pédagogique doit-elle combattre les préjugés et les stéréotypes qui ont tendance à entraver l'éducation interculturelle ? Comment éviter la vision réductionniste de l'apprenant envers l'étranger ? Il est tout à fait naturel que les stéréotypes aient une emprise sur la perception qui est un élément fondateur de la compréhension et l'acceptation des différences. Quand les préjugés et les stéréotypes fonctionnent en tant que préalables à la rencontre de l'Altérité, ils suscitent des réactions axiologiques abusées et entravent, par la suite, toute possibilité d'enrichissement, d'apprentissage et d'inter-échange fécond. Dans ce cas, l'enseignant se trouve face à un réel dilemme : que faire si les apprenants, s'appuyant sur leurs seules références culturelles et valeurs sociétales, interprètent subjectivement la nouvelle matière culturelle (le mythe) ? Comment agir, s'ils se montrent imperméables, incapables de relativiser l'hétérogénéité culturelle que véhicule la littérature, plus encore la langue française ?

²⁶⁴ MOURA, Jean-Marc, « *Imagologie littéraire et mythe* », in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire*, éd. Imago, Paris, 2005, p. 209.

²⁶⁵ Ibid., p. 206.

Il serait tout à fait illusoire de considérer que cela n'arrivera pas, les apprenants abordent le savoir par l'émotion. Toute somme faite, on ne peut nier l'implication psychoaffective des apprenants lors de l'apprentissage des langues étrangères. La distance spatiotemporelle, l'écart entre les sociétés de jadis et celles d'aujourd'hui, le mouvement des idéologies et des croyances font du mythe une matière difficile à enseigner sans affronter de possibles rejets ou dérives d'interprétation. A cela s'ajoute le fait que le mythe à enseigner est abordé dans la langue française (la langue de l'Autre, colonisateur, ennemi). Même si, cette dualité commence à être dépassée, certains apprenants se font encore des idées par rapport au pays dont ils apprennent la langue-culture.

La réalité de l'Autre est toujours subjective, autrement dit on ne peut rencontrer une Altérité en étant objectif. Il y a, toujours, des rapports qui s'élaborent autour de certains éléments subjectifs particuliers (regards, impressions, idées personnelles...etc.) face à un étranger. Cette vision personnelle se nourrit de modèles et de prototypes sociaux qui servent de références et d'appuis identitaires. Néanmoins, en se situant au sein de ces considérations, les conduites individuelles peuvent se nuancer (suivant la personnalité, les expériences personnelles, le milieu familial, le contexte de rencontre, la maturité intellectuelle, l'âge, le sexe...etc.). On ne peut, ainsi, deviner comment peut réagir un groupe d'apprenants lors de la réception d'un mythe, comme on ne peut proposer une remédiation « miracle » pour toute la classe en cas de dérives axiologiques non souhaitables.

L'apprenant, comme tout être social, est chargé socioculturellement, doté d'un héritage et d'une idéologie, il peut se montrer ouvert aux nouvelles représentations culturelles qu'il reçoit en classe. Or, certains chercheurs insistent sur le fait qu'à chacun son « seuil de tolérance » à partir duquel il peut réagir négativement aux réalités de la différence. Prenons l'exemple des croyances religieuses (le monothéisme contre la profanation) et sociales (le mariage contre les relations libres) inculquées dès l'enfance, celles-ci appartiennent à la sphère du sacré et de l'interdit social à laquelle les individus algériens sont profondément

attachés. Tout nouveau savoir qui s'oppose à cette sphère serait instinctivement rejeté ou pour le moins négativement jugé. Mais, nous l'oublions souvent, le mythe est aussi un lieu d'affirmation identitaire puisqu'il constitue une manière de se représenter et permet à l'individu de redécouvrir Soi-même à travers l'expérience de l'Autre : *« c'est donc par la sollicitation du mythe que l'intrigue des œuvres échappe à la réduction du stéréotype et parvient à « re-figurer » une expérience spécifique de l'altérité du tiers monde qui autrement serait demeurée soit caricaturale, soit confuse et informe, voire muette.»*²⁶⁶.

C'est justement, cette dimension socioreligieuse du mythe qui posera problème. L'idéalisation de sa propre culture mène, souvent, à la dénégation de celle de l'Autre. A notre sens, agir sur ce phénomène relève beaucoup plus d'une « démarche d'évolution personnelle » et d'une prise de conscience à laquelle l'enseignant peut participer par la favorisation de supports et de conduites encourageant l'ouverture sur les Altérités. D'un autre angle, la geste didactique doit, également, travailler sur l'urgence de doter l'apprenant d'éléments analytiques techniques et pratiques susceptibles d'amoindrir la subjectivité excessive et de délimiter les interprétations extrémistes en inculquant l'auto/inter (correction).

Nous soutenons, à la fin, l'idée selon laquelle il n'est plus épreuve de combattre les stéréotypes et les préjugés mais en faire des objets de comparaison, de débat et de compréhension lors du contact avec l'Altérité car c'est dans l'affrontement des divers univers culturels qu'un individu affirme son identité :

Il faut, pour que l'élève parvienne à intégrer à sa culture propre, un univers identifié comme un élément de la culture scolaire, lui donner la possibilité de s'appropriier l'univers en question. La façon la plus sûre de s'appropriier le monde de quelqu'un d'autre, c'est se faire le médiateur de ce monde pour autrui. En d'autres termes, c'est adoptant ainsi une « posture d'auteur », donner à connaître un monde que l'on fait sien, dans le geste même de sa

²⁶⁶ Ibid., p.213.

*présentation à l'autre. S'agissant d'un monde qui procède de l'intention de produire le sentiment du beau, l'appropriation implique une médiation que caractérise la prise en charge de cette intention même.*²⁶⁷

Il s'agit, alors, de chercher le sens commun dans le divers ; de fertiliser une esthétique de la différence ; de trouver le salut et l'harmonie culturels par le dialogue. Il est davantage question de modérer les réactions axiologiques en « rationalisant » les conduites subjectives.

1.3.3.2 (Trans)interculturel ou quand le conflit fait sens

*« L'homme ne possède pas de territoire intérieur souverain, il est entièrement et toujours sur une frontière. »*²⁶⁸.

Les tensions des rapports humains, le règne de l'individualisme égocentrique, les intérêts économiques et les profits immédiats, le culte de la science et du progrès scientifique, la prolifération des guerres sont peu de qualifiants à attribuer aux sociétés modernes qui, de plus en plus, se voient attirer vers une auto-destruction collective. On comprend bien qu'il y aura, dorénavant, une communauté de destin pour l'ensemble des humains. Il a fallu, donc, penser à créer des espaces de tolérance afin de gérer de possibles conflits. Soucieux de l'avenir des relations sociales, de nombreux chercheurs et écrivains ont proposé des conceptions susceptibles de repenser cet humanisme en péril. Entre autres, le *transculturalisme* se présente comme une ambition de forger des espaces intermédiaires entre les cultures.

La notion du transculturel dépasse la simple communication entre deux cultures et aspire à un au-delà des appartenances religieuses, des héritages culturels et des différences raciales. Comme vivre ensemble est devenu une fatalité (dans certains pays), la présence de quelques traits fondamentaux qui organiseront les lieux de rencontre de plusieurs cultures et races distinctes s'impose nécessairement.

²⁶⁷ DELAHAYE, Christa, op.cit., pp.32-33.

²⁶⁸ TZVESTAN, Todorov, *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, éd. Seuil, Paris, 1981, p. 14

La tolérance, le respect et l'acceptation de l'Autre dans sa différence, sont des devises primordiales qui peuvent atténuer les chocs culturels que peut entraîner la mondialisation. Adopter l'unité dans la diversité, négocier dans la richesse de chaque culture et proposer un modèle unifiant les paradoxes, embrasser le dialogue constitutif et créatif sont les grandes lignes qu'espèrent installer les défenseurs du transculturalisme.

En fait, cette notion a vu le jour suite à la réflexion de l'anthropologue cubain Fernando ORTIZ. En 1940, dans son ouvrage « *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* » (*Le tabac et le sucre contrefaits de Cuba*), il a adopté le mot « transculturation » en substitution au terme « acculturation », afin d'explicitier la complexité ethnique de l'évolution ethnoculturelle dans l'île de Cuba.

La notion du transculturel se trouve souvent entourée d'un flou définitoire. Souvent présentée comme un inter-contact permanent entre les cultures qui assure un passage des aspects vitaux d'une culture à une autre sous forme de modification de comportements et de pratiques. Si dans Le Grand Robert, l'on indique de façon générique que transculturel c'est ce « *qui concerne les transitions entre cultures différentes.* »²⁶⁹. Dans une édition plus récente du Petit Larousse en ligne (2009), on trouve la définition suivante : « *se dit d'un phénomène social qui concerne plusieurs cultures, plusieurs civilisations différentes.* »²⁷⁰.

En fait, il n'est pas évident, en se référant exclusivement à de telles définitions, de distinguer le transculturel des autres notions voisines : le pluriculturel, l'interculturel et le multiculturel. La notion de l'interculturel renvoie, le plus souvent, aux rapports entre individus tandis que, le transculturel mobilise le collectif supposant, ainsi, un processus dynamique entraînant une transformation naturelle des données culturelles de base par le biais de leur profonde interpénétration. Plus explicitement, ces notions font appel de façon

²⁶⁹ BUONO, Angela, « *Le transculturalisme : de l'origine du mot à l'identité de la différence chez Hédi Bouraoui* », in *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 2011, n° 43, pp.7-22. Ici, p.8.

²⁷⁰ Ibid., p.9.

respective à l'individu, au groupe et à la situation de communication. Ces données sont souvent très hétérogènes.

Selon Alain TOURAINE, « *on devait donc moins parler de rencontre entre les cultures et davantage d'histoire d'individus qui passent d'une situation à une autre et qui reçoivent de plusieurs sociétés et de plusieurs cultures les éléments dont sera formée leur personnalité.* »²⁷¹. Au sein de cet univers, dont les frontières sont perméables, les sujets peuvent tisser des liens et construire des ponts sur lesquels s'effectuent des échanges fertiles. D'ailleurs, le transculturel rend compte de la composition plurielle des identités culturelles qui s'interpénètrent dans une zone ambiguë, changeante et incessamment dynamique. Actuellement, cette notion désigne un outil d'interprétation de toute réalité métissée.

Sur un plan politique, en 1971, le Canada avait officiellement adopté le multiculturalisme en proclamant la valeur de tous les citoyens sans égard à leurs origines ethniques, à leurs langues ou à leurs confessions religieuses. Cette politique abolit les frontières entre centre et périphérie, efface la tension entre majorité et minorité et salue l'hétérogénéité. Dans un autre sens, les ambiguïtés du multiculturalisme ont fait en sorte, que l'invention d'utopies concurrentes s'accroît. La plus remarquable est *la transculturalité* qui est née sous la plume des écrivains et des intellectuels. D'ailleurs, « *l'avantage du mot transculturel est qu'il transcende toute idée de périmètre spatial ou temporel ; il désigne une nouvelle manière d'être caractérisée par l'incomplétude, l'appartenance multiple et l'indéfinition des groupes sociaux, une ouverture aux multiples possibilités de passages culturels dans l'espace et dans le temps.* »²⁷².

Sur un plan culturel, le transculturel sous-tend, également, la traversée d'une culture à une autre, que ce soit dans l'espace ou dans le temps. Prenons quelques exemples : le passage de la culture orientale à la culture occidentale, de

²⁷¹ DE VILLANAVA, Roselyne et al., *Construire l'interculturel ? (De la notion aux pratiques)*, éd. L'Harmattan, Paris, 2001, p.09.

²⁷² M.P.G BOXUS, Dominique, *La nation et ses mutations. Une lecture d'une Paix royale, roman belge francophone contemporain de Pierre Mertens*, 2006, 266 pages, Thèse de doctorat, université de Rio Grande de Sul, p.93.

la culture du Sud à celle du Nord, de la culture rurale à la culture urbaine, de la culture antique à la culture moderne, de la culture ouvrière à la culture bourgeoise...etc.

Il est clair que le transculturalisme décrit un certain idéalisme difficile à appliquer. En fait, se positionner dans une sphère transculturelle, c'est admettre le fait que ses propres éléments identitaires peuvent se modifier. C'est une situation mentale qui conditionne les choix de la personne. Jean-Michel LACROIX et Fulvio CACCIA, dans leur introduction au volume « *Métamorphoses d'une utopie* », définissent le transculturalisme comme l'idéal fondant «*une nouvelle humanité. Humanité enfin dépouillée de son eurocentrisme, débarrassée du carcan de l'Histoire, où il serait possible de réinventer la culture en saisissant l'absence, l'entre-deux qui conduit à l'altérité créatrice.*»²⁷³.

Hédi BOURAOUI, écrivain tunisio-qubécois, qualifie le mouvement de transformation des cultures qui s'accompagne de l'échange transculturel de «*créaculture*», néologisme de son invention. Il emploie un oxymoron²⁷⁴ pour exprimer d'une manière acerbe l'aspect pluriel de l'identité transculturelle «*Je est nôtre*». Cette devise met en avant une relation dialectique entre le singulier et le pluriel : le sujet s'objective tout en gardant son individualité première. Il accentue l'implication du sujet et son engagement en première personne, tout en poussant loin le repliement sur son particularisme et remarquant, par contre, son appartenance à une sphère collective. L'auteur l'affirme en toutes lettres, lorsqu'il témoigne :

Et moi, Hédi Bouraoui, je dis « je est nôtre ». Je ne m'appartiens pas, j'appartiens à tout le monde [...]. Nous ne sommes plus dans la « binarité infernale », nous sommes dans la « pluralité ». [...]. C'est la pluralité qui fait notre richesse. Si j'additionne ma culture maghrébine à ma culture française, à ma culture canadienne, je suis trois

²⁷³ Ibid., p.12.

²⁷⁴ Figure de style qui vise à rapprocher deux termes que leurs sens devraient éloigner, dans une formule en apparence contradictoire.

*personnes en une, et je ne peux nier aucune partie de ma culture.*²⁷⁵

Le « Nous » supprime les frontières entre le Moi et l'Autre, il n'est qu'un prolongement du « Je ». L'interpénétration des diverses cultures assure l'enrichissement fécond mais permet à chaque sujet de garder son originalité et son individualité qui fondent son identité première. Dans une relation transculturelle, on accepte de plein grès de devenir un peu les autres, et les autres, un peu nous. A condition que ni les uns ni les autres ne se perdent, mais se bouleversent, alors qu'un inventaire de nouvelles références communes se crée régulièrement.

Il semble inévitable de rappeler que la notion du transculturel implique deux notions capitales : l'identité et l'Altérité. Ce dernier mot provient d'un emprunt latin « alteritas », qui signifie « différence ». Cette signification se heurte tout le temps à celle de l'identité désignant la « mêmeté ». Le concept philosophique de l'Altérité a été introduit par E. HUSSERL et E. LEVINAS, et fut développé ensuite par plusieurs autres philosophes (Paul Ricœur dans ses œuvres *Soi même comme un autre* (1990) et *Parcours de la reconnaissance* (2004)).

L'Altérité est une question de reconnaissance par un groupe de référence (une majorité) de ce qui est interne et de ce qui est externe ; ce qui procède du *Nous* et ce qui mérité d'être expulsé vers l'extérieur : vers *Eux*. L'identité de chaque sujet se définit par rapport à une Altérité, les deux concepts sont indissociables. D'après Louis-Marie MORFAUX dans *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, l'Altérité est « caractère de ce qui est autre, opp. Identité. »²⁷⁶. L'identité ne va pas sans l'Altérité, le Même sans l'Autre. Et dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, l'Altérité est définie comme étant

l'antonyme du même. On réserve la majuscule de l'Autre pour désigner une position, une place dans une structure.

²⁷⁵ BUONO, Angela, op.cit., p.13.

²⁷⁶ MORFAUX, Louis-Marie, *vocabulaire de philosophie et des sciences humaines*, éd. Armand colin, Paris, 2005, p.15.

Ainsi en use la psychanalyse lacanienne (« l'inconscient est le discours de l'Autre ») mais l'altérité s'emploie davantage, en philosophie et en anthropologie, pour désigner un sentiment, une entreprise, un régime : il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable? »²⁷⁷

Dans la perspective transculturelle, identité et culture se situent dans un rapport dialectique offrant le choix à l'individu d'accepter ou de rejeter les valeurs de l'Autre. La définition de Soi se montre perméable à l'égard de ce nouvel Autre.

Plusieurs paramètres décident de cette rencontre entre le Même et l'Autre tels que l'espace et le temps, la personnalité et le contexte du croisement. C'est ce qui fait de ces concepts des entités changeantes et aléatoires. Mais, « *l'identité de l'Autre ne doit pas être rejetée, incomprise, réifiée ; elle ne doit pas non plus être considérée comme menaçant les valeurs et les principes de la culture d'origine car il en résulterait le refus définitif de toute négociation.* »²⁷⁸ . Ainsi, le processus de construction identitaire tend à considérer l'Autre comme élément décisif sans lequel l'unité identitaire risquera de s'éparpiller suite aux tensions de la rencontre. En ce sens, « *(l'Autre) deviendra partenaire et une autre identité mixte naîtra, elle sera constituée des ressemblances et des différences. On adhérera aux ressemblances et on acceptera les différences.* »²⁷⁹ .

Somme toute, la transculturalité demeure cette croisée où plusieurs cultures peuvent coexister malgré la valorisation de chacune dans l'imaginaire individuel et collectif de ses adeptes. Rencontrer une Altérité ne doit se faire que dans un esprit d'ouverture afin que le brassage continu puisse bouleverser de façon permanente les rapports identité-altérité. Enfin, l'étranger, source de rejet et d'angoisse, demeurera ainsi tant que les sujets ne s'engageraient dans une

²⁷⁷ FERREOL, Gilles / JUCQUOIS, Gilles (dirs.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, éd. Armand colin, Paris, 2004, p, 25.

²⁷⁸ DAKHIA, Abdelouahab, *Dimensions pragmatiques et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*, 2004-2005, 338 pages, Thèse de doctorat, Université de Batna, p.156.

²⁷⁹ Ibid., p.157.

initiative permettant de le reconnaître comme différent mais aussi semblable quelque part.

S'appuyant sur une cette expression révélatrice de Michel DE CERTEAU : « *Il n'y a d'aussi « autre » que ma mort, index de toute altérité. Mais rien non plus ne précise mieux la place d'où je puis dire mon désir de l'autre* » et dans notre perspective de recherche, nous pensons que la littérature (y compris la réécriture mythique) est une voie intéressante pour l'ouverture sur le monde. Elle enseigne, éduque et éveille la conscience, car enfin comme l'estime MONTAIGNE dans ses Essais III (p.13) « *la ressemblance ne fait pas tant un comme la différence fait autre. Nature s'est obligée à ne rien faire d'autre, qui ne fut dissemblable.*».

Afin d'appuyer cette réflexion, nous retournons encore une fois sur le concept développé par Jean-Marc MOURA : *l'imagologie* littéraire « *entendue comme l'étude des représentations de l'étranger dans la littérature.*»²⁸⁰. Les images de l'étranger comptent parmi les représentations les plus anciennes de l'humanité, aussi vieilles probablement que la construction des sociétés humaines. La méthode d'analyse de l'image se fonde sur la relation entre image et imaginaire social, qui est l'ensemble des représentations propres à une société.

Dans l'univers magrébin, l'image de l'euro péen est associée à celle du colonisateur, péjorativement représentée. Il convient de s'interroger sur la possibilité de modifier cette vision, MOURA explique qu'une « *image de l'étranger pourra-t-elle être considérée comme utopique lorsqu'elle se dépla vers l'altérité, représentant celle-ci comme une société alternative, riche des potentialités refoulées par le groupe.*»²⁸¹.

Aller vers l'Altérité, pourrait être une occasion pour se redécouvrir, se revoir à travers le miroir de l'Autre. D'ailleurs, c'est par le biais de personnages fictifs que cette ouverture sur l'Altérité pourrait s'effectuer de la plus belle des façons. Certains personnages sont des médiateurs interculturels, ils prêchent la

²⁸⁰ MOURA, Jean-Marc, *L'Europe littéraire et l'ailleurs*, éd. PUF, Paris, 1998, p.35.

²⁸¹ Ibid., p.50.

compréhension mutuelle et le respect réciproque, la tolérance et l'ouverture sur l'Autre par leur adage.

A travers l'adhésion aux normes universelles de l'écriture, entre autres, les formes du métissage qui cultivent et signalent le sentiment d'Altérité, qui de toutes parts, assaille l'individu contemporain, l'écrivain se trouve automatiquement glissé dans une nouvelle sphère : *la world fiction*, ou la littérature monde. Une littérature ouverte, qui propose d'unifier toutes les histoires et les cultures du monde en accordant à chacune sa vraie valeur. Ainsi, la littérature semble liée à une parole qui ne peut s'interrompre car elle parle, elle recommence et dit toujours à nouveau.

En fait, « *l'altérité, nécessairement altérante offre la garantie pour que la rencontre ne tourne pas à l'introspection, c'est-à-dire à l'enfermement dans un face-à-face déjà figé, nourri d'a priori chimérique, pris dans un nœud de préjugés.* »²⁸² . La fonction de l'enseignement est de débloquent un cercle de l'obsession et d'enrayer la complaisance à Soi narcissique. L'auto-observation s'enchaîne à une correction intensive et se prolonge dans un apprentissage permanent. Il s'agit, en quelque sorte, d'aménager en Soi des concepts dont l'acquisition passe par l'approche de l'Autre dans l'expérience humaniste de l'Altérité. A coup sûr, l'idéal serait qu'il existât des esprits neutres, vides de tous préjugés, vierges comme le tout premier jour. Tout ce que nous venons d'exposer tout au long de ce premier chapitre reviendrait à prendre le mythe pour un effet commun au lieu de le juger comme un savoir incomplet de l'Autre-étranger.

Voilà, derechef, comment nous concevons les concepts préliminaires d'un projet de recherche sur la didactique du mythe en l'érigeant en postulats : en phénomènes culturels, les mythes (sous le signe de la fiction) doivent être, tout d'abord, considérés dans une « institutionnalisation théorique », plus ou moins réaliste, avant de tenter de les articuler à un terrain.

²⁸² BELLEMIN-NOEL, Jean, op.cit., p.118.

Qu'il soit possible d'approcher le mythe dans ses dimensions particulières ne fait aucun doute, il suffit que cela se fasse sur des bases solides. Ce large domaine de réflexion, sur lequel s'est reposée notre entreprise de recherche, exige de nous un examen attentif du savoir à enseigner et des caractéristiques très particulières du public enseigné. Une précision s'impose au préalable, on ne saurait mieux caractériser nos exposés, il est tout aussi vrai que cette diversité des étalages traduit une diversité des tonalités dans lesquelles le mythe est abordé, traversé et abandonné à son destin.

CHAPITRE II :

Cadre général des expériences :

**Une approche empirique et
qualitative**

Elaborer une enquête de terrain et mettre en place des méthodes d'analyse sont, sans doute, deux étapes capitales lors d'une recherche scientifique expérimentale. Pour notre part, la démarche méthodologique que nous avons adoptée est empirique et qualitative. Elle est empirique dans la mesure où, d'une part, elle porte sur des données que nous avons recueillies en situation d'expérimentation ; celles-ci correspondent à un corpus oral constitué par la transcription de trois séances de débat qui ont été enregistrées en contexte didactique et d'un corpus écrit produit des séances de lecture en cercles et d'ateliers d'écriture. Par ailleurs, elle se caractérise, avant tout, par l'observation et la description d'une réalité. Elle est qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse interprétative de données. Nous rejoignons, ainsi, A.MUCCHIELLI qui considère la méthode qualitative comme

une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif).²⁸³

Ce choix n'est certainement pas fortuit, la pertinence des méthodes qualitatives s'affiche, notamment, lors de l'examen des objets de recherche qui permettent d'effectuer des enquêtes de terrain contrairement à d'autres méthodes qui s'attachent davantage à considérer des aspects techniques. Les approches qualitatives ont l'atout de faire émerger « *la diversité des pratiques sociales [...]* » et font « *apparaître des jeux, des ambivalences et des diversités, des permanences et des dynamiques, des détails et des signaux faibles.* »²⁸⁴.

²⁸³ MUCCHIELLI, Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, 2004 pp. 212-213.

²⁸⁴ ALAMI, Sophie / DESJEUX, Dominique / GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle, *Les méthodes qualitatives, Que sais-je?* éd. PUF, Paris, 2009, p.15.

Cependant, enquêter sur la réception d'un texte littéraire et mythologique suppose un travail sur des réactions d'ordre affectif que l'approche qualitative peut ardemment prétendre traduire surtout lorsqu'il est affaire d'une grande diversité en la matière. C'est pourquoi, recourir à des approches quantitatives est, à notre sens, nécessaire afin de rendre compte de toutes les dimensions relatives à une étude qui s'intéresse, non seulement, aux mécanismes d'apprentissage mais, également, à la personne même qui apprend. Toutefois, il convient de signaler que si varier les approches, en ayant recours à différents outils de recueil de données, permettrait de mieux cerner les phénomènes à étudier et de constituer un ensemble producteur de sens, la précision parfaite des résultats demeure discutable.

En effet, une enquête ne se résume pas uniquement aux instruments proprement dits car réfléchir autour de sa propre expérience et solliciter des matériaux documentaires sont indispensables à cette entreprise. De même, définir les objectifs et délimiter les questionnements semble participer à la construction d'une orientation théorique plus efficace.

Par ailleurs, la récolte des données au sein de notre protocole expérimental s'est effectuée selon quatre modes : par questionnaire, par observation durant la formation afin de retracer le déroulement des apprentissages en situation, par enregistrement puis transcription de débats interprétatifs en classe et enfin par une étude d'activités pratiques de compréhension et d'expression écrites. L'analyse, quant à elle, s'étalant sur plusieurs parties, s'est réalisée selon un dispositif de triangulation : les résultats de chaque atelier (atelier d'oral, atelier de lecture, atelier d'écriture) ont été interprétés suivant la nature des questions soulevées. Cela nous a permis d'aboutir à chaque fois à des conclusions partielles qui, suite à un travail d'interprétation et de coordination, ont été réunies sous des axes répondant à nos préoccupations du départ.

Dans les deux sections suivantes, nous exposerons le vif de la démarche théorique que nous allons adopter. Nous allons examiner l'objet de notre recherche (le mythe) en interrogeant les conduites qui puissent garantir sa

didactisation, c'est-à-dire son entrée en classe. Ceci dit, expliquer comment rendre cette entité enseignable par processus de transposition didactique. Cette dernière, aura un ample espace d'analyse étant un processus complexe et dynamique. Puis, nous tenterons de présenter les supports que nous avons choisis pour l'expérimentation. Nous justifierons le choix de supports appartenant à la littérature algérienne pour lire les reprises et les échos les plus significatifs des mythes grecs recontextualisés (justificatif lié à l'insécurité culturelle des étudiants). Nous signalons que ces considérations théoriques et explicatives sont indispensables à la compréhension du déroulement de notre enquête.

II.1 A propos de la transposition didactique

Aujourd'hui, encore plus qu'hier, l'institution éducative se trouve contrainte de porter tout le poids des attentes sociales et des exigences du monde du travail. Le système d'enseignement, étant une action humaniste orientée vers des fins partagées, pourrait, et rien d'utopique, répondre à ces ambitions en adoptant une idéologie créative s'appuyant sur des recherches opérationnelles. Autrement dit, s'ouvrir sur de nouveaux horizons et s'essayer à de nouvelles pratiques.

Les paradigmes scientifiques sont, souvent, voués à un enseignement « matérialiste » ne reconnaissant guère les spécificités des apprenants. Cette reconnaissance est, en revanche, un acte de foi si l'on veut réussir la mission de formation humaine que s'assigne l'école. N'oublions, surtout pas, qu'on est face à des individus n'ayant pas, seulement, besoin d'apprendre comment surpasser des épreuves ou des examens. Ceux-ci affichent des exigences relatives à la construction de leur identité culturelle, à leur rendement au sein de la société, à leur épanouissement personnel et enfin à leur professionnalisme prochain.

C'est là, bien entendu, une vision pédagogique qui prétend rectifier des erreurs trop longtemps maintenues. Dès lors, il devient possible de parler de ce « nouveau savoir » qu'il urge de mettre en exergue. Il ne faut pas se leurrer, légitimer de nouvelles pratiques de classe ne veut, en rien, dire renier le « passé »

éducatif. Nous entendons par la nouveauté, ici, le déménagement de l'action didactique d'un ancien rituel formatif et technique à un autre ouvert, émancipant et créatif. Pour ce faire, légitimement admis, le choix de savoirs non destinés à l'école a, toujours, été source d'inquiétude. Le recul à l'égard des supports jugés polysémiques a fait que la capacité de l'offre pédagogique reste restreinte.

La *transposition didactique*²⁸⁵ a, donc, le mérite de faire sortir l'enseignement de son instrumentalité en mettant fin à la rupture de la didactique avec certains domaines comme les sciences humaines. Certes, la vigilance épistémologique est nécessaire à l'égard des objets à enseigner, mais s'entendre sur une méthode qui veillera sur l'analyse des contenus et leur adéquation aux exigences de la didactique est un acquis qui touchera un si vital aspect de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

La transposition didactique n'est pas un concept étranger au domaine de l'enseignement, il justifie le projet social que s'assume l'école en assurant l'intégrité et la normativité dans le fonctionnement pédagogique. Quel sens attribué au juste à ce concept ? La transposition didactique accompagne-t-elle l'acte d'enseigner ou le précède ? Ce processus renvoie-t-il à un simple métatexte ? Se combine-t-il à une réflexion autour du texte du savoir ?

Apparemment, tout savoir savant a besoin d'avatars didactiques qui réajustent son décalage temporel, thématique et institutionnel par rapport aux normes pédagogiques. Le traitement didactique est nécessaire quand certains savoirs savants s'imposent et s'infiltrant dans le corps des savoirs à enseigner. C'est justement là qu'intervienne la transposition pour constituer un texte réévalué et opérer une intégration acceptable des uns aux autres.

II.1.1 Qu'est-ce que la transposition didactique ?

On doit le concept de TD au sociologue Michel VERRET qui a étudié les écarts entre les objets scolaires et ceux théoriques, puis aux travaux de Y. CHEVALLARD au milieu des années quatre-vingt, qui ont eu pour objet l'analyse

²⁸⁵ Désormais abrégée au sigle TD.

d'une période déterminée de l'enseignement des mathématiques. Ce sont les enquêtes de ce dernier qui ont attiré le regard des autres chercheurs où il était devenu indispensable d'aborder la didactique sans citer la TD. Désignant au début, l'intégration alternative de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement, la TD rend compte du flux des savoirs « laïques » venus de l'extérieur. D'ailleurs, c'est la société qui participe à légitimer les savoirs savants.

L'action didactique, quant à elle, renouvelle les savoirs scolaires par l'intermédiaire de la « Noosphère » entendue comme un point de rencontre entre la société et l'école. CHEVALLARD explique que *« cette noosphère regroupe les responsables pédagogiques ou administratifs de l'Éducation nationale, des experts, des professeurs...etc, qui contribuent à l'élaboration des programmes et leurs textes d'application, rédigent les manuels et les autres ouvrages méthodologiques destinés aux enseignants de terrain. »*²⁸⁶. Comme l'école ne peut que renouveler constamment ses ressources car les savoirs savants sont évolutifs, la mise en place de tout nouveau savoir passe d'abord par une accréditation légitimatrice des *noosphériens*. Ceux-ci, poussant loin le caractère obsolète des savoirs scolaires, s'attardent sur l'évolution du champ scientifique qu'ils essayent de transposer de façon à maintenir l'équilibre entre les disciplines.

Ainsi, pour reprendre les mots de CHEVALLARD, cette action didactique concerne *« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.*²⁸⁷. Il s'agit, en quelque sorte, d'une « mise en texte du savoir » à travers des programmes et des manuels, ceci entraîne une transformation du savoir savant qui facilitera sa transmission.

²⁸⁶ E. CHATEL, « *Réflexions sur le concept de transposition didactique et sur celui de contrat* », IEPE-CNRS et INRP, 1995.

²⁸⁷ Yves CHEVALLARD cité par REUTER, Yves (éd), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2007, p.127.

En effet, pour devenir des objets d'enseignement « *les savoirs sont parcellisés, c'est-à-dire que plusieurs savoirs, normalement intriqués, sont présentés comme autonomes. De ce fait, ils sont décontextualisés de leur sphère de production pour être recontextualisés dans la sphère scolaire.* »²⁸⁸, Ainsi, les savoirs ne sont plus associés aux chercheurs qui les ont formulés, plutôt se trouvent *dépersonnalisés* et ne se présentent plus comme étant « *des objets d'élaboration intellectuelle datés mais comme des éléments existant dans l'absolu.* »²⁸⁹.

En somme la transposition didactique comporte plusieurs étapes que présente le schéma suivant :

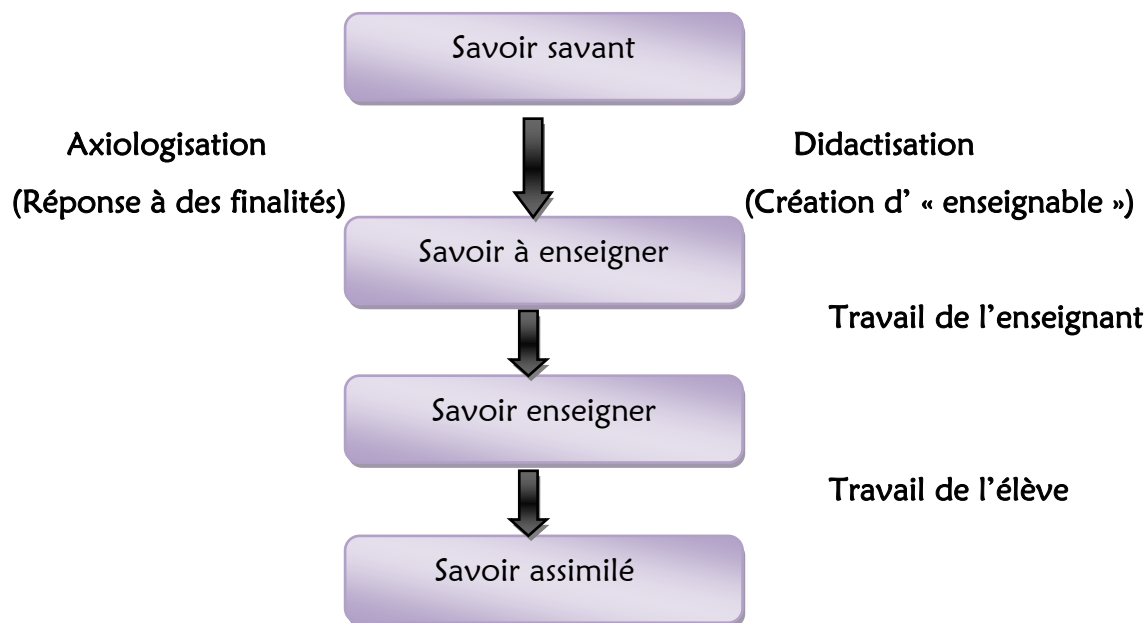


Schéma n°2 : Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1993).

La première étape consiste en un travail d'axiologisation, autrement dit, désigner le savoir savant comme adéquat ou non aux finalités éducatives de l'école. Ceci, dépend des orientations idéologiques de chaque institution. Les

²⁸⁸ REUTER, Yves (éd), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2007, p.128.

²⁸⁹ Ibid.

références socioculturelles y interviennent aussi pour en décider le contenu. La didactisation, quant à elle, renvoie au processus par lequel un comité pédagogique de rédacteurs, de concepteurs de programmes et d'experts conçoit des savoirs en réponse aux exigences sociales (par décontextualisation et recontextualisation des savoirs en question). Ainsi, les savoirs publiés et affichés s'organisent en séquences raisonnées permettant une acquisition progressive.

La deuxième étape, que présente le schéma, concerne les différentes tâches qu'assument les enseignants. Ces derniers, adaptent le contenu des programmes aux niveaux de leurs apprenants de façon à répondre à leurs besoins d'apprentissage mais, aussi, aux objectifs prédéfinis par l'institution. La dernière étape renvoie à l'apprentissage proprement dit, travail qu'effectue l'apprenant afin d'assimiler le savoir qu'il reçoit en classe.

Donc, l'école tâche de réinterroger constamment les contenus d'enseignement, par la transposition didactique. Elle légitime les savoirs scolaires en les rapprochant des savoirs savants et maintient une distance nécessaire à l'égard de la banalisation que fait la société des savoirs savants.

Si la transposition didactique permet de discuter et d'analyser la nature des savoirs à enseigner (valable surtout pour les domaines scientifiques), il semble que sa pertinence suscite des malentendus surtout quand il est question de construire des savoir-faire. Ces derniers ont d'autres sources que les savoirs savants et s'insèrent davantage dans le champ des pratiques sociales que celles scientifiques. Cette problématique s'est posée notamment autour des compétences transversales et des stratégies d'acquisition nécessaires à l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, entre autres, Bernard SCHNEUWLY voit différemment les choses. Selon lui, la TD est indispensable à *l'enseignabilité* de « ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, [qui] pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler modélisation. Ce n'est jamais la pratique en tant que telle de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul qui devient objet

d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul.»²⁹⁰.

Mais, le savoir savant dans le domaine de l'enseignement-apprentissage a, souvent, comme source des observations liées à des pratiques de classe ou encore des théories de chercheurs experts, et les finalités sont beaucoup plus attachées à des savoirs en situation. En fait, « *apprendre le français ne signifie pas, pour les élèves, connaître la linguistique ou les théories de l'expertise littéraire mais développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit.»²⁹¹. Les compétences ne sont pas seulement d'ordre cognitif mais communicationnel et culturel également. Celles-ci entrent en résonance avec les pratiques sociales de référence (PSR), c'est-à-dire la socialisation du savoir en situations réelles. Ainsi, la transposition didactique conçue pour l'enseignement du FLE concerne plus des savoirs théorisés sur la langue qui s'adaptent à des pratiques sociales de référence pour donner lieu à des savoirs à enseigner en classe.*

II.1.1 TD externe / TD interne

La transposition didactique renvoie à la distance et au décalage qui existent entre les savoirs de référence (savoirs savants et savoirs culturels de la société), le savoir à enseigner et ensuite le savoir enseigné. CHEVALLARD (1985) distingue transposition didactique *externe* et transposition didactique *interne*. La première concerne « *le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner ; la seconde le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés en classe.»²⁹². Un savoir savant ne peut faire son entrée directement en classe sans l'adapter, l'approprier, le transposer, le didactiser pour des fins d'enseignement-apprentissage :*

²⁹⁰ SCHNEUWLY, Bernard cité par REUTER, Yves (éd), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2007, p.129.

²⁹¹ ROSIER, Jean-Maurice, *La didactique du français*, Que sais-je, éd. PUF, Paris, 2002, p.11.

²⁹² BOIVIN, Marie-Claude, « *Situations didactiques et enseignement de la grammaire: quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques* », in *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°29 (2), 2007, pp. 279-301.

Le travail de transposition didactique externe inclut une réflexion sur le choix des contenus à retenir des savoirs savants et leur reconfiguration (Vargas, 2004) à des fins d'enseignement et d'apprentissage (voir notamment Gobbe, 1980). Ce travail doit tenir compte des capacités des élèves, de la pertinence des contenus retenus et de la cohérence du système présenté à l'élève (Schneuwly, 2005).²⁹³

Le résultat de cette transposition se fait par un glissement des savoirs savants, précisément, dans les programmes officiels, les manuels et les pratiques des enseignants qui établissent une trace empirique de la transposition didactique d'un savoir donné.

On dit, donc, d'une notion ou d'un concept savant qu'il est « transposé » lorsque celui-ci est mobilisé, transformé voire reformulé afin de coïncider avec le contexte de son enseignement qui est, sans doute, différent de celui de sa première diffusion. Donc, le cadre conceptuel de la transposition se transforme en termes didactiques quand il s'applique à une discipline d'enseignement. En effet, les savoirs mis en jeu, effectivement, ce sont des savoirs de référence. Ces derniers, renvoient non seulement, au savoir savant, mais aussi à la culture de la société. De cette première articulation, CHEVALLARD insiste sur le fait que le savoir savant évolue, il explique :

L'importance sociale, sur le plan idéologique et pratique, du renouvellement du savoir à enseigner. D'ailleurs, il désigne le lieu imaginaire de cette alchimie sociale où s'élaborent les programmes, les instructions, les compléments et les nombres d'heures, avec le terme de noosphère. Ce renouvellement du savoir à enseigner introduit en général, une modification du savoir enseigné.²⁹⁴

²⁹³ Ibid.

²⁹⁴ TAVIGNOT, Patricia, « A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques », in Revue de recherches en éducation, n°15, 1995. Les savoirs scolaires (2) sous la direction de Dominique-Guy Brassart. pp. 31-60. Ici, 35.

Comme nous l'avons soulevé, un peu plus haut, la noosphère, étant le point d'articulation entre le système éducatif et son environnement sociétal (où s'arbitre la sélection des objets à enseigner), tamise et filtre les savoirs savants. Les représentations psychologiques des apprenants et les pratiques des enseignants (des acteurs impliqués dans l'action didactique) déterminent également le processus de transposition didactique qui s'avère, à la fois, épistémologique, sociologique et psychologique.

En effet, la Noosphère est un concept vital entendu comme l'ensemble des acteurs (individuels ou collectifs) qui réfléchissent sur le système d'enseignement tels que les chercheurs et les didacticiens, les associations d'enseignants, les commissions de réforme, ou même les instances politiques et les associations de parents d'élèves.

La Noosphère s'attache à reconfigurer les contenus des manuels et des programmes (considérés comme une frontière entre ce qui est dans et en dehors de l'école) pour maintenir l'équilibre entre l'école et l'environnement. Action plus facile et rapide comparant à une modification des méthodes et des pratiques d'enseignement, qui se révèle plus difficile et plus longue à appliquer. En effet, « *ce changement important (l'approche par compétence) a fait naître, chez les enseignants de l'époque, le sentiment que le savoir n'avait plus d'importance et qu'il fallait se centrer sur le développement de compétences au détriment des connaissances.* »²⁹⁵.

Il convient de signaler que la légitimation du savoir savant n'est pas seulement scientifique ou culturelle mais également, et surtout, sociétale. Si on s'interroge sur les critères de cette légitimation, la Noosphère opère des choix de l'ensemble des savoirs savants suivant certains critères : la compétition scientifique ; la dimension nationale ou internationale ; le besoin des formations

²⁹⁵ BIZIER, Nicole, « *Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée* », Article de vulgarisation tiré d'un rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke, 2010, p.4.

professionnelles ; les attentes des enseignants et les échos des parents et les normes générales des sciences (rigueur, démonstration, formalisation).

Pour ce qui est du fonctionnement de la Noosphère sur le plan pratique (d'ailleurs, c'est le phénomène sociologique qui donne du sens à ce concept de Noosphère), celle-ci

prépare le rattachement de « nouvelles » notions aux autres, ainsi que les nouvelles formulations pour qu'elles trouvent leur place dans le savoir à enseigner. Après l'introduction officielle d'une notion dans la liste linéaire d'un programme, la noosphère doit encore travailler à l'intégration de celle-ci parmi les autres notions à enseigner sans qu'elles perdent leur place, et sans qu'elles soient altérées par cette introduction. Ainsi, le programme remanié reste enseignable.²⁹⁶

Les acteurs impliqués dans la Noosphère interviennent soit directement comme membres ayant un rôle dans les commissions, soit indirectement par leurs réactions et avis. Ces acteurs élus par leurs compétences ou expériences ont des représentations personnelles des savoirs savants qu'ils partagent en communauté en les simplifiant. Ils étudient également les notions de base, les articulations possibles entre elles, les capacités d'acquisition des apprenants et aussi les compétences pédagogiques et académiques de l'enseignant.

Par la suite, ils produisent des programmes schématisés afin de présenter des propositions cohérentes aux acteurs de la deuxième phase de la transposition didactique. Ces premiers jets sont exposés pour être discutés avec des associations d'enseignants et de parents, des didacticiens de commissions de réflexion. A travers des prescriptions ministérielles, ces réflexions mènent à des programmes officiels diffusés par des maisons d'édition scolaires. Après, viennent les manuels qui constituent une première *textualisation des programmes linéaires* conçus comme des instruments pédagogiques des enseignants, acteurs du deuxième type de la transposition dite interne.

²⁹⁶ TAVIGNOT, Patricia, op.cit., p. 43.

En effet, l'action de la Noosphère est souvent implicite et difficile à observer. Mais, on reproche souvent aux Noosphériens d'écarter les enseignants et les praticiens de terrain de l'ensemble des reconfigurations opérées sur les programmes officiels et les réformes des systèmes éducatifs qui sont souvent conçues par et pour une élite.

Le second type défini par CHEVALLARD est la transposition didactique *interne* qui renvoie aux pratiques effectives des enseignants. D'ailleurs, le savoir « effectivement enseigné » peut différer du savoir à enseigner :

Le savoir enseigné correspond à ce que l'enseignant décide de transmettre, et à ce qui se passe au sein de la classe. Le savoir enseigné est le résultat de l'élaboration des cours des enseignants, et de leurs discours effectifs lors des séances d'enseignement. Les enseignants interprètent donc, les programmes [...] et se réfèrent aux savoirs de référence notamment par le biais de [leurs] représentations.²⁹⁷

Les modifications que subissent les objets de savoir lors de leur enseignement-apprentissage permettent de déduire comment les apprenants s'emparent de ces objets mis en jeu à travers des interventions (questions, réponses, commentaires, hypothèses, etc.). Les relations apprenants-savoirs sont, également, représentées par le concept de *situation didactique* décrit par G. BROUSSEAU (1986) qui

étudie les interventions des élèves face à un savoir enseigné, en les analysant a priori puis a posteriori. La situation didactique, pour être porteuse de modifications allant dans le sens de l'apprentissage, doit permettre aux élèves d'exercer leurs connaissances, et avoir des propriétés telles que les moyens spontanément utilisés par les élèves se révèlent inadéquats. Alors, la connaissance nouvelle peut apparaître comme un instrument conceptuel nécessaire pour résoudre la situation.²⁹⁸

²⁹⁷ Ibid., p.40.

²⁹⁸ Ibid., p.33.

BROUSSEAU distingue quatre phases dans chaque situation didactique : La *phase d'action* dans laquelle l'apprenant tente de trouver une solution au problème proposé ; la *phase de formulation* où il négocie sa réponse en rapport avec d'autres apprenants ; la *phase de validation*, dans laquelle l'apprenant essaye de prouver sa réponse ; et enfin la *phase d'institutionnalisation* dans laquelle la connaissance construite est assignée à la place qu'elle occupe dans le « répertoire culturel ».

Sur un autre plan d'idées, les enseignants sont habituellement inspectés et doivent respecter certains choix de leur hiérarchie. Ainsi, ils sont appelés à élaborer des contenus qu'ils présentent au fur et à mesure des séances à leurs apprenants tout en prévoyant les incompréhensions et les réactions, mais aussi en respectant les besoins et les rythmes d'apprentissage de ceux-ci. Le discours officiel institutionnel constitue leur premier guide, ils veillent à ce qu'ils en donnent le sens et l'interprétation adéquats en conservant l'essentiel des instructions proposées. Toutefois, les praticiens sont contraints de respecter le contrôle social exercé sur eux et les obligations institutionnelles auxquelles ils sont obligés de se soumettre (la contrainte temporelle vient en premier lieu, les évaluations en deuxième position...etc).

Pour faire le point, il semble que le processus de transposition didactique qui tente de fixer les objets d'enseignement rencontre une aporie majeure : les contenus fixés pour être enseignés échappent souvent aux inscriptions institutionnelles. Ils évoluent constamment au contact de leur programmation, réhabilitation, voire même, leur réception. Cela, se justifie par le fait que tout savoir est lié à des représentations plus au moins subjectives / objectives, individuelles / collectives. Ainsi, l'interprétation faite des programmes officiels diffère d'un praticien à un autre. La mise en exergue des savoirs à enseigner est conditionnée par le contexte institutionnel qui facilite/complique leur exploitation. Les acteurs impliqués dans la relation didactique (enseignant-enseignés) ont une large influence sur cette opération par l'intérêt ou le désintérêt qu'ils affichent à l'égard de la matière du savoir.

II.1.2 Méso /Chrono / Topo (genèse)

« *Les trois genèses* », titre flou et ambigu ! Pour dissiper la confusion, disons tout de suite qu'il s'agit des trois notions clés qui régissent la relation entre les protagonistes de l'action pédagogique : enseignant et apprenants réunis autour de l'élaboration et l'évolution des savoirs en classe.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à lire la relation entre l'enseignant et l'enseigné. Le plus célèbre groupe s'est spécialisé en didactique des mathématiques et des approches comparatistes (citons BROUSSEAU, 1998 ; SENSEVY, MERCIER & SCHUBAUER, 2000 ; SENSEVY, 2001; SENSEVY & MERCIER, 2007). Ce groupe a théorisé un ensemble de concepts qui rendent concrète la transposition didactique. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, trois mots clés (des genèses) ont été proposés :

- **La Mésogenèse** : concerne l'ensemble des rituels du professeur à travers desquels il établit un rapport effectif avec ses apprenants, et ceux-ci avec l'objet du savoir. Ce concept renvoie aux processus d'élaboration, de transmission et de réception du savoir qui, le plus souvent, se réduisent à des relations intersubjectives.
- **La chronogenèse** : désigne l'organisation chronologique et le déroulement du temps accordé aux nouveaux savoirs en rapport avec les pré-acquis des apprenants. Selon CHEVALLARD, la chronogenèse désigne, au sens général, la progression des savoirs dans le temps : « *dans la relation didactique (qui unie enseignant, enseignés, et « savoirs »), l'enseignant est le servant de la machine didactique dont le moteur est la contradiction de l'ancien et du nouveau : il en nourrit le fonctionnement en y introduisant ces objets transactionnels que sont les objets de savoir convenablement apprêtés en objets d'enseignement.* »²⁹⁹.

Dans les méthodes traditionnelles, l'enseignant est le seul et l'unique responsable de l'avancement des savoirs en classe, il planifie le développement

²⁹⁹ CHEVALLARD, Yves, *La Transposition Didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage (Recherches en didactique des Mathématiques), Grenoble, 1985, p. 71.

des données à apprendre selon une chronologie préétablie, les apprenants ne font que suivre son rythme car

non seulement l'enseignant, supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogénèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie, mais encore il va, en synchronie, affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir: non content de savoir plus et de programmer le futur, il sait autrement.³⁰⁰

Néanmoins, cette conception a beaucoup changé avec l'avènement des nouvelles perspectives qui impliquent les apprenants dans la construction du savoir. Les hypothèses alternatives des enseignants émises au fur et à mesure de l'apprentissage d'un savoir donné, constituent un élément clé qui influence, largement, le déroulement de la chronogénèse souvent réduite à la *position synchronique* de l'enseignant en terme de savoir quantitatif :

Certains élèves dont les interventions, les questions ou les remarques font avancer le savoir ou le présentent autrement, peuvent avoir une fonction chronogène dans la classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, Sensevy, 1998). Ces élèves ne 'conduisent' bien entendu pas l'avancement des savoirs, mais ils y participent, ils y contribuent. En d'autres termes, du point de vue didactique, on ne peut ignorer l'apport de tels élèves si on veut véritablement comprendre le fonctionnement de la chronogénèse.³⁰¹

Ces apprenants dits *élèves chronogènes* (SENSEVY, 1998), peuvent mener également la chronogénèse mais aussi la déstabiliser. A titre d'exemple, l'utilisation du métalangage est l'une des caractéristiques qu'un apprenant peut développer en classe en faisant avancer ou reculer le temps prévu par l'enseignant. Débloquent les situations didactiques proposées au cours de l'apprentissage par les apprenants en faisant appel à leurs pré-acquis (même s'il

³⁰⁰ Ibid., p.72.

³⁰¹ BOIVIN, Marie-Claude, op.cit., p.292.

s'agit de tentatives vouées des fois à l'échec de résoudre une situation-problème) est un facteur déterminatif de la chronogenèse.

Or, il demeure logique que l'enseignant détienne le premier savoir et manipule le rythme de sa diffusion en classe. Mais, nous pouvons présumer que la chronogenèse peut désigner l'évolution des savoirs en classe que ce soit ceux proposés par l'enseignant ou ceux suscités par l'action des apprenants. La chronogenèse, en ce sens, ne renvoie pas seulement à l'avancement des apprentissages mais aussi à des états de recul ou de stabilité (lorsque la matière à apprendre demeure non acquise).

-La Topogenèse : il s'agit du partage des responsabilités entre les partenaires de l'activité didactique :

Les positions de l'enseignant et des élèves à l'égard du savoir en construction sont différentes, et les places respectives qu'ils occupent par rapport au savoir définissent la topogenèse. Plus précisément, la topogenèse porte sur le partage des tâches et des responsabilités entre les acteurs de l'interaction didactique, un partage qui pour Chevallard (1985/1991), semble aller de soi : l'enseignant est celui qui détient un certain savoir, l'élève, qui en détient un autre, est celui qui doit se l'approprier.³⁰²

La chronogenèse et la topogenèse sont intimement liées, elles conditionnent le rôle des acteurs impliqués dans l'action didactique. Des activités comme questionner, répondre, interpréter, comprendre et démontrer déterminent les rapports entre ces deux notions.

Comme déjà soulevé, dans certains cas, les apprenants détiennent des objets qui contribuent au développement et à l'évolution des savoirs en classe. Il s'agit notamment de pré-acquis ou de certains savoir-faire qui accélèrent le processus de transfert de connaissances. Ceux-ci sont, des fois, différents des savoirs à enseigner (un peu limités, restreints et moins précis) et non prévus par

³⁰² GAUVIN, Isabelle / BOIVIN, Marie-Claude, *La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves*, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 5(3), 2012, pp. 10-24.

l'enseignant dans sa planification, mais ils font, quand même, changer le déroulement des séances. Ce sont ces outils pragmatiques qui permettent de poursuivre le mécanisme d'apprentissage et traduisent le processus d'appropriation des savoirs proposés.

L'élaboration d'un temps didactique (la chronogenèse) et la description des mouvements à travers lesquels il se développe (la topogenèse) sont deux dimensions de l'action pédagogique collective et commune aux acteurs impliqués dans le cadre de référence (mésogenèse). C'est à travers ces divers éléments que les actions d'ordre cognitif, matériel et symbolique s'effectuent dans un rapport de confiance réciproque. Les enjeux d'apprentissage s'appuient sur des références partagées et organisées en mouvements significatifs : les situations didactisées construisent des problèmes, des tâches introduites à l'aide de pistes (des repères pour organiser la réflexion) que les apprenants tentent d'élucider pour répondre aux attentes de l'enseignant.

Nous avons évoqué dans la section précédente la question des représentations qui semblent inhérente à la transposition didactique, surtout interne. Elles concernent les manières de percevoir les objets à apprendre et s'affichent à travers un processus d'organisation de connaissances. Les représentations socioculturelles à l'égard du savoir peuvent être explicitement exprimées comme elles peuvent conditionner l'apprentissage implicitement en déterminant les choix et les priorités. En fait,

le dit est la représentation que le sujet cherche à donner, le non dit est la représentation effective du sujet. On recueille une représentation avec le fait qui est la distanciation entre le dit et le non-dit. Le décalage entre la représentation du dit et la représentation du non dit ne résulte pas d'une volonté délibérée de « trucage » du sujet. Il y a des difficultés à verbaliser un certain nombre d'impressions, d'attitudes, d'opinions.³⁰³

³⁰³ TAVIGNOT, Patricia, op.cit., p.49.

Ces représentations concernent les enseignants au même titre que les apprenants. Les praticiens développent des attitudes face à l'objet du savoir qu'ils sont chargés de transmettre. Cela influence le rapport que peuvent entretenir les apprenants avec le savoir ce qui modifie les paramètres de chonogenèse et de topogenèse. La personnalité de l'enseignant et sa façon d'apprécier ou de déprécier un objet donné ; son appartenance socioculturelle ; ses penchons ; sa façon d'enseigner, bref, sa subjectivité propre fait que l'enseignant enseigne non seulement la discipline mais aussi la représentation qu'il se fait de la discipline (cette opération est souvent inconsciente). En d'autres termes, l'implication subjective des enseignants définit l'évolution des savoirs en classe, elle peut les aider à avancer comme à reculer.

En ce sens, les travaux de GILLY (1989), ont montré que la plupart des enseignants adoptent trois attitudes possibles. Certains simplifient leurs représentations, d'autres les font disparaître surtout celles moins opératoires, les derniers les développent à travers les diverses significations liées à leur pratique enseignante au sein des classes. Il semble aussi que certains enseignants valorisent les apprenants qui partagent leurs représentations et ignorent ceux qui s'y opposent, cette *stéréotypisation* nuit amplement au rapport enseigné-objet du savoir :

Les conceptions qu'un enseignant a construites sur l'apprentissage au cours de son histoire d'apprenant – qui est aussi la plus grande source pour l'élaboration des représentations selon Cambra (2002) – déterminent spontanément sa manière d'enseigner. Elles orientent les conduites et peuvent être considérées comme "un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage" (Charlier, 1989 : 46).³⁰⁴

Les représentations liées à l'apprentissage nourrissent plus tard les représentations professionnelles, ceci pour dire le rôle capital que peuvent jouer

³⁰⁴ CADET, Lucile, *Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique*, in Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.

les représentations en tant que discours subjectif dans le développement des rapports aux savoirs. A côté du répertoire didactique de l'enseignant, l'ensemble des représentations forgées au cours de sa pratique enseignante de transmission (qui constituent son identité professionnelle) est également un enjeu crucial.

Dans ce sens, et durant les diverses situations didactiques qu'il propose, l'enseignant doit suspendre délibérément son propre jugement axiologique et se contenter de réguler les échanges entre pairs (WEISSER, 2003). Il est appelé à concevoir l'apprenant comme un *Sujet Compétent*, en d'autres termes comme porteur d'un certain *savoir-faire* qui lui permettrait, en situation didactisée, de *faire-être* les connaissances visées. Ce passage d'une compétence virtuelle à une compétence actualisée est favorisé souvent par l'interaction. C'est là, semble-t-il, que se manifeste l'un des enjeux primordiaux d'une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Il convient, à notre estime, de rediriger ces représentations vers un sens constitutif d'informations sur le groupe enseigné. Lors des planifications pédagogiques, les enseignants doivent tenir compte des représentations subjectives que les apprenants se font de la notion en question (le savoir enseigné). Ils peuvent les aider à intérioriser les nouveaux savoirs en produisant des significations, certes, communes et intersubjectives mais orientées vers un discours d'acquisition constructif. C'est justement, ici, qu'intervienne la dimension psychologique de la transposition didactique interne liée souvent à la parole enseignante. Enfin, l'enseignant doit accomplir sa mission en commençant par analyser la situation de formation (le contexte) qui permettra d'enseigner le savoir. Il tentera d'en faire ressortir : les finalités, les enjeux, les représentations culturelles, et surtout les stratégies d'apprentissage les plus appropriées.

II.1.2 De la didactisation à l'axiologisation

Enseigner une langue étrangère c'est affronter des réalités complexes et hétérogènes. Il s'ensuit que réfléchir autour de l'acte didactique situe tout praticien aux carrefours de plusieurs domaines définissant le champ de

l'enseignement-apprentissage qui, de plus en plus, ouvert et problématique. La prise en compte des particularités individuelles, du contexte socioculturel, des antécédents pédagogiques est davantage réclamée étant donné cette (trans)interdisciplinarité du champ de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

L'expérience a révélé que l'enseignement ne se réduit pas seulement à un acte d'éducation, mais aussi de socialisation. Cette dernière tient appui sur des implicites à la fois langagiers et culturels, « *il en résulte que le caractère purement scientifique de cet acte : précision, concision, et la complexité de ce domaine où le littéraire, le linguistique, le pédagogique, le psychologique sont en étroite corrélation, font de l'enseignement-apprentissage un univers instable, un univers en perpétuel changement.* »³⁰⁵.

Enseigner ou apprendre une langue étrangère, c'est se situer à un point de rencontre complexe entre plusieurs réalités et sens qui s'entrecroisent, s'enchevêtrent et s'enrichissent mutuellement. La présence de l'Autre est devenue une fatalité qui unit incontestablement des destins communs. Apprendre, parler, lire ou écrire ne sont plus des actes solitaires. Ils s'élaborent dans un contexte mouvant qui exige de perpétuelles interactions.

L'enseignant dans son métier de construire des esprits, de façonner des visions de monde ouvertes et tolérantes ne doit plus se contenter de l'aspect utilitaire et fonctionnaire que lui dicte l'institution didactique. Il convient qu'il remplisse un autre rôle plus humain, celui d'apprendre la vie culturelle à ses apprenants, leur montrer les chemins qui mènent vers Autrui que l'art assure et reconfigure.

En ce sens, des voix se sont élevées, depuis plusieurs années, pour recentrer le regard sur une pédagogie qui veillera à inculquer des savoir-faire et des savoir-être au lieu d'une didactique qui ne faisait et ne fait qu'accorder la primauté au savoir. Il urgeait de repenser les stratégies et les démarches qui permettraient aux

³⁰⁵ DAKHIA, Abdelouahab, « *Entre didactisation et axiologisation : Fle, un enseignement - apprentissage en recherche* » in *Revue Al Athar*, numéro 5, mars 2006.

apprenants de réinvestir les savoirs acquis dans des situations réelles. Ce sont les programmes et les manuels qu'ont fait lieu à des rénovations remarquables, mais ceux-ci ne sont que des objets inhérents qui suscitent l'implication de leurs utilisateurs :

En effet, pour s'autonomiser l'étudiant essaie de découvrir par lui-même les techniques ou les stratégies susceptibles de l'ancrer efficacement dans la réalité du processus d'enseignement-apprentissage dans lequel, par son implication personnelle, il tente d'intégrer ses propres activités d'apprentissage. Laquelle implication doterait l'apprenant d'une certaine tolérance doublée d'une certaine ouverture au point d'accepter l'Autre en rencontre dans le texte ; plus précisément de le retrouver.³⁰⁶

Pour ce faire, l'apprenant, conduit par l'enseignant, s'aventure à déchiffrer les structures profondes véhiculées par la langue, à comprendre leur fonctionnement et à étudier le sens qui est y dissimulé. Bref, saisir leur portée culturelle et symbolique. C'est dans l'interaction que cette quête de sens s'opère plus concrètement. Chaque situation de communication (en parlant ou en lisant) sous-tend un sens implicitement partagé déduit par le contexte de la situation ou par les mots qui se chargent socioculturellement. En enquêtant sur le sens ; en produisant un autre ; en réinventant et en reconstruisant des significations, chaque acteur devient, à son tour, un auteur, un inventeur qui crée et recrée le sens en épuisant la situation d'apprentissage. C'est pourquoi, il est indispensable que l'apprenant soit doté, de plus de ses aptitudes langagières, de compétences de type psychoaffectif, socioculturel, relationnel, socio et psycholinguistique...etc.

Par ailleurs, l'enseignement-apprentissage des langues est un ensemble cohérent où des éléments didactiques, pédagogiques et axiologiques s'imbriquent et se complètent. Si les aspects didactiques renvoient à l'exploitation effective des dimensions du savoir à travers des situations significatives proposées par l'enseignant, l'axiologie (au sens large) est définie comme une

³⁰⁶ Ibid.

« science et théorie des valeurs morales » [...] la valeur morale a trait à tout ce qui est beau, vrai ; si par ailleurs elle sous-tend toute une organisation sociale, tout un système comme le note Sartre : « le système de valeurs (d'une société) reflète sa structure » alors la tâche des sujets sera des plus ardues : pénétrer un tel système, un tel univers, le comprendre, le saisir, le faire passer, le remplacer, paraît une « besogne » vouée à l'échec tant que les sujets ne sont pas armés d'auxiliaires socioculturels et identitaires susceptibles de les assister, comme expression d'un savoir-faire, d'une culture, d'un système de valeurs qui leurs sont propres et auxquels ils adhèrent amplement à travers leurs usages d'une langue.³⁰⁷

L'apprentissage d'une langue étrangère sous-tend, donc, la connaissance de son système de fonctionnement linguistique au même titre que la maîtrise de ses fonctions symbolique et culturelle qui se traduisent à travers les signes et les images que chaque locuteur s'approprie en en faisant usage. Néanmoins, les sujets impliqués dans un tel apprentissage s'intéressent peu à cet aspect capital de la langue. Ils ne se rendent, souvent, pas compte qu'il est indispensable de saisir le culturel qui s'infiltré dans quelconque discours pour apprendre le linguistique car comme le précise Louis PORCHER « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois productrice et le produit. »³⁰⁸.

A cet égard, une vigilance épistémologique est demandée de l'enseignant. Celui-ci doit s'occuper d'explicitier les voies les plus optimistes pour que ses apprenants fassent la distinction entre leur système de références (sociales, culturelles, historiques et autres) et le fond que véhicule la langue en question. L'affirmation identitaire passe par cette entrée dans l'univers de l'Autre, produire un sens est une tâche qui ne s'accomplit que lorsque les éléments constitutifs de la situation de rencontre sont convenablement assimilés et intériorisés.

Il revient à dire que l'entreprise de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est un champ ouvert. Autrefois, circonscrit dans un horizon

³⁰⁷ Ibid.

³⁰⁸ PORCHER, Louis, *Le Français langue étrangère*, éd. Hachette Education, Paris, 1995, p. 53.

monovalent faisant de la didactique une perspective vouée à inculquer le maximum de connaissances aux sujets. Ces connaissances, quoique variées, ne sont pas traitées dans leur contexte de référence, elles s'acquièrent solitairement. Mais, aujourd'hui, on le sait bien, la didactique et l'axiologie ne peuvent être séparées l'une de l'autre, la question des valeurs au sein de la classe est cruciale. Les acteurs impliqués dans ce domaine sont de plus en plus conscients de l'importance d'agir en actions significatives communes, car aucun savoir ne peut survivre sans un contexte de référence. Ce processus s'effectue à travers des stratégies planifiées. A ce propos, LEGENDRE explique qu'il s'agit d'un « *ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques [didactisation] planifié par le sujet [apprenant] dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs [axiologisation] : apprendre, produire du sens selon le système de valeurs sociales.* »³⁰⁹.

Nous signalons, à la fin, que sur un plan pratique, nombre d'objectifs axiologiques se trouvent souvent remplacés par des objectifs techniques si éloignés des valeurs estimées prioritaires. Cette problématique de suprématie du technique sur le pédagogique et l'axiologique fait partie de plusieurs pratiques enseignantes car, peut être, faute de méthodes et de formation. Mettre en exergue le culturel demeure une affaire complexe étant donné qu'une ingénierie didactique qui consiste à analyser un savoir (dans sa multi-référence) et proposer les pratiques sociales qui lui sont adéquates demeure absente dans plusieurs institutions.

Les transpositions didactiques semblent, encore, loin des prétentions institutionnelles, le sens de l'action manque d'efficacité et se charge souvent sur un plan technique. Ainsi, l'absence de discours valorisant la prise en compte des systèmes de référence complique la gérance des savoirs humains.

Avant de fermer cet éventail, nous paraphrasons Christian PUREN qui insiste sur la formulation d'objectifs pédagogiques qui prennent en compte

³⁰⁹ LEGENDRE cité par PUREN Christian / BEROCCHINI Paola / COSTANZO Edwige, *Se former en didactique des langues*, éd. Ellipses / Marketing, S.A, Paris, 1998, p.52.

l'enseignement du texte littéraire comme vecteur d'une axiologie nécessaire à toute situation d'apprentissage :

L'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir.³¹⁰

Les deux sections suivantes articulées en deux sous-sections complémentaires intitulées : *contrat didactique*, *contrat culturel*, soulèveront plus profondément les idées développées plus haut. Les rapports enseignant-enseigné, enseigné-objet de savoir seront explicités en s'attardant sur les changements et les contraintes auxquels ils sont exposés. De même, il est question d'examiner comment les savoir-faire s'élaborent en classe et quelles influences des références socioculturelles sur ce processus.

II.1.2.1 Le contrat didactique

Le concept de contrat didactique, produit des réflexions de G. BROUSSEAU en 1978, est d'abord entendu comme une cause possible de l'échec électif en mathématiques, puis « *replacé dans la mouvance des recherches en sociologie de l'éducation de cette période, le contrat didactique marque à la fois l'affirmation de la spécificité et la pertinence de la didactique naissante ainsi qu'une rupture vis-à-vis des modèles explicatifs dominants en sociologie de l'éducation.* »³¹¹ .

³¹⁰ PUREN, Christiane, *La Didactique à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, éd. Hatier / Didier, Paris, 1994, 3^{ème} édition électronique 2013, pp.115-116.

³¹¹ SARRAZY, Bernard, « *Le contrat didactique* », in *Revue Française de Pédagogie*, Note de synthèse, 1995, n° 112, pp. 85-118. Ici, p.86.

Toute situation d'enseignement-apprentissage implique un contrat didactique³¹² d'une manière explicite ou implicite. C'est autour de l'acte d'enseigner que s'élabore un ensemble de conventions qui régissent les rapports enseignant-enseignés.

En fait, un contrat est « *la traduction juridique de la liberté du vouloir, l'expression de l'accord de deux volontés qui se reconnaissent et se respectent mutuellement. Cette notion a été définie par Rousseau, pour qui le contrat est indispensable à une vie en société.* »³¹³. En ce sens, la société se réduit à la classe, lieu où se conçoivent des savoirs sociaux autour de l'interaction.

Dans le cadre de l'enseignement, établir un contrat s'insinue la reconnaissance de la liberté de pensée des apprenants, une liberté liée à leurs attitudes, besoins et rythmes d'apprentissage. C'est en fonction des spécificités de chaque pôle qu'un ensemble de règles est mis en place et respecté. Ces règles renvoient aux modes d'interaction, aux limites individuelles, aux objectifs communs, aux moyens pédagogiques et aux valeurs socioculturelles au sein de la classe :

*Sur le plan social et relationnel, l'élaboration d'un contrat commun permet la prise de conscience et le respect de la liberté individuelle de chacun. La construction des règles de vie de communauté qu'est la classe favorise la socialisation grâce à l'expérience de la responsabilité, mais aussi la clarification des points de vue, l'écoute d'autrui, la confiance et l'échange.*³¹⁴

Sur le plan cognitif, ce contrat permet un apprentissage en commun c'est-à-dire une co-construction du sens et une prise en compte des représentations d'autrui. C'est ainsi que l'apprenant prend conscience de l'Altérité comme sujet différent sur les plans cognitif, social et culturel.

³¹² On doit cette expression à BROUSSEAU. G, *La relation didactique : le milieu*, Actes de l'IVème Ecole d' Eté de didactique des mathématiques, IREM Paris 7, 1986, pp. 54-68.

³¹³ CUQ, Jean Pierre, *ASDIFLE*, op.cit., p.55.

³¹⁴ Ibid., p.55.

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, un contrat didactique permet d'analyser et de comprendre les conditions du milieu et les comportements des apprenants. Au-delà de l'ordre cognitif, il permet de traduire véritablement ce qui se passe entre les partenaires de l'action didactique et leurs attentes réciproques qui se manifestent à travers des gestes de questions-réponses. En d'autres mots, il s'agit d'un passage d'une centration sur les facteurs exogènes (la perspective environnementale) et les difficultés instrumentales de l'apprenant à cette perspective interactionniste (dimension sociale) qu'introduit le concept de contrat didactique :

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres (...). Ainsi se négocie un "contrat didactique" qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer.³¹⁵

Chaque situation didactique est conçue autour d'un implicite, d'un flou temporaire que l'apprenant tâche de dissiper en lisant le sens tacite. C'est autour de cette action de construire du sens à travers des supports que le rapport enseignant-apprenant s'élabore et se développe. L'enseignant doit armer l'enseigné d'un certain savoir, lui montrer les conduites à suivre afin de réinvestir ce qu'il a appris (un savoir-faire), qui se traduit également en savoir-être explicite. Si l'apprenant réussit à résoudre les situations-problèmes en décortiquant et en déchiffrant l'implicite de la situation didactisée, on dit que le contrat a bien été établi et respecté des deux partenaires impliqués dans l'action pédagogique.

Ce concept est lié à ce qu'on appelle une *pédagogie de contrat*, mais aussi à une *pédagogie de projet* qui, toutes les deux, issues d'une pédagogie active qui entendait faire de l'apprenant un agent actif en l'impliquant constamment dans

³¹⁵ BROUSSEAU, Guy, « *Les objets de la didactique des mathématiques* », Séminaire de la 2^e école d'été de Didactique des mathématiques, 1982, pp.32-33.

le processus de construction du savoir qu'il apprend. Ces pédagogies, en termes de contractualisation entre les protagonistes didactiques, supposent :

- *L'adhésion des deux parties aux théories contemporaines de l'apprentissage des langues : les approches communicatives et /ou actionnelles,*
- *De contractualiser le contenu de la matière à enseigner : le professeur, au début de chaque module, voire de chaque unité, doit présenter les objectifs, les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, les résultats escomptés et obtenir l'adhésion de l'apprenant à ses propositions,*
- *De la part de l'enseignant une attitude correspondante qui oscille entre directivité et non directivité : il est moins le dépositaire d'un savoir qu'un partenaire ouvert aux propositions, y compris erronées, de son partenaire qui est l'apprenant,*
- *De la part de l'enseigné, un prise de responsabilité : il a conscience que seul le bon respect des règles du contrat est susceptible de le conduire à l'autonomie.³¹⁶*

Evoquant la « négociation », d'après les termes du contrat, les situations pédagogiques, le classement et l'organisation chronologique des activités, la relation enseignant-apprenant, peuvent être objet d'une négociation collective en classe. Cependant, les contenus des programmes officiels ne sont jamais négociables parce qu'ils sont fixés par les institutions ministérielles. Voilà, en termes réels les limites infranchissables d'une pédagogie basée sur des contrats.

Afin de mieux rendre compte de la complexité de ce concept « contrat didactique » qui, de plus en plus, recommandé dans le sillage des nouvelles approches et perspectives didactiques, nous proposons ce schéma où l'ensemble des éléments, autour desquels se définit un contrat, peut être représenté explicitement :

³¹⁶ ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd. Ophrys, 2^{ème} édition revue et augmentée, Paris, 2008, p.52.

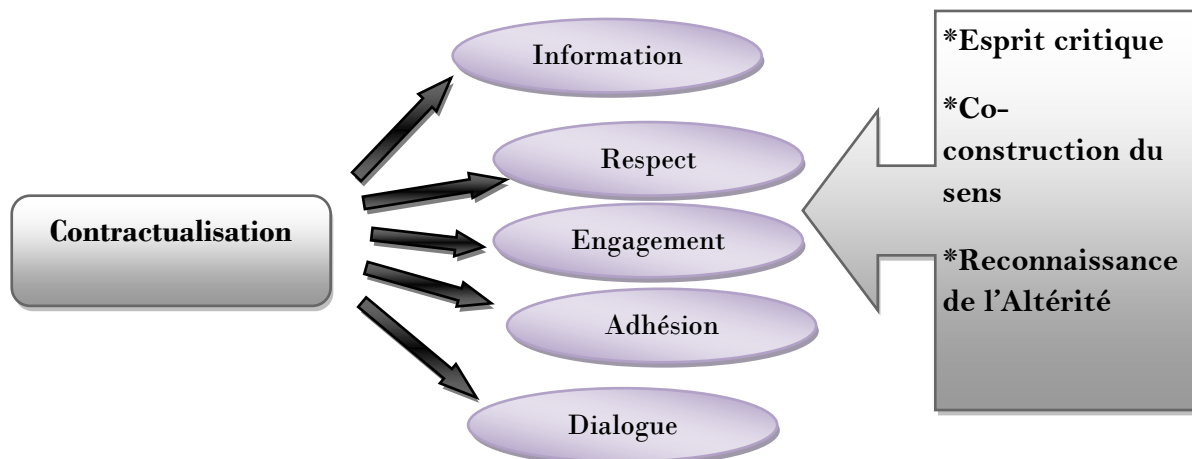


Schéma n°3 : Les principales dimensions de la contractualisation en classe.

Une contractualisation se fonde sur des principes partagés, l'enseignant qui présente une information, attend un engagement de ses apprenants. Il s'agit d'élaborer des outils théoriques afin d'optimiser le processus d'apprentissage et fonder les pratiques pédagogique et sociale chez l'apprenant. En ce sens, « *l'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage -ce qui demeure hors de son pouvoir -mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage.* » (CHEVALLARD, 1986).

Afin de mieux expliciter les contenus possibles d'un contrat didactique, on les présente sous les axes suivants :

- ✓ **Objectifs/compétences** : il est important de délimiter les objectifs opérationnels à atteindre et les compétences à assoir chez les apprenants en déterminant un profil d'entrée et un profil de sortie. Les objectifs sont divisés généralement en objectifs **cognitifs** (qui portent sur les connaissances conceptuelles, sur des processus de traitement de l'information et reposent sur la sélection et l'activation, l'organisation et l'intégration et le réinvestissement des connaissances) ; des objectifs **affectifs** (qui portent sur les émotions, les sentiments et les attitudes qui peuvent modifier les conditions d'apprentissage) ; des objectifs

motivacionnels (il s'agit de stratégies de susciter l'intérêt en utilisant le rappel d'expériences personnelles, en interpellant le désir et la volonté d'agir en vue de la réalisation de la tâche. Ces stratégies renvoient aux influences en interaction) ; des objectifs **psychomoteurs** (qui visent l'acquisition d'une capacité psychomotrice (savoir-faire) ou d'un comportement (faire). Ils relèvent de l'entraînement qui développe des réflexes en fertilisant l'engagement des apprenants) ; des objectifs **métacognitifs** (qui renvoient à une prise de conscience et à une maîtrise des processus cognitifs comme l'emploi des stratégies métacognitives de planification, de régulation et d'évaluation pour la réussite scolaire).

- ✓ **Pré-requis** : repérés suite à un état des lieux préliminaire (analyse de la situation) et indispensables au déroulement des activités pédagogiques. Ils renvoient à des savoirs préexistants que doit posséder l'apprenant afin d'accéder à un nouveau savoir ou acquérir une nouvelle compétence. En effet, tout savoir qu'on estime installer chez un récepteur suppose des connaissances antérieures ou des savoirs préalablement acquis. L'enseignant se base sur ce postulat pour proposer de nouvelles situations. Néanmoins, peu d'enseignants le font sur un plan pratique, ce qui entraîne des échecs répétés : *« l'une des causes les plus importantes des différences individuelles dans l'apprentissage scolaire est le fait que l'enseignement est dispensé de la même façon à tout un groupe. S'adressant à des ensembles de 20 à 70 élèves, il est normal qu'il soit très efficace pour certains élèves et relativement inefficace pour d'autres. Cette façon de faire permet d'accumuler les erreurs au fil du temps, si l'on ne réussit pas à découvrir et à corriger les défauts dans l'enseignement et dans l'apprentissage. »*³¹⁷. Cette compétence de coordination entre pré-requis et situation didactique relève d'une *pédagogie de maîtrise* généralement peu maîtrisée !

³¹⁷ BLOOM, Benjamin, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, éd. Labor, Bruxelles, 1979.

- ✓ **Dispositifs** : ce sont les indications concrètes des contenus développés. Autrement dit, une interprétation des programmes officiels proposés par l'institution de référence. D'une manière plus précise, un dispositif peut être défini comme

*une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques.*³¹⁸

Il s'agit d'un travail d'ingénierie par lequel l'enseignant étudie et évalue une situation pour en concevoir des éléments susceptibles d'apporter des apprentissages à l'enseigné.

- ✓ **Méthodologies** : renvoient aux stratégies et démarches adoptées afin de transmettre les savoirs à enseigner. Celles-ci diffèrent d'un enseignant à un autre et sont conditionnées par le niveau des apprenants et leurs rythmes d'apprentissage ainsi que par les spécificités de la formation (les filières scientifiques appellent à des méthodes expérimentales et démonstratives non conçues pour les branches littéraires). D'une manière globale, les méthodes les plus utilisées sont : cours magistraux, exercices, travaux pratiques, séminaires...etc. C'est dans ce cadre qu'apparaît la mise en pratique des approches d'enseignement comme l'approche par compétence ou la perspective actionnelle.
- ✓ **Supports** : il s'agit de définir les moyens à mettre à disposition des enseignés. Les supports sont déterminés comme des outils qui facilitent le passage de l'information entre l'enseignant et l'enseigné. Ils permettent au formateur de structurer sa tâche pédagogique et à l'apprenant la

³¹⁸ WEISSER, Marc, « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », in Questions Vives [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, pp.291-303. Ici, p.292. Mis en ligne le 26 janvier 2011. Disponible sur : <http://questionsvives.revues.org/271>, consulté le 27 novembre 2017.

compréhension du message transmet par son enseignant. Dans cette opération d'élaboration de supports didactiques, l'enseignant passe d'un « critique » à un « créateur » pour se retrouver dans sa position la plus naturelle de « formateur » (BLANCHET, 2000).

Au préalable, il est au courant du public visé, du savoir à aborder, des objectifs assignés, des moyens nécessaires et ceux disponibles, du temps imparti, des compétences de ses apprenants et des outils qu'il doit mettre en exergue et veille à ce que le scénario pédagogique s'inscrive dans les dimensions définies par les objectifs et les outils.

Le support est un ensemble matériel de signes faisant sens pour une collectivité qui est le groupe enseigné ; un véhicule de données vouées à la diffusion, la circulation puis la transformation des signes en informations. Ces dernières sont acquises et intériorisées en connaissances selon des aspects relatifs au contexte de la situation didactisée.

Le support s'organise autour de plusieurs finalités dont :

- Mise en valeur des connaissances : concrétiser et justifier la position du formateur à travers l'expression et l'illustration de ses idées en problèmes et éléments clés.
- Faire travailler les processus cognitif et métacognitif de l'apprenant ; stimuler son intelligence et faciliter la mise en place d'activités didactiques dans un cadre de raisonnement logique.
- Favoriser l'échange autour des problèmes posés entre collectivité. Autrement dit, rendre l'action d'apprendre sociable et interactive.
- Evaluer les pré-requis à l'aide d'exercices d'évaluation diagnostique renvoyant à l'étude des états des lieux indispensable à la mise en place de tout nouveau savoir.
- Organiser les tâches du formateur (l'enseignant) autour de conceptions structurées et planifiées. Le support traduit les aspects théoriques du scénario didactique.

Notons que la réflexion sur la nécessité de varier les supports didactiques (des supports authentiques et d'autres non, des supports

audio-visuels...etc) doit être l'une des préoccupations des formateurs afin de pousser les apprenants à s'essayer à de nouvelles expériences en explorant une variété maximum de situations.

- ✓ **Modalités d'évaluation** : l'évaluation est une question majeure dans chaque contrat didactique, souvent basée sur des critères et des indicateurs. Quoique, nous ayons déjà soulevé ses aspects dans le premier chapitre, nous rappelons qu'une évaluation à l'université souffre de l'absence de grilles et de modèles précis et baigne dans une ambiguïté inhérente.

Souvent, une évaluation s'articule autour d'objets attachés à des valeurs et de critères examinés à l'aide d'un nombre précis d'indicateurs qui circulent dans des situations données et répondent à des objectifs pré-élaborés. Les idées relatives à l'évaluation sont résumées dans ce schéma très illustratif élaboré par HURTEAU en 1991:



(Hurteau, 1991 : p-4)

Schéma n°4 : Les choix stratégiques et méthodologiques (Hurteau, 1991).

HURTEAU distingue deux types de choix au sein d'une même évaluation : les choix stratégiques comportent la définition de l'objet d'étude, de ses critères et des indicateurs qui permettront de le mesurer en rapport aux valeurs sociales et culturelles. Les choix méthodologiques, quant à eux, découlent des choix stratégiques et précisent le déroulement de l'évaluation sur le plan de la

cueillette et de l'analyse de l'information. Signalons qu'une évaluation peut se baser sur une conception critériée (logique et rationnelle) ou sur une pensée interprétative (faisant référence à la subjectivité de l'apprenant) et elle peut correspondre à une conception sommative/formative, collective/individuelle, orale/écrite.

- ✓ **Références bibliographiques** : Une documentation est nécessaire tant du côté de l'enseignant que de celui de l'étudiant. Elle permet au premier de concevoir les situations didactiques et au deuxième d'approfondir ses connaissances et d'élucider les problèmes-tâches. Il est préférable qu'à l'entame d'un module, l'enseignant propose une série de références bibliographiques qui peuvent accélérer le déroulement des séances.
- ✓ **Comportements attendus des étudiants** : nombreuses sont les attentes de l'enseignant de ses apprenants. Certaines sont d'ordre cognitif c'est-à-dire leurs capacités d'élucider les problèmes proposés en réinventant leurs acquis. D'autres correspondent davantage à un ordre comportemental : respect, engagement, assiduité, autonomie, initiative, esprit d'ouverture et de sociabilité et de compréhension mutuelle ...etc.

En somme, et d'après les pistes citées ci-dessus, il apparaît qu'il existe nécessairement une certaine opacité dans les rapports reliant les protagonistes de l'action pédagogique. En fait, le contrat didactique préexiste à la situation didactique et la surdétermine, il est de nature épistémologique (qui découle des *situations-problèmes* auxquelles sont confrontés les apprenants), mais également relatif à l'éthique et à la responsabilité partagées (aspect social). Le contrat didactique permet de planifier et de bien régir l'atmosphère scolaire en précisant les tâches en termes d'apprentissage qui n'ont pour rôle que l'implication sérieuse et durable des apprenants.

Toutefois, enrôler les enseignés n'est nullement pas synonyme d'exclure le rôle de l'enseignant. Ce dernier détient une fonction capitale celle de l'étayage dynamique (il oriente, guide, réajuste, modifie) qui facilite la transformation des situations. Par ailleurs, le contrat a un caractère évolutif, quoiqu'il pèse un peu,

pour certains, sur le processus éducatif. Il accompagne constamment toute activité pédagogique et participe à améliorer les moyens de la visibilité du fonctionnement des situations didactiques.

Il est indispensable de mettre un terme à cette partie sans expliciter les différents usages du concept de contrat didactique qui, soumis à la Noosphère, acquiert une pertinence et une légitimité mais aussi une vulgarisation étendue. Les scientifiques qui ont réfléchi autour de cette notion sont nombreux proposant chacun une nouvelle vision quant à la mise en exergue du concept. Nous présentons ci-dessous le schéma élaboré par Bernard SARRAZY afin de mettre en ordre les champs relatifs (approches) à ce concept, puis nous l'expliquons, toujours, en référence à son article « *le contrat didactique* » :

Les différentes approches du contrat didactique

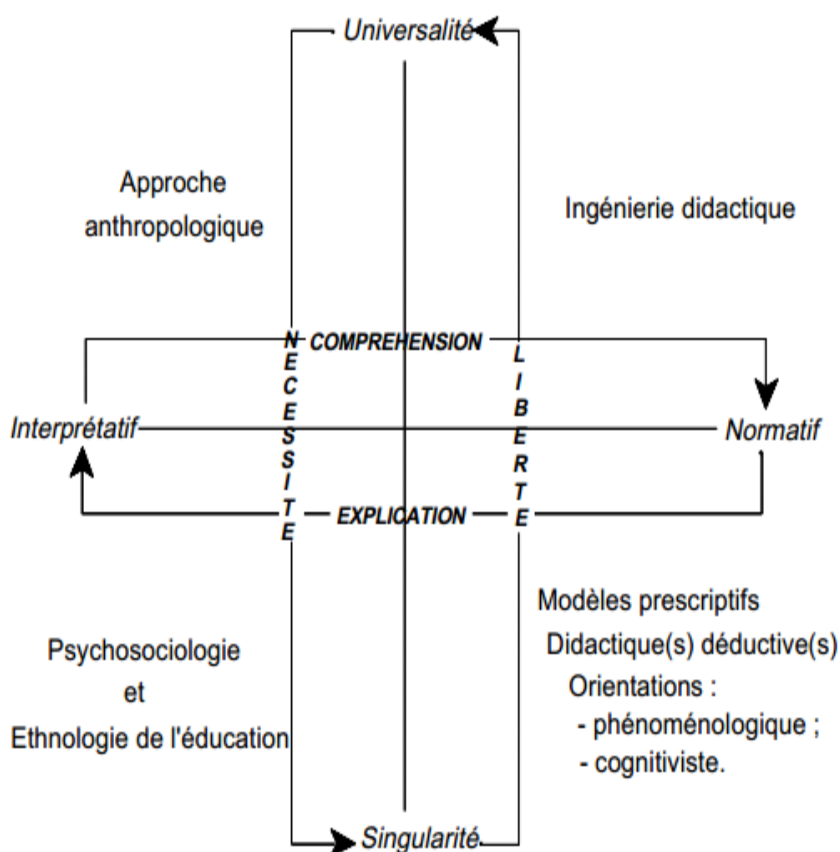


Schéma n°5 : Les approches du contrat didactique représentées par Bernard SARRAZY.

1. **L'approche anthropologique** : développée surtout dans les travaux de CHEVALLARD (1988), au sein de cette approche le contrat didactique se réduit à son sens symbolique tourné autour d'un acte fondateur celui qui fait de l'apprenant un sujet didactique. Cette approche surligne un aspect fondamental : les visions du monde des contractants dont les actions n'ont de sens que dans un cadre interprétatif. Elle réduit le contrat à l'aspect institutionnel et à celui personnel.
2. **L'ingénierie didactique** : (entendue comme outil d'action sur le système d'enseignement ou une méthodologie de recherche) cette approche a le mérite d'introduire un autre concept *contrats formels* (BROUSSEAU, 1982). Ce dernier renvoie à la modélisation et à la reproductibilité des savoirs à enseigner. Cette approche s'intéresse aux scénarios motivés et possibles que l'enseignant adopte dans sa transmission de la connaissance et qui dépendent de sa gestion personnelle, de son savoir-faire, mais aussi de l'interprétation qu'il se donne à son action didactique. Au-delà des impératifs de productivité qui enchaînent la maîtrise du processus d'enseignement, établir un contrat impliquant les efforts de l'enseignant débloquerait plusieurs contraintes pédagogiques de l'apprenant « *tel est l'aspect transactionnel basé sur des interactions socio-affectives.* » du contrat selon cette approche.
3. **L'approche psychologique** : « *De façon générale les recherches psychosociologiques s'attachent essentiellement à mettre en évidence les influences des représentations à la fois des pratiques sociales, du savoir et des partenaires de la relation didactique, dans la construction et la « fonction différentielle du contrat » (SCHUBAUER-LEONI, 1986a, 1988b, 1989).* »³¹⁹, ces approches s'intéressent davantage aux relations inter et intra- individuelles dans l'acquisition du savoir. Les compétences psychosociales déterminent l'interprétation de l'objet du savoir et des lectures différentielles des situations. Plusieurs recherches concluent que cela est lié

³¹⁹ SARRAZY, Bernard, op.cit., p.96.

à plusieurs facteurs explicatifs exogènes et endogènes : psychologie différentielle (la sensibilité aux influences sociales) ; processus sociocognitifs ; le contexte de l'interaction, la nature de l'objet ; les aptitudes des sujets...etc.

4. Le contrat didactique à travers le paradigme ethnographique : les différents travaux qui s'inscrivent dans cette approche sont issus de l'interactionnisme symbolique : *« l'approche ethnographique se centre sur les interprétations des acteurs afin de comprendre leur mode d'action et de relation. La classe est considérée comme un lieu dans lequel il s'agit, pour le maître et les élèves, non seulement d'enseigner ou d'apprendre mais aussi de « faire face » à la diversité des situations. Pour ce faire, l'enfant doit y apprendre son métier d'élève (SIROTA, 1993 ; PERRENOUD, 1994). »*³²⁰. L'apprenant en plus de ses tâches de décodage significatif réserve ses intérêts et sa motivation. Il répond aux exigences des situations d'apprentissage mais, sans pour autant, contredire ses besoins basés sur des entraides entre pairs. En somme le contrat didactique se nourrit, ici, de l'implicite des règles laissant place à une liberté sociale des apprenants qui manient les jeux d'apprentissage à leurs guise : *« l'approche ethnographique conduit à considérer l'élève comme un membre actif, interprétant la culture à laquelle il participe. Aussi, les conduites des acteurs sont toujours rapportées au contexte dans lequel elles se manifestent et qu'elles contribuent, en même temps, à définir. »*³²¹.

5. Le contrat didactique dans les modèles prescriptifs : l'idéologie de la transparence : ces modèles somment que le contexte d'apprentissage n'est qu'un décor qui peut être maîtrisé et contrôlé de manière équivoque selon les objectifs fixés et l'activité des partenaires de l'action pédagogique. Ils ont pour fin l'optimisation et la rationalisation des pratiques d'enseignement : *« le contrat y est envisagé comme un moyen d'action visant à optimiser le processus didactique, soit en réduisant*

³²⁰ Ibid.

³²¹ Ibid.

l'incertitude attachée aux conduites des élèves, soit en proposant à l'enseignant des modalités d'action didactique qui permettraient « d'optimiser les effets producteurs du contrat didactique » (ROBERT, 1988, 36).³²² . Cette idéologie repose sur un postulat selon lequel la formalisation de méta-règles permettrait à l'apprenant de contrôler son propre fonctionnement cognitif, mais elle a largement été critiquée par la suite, considérée comme négligeant les aspects personnels des apprenants.

Dans la vision évolutive de ce concept de contrat didactique, les pratiques de terrain ont connu des changements fondamentaux avec l'avènement des approches communicatives et la perspective actionnelle. La « centration sur l'apprenant » a suscité un sérieux regain d'intérêt jusqu'à prononcer même « la mort de l'enseignant » qui, de plus en plus, ses activités sont réduites à de simples orientations. Ce changement n'est en vérité qu'une des suites aux changements sociaux :

Il est difficile de dire si l'on peut qualifier ces changements de progrès. On doit constater toutefois qu'un certain nombre constituent des changements qui se calquent exactement sur l'évolution des valeurs sociales qui existent en dehors de l'école. Passer d'une école où l'on évolue de l'effort au plaisir, de la censure à la liberté, de la copie à l'invention, c'est passer aussi d'un état social à un autre. A ce titre le progrès de la pédagogie n'est qu'un calque du "progrès social".³²³

Les approches centrées sur la motivation de l'apprenant et son dynamisme prônent le côté humain et démocratique de l'enseignement. En plaçant l'apprenant au centre de leurs préoccupations, elles estiment satisfaire ses besoins en faisant progresser le cadre institutionnel qui le prend en charge. Ces approches ont un objectif majeur : rendre l'apprenant autonome en

³²² Ibid.

³²³ MARCHAND, Frank cité par PUREN, Christian, « *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire* », Études de Linguistique Appliquée n° 100, oct.-déc, Klincksieck, Paris, 1995, pp. 129-149. Ici, p.130.

renforçant ses capacités individuelles surtout dans un cadre communicationnel où les compétences sont mises à l'épreuve :

Les maîtres qui enseignent un programme fondé sur la communication doivent être prêts à accepter que la communication est une interaction libre entre des personnes de tous les talents, de toutes les opinions, de toutes les races et de toutes les origines socioculturelles, et que plus spécialement la communication en langue étrangère sert la compréhension internationale, les droits de l'homme, le développement démocratique et l'enrichissement individuel. Elle exige donc avant tout une ouverture d'esprit, un esprit d'auto-détermination et de respect des autres, de leur histoire, de leur environnement, de leurs attitudes et de leurs opinions.³²⁴

Dans ce cadre, où l'apprenant est pris comme une référence et un fondement même de l'action didactique, les concepts définitoires du contrat didactique ont amplement changé. Ils se présentent davantage en termes de souplesse, d'ouverture et de négociation. Néanmoins, René RICHTERICH, soumet, en 1981 à la critique radicale, cette nouvelle conception pédagogique de centration sur l'apprenant, en s'interrogeant ainsi :

Est-ce qu'on peut véritablement parler d'un enseignement centré sur l'apprenant lorsque c'est le système, donc les institutions, qui a décidé qu'il serait au centre et comment il le sera? De plus, n'est-ce pas illusoire et utopique de vouloir prendre en compte les besoins de chaque individu alors que la plupart du temps il ne les connaît pas lui-même et qu'ils se révèlent être multiples, divers, variés, particuliers?³²⁵

³²⁴ EDELHOF, Christoph cité par PUREN, Christian, « *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire* », Études de Linguistique Appliquée n° 100, oct.-déc, Klincksieck, Paris, 1995, pp. 129-149. Ici, p.133.

³²⁵ RICHTERICH, René, cité par PUREN, Christian, « *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire* », Études de Linguistique Appliquée n° 100, oct.-déc, Klincksieck, Paris, 1995, pp. 129-149. Ici, 136.

Réduisant ces espérances à des pures illusions, il semble que pour de nombreux chercheurs, il est difficile voire impossible, de repenser le fonctionnement du système éducatif compte tenu de cette seule conception. Cela se justifie par l'hétérogénéité qui caractérise les classes et la difficulté de cerner les besoins d'apprentissage des apprenants qui eux-mêmes ne réfléchissent guère aux exigences professionnelles dont ils auront besoin une fois la formation terminée (absence d'une maturité réflexive).

In fine, il semble et paradoxalement, qu'un contrat didactique ne doit en vérité qu'être cette tentative de l'enseignant de créer les conditions socioculturelles, psychoaffectives et pédagogiques de la rupture du contrat didactique-même afin de pousser les apprenants à développer leur autonomie pour construire, leurs propres significations seuls ou en groupe. En d'autres mots, il est question de construire des modalités, quoique d'apparence rigoureuse permettant à l'enseigné de se déchaîner de toute contrainte pédagogique ou autre. Nous concluons par les termes de Bernard SARRAZY qui résume parfaitement le vrai objet du contrat didactique :

Certaines idéologies pédagogiques, en essayant de faire taire l'erreur, ne réussiront-elles pas qu'à faire terreur en brandissant le spectre de l'échec à ceux qui ne se conformeraient pas à leur prescription ? Le maître, comme l'élève, serait condamné à réussir. Voici la duperie « diénesque » dont nous avons tenté de montrer les effets pervers par ce panorama du contrat didactique.³²⁶

II.1.2.2 Le contrat culturel

« La culture, c'est ce qui permet de savoir qui on est et de quoi on procède. » M. GAUCHET.

Le contrat didactique pour ce qui est une entente réciproque entre l'enseignant et l'apprenant implique implicitement un autre contrat qui en vérité d'une portée décisive. Le contrat culturel suggère un discours de catégorisation des objets enseignés. Les approches actuelles tendent à revaloriser l'apprenant

³²⁶ Ibid.

comme sujet principal dans l'action didactique. Ce dernier devient un centre autour duquel gravitent toutes les données d'une quelconque planification pédagogique. Parler en termes de culture et d'enseignement suppose, bien entendu, une confrontation entre deux univers, souvent, en opposition : la culture de l'apprenant n'est pas celle des objets enseignés surtout quand il est question de l'enseignement du français langue étrangère.

Allier composante langagière et composante culturelle est, aujourd'hui, une réalité d'autant plus que l'apprentissage linguistique passe généralement à travers les textes littéraires. Ces derniers ne sont jamais neutres, mais plutôt des vecteurs de culture de première importance. Que l'apprenant soit confronté à des cultures autres que la sienne durant son apprentissage est devenu une nécessité pour réussir cet apprentissage-même. A ce propos, R. GALISSON et C. PUREN soulignent que « *la culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires.* »³²⁷.

Plusieurs compétences (l'esprit critique, l'ouverture sur l'Altérité, la sensibilité et la créativité...etc) qui renvoient à des savoir-faire et des savoir-être exigent fortement un contexte de tensions culturelles. Autrement dit, ce n'est qu'en confrontant les éléments culturels de la langue cible, à travers les dispositifs d'enseignement-apprentissage de la langue, que l'apprenant prenne conscience des éléments constitutifs de sa propre culture. Ainsi, l'enseignant est appelé à mettre en exergue les marques culturelles véhiculées par la langue de sorte que les apprenants puissent les lire, les interpréter, et s'en servir pour mieux connaître la langue-culture cible. Mais, aussi et surtout la sienne comme le précise G. ZARATE : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par*

³²⁷GALISSON, Robert / PUREN, Christian, *La formation en question*, éd. CLE International, Paris, 1999, p.96.

rapport à un autre.»³²⁸. La culture de l'Autre est, en ce sens, une passerelle qui ouvre la voie vers une prise de conscience de la différence. C'est pourquoi, l'école doit être le lieu par excellence de la démocratie en suscitant l'expérience culturelle et artistique. C'est en ce sens, et sur un plan concret et pratique, que GALISSON insiste sur le fait que la structure d'une langue est en lien étroit avec l'organisation de la réalité et recommande

*de ne pas séparer artificiellement langue et culture, de mener leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par la langue, spécialement par le lexique, l'hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots(...) sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes.*³²⁹

Toutefois, la « *survalorisation du paramètre culturel* » peut conduire l'action d'enseigner à un jugement simpliste réduisant l'individu à sa culture. Certes, les données culturelles sont indispensables à la compréhension et à l'interprétation des situations de contact (oral ou écrit), mais elles ne sont guère, seules, garantes de l'efficacité d'un apprentissage culturel. Ce qui importe, plus que tout, c'est ce travail que fait l'enseignant dans sa mission de conduire l'apprenant à analyser les savoirs de et sur la culture. C'est en ce sens que Marie BERCHOUD a proposé de déployer une « *sémio-didactique* », c'est-à-dire :

une didactique qui se forge à partir de la découverte de l'ensemble signifiant qu'est le contexte culturel et institutionnel dans lequel elle intervient » : elle se construit dans la classe, par l'enseignant avec ses élèves, faisant de chaque classe une classe singulière, par une juste appréciation des identités, des enjeux et des contraintes du contexte. La culture, les faits culturels sont « alors

³²⁸ ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, collection Essais, éd. CREDIF, Paris, 1993, p.37.

³²⁹ GALISSON, Robert, *Les mots : mode d'emploi. Les expressions imagées*, éd. CLE international, collection pratique des langues étrangères, Paris, 1984, p.112.

instrumentalisés par les sujets pour leur communication interindividuelle » (Puren, 1998a).³³⁰

L'écléctisme caractéristique de la communication autour du texte littéraire a fait que l'action didactique se trouve contrainte de repenser les outils culturels mis en œuvre en classe de langue. L'une des reconfigurations indispensables est le rapport objet-sujet qui s'est développé selon deux axes : les méthodologies et les formations des enseignants. Concevoir la relation entre ces deux pôles tient compte de plusieurs facteurs dont l'implication de la culture sociale des sujets ; la culture éducative envisagée par le cadre institutionnel ; les exigences des situations d'apprentissage. Donc, l'Histoire nationale, les traditions, la religion, les valeurs patrimoniales et les finalités de l'éducation, s'affichent comme constituant un pacte de communication culturelle en classe. Ils déterminent un niveau macro-politique des formes institutionnelles et conditionnent les contenus opérés pour les programmes. Mais, aussi un niveau micro renvoyant aux rituels de la communication en classe.

La culture didactique sous-ensemble des cultures éducatives et c'est au cœur des interactions interindividuelles que se manifeste ce croisement complexe. L'enseignant, par ses choix des supports, détermine cette réalité, mais les « rituels présumés » peuvent se heurter aux singularités des apprenants. Ainsi, les discours de l'enseignant et des enseignés « *semblent osciller entre la soumission à un ensemble d'habitudes de parole que les participants connaissent et respectent, et une sorte d'improvisation langagière, naissant du surgissement de facteurs imprévisibles et de ce qui a trait à l'histoire personnelle des locuteurs.* »³³¹.

Si le contrat didactique est défini « *dans sa partie explicite, par les programmes d'enseignement, leur mode d'élaboration et les outils méthodologiques qu'ils fournissent aux enseignants et aux apprenants. Mais il est*

³³⁰ CORTIER, Claude, *Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co construction entre langues-cultures*, in *Interdidacticité et interculturalité*, Ela. Études de linguistique appliquée 2005/4 (n° 140), Klincksieck, pp. 475 – 489, ici p.484. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4.htm>, consulté le 28 Septembre 2016.

³³¹ CICUREL, Francine, « *Les discours de la classe, un discours sur mesure ?* », in *ÉLA*, n° 61, 1986, pp. 103-113.

aussi configuré socialement, de manière plus implicite, par la culture et la tradition du pays concerné et par le contrat personnel que tout enseignant engage avec une classe donnée.»³³². Il en va de même pour le contrat culturel. Il y a dans chaque situation d'enseignement, un pacte de communication à base culturelle qui s'élabore autour de règles, de valeurs, de formats, de reconnaissances régulant la vie de la classe en permettant à chaque partenaire l'appropriation des savoirs en impliquant des modes d'être.

La scène culturelle en classe n'est pas présupposée mais se construit par l'enseignant qui doit prendre en considération ce qui suit:

- La surestimation des références culturelles propres à la culture des apprenants peut entraver la mise en place d'une expérience de l'Altérité car *« l'enseignant doit avoir présent à l'esprit que des résistances psychologiques inséparables de connotation religieuse ou coloniale peuvent parasiter la réception de son cours chez certains apprenants. »*³³³.
- La sous-estimation voire le rejet des codes culturels de la langue cible sous différents prétextes (axiologiques, idéologiques, historiques...etc.) enracine l'enferment chez l'apprenant et développe un sentiment d'ethnocentrisme et de sociocentrisme.
- L'implication subjective de l'enseignant peut influencer les choix des apprenants qui, par imitation ou adhésion, se trouvent contraints d'effectuer des choix non réfléchis.
- Le savoir est de caractère évolutif, les cultures aussi. Ce facteur exige une réanimation continuelle des contenus à enseigner qui doivent être mis à jour de temps en temps.
- L'évolution des représentations et des stéréotypes est omniprésente. Reconstituer les schémas d'observation et d'analyse permet d'éviter cette économie de penser (*stéréotypisation*) par la mise en place d'un regard critique.

³³² CORTIER, Claude, op.cit., p.480.

³³³ BOUGUERRA. Tayeb, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, éd. OPU, Alger, 1986, p.98.

Dans la même perspective, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE donne les principaux axes à suivre dans la manipulation de la sphère culturelle en classe :

- *Analyser la place des échanges et des romans dans un objectif d'éducation à l'altérité.*
- *Dépoussiérer les échanges de certains mythes comme ceux de l'entité de la spontanéité de la communication authentique de la sympathie mutuelle, du dialogue entre les cultures, car il ne suffit pas de réussir des individus pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter.*
- *Ne pas pointer dans les échanges les différences au détriment des ressemblances : Rechercher une cohérence et des points communs afin de dépasser le milieu du détail, de l'intuition et de la subjectivité.*
- *Ne pas focaliser uniquement son attention sur la culture d'autrui, sur l'autre, mais apprendre à savoir qu'on est dans une situation donnée, apprendre à objectiver sa manière d'être allemand, français... dans une perspective interculturelle, ce sont les comportements intersubjectifs qui priment.*
- *Evaluer l'échange : vérifier que les programmes de rencontres internationales sont des lieux à la rencontre interculturelle.*³³⁴

D'ailleurs, la pédagogie de l'interculturel a ce mérite d'attirer l'attention sur l'identité culturelle de l'apprenant en valorisant l'importance des vecteurs culturels dans la classe qui se manifestent dans l'engagement des enseignants, les manuels et le contexte même des échanges. Ainsi, nombres de théoriciens appellent à des formations centrées sur l'analyse des pratiques, des cadres de référence, voire une formation à la complexité. Le Cadre Européen Commun de Références (C.E.C.R) souligne que

*l'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère)
et d'une 2^{ème} culture (ou culture étrangère) ne perd pas la*

³³⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ? éd. PUF, 2004, p.17

compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. De plus, la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'Autre et contribuent à la prise de conscience aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.³³⁵

Il convient de souligner l'intérêt d'une perspective qui permet de penser la relation enseignement-apprentissage comme une interaction polygonale, dialectique et réursive. Les cultures et gestes d'apprentissage émergent, en un sens, dans le contact même avec les cultures d'enseignement. C'est pourquoi, la co-action des partenaires didactiques permet une modification de la réception de l'objet et sa compréhension, mais aussi une construction de nouvelles expériences constructives et réfléchies.

Nous insistons, à la fin, sur l'importance d'une *composante transculturelle* que l'on peut décrire comme la capacité de retrouver dans toute culture étrangère des valeurs universelles. De la sorte, l'apprenant pourrait s'adapter à quelconque univers culturel même s'il lui semble concurrent ou inadéquat à ses propres valeurs. Mais, d'autres compétences en terme de culture sont aussi à prendre en charge dans la planification pédagogique dont : la *compétence culturelle* qui permettrait d'interpréter des textes à charge culturelle ; la *compétence interculturelle* qui est essentiellement basée sur une aptitude de communiquer avec Autrui. De même, la *compétence multiculturelle* qui renvoie à l'acceptation de coexister avec d'autres cultures ; et enfin la *compétence co-*

³³⁵ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, éd. Didier, Paris, 2001, p.40.

culturelle qui se définit comme une culture d'action et de partage commune d'un co-agir social.

De sûr croit, l'articulation entre ces différentes composantes créera une atmosphère de tolérance et d'intercompréhension en classe. Réfléchir aux enjeux culturels, c'est-à-dire la mise en place d'un contrat culturel, est en grande partie une tâche attribuée à l'enseignant. Cependant, on ne peut négliger le rôle essentiel de l'apprenant dans les négociations culturelles. Enfin, apprendre, comprendre et négocier l'aspect culturel des langues étrangères sont des actions qui ne peuvent *s'employer à l'impératif*. C'est par un guidage permanent et prudent qu'on apprend à manipuler les représentations culturelles.

Même si l'on déclare souvent : « *les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.* » (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 3), les pratiques de terrain disent des fois autrement.

II.1.3 Comment transposer le mythe en didactique ?

D'où viennent les savoirs à enseigner ? A cette question les réponses sont abondantes, mais il s'agit majoritairement de la recherche scientifique. Cependant, nous l'avons signalé précédemment, ce n'est pas toujours le cas, car dans certaines disciplines comme la didactique des langues étrangères, le savoir à enseigner peut prendre pour appui l'observation du quotidien des enseignants ; les réactions des apprenants ; leurs besoins et leurs lacunes.

Dans le cas de la didactique du mythe, qui est notre propos, la question semble s'accentuer davantage. Le mythe n'est ni produit de la recherche scientifique, ni issu de la sphère des pratiques enseignantes, il est d'une origine indéfinie et anonyme. Si le mythe est par définition indéfinissable, comment l'enseigner ? Comment procéder à cet objet inachevé ? Quelles conduites

prendre afin de l'introduire en classe ? Bref, quelle transposition didactique pour le mythe ?

La remarquable distance qui sépare théoriquement les deux domaines (la mythologie et la didactique) suppose un état d'examen attentif et une sérieuse planification. L'écart doit être décrit, étudié puis réévalué afin de joindre la dimension littéraire et esthétique, liée aux mythes, à la dimension didactique et pédagogique essentielle aux situations d'enseignement. Le mythe pris comme support didactique en classe de langue passe, le plus souvent, sous l'angle des textes littéraires. Ceux-ci, attachés à lui, présentent des aspects hétérogènes et multiples auxquels il est nécessaire de prêter toute la considération. Le schéma ci-dessous montre les différents pôles tributaires de la transposition didactique d'un savoir donné :

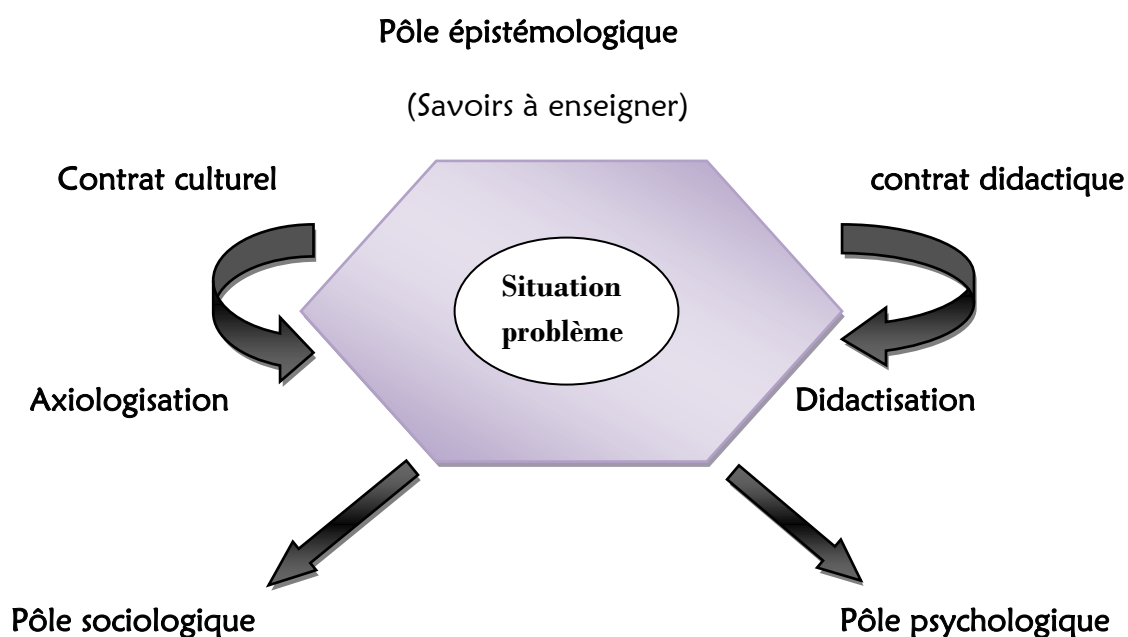


Schéma n°6 : Les acteurs impliqués dans la transposition didactique.

Rappelons encore que la transposition est une affaire complexe, elle combine plusieurs données en constante mouvance. Pour ce qui est de la transposition didactique du mythe au sein d'une classe de langue, ces données se prolifèrent davantage étant donné la complexité de l'objet en question. Les dimensions psychoaffective, socioculturelle, historique, anthropologique et

épistémologique sont impérativement impliquées dans cette opération. Le triangle didactique, habituellement divisé en rapports de force, cède la place à de nouvelles combinaisons traduites en mots plus souples répondant aux nouvelles exigences des pédagogies de l'intérêt qui replacent l'apprenant au cœur de l'action pédagogique.

Nous précisons que ce que nous entendons par transposition didactique du mythe est le fait de concevoir des pratiques de classe susceptibles d'épuiser la matière pédagogique du mythe. Il s'agit d'une transposition didactique interne basée sur des considérations individuelles propre à l'enseignant qui en assure la transmission et l'exploitation. C'est pourquoi, tout protocole proposé demeure une interprétation personnelle des programmes officiels et une lecture singulière relative aux compétences et aux choix du praticien.

II.1.3.1 Démarches pratiques

« Un savoir n'existe pas 'in vacuo' dans un vide social : tout savoir apparaît, à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions. » CHEVALLARD, 1989.

Après la légitimation sociale d'un savoir donné et la reconnaissance d'une institution d'un objet donné comme savoir à enseigner, un travail épistémologique s'impose en mobilisant un ensemble significatif de concepts fondateurs. Dans le cadre de notre thèse, nous essayerons de proposer une réorganisation de ces éléments dans un cadre théorique explicitement ouvert sur la confrontation des divers champs culturel, social et contextuel. Il est question, en effet, de rendre compte d'un nouvel observable alliant position conjointe d'apprenants et d'enseignants, acteurs principaux de cette opération (à la fois matérielle, symbolique et cognitive).

C'est une illusion fonctionnelle de considérer que montrer l'usage d'un savoir permet de se l'approprier. La pratique savante est contrainte par des facteurs liés primordialement à l'interprétation de la situation. En ce sens, la

transposition didactique s'organise en plusieurs étapes que nous présentons en rapport avec l'objet de notre recherche :

- **Une vulgarisation** : du savoir savant qui se rend public par une large diffusion. Dans le cas du mythe, nous le rappelons, étant de source anonyme, les mythes sont souvent considérés comme faisant partie d'une tradition orale et d'un patrimoine humain commun. Mais, c'est par le biais d'œuvres poétiques que nous avons reçu les premiers récits mythiques. Elle intervient, ici, une question majeure, celle de la sélection car délimiter le savoir à transposer exige des choix (re)pensés.
- **Une dépersonnalisation** : du savoir savant : cette étape ne pose pas souci quant à l'enseignement du mythe car celui-ci n'est pas, *a priori*, lié à des noms précis, ni à des inventeurs célèbres, il est anonyme. On peut se poser la question du pourquoi de cette objectivation de l'objet savant. Il s'avère que le nom d'un savant peut exercer une influence sur la réception du savoir qu'il propose. On adhère facilement aux produits des grands chercheurs et on croit facilement à leurs idées qu'on juge indiscutables. Si la critique fait avancer les savoirs, la soumission les fait stagner voire éteindre. Nous avons le privilège de traiter un savoir anonyme. Le mythe étant objet laïque d'une production collective, il n'exige aucune sujétion quant à son interprétation. Il est une matière autour de laquelle les subjectivités et les représentations personnelles peuvent être aperçues et développées le plus nettement possible.
- **Une décontextualisation** : le savoir savant est souvent arraché à sa situation d'énonciation première qui est généralement loin de celle réinventée dans le cadre de la classe. Un savoir savant dans sa première version est associé à des hypothèses, des réécritures et des ambigüités. Ce n'est qu'en arrivant à sa version finale qu'il est diffusé et étudié. Les grands mythes dans leur contexte d'énonciation (d'abord issus d'une tradition orale) sont présentés dans une autre langue qui est le grec, il a fallu des traductions afin de saisir leur discours. La traduction est elle-même une première

décontextualisation, ceci dit qu'une première modification a été déjà opérée car « *traduire c'est trahir* » pour reprendre cette expression fort connue, on traduit les mots et une partie du sens toujours nous échappe.

Une deuxième décontextualisation est relative à l'émigration du mythe du texte poétique à la prose : les premiers mythes ont été racontés en poèmes, mais les lectures qui leur ont succédé, ont fait souvent des mythes des trames narratives modifiant, ainsi, leur première structure. La troisième s'opère lors de la réécriture de ces mythes dans des œuvres d'art. Le plus souvent l'enseignement des mythes passe par des supports conçus à partir des textes littéraires.

- **Une recontextualisation** : il s'agit de situations de simulation (découverte, redécouverte). La reproduction peut être fragmentée, simplifiée ou encyclopédique. Une neutralité est importante à cet égard car le choix de structurations signifiantes dépend surtout de leurs réception. L'adaptation du contenu au contexte de son réimplantation exige une prise en considération de plusieurs motifs dont : les métamorphoses possibles que subisse le savoir savant lors de ses réécritures. Prenons l'exemple toujours du mythe, à chaque réécriture, il développe des avatars qui n'existaient pas dans les premières versions. Un second facteur est la subjectivité même de l'auteur qui influence amplement sa (re)lecture des mythes qu'il réécrit. L'enseignant est aussi appelé à examiner judicieusement les conceptions qu'il se fait, lui-même, des supports qu'il choisit de peur qu'il influence ses apprenants par ses attitudes.
- **Fixation de finalités** : à cette étape de la transposition didactique, les questionnements historiques sont à remplacer par des problématiques scolaires. Dépassant le stade de la démonstration et de l'illustration scientifique, une fois entré en classe, le mythe représente un objet justifié et valable à l'enseignement. En ce sens, il est peu nécessaire de s'intéresser à des questions comme : le mythe est-il réel ou imaginaire ? Un genre ou un sous-genre ? Un discours littéraire ou philosophique ? Ce qui compte,

par-dessus tout, c'est (re)travailler le potentiel, à la fois thématique et esthétique, des mythes en formulant des objectifs opérationnels qui peuvent permettre aux apprenants de : discuter des thèmes universels véhiculés par le mythe afin de développer leur esprit critique et scientifique ; de lire et de comprendre des textes en se référant à des mythèmes réécrits pris comme clés à l'interprétation des œuvres ; de susciter la créativité et l'envie d'écrire grâce à la lecture des mythes ; et de redresser des dérives axiologiques au contact des mythes...etc.

En fait, la pédagogie par objectifs remonte aux années 50 suite à la taxonomie proposée par Bloom (qui a réparti les objectifs en trois types : cognitif, affectif et psychomoteur). D'ailleurs, un objectif est « *une intention communiquée par une déclaration qui précise la transformation comportementale attendue de l'étudiant qui suit avec succès une formation.* »³³⁶. Les objectifs opérationnels doivent être formulés avec un verbe d'action qui renvoie à des réactions concrètes et observables, mais aussi aux conditions dans lesquelles le comportement et la performance peuvent s'opérer convenablement.

La formulation des objectifs³³⁷ permet de mieux manipuler la chronogenèse et la topogenèse en assurant un déroulement planifié à la séquentialisation proposée par l'enseignant. Elle permet, également, un meilleur alignement possible entre les objectifs, le dispositif et l'évaluation et fournit aux apprenants un repère sur ce qu'ils devront faire à la fin de l'activité et développe leur autonomie. Ces finalités doivent être fixées en prenant en considération les pré-acquis des apprenants ; le contexte de l'apprentissage ; les profils et les exigences du savoir en question.

³³⁶ DESSAINT, Marie-Paule, *La conception des cours - Guide de planification et de rédaction*, Collectif, éd. PU, Québec, 1995.

³³⁷ Si les chercheurs s'entendent peu sur le contenu des objectifs didactiques et leur formulation, ils convergent pour souligner qu'ils sont indispensables pour chaque praticien. Dans une perspective de centration sur l'apprenant, une nécessité s'impose quant à la formulation des objectifs, ceux-ci doivent venir en réponses à certaines questions primordiales : quelle habileté, compétence ou comportement vise-t-on à développer chez l'étudiant ? Quelle activité cognitive désire-t-on stimuler ? Quelles conditions nécessaires pour y arriver ?

Cependant, la communication des objectifs aux apprenants présente quelques désavantages dont : la fixation uniquement sur les informations indiquées par les objectifs ; avoir une vision superficielle sur les objets du savoir et la conception de contenus à horizon fermé. La fixation peut induire à une vision machinale et mécanique de l'enseignement, et donc uniformiser les esprits et tuer l'initiative et la créativité.

Une Syncrétisation : liaison à d'autres savoirs : le mythe est généralement abordé annexé voire sous-entendu aux divers genres littéraires. Une bibliographie adéquate permettrait à l'enseignant, d'une part, d'avoir un maximum de connaissances sur ce domaine. D'autre part, de prévenir toutes questions possibles de la part des apprenants. C'est, ici, qu'une des contraintes de l'enseignement du mythe apparaisse clairement. Ce travail épistémologique et heuristique exige de l'enseignant un énorme temps et implique des compétences très étendues. Encore plus, réfléchir autour des conduites pratiques afin de transmettre ce potentiel de taille aux apprenants. Ces derniers, sont également appelés à s'inscrire dans cette transdisciplinarité caractéristique de tout enseignement autour de la mythologie.

La volonté de traverser toutes les approches ; les méthodes comparatives ; les points de vue relatifs à la lecture des mythes dans l'ambition de dégager des éléments transversaux à toutes les disciplines ; sont des enjeux qui relèvent, pour la majorité des praticiens, d'une utopie. Mais, à nos yeux, le principe même d'essayer permet de trouver des résultats très intéressants. A travers des démarches d'intégration et de dépassement, l'apprenant pourrait enrichir son propre champ disciplinaire, c'est-à-dire, ses compétences transversales afin de mieux comprendre la complexité du monde de l'apprentissage dans l'espace et dans le temps et renforcer sa posture scientifique et intellectuelle.

En effet, bien de projets scolaires, de programmes et de manuels qui prétendent appliquer une approche interdisciplinaire/transdisciplinaire, ne procèdent en vérité, dans les faits, que d'une approche purement

pluridisciplinaire. Autrement dit, ils considèrent les objets dans différentes disciplines mais sans établir une connexion entre elles (juxtaposition et superposition de points de vue éloignés les uns des autres sans dégager de véritable unité).

- **Une séquentialisation** : c'est à partir des programmes que les enseignants organisent leurs séquences de travail. Ils découpent le savoir proposé par l'institution selon une progression justifiée par des finalités. Le découpage s'opère souvent en chapitres, puis en séances et enfin en objectifs. A ce niveau, le praticien est libre de procéder à cette transposition interne selon ses connaissances, compétences et expériences. Pour ce qu'est de l'organisation d'un enseignement du mythe, nous avons jugé utile d'organiser un module d'apprentissage en trois grandes étapes correspondant chacune à un atelier : **débattre autour des mythes, lire sous l'angle du mythe, mythes et écrits imaginaires**. Ainsi, les habilités de l'expression-compréhension de l'oral-écrit seront exploitées au fur et à mesure de l'avancement des savoirs en classe. Les savoirs transposés (une transposition interne) passent d'une acquisition à une reproduction dans des situations-problèmes adéquates aux spécificités de chaque séquence modulaire.

En somme, les étapes développées ci-dessus, si elles sont bien entretenues, peuvent mener à une meilleure exploitation du mythe comme support didactique. Cette démarche qui suppose une transposition d'un contenu, qui n'est pas conçu à l'origine pour l'enseignement, exige des planifications de divers ordres. En effet, il existe des contraintes d'ordre social qui peuvent entraver une telle transposition didactique du mythe. Il s'agit essentiellement du système d'enseignement. Souvent, ce sont les programmes qui fixent les objets à enseigner et qui restreignent, ainsi, la liberté de choix de l'enseignant qui aspire à de nouvelles pratiques et qui ambitionne à essayer de nouvelles expériences didactiques avec ses apprenants. Nous développons, tout de suite, les principaux

obstacles que peut affronter un enseignement des mythes dans une classe de langue étrangère.

II.1.3.2 Finalités et exigences

Transposer le mythe en didactique peut rencontrer d'énormes obstacles étant donné la nature même de l'objet du mythe et les spécificités du contexte (la société et l'université algériennes). Commençons par la Noosphère, lieu où l'on pense le fonctionnement didactique, qui permet, certes, la compatibilité entre le système d'enseignement et son environnement, mais des fois les responsables en chefs de rédaction et les concepteurs se trouvent soumis à des idéologies qui n'ont absolument pas pour objectif de servir l'action didactique.

Il est manifeste que la Noosphère s'attache davantage aux contenus des enseignements et accordent peu de place et d'efforts aux méthodes et approches pédagogiques à employer afin de mettre en exergue ces objets de savoir. Nombreux sont les praticiens qui se trouvent à court d'informations sur les conduites à suivre pour mener à bien tel ou tel module d'apprentissage surtout quand il est question de nouveaux champs récemment exploités par la recherche et la critique scientifiques. Nous pouvons donner un exemple relatif aux approches destinées à l'analyse des textes littéraires : des modules entiers (annuels) sont accordés au traitement de nouvelles théories (la théorie postcoloniale, la théorie d'anthropomorphisme, l'éco-littérature...etc) mais aucun descriptif ne précise comment y procéder. Les manières de mettre en atelier pratique ces nouvelles données sont purement théoriques.

Sur ces entrefaites, les formateurs se réfèrent aux méthodes traditionnelles des cours magistraux qui n'ont pour utilité qu'élaborer un discours conceptuel figé. Il en va de même pour le mythe. Les mythologies sont enseignées en bloc comme étant un héritage antique dont les mots clés doivent figurer dans l'imaginaire des étudiants en littérature. Des questions comme l'utilité des réécritures modernes des mythes ; la genèse des mythes littéraires ; les métamorphoses des mythes ; et le fond philosophique et métaphysique des

mythes sont rarement abordées en classe. Sur le plan pratique, les travaux dirigés sont peu réservés à des lectures analytiques des œuvres d'art, à la pratique de la mythocritique et encore moins aux débats interprétatifs autour des grandes problématiques que suscite l'univers des mythes. Faute de descriptif institutionnel ou erreur de planification pédagogique ? Ou encore insuffisance d'implication des acteurs didactiques ? On ne saurait répondre correctement à ces questions.

La Noosphère, qui a pour tâche essentielle l'élection des savoirs savants comme légitimes et intéressants à enseigner dans telle ou telle discipline en veillant sur la non-contradiction des finalités éducatives et des fonds scientifiques apportés par ces nouveaux savoirs, oublie souvent voire marginalise cet aspect primordial du comment épuiser correctement la matière en question. Il convient, à ce stade, de parler d'une formation des enseignants chargés d'enseigner des modules choisis et non explicités par l'institution. Formuler des propositions sur la définition des connaissances et des compétences ; les modes d'évaluation appropriés aux nouveaux savoirs ; ainsi que déterminer des axes relatifs à des démarches supposées convenables sont des enjeux de première importance.

La légitimité et l'utilité des savoirs doivent être annexées à une vigilance épistémologique qui, absente, l'institution risque de mener ses acteurs à une rupture approfondissant la distance entre les objets bruts et ceux à enseigner. Cette prudence scientifique est, également, à approuver du côté des enseignants chargés de formuler et d'élaborer des supports didactiques.

Le second obstacle est la non cohérence entre les deux niveaux de la transposition didactique (du savoir savant au savoir à enseigner/ du savoir à enseigner au savoir enseigné). Si le premier passe d'une référence reconnue à l'institution, le deuxième concerne, le rapport système d'enseignement-enseignants. Mais, qu'arrive t-il quand les finalités soulignées par l'institution ne peuvent être atteintes au niveau micro (relations enseignants-apprenants) ? Faute de contexte, de moyens ou de démarches ? Lorsque, les contenus effectifs de l'enseignement se confrontent à des empêchements d'ordre cognitif ou moral, au niveau de la planification et de la transmission (enseignants) ou de la réception

(apprenants), la marge de création et d'interprétation des savoirs à enseigner est remise en question. Se référant, toujours, au mythe objet de notre recherche, son fond référentiel fait en sorte qu'on ne peut prévenir la réception du contenu mythique dans une société dont les spécificités axiologiques sont nombreuses et fructueuses.

Penser enseigner n'est, sans doute, pas synonyme d'enseigner. On peut croire enseigner un tel savoir, mais l'apprenant en apprend un autre. Il s'agit là d'un enjeu d'une majeure importance : la réception. Quand cette dernière s'attache à des représentations intersubjectives, à des stéréotypes et à des idées préconstruites, elle devient elle-même objet d'enseignement pour ne pas dire une étape déterminative de l'apprentissage. Les habitudes fixent, souvent, l'interprétation des programmes et des manuels mais ne préviennent pas les dérives interprétatives et les imprévus de la réception. Une dégradation ou une survalorisation du savoir sont, toujours, possibles quand on est face à un métier qui est loin d'être une activité machinale.

En dernier lieu, s'intéresser à la progression du savoir transposé dans la sphère éducative n'est nullement pas suffisant. Il convient de déterminer des modes d'évaluation compatibles aux savoirs transposés dont les particularités sont hétérogènes. Etudier les rapports entre les situations matérielles et leur modélisation suscitent la création de concepts intégrateurs des rôles de la création humaine. L'expérience est révélatrice de réalités et génératrice de modèles. C'est pourquoi, il urge de formuler des modes d'évaluation pratiques qui prennent en compte la réalité interne des groupes et leurs spécificités, mais aussi les spécificités de l'objet à enseigner. La question de l'évaluation d'un enseignement-apprentissage du et sur le mythe (voir chapitre 1.3.2.2) reste entière et constamment ouverte.

Nous signalons, à la fin, une dernière contrainte : le temps. L'écart entre la chronologie supposée par l'institution pour la diffusion du nouveau savoir n'est pas, souvent, adéquate au rythme des apprentissages (chronologie hétérogène relative aux compétences individuelles des apprenants). Les temps

d'enseignement et d'apprentissage ne peuvent s'établir en parallèle, l'ordre de présentation des savoirs n'est pas celui de leur apprentissage. Cette distinction est souvent mal ou peu prise en considération par les concepteurs des programmes.

Le mythe, par sa complexité, est un bon exemple de ce dysfonctionnement. On ne peut enseigner le mythe en lui attribuant des heures limitées, son apprentissage s'étend tout au long du cursus (voire la vie) et se croise, de manière explicite ou implicite, aux autres domaines de l'enseignement. Découper en modules, en domaines ou en thèmes ; apprendre à l'oral ou à l'écrit ; pour des fins évaluatives ou ludiques ; les possibilités sont nombreuses pour amorcer l'enseignement de la mythologie. En ce sens, l'apprenant n'est pas seulement appelé à discuter les enjeux des mythes mais à lire et à interpréter des textes traitant des mythes et encore savoir écrire et élaborer des rédactions autour des thèmes relevant de la mythologie. La vision globaliste de cet enseignement participe à une cohérence qu'exige un tel domaine étendu et compliqué.

Il est essentiel de soulever un dernier point qui se présente comme un réel obstacle à l'enseignement du mythe : la (trans)interdisciplinarité qui caractérise cette notion. La plupart des praticiens affichent des réticences à l'égard de la complexité du contenu mythique, peu ceux qui prétendent maîtriser les dimensions polyvalentes de la mythologie. Ne serait-ce pas exagérer d'affirmer le contraire ? D'ailleurs, cette préoccupation est, aussi, celle des apprenants qui sont appelés à disposer d'un ensemble de compétences transposables dans diverses disciplines convoquées impérativement lors d'un apprentissage autour du mythe.

Certes, ce n'est pas évident de soulever à la fois, des problématiques liées à la philosophie, à la psychanalyse, à l'Histoire des religions, à l'Histoire des peuples, à la littérature et la rhétorique, à la didactique pour ne pas citer que celles-là. Mais, un enseignant est toujours voué à se montrer en position de force par rapport aux objets qu'il enseigne. La mobilisation pédagogique transversale suppose la prise en compte de savoirs autres que scientifiques (socioculturels, axiologiques...etc.). Sans trop s'attarder sur ce défi, nous affirmons que cette contrainte peut être surmontée par l'implication passionnée des enseignants (en

adoptant par exemple des approches intégratives responsabilisant les acteurs qui s'impliquent dans des situations réelles) et des apprenants (mobilisation des savoirs en action) effectuant chacun sa mission pour mener à bien l'appropriation de ce savoir transdisciplinaire qui est le mythe.

« On entend alors que les professeurs manquent de hauteur de vues, qu'ils sont incorrigiblement enfermés dans une vision ponctuelle de leurs objets d'enseignement bref, qu'ils sont victimes d'un autisme disciplinaire. »³³⁸ , c'est pour nier cette idée négligeant les efforts de changement et les initiatives de nombreux praticiens voulant apporter plus de créativité à leur métier, que nous nous sommes engagées dans cette tentative de défier la routine de l'enseignement traditionnel en proposant d'autres pistes susceptibles de créer plus d'ambiance et de motivation en classe.

En somme, pour réussir cet enseignement, il importe de construire une position épistémologique en didactique, en adoptant à la fois des méthodes d'investigation adaptées permettant de faire intervenir des éléments d'observation. Ces derniers se rapportent à l'arrière plan psychologique des apprenants ; à l'entour social ; aux déterminants pédagogiques de l'institution ; à la diversité des expériences de chacun ; au contexte disciplinaire ; à la place des valeurs dans les interactions entre pairs et aux perspectives épistémologiques partagées.

II.2 Vers une exploitation effective du mythe en classe de FLE

Comment enseigner un mythe par le biais d'un support littéraire ? Voilà un questionnement qui, sous l'apparence d'une réponse toute prête et acquise, contient la difficulté voire l'impossibilité, d'une réponse entière. C'est à cette question, qu'on juge périlleuse, du côté de la pratique effective et non de celui des spéculations théoriques qui prétendent articuler des notions impraticables, que nous tenterons de répondre. Pour ce faire, nous essayerons de joindre les

³³⁸ MERCIER, Alain, « *Pour une lecture anthropologique du "programme didactique"* » in *Revue Education et Didactique* [En ligne], vol 2 - n°1 | juin 2008, pp.7-40. Ici, p.7. Mis en ligne le 01 juin 2010. Disponible sur : <http://educationdidactique.revues.org/251>, consulté le 03 octobre 2016.

concepts usuellement repris par les chercheurs à une affaire plus sérieuse celle attachée au choix d'un contexte adéquat pour planter un projet didactique tournant autour du mythe en essayant de pousser loin les apories du réductionnisme traditionnel.

Comme la didactique « *n'est ni une science, ni une technologie, mais une praxéologie, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'action, les décisions. Sa tâche est complexe : élaboration de savoirs qui sont transposés de savoirs savants en savoirs enseignés ; appropriation de ces savoirs ; intervention didactique proprement dite.* »³³⁹, autrement dit, c'est l'action qui compte plus que tout. Donc, après avoir examiné des éléments théoriques relatifs aux démarches appropriées pour la didactisation du mythe en classe de FLE (les étapes de la transposition didactique, l'élaboration de deux contrats (didactique et culturel)) dans le but d'assurer une planification rigoureuse pour cet enseignement qui s'est avéré non seulement didactique, mais aussi et surtout pédagogique et axiologique. Il convient, maintenant, d'aborder un autre aspect de cet enseignement : le choix du support d'apprentissage.

En littérature, la mythologie permet de lire une œuvre intégrale ou des extraits en élaborant des réseaux de significations internes et externes à travers des liens avec d'autres textes et résonances de mythes (l'intertextualité). Epuiser les mythes permettrait aux apprenants de repérer leurs occurrences dans des œuvres culturelles qui abordent les grandes questions de l'humanité. C'est ainsi que les textes mythologiques introduisent la notion du plaisir dans les classes à travers un voyage culturel. Ces textes facilitent, en outre, les rapprochements entre les mythes (personnages, caractéristiques, métamorphoses...etc.). La diversité des supports sur le thème de la mythologie est, aussi, très intéressante : albums, documentaires, bandes dessinées, science-fiction, recueils, sont autant d'occasions pour exploiter les différents échos mythologiques.

³³⁹ MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ? éd. PUF, 4^{ème} édition, France, (1996)2004, p.115.

Le plus souvent, le mythe est abordé en classe par le biais de la littérature de jeunesse vu les nombreuses reprises qu'on remarque dans ce domaine. Pour les premiers niveaux de scolarisation, des contes, des légendes et même des albums sont plus recommandés pour faire introduire la matière mythique en classe surtout à travers les débats autour des thèmes universels (tolérance, sacrifice, vie et mort, patrie...etc.). En ce sens, il convient de signaler la pauvreté des manuels scolaires algériens de supports relatifs aux mythologies, rares sont les mythes évoqués pour ne pas dire inexistantes.

Pour un niveau universitaire, nous pensons que le mythe peut être mieux abordé par des romans contemporains où l'on voit les plus fécondes reprises de l'héritage antique vu que le mythe est l'objet d'une interprétation inachevée, c'est pourquoi, il nous arrive dans une pluralité de versions. Nous avons donc opté pour des réécritures de mythes dans des œuvres algériennes. Quitte à être la seule option offerte à nous, le choix du contexte algérien vise à rendre sensibles les étudiants à la question du contexte et son influence sur les réactivations de la matière mythique. Ce choix, est à lire comme un élément de précaution car aborder l'Altérité est un chemin traversé par des dangers d'altération et d'aliénation. Mais nous pensons, quand même, en reprenant ici une formule de Marx, bien qu'elle est plantée dans un autre contexte « *le chemin de l'aliénation est aussi celui de la désaliénation.*»³⁴⁰. Voulant faire d'un support didactique (mythe) une stimulation à une réflexion critique de la part des étudiants, le texte doit être situé dans une frontière comme nous le dit bien Henri LEFEBRE : « *la pensée n'est pas : elle naît. [...]. La pensée ne naît ni du positif pris à part, ni du négatif comme tel, ni du quotidien ni de l'extraordinaire, ni du social ni de l'anti-social, mais des confrontations multiples, dans les intervalles.* »³⁴¹.

La présente section s'attardera sur la place du mythe dans la littérature algérienne notamment le roman puis exposera comment s'imbrique le mythe et le texte intime, objet de notre expérimentation. Nous présenterons, par la suite,

³⁴⁰ MARX cité par LEFEBRE, Henri, *Qu'est-ce que penser ?* éd. Publisud, Paris, 1985, p.130.

³⁴¹ LEFEBRE, Henri, *Qu'est-ce que penser ?* éd. Publisud, Paris, 1985, p.120.

les mythes que nous avons choisis en justifiant ce choix. Les versions adoptées seront également présentées. Qu'il nous soit permis d'introduire un *distango* en guise de clarification : le double désir remarqué chez les étudiants (attirés par l'Autre, au même temps, ont peur de sa différence surtout sur le plan axiologique et religieux) nous a poussé à opter pour des œuvres nationales ancrées dans le patrimoine local mais intégrant, également, le mythe comme élément culturel d'Autrui. Ce verset coranique dans la Sourate des appartements « Al Hojourat.¹³ » explique bel et bien la question de rencontre entre cultures et le rapprochement entre peuples qui apparaît comme relevant du naturel et de l'humain : « *Ô hommes ! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus, pour que vous vous entre-connaissiez.* »³⁴².

II.2.1 Mythe et littérature francophone

Le mythe est un discours qui s'insère facilement dans quiconque autre discours. Il épouse tous les genres littéraires qui puisent de sa richesse atavique et millénaire. Il est le lieu d'une plurisémiotique et une multipolarité de significations : « *le mythe constitue, on le sait aujourd'hui, une vision du monde qui rejoint la science elle-même dans son effort pour comprendre et expliquer.* »³⁴³. Porteur de mémoires collectives et de sagesses antiques, le mythe est à la limite de la fiction et de la réalité, il est cette constante invisible qui dit et redit inlassablement l'homme et le monde. Philippe SELLIER caractérise le mythe par sa « *saturation symbolique* » et Pierre ALBOUY emploie le terme de *palingénésie*, qui renvoie, en grec, à une *renaissance* et une *métamorphose*, pour décrire le caractère inépuisable du mythe qui se prête à des réécritures infinies.

Pourquoi nous avons choisi la littérature francophone comme support pour notre expérimentation ? La réponse s'appuie sur deux éléments essentiels : ce type de textes plonge dans une culture que les apprenants partagent. Cette

³⁴² Traduction de Cheikh Zayd Ibn Muhammad Al-Madkhali.

³⁴³ MOULIN, Léo cité par SAUVY, Alfred, *Mythologie de notre temps*, éd. Payot, Petite bibliothèque, Paris, 1971, p.184.

culture est présentée dans la langue de l'Autre, ce qui permet de voir sa propre culture d'un regard extérieur, d'autant plus, lorsque ce texte entre en résonance avec un héritage antique que véhicule le mythe. Le terme « comparaison » est capital car ce n'est qu'en découvrant l'Autre que les apprenants aperçoivent ce qui fonde leurs particularités identitaires.

II.2.1.1 Les échos mythiques dans le roman algérien

La littérature algérienne d'expression française, notamment le roman, ne fait pas l'exception, elle a, également, exploité les mythes anciens pour traduire les malaises sociaux liés, surtout, à la colonisation qui a, longtemps, étouffé la voix des indigènes.

Les premiers écrivains algériens se sont appropriés d'abord le roman, comme genre littéraire importé d'une culture occidentale, puis se sont impliqués dans une réelle entreprise de bouleversement textuel et thématique comme le dit bien Charles BONN :

*Les premiers écrivains maghrébins de langue française sont obligés de passer par le genre romanesque pour être lus et diffusés, par une édition essentiellement métropolitaine [...]. Leur entreprise s'inscrit dès lors dans une ambiguïté politique. Si par leur seule présence tout comme par la réalité qu'ils donnent à leur univers culturel ils participent indirectement à ce discours anticolonialiste, le modèle littéraire dont ils sont tributaires, encore plus que la langue française dont ils se servent, les installe dans une dépendance par rapport aux codes de lisibilité de la « métropole ».*³⁴⁴

Nombre d'auteurs ont introduit une rupture radicale avec l'écriture traditionnelle du centre donnant naissance à des productions issues des « périphéries » négociant dans les aspects vitaux de l'écriture qui se voient

³⁴⁴ BONN, Charles, « *Subversion et réécriture du modèle romanesque dans Nedjma de Kateb Yacine* » in Littératures francophones, Lise Gauvin ; Cécile VAN DEN AVENNE / Véronique CORINUS ; et al. ENS Éditions, Lyon, 2013, pp.217-228. Ici, p.217. Disponible sur : <http://books.openedition.org/enseditions/2465?lang=fr> , consulté le 10 Novembre 2017.

transgresser toutes les normes de la lisibilité textuelle intégrant les codes culturels comme clés à leur compréhension.

L'une des modalités de cette rupture est l'introduction des éléments identitaires dont le parler indigène. Les expressions « arabes et berbères » traversent les textes francophones. Celles-là sont introduites, des fois, pour raconter une tradition orale millénaire. Donc, les contes des veilles contrées, les légendes des ancêtres font, derechef, une matrice créatrice de sens dans ces nouveaux textes à caractère rebelle.

Le récit, désormais fragmentaire à chronologie bouleversée, oscille entre le passé et le présent ; la culture occidentale et celle indigène ; la langue française et les dialectes locaux, offre, ainsi, de ses meilleurs. Lire un texte maghrébin est devenu un acte laborieux de déchiffrement, là où les images s'entremêlent ; les événements ont plusieurs narrateurs ; les descriptions sont labyrinthiques et les mots hautement symboliques.

Parmi les outils de cette modernité au sein du roman algérien, le retour vers le mythe comme source de leçons d'une part, et comme vecteur culturel universel, d'autre part. Mais, et surtout, comme moyen de dissimulation : à travers la réécriture des mythes anciens, des auteurs s'exprimant sur des réalités cruelles sous la colonisation, ont fait passer implicitement les interdits sociopolitiques, sous un emballage esthétique et symbolique. Le mythe s'est avéré une voie qui permet aux écrivains de dire l'injustice sans être censurés ou poursuivis. A ce propos, Jean-Paul KAUFMANN souligne qu'« *en trompant sur le réel, en filtrant de façon sélective sa propre vérité. Le mythe devient un mensonge nécessaire, pour régenter une société au nom de l'idéologie dominante du moment.* »³⁴⁵.

Qui n'a jamais entendu parler de *Nedjma* de Kateb Yacine, roman fondateur et innovateur où l'écriture s'est réduite à une autobiographie collective et au vécu sombre du peuple algérien. C'est par le biais du mythe (L'ancêtre

³⁴⁵ KAUFMANN, Jean-Paul, *L'invention de soi*, éd. Armand Colin, France, 2004, p.23.

keblout, Hélène) et la parole mise en scène que l'auteur énonce implicitement une idéologie étouffée. L'Histoire est, également, présentée par le mythe où l'écriture instaure un écho entre les différentes époques. Le projet d'une telle écriture s'appuie sur un fort idéal : c'est en faisant mourir le mythe « du colonisateur » que l'Histoire des indigènes puisse renaître.

A côté de Kateb Yacine, de nombreux autres écrivains ont aussi fait du mythe une matière pour leurs fictions. Citons entre autres, Antigone dans *Loïn de Médine* d'Assia Djebar 1991 ; Didon dans *Elissa, la reine vagabonde* de Fawzi Mellah 1988 ; Ulysse de Salim Bachi ; Don Quichotte dans *Le désert sans détour, Habel, Qui se souvient de la mer* de Mohamed Dib.

En fait, ce n'est pas seulement le mythe grec qui a été réécrit dans les textes maghrébins, la littérature algérienne présente aussi, des récits guerriers sur Massinissa, Jugurtha ou encore Kahéna, mythes du grand Maghreb. De tels mythes ne cessent d'interpeller les écrivains algériens et constituent une matrice à leurs récits. En 1946, Jean Amrouche (1906-1962), poète et essayiste algérien, avait introduit cette dimension dans la littérature par un essai célébrant le passé mythique de Jugurtha. Peu après, Mohammed Kheir-Eddine, Nabile Farès ou encore Kateb Yacine, placent au centre de leurs textes la Kahéna, figure de proue de la résistance contre l'envahisseur.

En somme, la réhabilitation du mythe et de la mythologie dans la littérature algérienne quelque soit sa forme (parodie, imitation ou transposition) témoigne d'un vif intérêt au retour à la littérature orale et aux origines considérées comme matière fertile et une valorisation du patrimoine culturel national ou universel.

D'ailleurs, ce qui est digne d'être cité dans cet atelier de réécriture des mythes archaïques, l'impressionnante créativité introduite dans les récits romanesques. Les mythes se voient épouser un nouveau langage symbolique qui répond aux exigences socioculturelles et historiques des sociétés maghrébines. L'introduction des mythes antiques s'opère à travers un discours local, hanté par une culture indigène et traversé par des voix multiples et plurielles. Ainsi, l'on

voit les civilisations antiques et les civilisations des pays de l'Afrique du Nord s'entremêler, ce dialogue fait naître des paroles singulièrement reconnues.

Les écrivains algériens procèdent dans leurs écrits par un travail de reconfiguration du contenu mythique. Ce dernier, se voit modifié, réécrit, altéré et recontextualisé de manière à répondre à l'horizon d'attente du nouveau public. A la manière de l'écrivain égyptien Tawfiq El Hakim en 1949, qui a transposé Œdipe Roi dans la culture arabo-musulmane, (El malik Oedipe), en choisissant d'éliminer certains éléments en fonction de la culture d'accueil et de centrer davantage son adaptation sur la famille d'Œdipe. Il en va de même pour certaines réécritures de mythes ou de contes où « *des adaptations sont introduites pour que l'auditoire maghrébin, algérien, se « reconnaisse » et fasse siennes, ces histoires. Ainsi, l'abondance se manifeste par le fait d'avoir et d'utiliser la semoule de blé (qui s'oppose à la nourriture du pauvre, galette et couscous d'orge, glands). De même, le miel, le beurre, les jarres d'huile sont signe de richesse.* »³⁴⁶ . Les réécritures algériennes des mythes réduisent souvent ces derniers à leur fonction symbolique. Les éléments qui semblent ne pas servir la diégèse ou ceux qui sont jugés inadéquats à la sensibilité des lecteurs sont remplacés par d'autres de la pure invention de l'écrivain. Ainsi, le mythe du Minotaure n'est invoqué que pour exprimer la cruauté de quelqu'un ; celui d'Ulysse est utilisé pour parler de l'exil et de l'errance ; l'androgynisme met en scène la mixité ; Icare : l'imprudence....etc.

Lors d'une réécriture, le mythe, ancré du côté du symbole, pourtant isolé de la sphère du sens original, est soumis à l'effet de l'allégorie dans laquelle le monde est perçu dans son état de représentativité. Les fragments mythologiques sont autant d'indices qui dévoilent des assises référentielles de l'ordre social avec leur violence fondatrice et conservatrice. La circularité du temps et de l'espace, à travers la force évocatrice du mythe, offre au texte un fond auto-référentiel. Le texte suffit à lui-même quand il est enfoncé dans les

³⁴⁶ ACHOUR, Christiane / ALI-BENALI, Zineb, op.cit., p.13.

mythes. La dimension mythologique transforme l'espace et le redéfinit dans le partage sacré/profane où sont tracées les limites de l'Altérité :

La corrélation entre les réalités qui appartiennent à des temporalités différentes se fait dans un mouvement énigmatique, dont la source ne peut être discernée. Le présent au sens fort du « à-présent » réactive un trait du passé, trouve la correspondance secrète entre ce qui se passe maintenant et ce qui s'est passé il y a longtemps. Cette réactivation de la trace passée dans la constellation propice du présent est le principe selon lequel semble se construire le regard mythologisant.³⁴⁷

ELIADE dans le mythe de *l'Eternel Retour* a bien expliqué cet effet. La destruction de l'histoire mythique première s'amorce avec un (re)commencement renouvelé à chaque profération du mythe ou de pratique rituelle par l'écriture. Le passé atemporel exerce un effet régénérant sur le présent, mais jamais un écrivain pourrait modifier les données fondatrices du mythe.

A la fin, il semble que Mythologie et Histoire, données opposées, se trouvent ainsi réunies dans plusieurs écritures algériennes pour traduire des vécus déguisés à l'aide d'images créées par le mythe. Celui-ci, est compris comme imbrication forcée de la vie individuelle et collective dans des rapports présentés comme inévitables et naturels. Les écrivains ne choisissent pas d'écrire sur les mythes, mais ceux-ci s'imposent par eux-mêmes comme éléments indispensables à la transfiguration d'une réalité souvent difficile à représenter par l'absurdité des mots usuels.

Nous signalons que, dans une perspective d'hétérogénéité didactique, pour le support de lecture, nous avons opté pour le roman algérien à réécriture mythique afin de poursuivre la réception et l'interprétation des mythes « littéraires » c'est-à-dire réactivés dans des contextes autres que ceux de leur

³⁴⁷ GOLGOTIU, Corina, « Mythe et mythologie dans quelques écrits autobiographiques de Walter Benjamin » in Colloque La Construction des images : persuasion et rhétorique, création des mythes, Université Paris Sorbonne - Paris IV, 2009, pp.1-9. Ici, p.7.

production. Cependant, comme une consigne à l'écriture, nous avons choisi le genre autobiographique, plus précisément, l'*automythobiographie* qui renvoie à cette imbrication entre des éléments autofictionnels et des mythes. Nous expliquons tout de suite de quoi s'agit-il.

II.2.1.2 L'autobiographie mythique ou l'*automythobiographie*

Apparemment, la mort de l'auteur prononcée par BARTHES n'est qu'une rumeur (voire chapitre III.2), en effet « *l'auteur n'est pas mort, il est devenu une idée à n variables* »³⁴⁸ ainsi nous le confirme Michel CONTAT. Force est de constater « sa résurrection ». L'auteur a changé de forme, il est plutôt une matière soluble qui glisse dans les entrailles textuelles sans cesse. Les nouvelles combinaisons littéraires que se font les auteurs le confirment. Dans un *éternel retour*, il semble que l'auteur, afin de construire sa propre légitimité, il la fait imprégner de légendes et de mythes. Recycler la parole antique (le mythe de Thésée par Gide à titre d'exemple) est devenu un aspect caractéristique du biographisme moderne.

On ne peut s'échapper à la fiction de l'auteur qui s'impose comme fait naturel du texte et du lecteur, l'autre soi-même de l'auteur. D'ailleurs, « *l'image projetée par l'auteur vaut davantage que son œuvre, qui est un vil détrit, comme toutes les choses humaines.* »³⁴⁹. Il convient alors de s'intéresser au *personnage de l'auteur* qui se manifeste par le biais de mythes invoqués pour une fin ou une autre. Rappelons, tout d'abord qu'

autobiographie : genre littéraire surtout fréquent dans la littérature occidentale qui se développe avec l'expansion de l'introspection liée au christianisme dans la pratique de l'examen de conscience. Au sens strict, il s'agit d'un récit, le plus souvent en prose, par lequel un narrateur qui aréellement existé raconte sa propre vie. Le récit est

³⁴⁸ CONTAT, Michel, « *La question de l'auteur* », in *L'auteur et le manuscrit*, sous la direction de CONTAT Michel, Perspectives Critiques, éd. PUF, Paris, 1991, p.33.

³⁴⁹ COURACIER, Jacky cité par Jean Benoît PUECH, « *La création biographique* » in *L'auteur entre biographie et mythographie, textes réunies et présentés par LOUICHON, Brigitte / ROGER, Jérôme*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2002, p.45.

*rétrospectif, alors que dans le journal intime, il se fait au jour le jour.*³⁵⁰

D'un premier coup, associer mythe et autobiographie semble dériver d'une grande antinomie : mais s'il est un discours littéraire qui, par achèvement, embrasse le mythe, c'est évidemment l'autobiographie. Le mythe et le texte intime ont une histoire commune. La biographie s'enracine déjà dans les mythologies antiques. Celles-ci, fomentent de poèmes et de textes en éloge aux exploits des dieux et aux aventures des êtres surnaturels.

D'ailleurs, ces deux discours partagent des relations essentielles et axiales. Les deux mettent en scène une réalité première de commencement : le mythe qui précède les temps historiques et l'autobiographie qui raconte la vie de la personne depuis sa naissance. Les deux tâchent d'expliquer le pourquoi des choses, donc, ils ont une valeur étiologique. L'autobiographe tente de construire, par le récit intime, sa mythologie personnelle qui pourtant s'inscrit dans la profanation humaine. Ainsi, littérature et mythe sont voués à l'immortalité. Ils inventent et réinventent le sens dans une éternité.

Pour l'écrivain contemporain, faire appel aux mythes s'inscrit dans la « *quête d'une singularité ou d'une intimité [qui] l'éloignent des univers symboliques qu'articule le mythe.* »³⁵¹. Cet ancrage dans l'héritage antique permet aux œuvres de se situer au point d'articulation entre la culture ancienne et le vécu moderne. Recourir au mythe c'est, également, se positionner dans un espace culturel de parole collective, d'un discours dont l'énonciation a été déjà diffusée et partagée. L'acte d'écrire s'assimile à un rituel, une commémoration de Soi-même.

Ainsi, faisait LEIRIS, dans *L'Âge d'homme*, lorsqu'il fonde son récit autobiographique sur des figures mythiques telles Lucrèce et Judith. Dans ce texte

³⁵⁰ CLAUDE, Aziza / OLIVIERI, Claude / SCTRICK, Robert, *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*, éd. Fernand Nathan, Paris, 1978, p.22.

³⁵¹ MADELENAT, Daniel, « *Biographie et mythe* », in *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*, sous la direction de CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André/ WALTER, Philippe (dirs.), éd. Imago, Paris, 2005, p.54.

intime, le paroxysme d'histoire des personnages mythiques (le suicide et la décollation) est évoqué d'un angle allégorique du fait de sa valeur émotive et sa pertinence anthropologique comme l'écrit Roger CAILLOIS dans *Le mythe et l'homme*, le mythe est une « *puissance d'investissement de la sensibilité* »³⁵², il interpelle ses lecteurs, situant son récit dans un cadre affectif. C'est aussi ce qui a fait ROUSSEAU au début de ses *Confessions* en évoquant le mythe chrétien du Jugement dernier. CHATEAUBRIAND, lorsqu'il rédige ses *Mémoires d'outre-tombe*, il embrasse entièrement et pleinement le genre de l'autobiographie mythique par le biais d'une écriture posthume situant le sujet entre la vie et la mort où le Moi est une instance introuvable balançant entre le temps réel et l'au-delà.

Le recours au mythe est aussi une stratégie pour assurer une continuité au récit intime, par définition, fragmentaire. Il permet de combler les lacunes chronologiques en replaçant l'histoire individuelle dans une dimension collective référentielle. L'autobiographe peut arracher les événements banals de sa vie de leur insignifiance pour les doter d'une valeur symbolique, d'un sens partagé et commun. Le mythe exerce, donc, une fonction médiatrice. En principe labyrinthique, il permet la prolifération des thèmes et des sens.

Il semble que le mythe, aujourd'hui, a perdu son statut narratif et son caractère événementiel (mais non pas sa puissance évocatrice), à cause d'une *réduction progressive*, il n'est plus envisagé sous forme d'images plutôt de symboles épars et instantanés. Par exemple, l'histoire de Méduse est réduite au moment où Percée a décapité sa tête, celle de Narcisse renvoie à l'instant où le héros se perd dans la contemplation de son reflet...etc.

MADLENAT Daniel explique ce projet de création littéraire où le mythe se voit aliéné à l'intime : « *fascination devant l'abîme, hantise de l'indicible, interrogation ontologique sur l'individualisation : c'est là que s'enracinent le pari, le putsch épistémologique, le coup de dés qui abolira l'incertitude ; assumer et*

³⁵² CAILLOIS, Roger, *Le mythe et l'homme*, Folio-essais, éd. Gallimard, Paris, (1938)1989, p.30.

*exhiber le mythe (au lieu de l'asservir et de le diluer), afficher ce qu'occulte ou dénie toute biographie « sérieuse ».*³⁵³.

Par ailleurs, c'est à travers les écrits du philosophe et écrivain français Claude Louis-COMBET (né à Lyon en 1932), d'inspiration autobiographique basée sur l'interrogation sur le sens des mythes gréco-latins et des légendes hagiographiques chrétiennes, que les premières lignes de ce nouveau genre dit *automythobiographie* ont été bien consacrées. Cette nouvelle écriture qui creuse et épuise la matière mythique du côté du regard sur Soi dans un récit rétrospectif *« met au travail-à la torture- la biographie et le mythos traditionnels, expose à nu la psyché de l'herméneute, et se joue sur une frontière.»*³⁵⁴.

L'autobiographie mythique est marquée par une fragilité de reconstruction, les mots et les motifs mythiques succèdent pour témoigner des aspects à la fois individuel et collectif. L'auteur en réécrivant sa vie (dimension personnelle) implique des éléments qui appartiennent à l'héritage de l'humanité par le biais du mythe (dimension collective), en ce sens *« l'autobiographie met en résonance le for intérieur avec le for extérieur, l'intime avec le social. »*³⁵⁵. De ce fait, le mythe se voit conduire la narration et remplir un vide symbolique voire émotionnel. Sa fonction secrète est de masquer les fantasmes intérieurs, en effet, *« dans ce récit où le narrateur prend pour thème son propre passé, la marque individuelle du style revêt une importance particulière, puisqu'à l'autoréférence explicite de la narration elle-même, le style ajoute la valeur auto référentielle implicite d'un mode singulier d'élocution.»*³⁵⁶.

Morceler son existence afin de la mettre à nu est une entreprise de longue haleine, elle exige un effort de mémorisation, de conceptualisation et de jugement. Bref, d'auto-observation car *« la mémoire sélectionne, élimine,*

³⁵³ MADELENAT, Daniel, *« Biographie et mythe »*, op.cit., p.57.

³⁵⁴ Ibid., p.57.

³⁵⁵ LEJEUNE, Philippe, *Pour l'autobiographie*, éd. Seuil, Paris, 1998, p. 125.

³⁵⁶ STAROBINSKI, Jean, *« Le Style de l'autobiographie »*, in Poétique, n° 3, 1970, p. 257.

modifie, exagère, minimise, glorifie (ou) dénigre [...], à la fin elle crée sa propre réalité, sa vision des événements, hétérogène, mais généralement cohérente.»³⁵⁷.

C'est par le biais de métaphores et d'allégories que l'écrivain réécrit sa vie en présence du mythe, ces métaphores sont souvent aussi élaborées que le discours du mythe lui-même. Qu'il utilise des faits ou son expérience subjective, l'autobiographe manie la substance mythique pour en faire art concret et personnel. Les métaphores et les allégories attribuent à son œuvre cette qualité visuelle si fascinante et permettent de saisir l'inconnu à travers le connu car l'inconscient s'exprime par le langage symbolique des mythes. La métaphorisation fonctionne par analogie, en rapprochant sensations présentes et passées, expériences des aïeux et des siens.

Dans une *automythobiographie*, tout (les personnages, les lieux, le décor) peut être mythifié et restitué par un langage qui dit autrement les choses. La réalité est souvent ironisée et réduite à un chaos de sens. Le sujet se raconte à travers le miroir de l'Autre, mais il déforme et réforme son image. Le matériau autobiographique allie réalité et fiction, il oscille entre les deux pour assurer la continuité du récit, lequel, fragmentaire et traversé par les blancs de la mémoire. Le mythe est, en effet, ce qui rattache l'individu à un ensemble plus vaste : la société, l'humanité, mieux, donc, s'identifier à Soi-même puis aux autres. C'est à travers les motifs mythiques que les interactions permanentes se nouent entre les niveaux de la représentation de Soi.

Dans un récit de vie fictionnalisée, le mythe joue un rôle de protection et de dissimulation à la fois, il est un paradigme de la vision artistique et idéologique de l'écrivain, mais aussi il apaise et approfondie sa rage d'écriture. Les rythmes ne peuvent être contradictoires entre le récit intime et le mythe, quoique dissociables sur un plan visuel, car la véritable réalité de l'être même ne saurait être que mythe même si Louis COMBET partage une vision idéaliste en avançant : « *sache ton mythe et tu sauras qui tu es.* ». Nous clôturons cette section

³⁵⁷ SALMAN, Rushdie, *Les Enfants de Minuit*, éd. Plon, Paris, 1997, p. 217.

avec ces propos de COMBET expliquant sa propre expérience de l'écriture *automythobiographique* :

*J'avais absolument besoin, pour écrire, de m'ouvrir à autre chose que ma biographie sans pour autant renoncer à exprimer le fond de mon être. La mythobiographie est issue de cette contradiction. Je me suis approprié tout un champ d'existence étrangère à la mienne et je m'y suis mêlé. J'ai investi mes désirs, mes souvenirs, mes fantasmes dans les interstices vacants de légendes mythologiques ou de vies de saints. J'ai toujours eu besoin de me perdre pour me trouver.*³⁵⁸

En ce sens, cette pratique ne renvoie absolument pas à « *une tentative de réduction du patrimoine mythologique à des fins de satisfaction narcissique mais plutôt une ouverture du cœur et une solution sublimée du désir à travers des images immémoriales.* »³⁵⁹.

II.2.2 Mythes choisis : *Le labyrinthe, Ulysse, Méduse*

Faisons, tout d'abord, une lecture brève et rapide des trois mythes³⁶⁰ que nous avons choisis pour notre expérimentation. Commençons par le mythe du labyrinthe qui a été chargé de plusieurs significations symboliques, métaphoriques et spirituelles, en effet, « *le labyrinthe présente ce paradoxe architectural d'être un ensemble de pièces ouvertes et cependant isolées par leur nombre et leurs détours. Lieu clos de l'errance mortelle dont on ne peut espérer sortir qu'en y errant, en y enfonçant toujours davantage.* »³⁶¹. Etant un mythe qui regroupe un ensemble de sous-mythes, il fait appel à de nombreuses interprétations. La hiérarchie hors-norme du labyrinthe correspond à la nature hybride du Minotaure. Le Labyrinthe représente le désordre infini et la mort certaine (l'impossibilité de s'en sortir). Le mythe de Dédale a souvent été lu comme l'incarnation d'une science sans conscience car étant ingénieux (Dédale), il a

³⁵⁸ Entretien Claude Louis-Combet / Henri Lefebvre disponible sur : http://remue.net/RK/20_DOCLouisCombet.html, consulté le 19 Novembre 2017.

³⁵⁹ Ibid.

³⁶⁰ Les épisodes détaillés des trois mythes seront présentés un peu plus tard (II.2.2.2).

³⁶¹ CLAUDE, Aziza/ OLIVIERI, Claude, / SCTRICK, Robert, op.cit., p.110.

préféré de participer à l'acte immoral qui a engendré le Minotaure (par la fabrication de la vache en bois). Thésée, quant à lui, son combat contre le Minotaure renvoie à l'animalité que porte chaque humain en lui car, au moment d'affronter le monstre, il a vu se défiler sa propre image. Donc, Thésée devait parcourir le labyrinthe de son inconscient pour vaincre, à l'intérieur de lui-même, sa nature animale.

En fait, au moyen âge ce mythe a conquis une signification religieuse représentant l'âme qui, perdue dans les méandres du plaisir et du péché, se condamne à l'emprisonnement en enfer. Le centre représente le paradis qui n'est pas atteint qu'à travers un chemin épineux. Actuellement, ce mythe revêt plusieurs interprétations : il renvoie souvent à la condition de l'homme contemporain qui sombre dans l'errance en quête de lui-même ; il symbolise la grandeur des villes modernes ; ou la situation des exilés ou encore celle des amoureux en déception.

D'autres lectures ont fait du labyrinthe une représentation de la pensée philosophique qui tourne autour d'un centre qui échappe, à chaque fois, à tout philosophe. C'est exactement ce dont parlait SOCRATE, ce mythe illustre un raisonnement qui croyant mener à terme, ramène en fait au point du départ.

NIETZSCHE parlait, quant à lui, d'une « *mémoire-espérance* » : celui qui erre dans le labyrinthe espère à chacun des chemins pris retrouver la sortie, mais sa mémoire le trompe à nouveau (l'éternel retour). En littérature, certains, ont fait le rapprochement entre le mythe du labyrinthe et le conte du Petit Poucet qui par des cailloux (fil d'Ariane) tente de retrouver son domicile.

Le second mythe est, celui d'Ulysse qui, à son tour, fait appel à une infinité de lectures. Ulysse est celui qui pousse loin les possibles de l'homme, en cherchant ses limites dans un projet de fidélité et de mémoire. L'action d'Ulysse est simple et unique, un homme en quête de ses origines, de sa patrie, bref de lui-même. Ainsi, il symbolise le premier être nostalgique et culturel. Par ses nombreuses rencontres, il initie au dialogue avec l'Autre :

Il est l'homme, l'humanité incarnée, résumée, la personne posée dans un retour pluriel. Retour au féminin, près de la femme (Pénélope), gardienne du foyer ; retour près de la mère, importante nourrice (Euryclée) [...]. Retour à la terre, puis retour au père, une fois le travail de récupération de ses biens accompli ; rencontre des fidèles gardiens de la terre, bouvier et porcher (Eumée et Philaétios). Retour près d'un fils tourmenté, incapable de n'être que le sage disciple de Mentor [...]. Retour enfin dans une terre.³⁶²

En effet, c'est l'épisode des sirènes qui a été le plus interprété et repris par les écrivains : essayant d'attirer l'attention d'Ulysse par leur chant, la magicienne Circé conseilla le roi d'Ithaque de boucher les oreilles avec de la cire afin d'éviter les sirènes. Pour les écouter, il doit avoir les mains et les pieds attachés au mât du navire. EUSTATHE en donne une interprétation philosophique : la cire est les leçons du maître qui évitent à l'âme de se laisser prendre par la tentation et les cordes représentent les liens avec la sagesse. De même l'épisode du lit conjugal d'Ulysse et Pénélope a été souvent lu comme symbole de fidélité. En fait,

l'image du lit est particulièrement importante dans cette construction : du lit où l'on naît, il devient le lit du couple, construit et choisi, seul garant d'une réelle reconnaissance. Ulysse est effectivement celui qui a construit, de ses mains, ce choix de vie, capable de le décrire, de se rappeler gestes et ornements, et de se faire reconnaître par Pénélope. Image importante, image centrale, comme l'olivier autour duquel se bâtit la maison du couple.³⁶³

Le dernier mythe est celui de Méduse : disons que ce mythe se renferme sur deux événements majeurs : la transformation de la belle Méduse en monstre et la décapitation de sa tête par Percée. Méduse est le mythe du paradoxe par excellence, symbole de la beauté sauvage et de la monstruosité, c'est une

³⁶² GOLHEN, Eric, «*Les fondements archaïques de l'alternance. Essai de relecture de l'Odyssée comme vision anthropologique de l'éducation* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012, p.140.

³⁶³ Ibid., p.146.

créature de vie et de mort à la fois. Certains ont comparé le regard de Méduse à un objet de désir impossible à regarder en face comme le soleil. Victime de son propre regard, symbole du « mauvais œil » et de la puissance du féminin. D'un point de vue psychanalytique, le regard pétrifiant de Méduse sous-tend le choc de la castration. De même, ce mythe renvoie au rapport à l'étranger qui a, toujours, été réduit à une image effrayante qui n'inspire pas la confiance. Ce mythe du regard a également été comparé au coup de foudre amoureux.

Donc, ce qui rend ces trois mythes intéressants c'est bien cette multitude d'interprétations toujours inachevées : de telles (re)lectures balancent ces mythes d'un domaine à un autre faisant d'eux des objets ouverts et atemporels.

II.2.2.1 Motifs et critères de choix

Le choix des mythes à exploiter n'est absolument pas fortuit, il se justifie par plusieurs motifs, littéraires et didactiques mais aussi socioculturels. Durant notre pré-enquête nous avons essayé d'étudier implicitement la relation qu'entretiennent les étudiants (le groupe expérimental) avec les mythes en les interrogeant sur le mythe qu'ils connaissent peu ou pro ; celui qu'ils maîtrisent davantage ; celui qu'ils apprécient mieux ou le contraire. Cette prise de contact avec l'échantillon a été très révélatrice, nous nous sommes sorties avec une conclusion indiquant que les étudiants ont une connaissance très réduite des mythes car à peine deux ou trois mythes ont été cités comme fort connus (surtout le mythe d'Œdipe et le mythe de Narcisse).

Dès le début, notre intention était de choisir des mythes complexes, c'est-à-dire qui unissent plusieurs mythes à la fois. Selon les critères que nous avons définis, ces mythes doivent être :

- **Peu connus par le groupe expérimental** : faire une étude sur la réception d'un mythe que le public maîtrise bien semble s'engager dans un atelier dont les résultats peuvent être prévus dès le départ. Mais, exposer le public à des réalités méconnues (un premier contact approfondi) est une occasion propice pour examiner de près la réception, l'assimilation et les

interprétations possibles qui peuvent en découler. Observer les effets d'une expérience première sur les apprenants passerait mieux à travers l'inédit et l'ambigu.

- **Enchevêtrés et superposés** : les mythes que nous avons choisis sont des mythes composés, eux-mêmes, de plusieurs autres mythes : le mythe du Labyrinthe comprend le mythe du Minotaure, celui du fil d'Ariane, le mythe de Thésée, le mythe de Dédale et Icare. Le mythe d'Ulysse met en scène un ensemble étonnant d'épisodes. Chaque épisode correspond à une aventure qui mérite une lecture à part. Etant un *mythe-puzzle*, le mythe d'Ulysse embrouille les pistes interprétatives et amène l'apprenant à une réelle expérience réflexive autour d'une quête approfondie du sens. Le mythe de Méduse, quant à lui, peut être décomposé en des « sous-mythes » : la vie des trois gorgones ; le péché de Méduse et la punition d'Athéna ; le mythe de Percé ; l'histoire de la tête de Méduse après sa décapitation. Les mythes choisis appellent à un travail laborieux afin de déceler toutes leurs dimensions implicites. Bref, ils font appel à une vigilance interprétative, ils dérangent sur les plan intellectuel et cognitif et même affectif.
- **Offusquants sur le plan axiologique** : comme nous nous sommes assignées l'objectif de poursuivre la manifestation des représentations socioculturelles des apprenants à travers la réception des mythes, il est, tout à fait, logique d'opter pour des mythes dont le contenu est problématique sur le plan moral et /ou religieux. Confronter les apprenants à un univers opposant à leur système de valeurs permettrait de révéler leurs idées les plus subjectives et leurs pensées les plus extrémistes. Ce n'est nullement pas dans le sens d'une provocation péjorative induisant à l'intimidation. C'est plutôt une stratégie de confrontation vouée à des affirmations identitaires permettant de se penser et penser l'Autre dans un rapport dialectique tout en développant l'(auto)critique. Que les mythes soient traités avec une indifférence ou qu'ils donnent lieu à des réactions de rejet et d'indignation, les questions qu'ils soulèvent permettent de rendre compte des manières

d'assimilation d'un nouveau savoir et les conduites psychoaffectives des apprenants. L'instantanéité presque naturelle imposée par ce contact avec des mythes « scandaleux » permettrait d'examiner de près comment les apprenants s'approprient et réinvestissent la matière culturelle indispensable à leur apprentissage langagier. Le hiatus immédiat entre les représentations culturelles opposées serait révélateur de maintes pistes relatives à la réception des personnages mythiques.

- **Ayant des points communs avec le patrimoine d'origine :** ce critère est très important, il joue un rôle d'un paramètre de vérification. C'est en proposant des contenus opposés et complices, à la fois, de l'imaginaire culturel des apprenants que les stratégies de réception des mythes apparaissent de plus en plus claires. Sans prétendre qu'une mythologie comparée soit notre propos, une recherche sur les similarités possibles entre les mythes grecs choisis et certaines figures du patrimoine maghrébin et arabo-musulman a bel et bien eu lieu. C'est en pensant à l'Ogresse comme figure féminine effrayante que le Mythe de Méduse a été sélectionné, et c'est en réfléchissant à la cruauté du Ghoul (Ogre) que le Minotaure s'est imposé comme choix. Ainsi des images comme l'Antéchrist, la Licorne, Sindbad le marin...etc, ont pour nous l'effet d'un écho d'une civilisation antique partagée qui mérite d'être repensée et reconsidérée en classe. La contradiction apparente entre les deux systèmes de valeurs (celui des apprenants et celui véhiculé par la mythologie) qui peut, à première vue, tromper les étudiants se trouve confrontée à d'autres réalités. Celles-ci ont pour rôle de pousser les apprenants à mieux approfondir leur perception des choses en développant une distanciation nécessaire à l'égard du savoir à apprendre. Autrement dit, apprendre à se décentrer en ayant une vision de l'extérieur sur leur propre culture.
- **Déjà réécrits dans des productions littéraires algériennes :** certes tous les mythes sont transposables sur la réalité contemporaine étant leur caractère universel et atemporel mais nous avons veillé à ce que l'expérience de cette transposition soit concrète à travers des romans qui

simulent le contexte algérien. Ceci est dans le but de poursuivre l'évolution des mythes à travers le temps ; de retracer leur cheminement des mythes originaux à des mythes réécrits ; de découvrir ce type de mythe appelés littéraires et d'étudier les métamorphoses que subisse un mythe recontextualisé. De même, nous avons essayé de choisir des mythes qui ont été réécrits d'une manière à véhiculer des questions contemporaines afin de montrer comment le contenu d'un mythe est maniable (le contenu scandaleux qui pourrait être mal reçu par les apprenants n'est qu'un prétexte).

La diversité du corpus (les mythes choisis) permet d'adjoindre au fait comparatif et interprétatif une ouverture du champ de recherche à travers des lectures inédites et des écritures qui mêlent modernité et remobilisation de l'héritage mythique. Regagner un nouveau regard sur la mythologie en apportant des éclairages plus ou moins concrets à travers une analyse spectrale et fractale de l'expérience menée constitue notre essentiel objectif.

II.2.2.2 Versions adoptées

Il n'est guère besoin d'en rappeler encore, chaque mythe dispose d'un immense éventail d'écritures et de réécritures voire d'interprétations. Pour effectuer un choix opérationnel, il a fallu, consulter de nombreuses références afin d'enquêter sur leur fiabilité et analyser leur contenu du côté de la richesse et de la complétude de la version du mythe en question. En fait, il est capital, à notre sens, de présenter la matière mythique à laquelle étaient confrontés les participants à l'expérimentation car, c'est elle qui détermine le nombre et la nature des réactions axiologiques qui y émaneront. Les représentations socioculturelles intersubjectives sont en étroite relation avec le contenu des mythes écoutés durant les débats interprétatifs. L'orientation de la narration décide de sa réception. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'éviter les textes où la subjectivité de l'auteur peut être décelée même en filigrane.

Les versions que nous avons adoptées pour notre expérimentation sont tirées du grand dictionnaire de MYTHOLOGIE sous la direction de Pierre BRUNEL. Le premier article³⁶⁴ est intitulé *Le Minotaure et le Labyrinthe*, le deuxième *Le Labyrinthe*.

Le mythe du Minotaure :

« Pour confirmer aux Crétois qu'il jouit bien de la faveur des dieux, Minos demande à Poséidon un signe. Le dieu accepte que le taureau qu'il va faire surgir de la mer lui soit ensuite offert en sacrifice. Mais l'animal est si beau que Minos ne se décide pas à le sacrifier. Furieux, Poséidon décide de se venger en inspirant à la reine Pasiphaé un fol amour pour le taureau blanc. Brûlant de s'unir à la bête, la reine demande de l'aide à l'ingénieur athénien Dédale qui se trouve à la cour de Minos. L'habile sculpteur fabrique une vache de bois et de cuir : la reine s'y cache et le taureau blanc, abusé par les apparences, s'unit à elle. De ces étranges noces naît le Minotaure (encore appelé Asterion ou Asterios) dont le haut du corps est d'un taureau et le bas d'un homme. Furieux et honteux, Minos fait construire par Dédale, pour enfermer le monstre, une sorte d'immense palais-prison : le labyrinthe. Chaque année (ou chaque grande année de neuf ans), l'on donne en pâture au Minotaure les sept jeunes gens et sept jeunes filles que Minos a imposés en tribut aux Athéniens. Un jour, Thésée se propose pour faire partie des jeunes gens. Avec l'aide du fil que lui a remis Ariane, il parvient jusqu'au Minotaure, le tue et ressort en vainqueur du labyrinthe.

Le Minotaure est un monstre dont la monstruosité résulte de la manière dont il a été engendré. Sa préhistoire est, de ce point de vue, aussi importante que son histoire. Sa vie est d'ailleurs très pauvre d'aventures. Enfermé dans le labyrinthe, c'est tout juste si le tribut athénien vient, de temps à autre, le distraire et le nourrir. Son histoire est co-extensive à celle du labyrinthe, construit pour lui, voué à disparaître avec lui, et dans lequel il attend. Il attend, sans le savoir, que Thésée vienne le tuer. C'est le seul évènement de sa vie. [...]

³⁶⁴ Les deux articles sont écrits par André PEYRONIE in *Dictionnaire des mythes littéraires*, Collectif, Sous la direction du Pr P. Brunel, éd. du Rocher, 2000, pp. 915- 917.

Littérairement, le Minotaure connaît donc deux grandes phases : l'une d'incarnation de l'horreur, l'autre de monstruosité problématique. [...] le monstre honteux redevient le produit d'amours extraordinaires, mais qu'il faudrait cette fois savoir assumer. Le monstre hideux se découvre, à travers sa liaison au désir, beaucoup moins laid qu'on l'avait cru et bientôt la définition même de la beauté moderne passe par lui. Car au centre du labyrinthe, au moment de l'affrontement, Thésée voit soudain se dresser en l'Autre son image inversée. ».

Le mythe du Labyrinthe :

Le mythe du Labyrinthe, quant à lui, a été présenté dans un autre texte vu l'importance des détails dont il est constitué :

« Rappelons tout d'abord qu'il y a deux types de labyrinthes : les labyrinthes à une seule voie (les seuls dont nous ayons des représentations picturales jusqu'au milieu du XVI^e siècle) et les labyrinthes à plusieurs voies (avec carrefours, possibilités de choix, d'erreurs, etc.). Ajoutons que, si le labyrinthe semble relever de l'espace et d'un rapport problématique à celui-ci, l'on peut prétendre aussi qu'il relève du temps (l'éternel retour en constituant alors une figure limite). [...] le labyrinthe est avant tout une image mentale, une figure symbolique ne renvoyant à aucune architecture exemplaire, une métaphore sans référent. [...].

La tension première que le labyrinthe met en scène est ainsi celle de l'un et du multiple. A l'aller comme au retour en effet, le fil encore magique d'Ariane indique la seule voie à suivre. Autrement dit, le mythe pose le problème du choix, mais fournit en même temps l'instrument pour le résoudre ; il donne à voir la pluralité, mais, immédiatement après, il opère sa réduction à l'unité. ».

Le mythe D'Ulysse :

Le mythe d'Ulysse, a été proposé aux apprenants selon le support ci-dessous, qui a l'atout de présenter les aventures du héros en épisodes successives, des fois suivies d'une brève interprétation :

« *L'Odyssée est une œuvre attribuée à l'aède grec Homère rédigée au VII^e siècle avant Jésus Christ. Composée de 12 109 vers, elle fut divisée en 24 chants (correspondant aux 24 lettres de l'alphabet grec.) au cours de la période hellénistique. L'Odyssée relate la chute de Troie et les dix années de voyage qu'Ulysse dut accomplir avant de retourner dans son pays, Ithaque. Le mot 'Odyssée' est un dérivé du nom grec 'Ulysse'.*

Ulysse était le fils unique des souverains d'Ithaque, Laërte et son épouse Anticlée (certaines légendes racontent que la mère d'Ulysse était déjà enceinte de Sisyphe lorsqu'elle connut Laërte. Cette paternité expliquerait le caractère rusé d'Ulysse, devenant jeune il épousa Pénélope, fille d'Icaros, frère de Tyndare roi de Sparte, et eut avec elle un fils Télémaque. Par la suite Laërte abdiqua en faveur de son fils, qui devint roi d'Ithaque. Peu après, Agamemnon vint le trouver pour qu'Ulysse participe à la guerre de Troie.

Le voyage en Thrace – *Ulysse, une fois la guerre achevée, n'avait qu'une idée en tête : rentrer chez lui au plus vite. Tout d'abord, les grecs se rendirent en Thrace, où ils furent attaqués par les Cirones ; Ulysse et ses compagnons furent contraints de fuir, subissant de lourdes pertes.*

Le pays des Lotophages, l'île des Cyclopes – *La flotte d'Ulysse fut alors portée par des vents contraires, et dériva jusqu'au pays des Lotophages. En débarquant, les Grecs furent surpris par l'accueil que leur conféra ce peuple. Ces derniers leur offrirent à manger du lotus, une plante fantastique. Les hommes d'Ulysse qui en mangèrent oublièrent alors la raison de leur voyage, leurs familles, leur pays. Ils ne pensaient plus qu'à une chose, consommer à nouveau du lotus. Ulysse dut alors les forcer à quitter les Lotophages, attachant ses marins aux bancs des navires de la flotte.*

Les Grecs quittèrent alors l'île, et peu après abordèrent dans l'île des Cyclopes. Explorant les lieux, Ulysse et douze de ses compagnons découvrirent une large grotte, apparemment habitée (car regorgeant de nourriture.). Les Grecs décidèrent alors de festoyer en l'absence du maître du logis, qui se révéla être le

Cyclope Polyphème, fils de Poséidon. Ce dernier décida donc d'enfermer les intrus dans sa grotte, et en dévora plusieurs. Le rocher était trop lourd pour le faire bouger, et Ulysse dut donc ruser. Tentant de se concilier les faveurs du Cyclope, le Grec lui offrit du vin. Gagnant la sympathie de Polyphème, Ulysse déclara se nommer Personne. Enivré, le Cyclope ne tarda pas à s'endormir. C'est alors qu'Ulysse et ses compagnons taillèrent un pieu en bois, qu'ils durcirent au contact du feu. Puis, ils enfoncèrent leur arme dans l'œil unique du Monstre. Polyphème se réveilla en hurlant, appelant à l'aide ses semblables. Ces derniers lui demandèrent alors qui était responsable de ce forfait, ce à quoi Polyphème répondit qu'il s'agissait de Personne. Interloqués, les autres Cyclopes repartirent chez eux. Le lendemain matin, comme Polyphème avait l'habitude d'aller compter ses moutons, Ulysse et ses hommes s'accrochèrent sous leur ventre, et parvinrent à s'échapper de la grotte du Cyclope. Une fois sur son navire, Ulysse ne put s'empêcher de crier bien haut son nom, à l'attention du Cyclope, lui reprochant d'avoir manqué aux lois de l'hospitalité. C'est alors que Polyphème, connaissant le nom de son agresseur, lança un énorme rocher sur la flotte grecque, sans faire toutefois de victimes. Puis il s'adressa à Poséidon, son père, le suppliant de le venger d'Ulysse. C'est ainsi que le Grec eut dès lors à subir la colère du dieu des mers.

Eole, les Lestrygons – *La flotte grecque se dirigea ensuite vers l'île flottante d'Eolia, dirigée par le roi Eole. Bien que mortel, il était assimilé au dieu des vents (son père, Hippiotès, était un ami des dieux, et Zeus lui avait donné la maîtrise des vents.). Ulysse et ses hommes abordèrent l'île, et rencontrèrent Eole. Ce dernier donna une outre à Ulysse, dans laquelle étaient enfermés tous les vents, sauf le vent de l'Ouest, qu'il laissa souffler pour ramener les Grecs chez eux.*

Reprenant le large, les navires se dirigeaient insensiblement vers Ithaque. C'est alors que les marins d'Ulysse, croyant que l'outre contenait de l'or, décidèrent d'ouvrir cette dernière. Ce faisant, ils délivrèrent alors une tempête qui les ramena sur les rivages d'Eolia. Eole, de peur qu'Ulysse ne soit maudit par les dieux, fit en sorte que les vents détournent sa flotte de l'île.

Les Grecs accostèrent alors près de Télépyle, la cité des Lestrygons. Ces derniers étaient des géants cannibales. Ayant débarqué, Ulysse envoya des éclaireurs rencontrer Antiphatès, le roi des Lestrygons. Ils rencontrèrent alors la fille du souverain, qui les invita au palais royal. Cependant, une fois parvenus là, les Lestrygons se jetèrent sur eux et les dévorèrent. Les Grecs regagnèrent prestement leurs navires, poursuivis par des milliers de ces géants. Ces derniers firent un grand massacre parmi les Grecs, les dévorant ou jetant des rochers sur leurs navires. Au final, seul un des douze vaisseaux de la flotte parvint à s'enfuir.

***Circé, le pays des Cimmériens** – Ulysse et ses compagnons arrivèrent alors près de l'île d'Aea, où résidait la magicienne Circé (fille d'Hélios, elle était la sœur de Pasiphaé). Ulysse envoya quelques hommes en éclaireurs, qui pénétrèrent dans le palais de Circé (celui-ci, situé au milieu d'une clairière, était gardé par des loups et des lions que la magicienne avait apprivoisés.). Circé invita les Grecs dans son palais, et ils acceptèrent. Seul l'un d'entre eux, Euryloque, se méfia et retourna prévenir Ulysse.*

Ce dernier se rendait à son tour au palais de la magicienne quand Hermès lui apparut. Il l'informa que ses compagnons avaient été changés en porcs, puis lui donna un antidote, une plante nommée moly. Ulysse rencontra alors Circé, qui tenta de le changer lui aussi en cochon. Cependant, comme le Grec était immunisé, il obligea la magicienne à rendre forme humaine à ses compagnons. Circé, éprise d'Ulysse, accepta, et rendit forme humaine au Grecs. Par la suite, ces derniers restèrent sur l'île pendant un an. C'est au cours de cette période qu'Ulysse et Circé conçurent plusieurs enfants : Télégonos, Latinos et Agrios.

Finalement, les Grecs décidèrent de repartir. Sur les conseils de Circé, ils entreprirent un voyage vers le pays des Cimmériens, sur le bord de l'océan, afin de rencontrer les ombres des morts (et en particulier l'âme du devin Tirésias, le seul à pouvoir révéler à Ulysse le moyen de rejoindre enfin sa patrie.). Arrivé sur les lieux, Tirésias parla : il raconta qu'Ulysse et ses compagnons s'étaient attirés les foudres de Poséidon, pour avoir aveuglé son fils, le cyclope Polyphème ; il l'informa que sa femme étaient entourée de prétendants, qui déshonoraient son

nom ; il lui recommanda de ne pas toucher aux troupeaux d'Hélios, dans l'île de Thrinacie, sous peine de ne jamais revenir en Grèce ; et finalement il lui révéla qu'il n'apaiserait Poséidon qu'après avoir rencontré une peuplade ne connaissant pas la mer, puis faire un sacrifice en l'honneur du dieu.

Par la suite, Ulysse vit les ombres de sa mère Anticlée, morte de chagrin après l'avoir attendu pendant de longues années (elle lui annonça que Pénélope lui était restée fidèle.) ; il rencontra certains de ses anciens compagnons morts lors du voyage vers Ithaque ; il vit aussi de nombreux héros grecs, Agamemnon, Achille, Ajax le Grand, ainsi qu'Héraclès.

Les Sirènes, le troupeau d'Hélios, Calypso – Le navire d'Ulysse approcha alors de l'île des Sirènes. Ces dernières chantaient merveilleusement bien, et attiraient les marins de passage, qui sautaient alors à l'eau. Sachant le danger qu'elles représentaient, Ulysse donna alors l'ordre à ses hommes de se boucher les oreilles à l'aide de tampons de cire. Quant à lui, il ordonna aux Grecs de l'attacher au mât, car il voulait entendre le chant des Sirènes. Le navire d'Ulysse et ses compagnons passa ensuite près de la grotte dans laquelle vivait Scylla, un monstre marin à six têtes et douze pieds, une ceinture de têtes de chiens autour de la taille. La créature dévora six Grecs, mais le reste de l'équipage parvint à s'échapper.

Par la suite, le navire dut aborder sur l'île de Thrinacie, porté par des vents contraires, et les Grecs y furent immobilisés pendant un mois. Les hommes ayant remarqué le troupeau qui paissait là, ils demandèrent à Ulysse d'égorger quelques unes de ses bêtes afin de les manger. Ce dernier refusa fermement, se souvenant de la prophétie du devin Tirésias. Cependant, les Grecs passèrent outre les ordres d'Ulysse, et s'attaquèrent au troupeau d'Hélios. Après avoir fait bonne chère, les Grecs repartirent. Cependant, Hélios, qui avait tout vu, demanda à Zeus d'élever une tempête pour se venger des Grecs. Le navire sombra alors dans les flots, et tous les compagnons d'Ulysse périrent. Ce dernier parvint cependant à survivre, liant le mat et la coque de son vaisseau. Partant à la dérive, le radeau d'Ulysse fut ensuite englouti par Charybde, un gouffre marin.

Ulysse réussit alors à s'agripper à un arbre qui surplombait le gouffre, jusqu'à ce que son radeau ressurgisse des eaux. Dix jours après, il échoua sur l'île d'Ogyde, où résidait l'Océanide Calypso, fille du Titan Atlas. Cette dernière, qui tomba sous le charme d'Ulysse, voulut en faire son époux et le rendre immortel. Ulysse resta sur l'île pendant sept années, sans pouvoir partir.

Vu la complexité du voyage d'Ulysse et en l'absence de Poséidon, les dieux de l'Olympe décidèrent d'aider Ulysse, Zeus lui envoya Hermès comme guide, retrouvant son chemin, Ulysse passa alors par les Phéaciens, un peuple généreux auquel Ulysse raconta toutes ses aventures. Chez ce peuple, il rencontra Nausicaa la fille du roi qui tomba amoureuse de lui, mais Ulysse était très nostalgique pour accepter ses avances.

Le retour à Ithaque – *Au petit matin, Ulysse fut accueilli par Athéna, qui avait revêtu l'apparence d'un berger. Elle lui donna l'apparence d'un mendiant, l'informa des manigances de ses prétendants, et lui conseilla de se rendre chez Eubée (qui était un porcher, loyal à Ulysse.). Alors qu'Athéna allait chercher Télémaque, de retour de Sparte, Ulysse, sans se faire reconnaître, fut bien accueilli par son ancien serviteur (il se fit passer pour un Crétois ayant combattu contre Troie, ayant des nouvelles d'Ulysse.). Eubée le mit alors au courant de ce qui se passait à Ithaque : les prétendants de Pénélope, près d'une centaine, s'étaient installés au palais, et insultaient quotidiennement la reine et son fils. Le père d'Ulysse, Laërte, honteux de voir comment les richesses du royaume étaient dilapidées, avait préféré se retirer dans une cabane en pleine campagne. Télémaque arriva ensuite auprès d'Ulysse (qui ne révéla pas son identité.), et lui souhaita la bienvenue. Eumée quitta ensuite les deux hommes pour annoncer à la reine Pénélope que son fils était de retour. C'est alors qu'Ulysse révéla son identité à son fils, et ensemble, ils élaborèrent un plan contre les prétendants. Eumée revint alors, et Ulysse reprit son apparence de mendiant. Le lendemain, Télémaque se rendit auprès de sa mère, afin de l'informer qu'Ulysse avait été absent longtemps car il était retenu sur l'île de Calypso (mais il ne lui révéla pas son retour.).*

Ulysse, quant à lui, se rendit au palais, où il trouva son fidèle chien, Argos, qui mourut en le reconnaissant. Toujours sous son déguisement de mendiant, il s'approcha de la salle où se trouvaient les prétendants. Retrouvant Télémaque, ils mirent leur plan à exécution, enlevant toutes les armes présentes dans la salle. Ensuite, Ulysse, toujours déguisé, eut une conversation avec Pénélope, disant qu'il avait des nouvelles de son mari. Alors la reine lui raconta comment elle avait réussi à faire patienter ses prétendants : elle leur avait promis d'épouser l'un d'entre eux le jour où elle aurait terminé de tisser un linceul à l'attention de Laërte, le père d'Ulysse ; toutefois, si Pénélope se mettait à l'ouvrage chaque jour, chaque nuit elle le défaisait afin de repousser la fin.

C'est alors que Pénélope annonça l'épreuve que ses prétendants auraient à passer s'ils voulaient l'épouser : il faudrait parvenir à bander l'arc d'Ulysse, puis envoyer une flèche à travers les trous de douze fers de hache disposés à la file. Parmi tous les prétendants, seul le mendiant qui n'était en vérité que le roi Ulysse arriva à le faire. Par la suite Télémaque et les serviteurs d'Ulysse massacrèrent tous les prétendants. Ulysse vint alors retrouver son épouse, qui doutait encore du retour de son mari, après vingt ans d'absence. C'est alors qu'il partagea avec elle un secret qu'ils n'étaient que deux à connaître : le pied de leur lit, qu'Ulysse avait fabriqué, était taillé dans le tronc d'un arbre encore enraciné dans le sol. Reconnaisant alors son époux, elle tomba dans ses bras. C'est ici que se termine le récit de l'Odyssée d'Homère.

La mort d'Ulysse – *Les légendes sont très nombreuses concernant les derniers jours du roi d'Ithaque. La plus répandue de ces histoires raconte qu'Ulysse fit ce que lui avait conseillé le devin Tirésias, et partit donc à la recherche d'un pays qui ne connaissait pas la mer. Portant une rame sur ses épaules, il rentra tant à l'intérieur des terres qu'un jour il rencontra un autochtone lui demanda pourquoi il portait une rame. Ulysse planta alors son fardeau dans le sol, puis sacrifia un bélier, un taureau et un sanglier à Poséidon. Il se réconcilia ainsi avec le dieu, puis retourna à Ithaque où il eut une fin de vie longue et paisible. D'autres légendes racontent qu'il fut tué par Télégonos, un fils qu'il avait eu avec la*

magicienne Circé. Cette dernière aurait envoyé son fils à la recherche de son père, mais Télégonos, lors d'un raid contre Ithaque, l'aurait tué par mégarde d'un coup de lance. ».

Le mythe de Méduse :

« De l'union entre deux divinités marines, Phorcys et Cétéo, naquit les Gorgones, trois filles nommées Sthéno (la forte), Euryale (l'errante par le monde) et Méduse (la rusée). Sthéno et Euryale étaient immortelles et Méduse mortelle. Ces sœurs étaient célèbres pour leur beauté éblouissante en particulier Méduse, qui possédait une chevelure exceptionnelle. Poséidon, dieu de la Mer, s'éprit de cette magnifique créature et s'unit à elle dans un temple consacré à Athéna. A cette insulte, Athéna décida de se venger et transforma les Gorgones en monstres repoussants : leurs chevelures furent métamorphosées en un grouillement de serpents, leurs bouches furent dotées de défenses de sanglier, leurs doigts furent remplacés par des griffes de bronze et des ailes aux écailles d'or leur poussèrent dans le dos.

A partir de ce moment là, les Gorgones furent redoutées par les hommes et les dieux car quiconque croisait leur regard était aussitôt changé en statue de pierre. Pourtant, Persée, fils de Zeus et de Danaé, finit par vaincre Méduse, sans être pétrifié. Guidé par les sœurs des Gorgones, les Grées, Persée trouva le lieu où résidaient Sthéno, Euryale et Méduse. Puis il fut aidé par Athéna et Hermès : Athéna guida sa main et lui prêta son bouclier poli comme un miroir afin que Persée puisse voir le reflet de Méduse sans être pétrifié par son regard et Hermès lui offrit une épée qui ne se tordait pas et qui ne se cassait pas. Grâce à ces aides précieuses, Persée parvint à trancher la tête de Méduse. Mais cette dernière était enceinte lorsqu'elle fut décapitée, et de son sang naquirent les fils de Poséidon, Chrysoar et Pégase, le cheval ailé. Persée voulut rendre hommage à Athéna et lui offrit la tête de Méduse, le Gorgoneion. Athéna orna son égide de ce précieux présent. En effet, Méduse signifie en grec « celle qui protège ».

Selon l'écrivain Apollodore, Asclépios, dieu de la Médecine, utilisait le sang de Méduse pour soigner ses malades. Mais le sang issu du côté gauche de Méduse (veine gauche) était un poison violent et le sang issu du côté droit possédait de puissants pouvoirs de guérison permettant de ressusciter les morts.»³⁶⁵.

Nous signalons que ces supports ont été destinés à être exploités dans l'atelier de parole, autrement dit, les participants n'ont pas eu accès direct à ces textes, ils les ont écoutés, puis interprétés dans un travail collectif. Quant aux supports choisis pour l'atelier de lecture, nous en parlons, tout de suite.

II.2.3 Analyse des supports didactiques choisis : le savoir à enseigner

Choisir le support littéraire est une étape décisive qui émane d'une préparation profonde et d'une analyse détaillée scrutant le contexte de l'œuvre ; les thématiques qu'elle traite ; le style de l'auteur et son idéologie et surtout sa capacité de répondre aux objectifs visés. Trouver un support pertinent est difficile vu, d'une part, la multitude des choix offerts en matière de production littéraire francophone. D'autre part, les nombreuses manières dont ces œuvres traitent la mythologie car, les mythes ne sont pas réécrits de la même façon, ni dans les mêmes intensions, ni, encore pour le même public.

Dans plusieurs œuvres, les mythes ne sont évoqués que de passage, c'est-à-dire seulement à titre illustratif, ils ne se fusionnent pas à la trame narrative. Dans d'autres, ils ne sont présents que par processus d'intertextualité, ils renvoient, ainsi, à des textes antérieurs. Peu d'écrivains manipulent le matériau mythique à sa juste valeur. Néanmoins, leurs textes, exposent un autre problème d'un autre niveau : par leur ambiguïté, ils sont difficiles à enseigner en classe. La langue d'écriture de l'écrivain joue aussi un rôle important, le lexique ardu et les mots d'une surcharge symbolique compliquent, des fois, la lecture et la compréhension de l'œuvre et nécessite un temps pour travailler le texte en classe, mais aussi une planification rigoureuse.

³⁶⁵ « *Le mythe de Méduse et des gorgones* » Disponible sur : <http://prolimeduses.e-monsite.com/pages/annexes/le-mythe-de-meduse-et-des-gorgones.html>, consulté le 18 Septembre 2014.

En ce sens, la littérature algérienne est très riche de romans traitant de la mythologie, les auteurs ont réécrit de nombreux mythes, notamment grecs, dans des contextes multiples, ceux qui répondent à nos objectifs sont en revanche peu. C'est pour ces raisons que nous avons retenu deux supports qui remplissent certains critères que nous avons établis préalablement. Ces deux romans ont la particularité de joindre plusieurs aspects complémentaires :

- L'un dénonce la guerre (*QSM* de Dib), l'autre chante la paix et la tolérance (*N'Zid* de Mokeddem), à travers des notions autour desquelles notre thèse s'est articulée : le (trans)interculturel.
- L'un est écrit par un écrivain, l'autre appartient à une littérature féminine.
- L'un adopte un style hallucinant et un langage inédit qui nécessite un lecteur averti, l'autre présente des aspects faciles à la compréhension à travers une écriture, plus ou moins, explicite.
- L'un met en scène un personnage principal masculin (un narrateur sans nom dans le roman de Dib), l'autre tisse la trame narrative autour d'un personnage féminin (Nora dans le roman de Mokeddem).
- Les mythes réécrits sont nombreux et diversifiés : le mythe du Minotaure, le mythe de Méduse, le mythe d'Ulysse, le mythe du Labyrinthe...etc. Ces mythes entretiennent des rapports avec la culture d'origine des apprenants ce qui faciliterait, dans un sens, leur lecture.
- L'un traite de l'Algérie durant la colonisation, l'autre représente l'Algérie contemporaine et soulève des thématiques d'actualité.

Nous estimons, à travers ces critères, avoir choisi deux textes qui peuvent répondre à la fois à des objectifs langagiers, communicationnels et culturels. Mais l'attrait essentiel de ces romans, c'est leur capacité de produire des images vives de la temporalité à travers la réactivation d'un héritage humain antique.

II.2.3.1 *Qui se souvient de la mer* : Mohammed Dib

Le roman de Mohammed DIB est, sans doute, l'un des textes qui mérite une considération particulière, fruit d'une écriture singulière, alerte, vive et réaliste.

Ce texte peint la souffrance des indigènes dans leurs misérables campagnes et, en creux, brosse le portrait de l'autre Algérie, celle des condamnés par la cruauté de la guerre. Louis ARAGON a bien défendu ce roman, de même que de nombreux anticolonialistes et communistes.

Le choix de ce roman n'est absolument pas improvisé, l'univers qu'il propose est des plus complexes, une ville anthropomorphisée ; des personnages hantés, hébétés ; toute une figuration mystérieuse et ensorcelée. Bref, une image apocalyptique de la guerre d'Algérie. Le hic, c'est que la guerre n'est pas explicitement citée et les faits historiques n'apparaissent qu'en filigrane :

La question que l'écrivain maghrébin [Dib] soulève est celle de savoir comment il est possible de transformer un tel événement en une émotion esthétique durable car il y a du possible à dire et de l'indicible. Autrement dit, il s'agit de considérer les moyens à mettre en œuvre pour présenter des choses aussi terrifiantes, lesquelles inspirent l'horreur et la crainte.³⁶⁶

Il s'agit, de plus d'un simple roman, plutôt une représentation de la guerre en art, un modèle qui se rapproche du célèbre tableau de PICASSO « Guernica ». A l'image du cubisme, DIB invente de nouvelles combinaisons signifiantes qui disent, sans noms, des souffrances conjuguées au pluriel.

C'est par la transgression des codes de la lisibilité textuelle que DIB crée un langage inédit, un langage qui s'articule en images où les détails réalistes sont peu évoqués pour céder la place aux délires. La violence de la guerre n'est pas présentée, elle est, elle-même, moteur de la narration. Elle agit en acteur de force qui régit les autres instances y compris le décor et le cadre spatiotemporel : « *elle s'identifie à la destruction même, à la désintégration ; elle est provoquée par les moyens mêmes de sa représentation.* »³⁶⁷. Le texte de DIB est une écriture de « *science-fiction, d'anticipation, de pressentiment traversée d'interventions*

³⁶⁶ TRIFU, Lucia, « *Magie de L'horreur : Qui se souvient de la mer de Mohammed Dib* », in LittéRéalité, Spécial: Voix des littératures maghrébines, Toronto, Université York, Sergio VILLANI, Rédacteur en chef, n°12: 1, Printemps-Eté, 2000, pp. 29-38. Ici, p.29.

³⁶⁷ Ibid., p.30.

surnaturelles, imprégnée de mythes "anciens et modernes les plus actifs" nous introduit dans un univers apocalyptique et semble offrir à Dib la meilleure formule pour "nommer ce qui n'a strictement pas de nom."³⁶⁸.

C'est justement, ici, l'intérêt que représente ce texte pour notre recherche, étant un univers où plusieurs mythes antiques ont été réécrits et transposés dans une réalité moderne qui est celle de nous tous. La guerre algérienne est dite à travers des mots chargés d'Histoire et de culture. Ce roman exploite les potentialités les plus fortes des mythes pour dire l'inédit, faire survivre, tout comme les mythes, la voix des peuples sans voix. Si le mythe sauve l'humanité de la nature fragmentaire du temps et la préserve de son caractère éphémère, il en va de même pour le texte littéraire qui survit et fait survivre le mythe en le racontant, en le réincarnant inlassablement. Loin de la temporalité cruelle, le mythe, puisant dans le passé historique, apporte un nouvel éclairage au moment, il lui confère un écho inventif. Cette stratégie est décrite par Frantz FANON qui souligne que l'écrivain indigène lutte contre le colonisateur par et dans les mythes : *« l'atmosphère de mythe et de magie, en me faisant peur, se comporte comme une réalité indubitable [...]. Les forces du colon sont infiniment rapetissées, frappées d'extranéité. On n'a plus vraiment à lutter contre elles puisque aussi bien ce qui compte c'est l'effrayante adversité des structures mythiques.»³⁶⁹.*

La mythologie grecque est rappelée dans ce roman à travers de nombreux mythes dont le mythe du Minotaure, le mythe de Dédale, le mythe du Phénix, le mythe du Labyrinthe...etc. Le Minotaure quoiqu'il renvoie à la présence coloniale, la comparaison n'est que symbolique car, ne se fait que par des signes. Ainsi, nous lisons dans les deux passages suivants des mythèmes relatifs au Minotaure : *« ils pleurèrent tandis que la chanson s'enroulait ingénument autour de leurs jambes, ils supplièrent, et les femmes tombèrent à genoux devant les minotaures placés en sentinelles. Leur baisèrent la main. Leur tendirent les*

³⁶⁸ Ibid.

³⁶⁹ FANON, Frantz, *Les damnés de la terre*, éd. Maspero, Paris, 1961, p.43.

mioches qu'elles avaient au bras. Un air de flûte donnait des cornes contre les jambes, contre les ventres frêle mais têtu. Les minotaures les repoussèrent sans comprendre un traître mot à leur baragouin.»³⁷⁰. Puis dans ce deuxième extrait : « *Des minotaures veillent aux carrefours : à vrai dire des momies, qui ont été ressuscitées et affectées à ce service. De leur sommeil millénaire, beaucoup gardent encore une immobilité, une rigidité, dont elles ont quelque mal à se débarrasser. Cela ajouté à leur regard de lézard, elles inspirent une terreur salutaire.* »³⁷¹. A travers des extraits pareils qui représentent des mythèmes plus ou moins explicites, le lecteur-apprenant décèlerait le mythe réécrit tout en faisant attention au contexte de sa réactivation. Questionner l'intérêt et les enjeux de cette réactivation est l'un des objectifs didactiques que nous avons essayé de mettre en jeu dans le questionnaire de compréhension proposé aux étudiants.

Dans le roman de DIB, la scène se déroule dans un lieu indéfini, une ville à maints couloirs et ouvertures, un labyrinthe. Dans un désastre absolu, les personnages, très peu, n'ont pas de noms, les indices spatio-temporels présentés comme des clins d'œil reprennent à profusion ceux du mythe à proprement parler. DIB, dans une tendance proche de ce concept de *l'hétérotopie* forgé par Michel FOUCAULT, propose dans son roman « *Qui se souvient de la mer* » une écriture singulière de l'espace. Le chaos semble y être à son apogée. La ville, soumise à une agressivité extrême, et l'espace, poussé à ses limites, se métamorphosent et acquièrent un langage de béton effrayant. La ville devient un agent actif qui manipule les esprits des personnages.

Le recours à une image mythique, celle du labyrinthe collabore d'une contestation acharnée. La représentation dédaléenne se conjugue de façon très originale avec d'autres préoccupations emblématiques : l'horreur de la guerre à son paroxysme et les traumatismes identitaires. L'Algérie se réduit, donc, à une ville-monstre. Produit de l'atrocité et la brutalité coloniales, elle se manifeste en tant qu'être en sanglots. A cause de cette spatialité paradoxale, le texte semble

³⁷⁰ DIB, Mohammed, *Qui se souvient de la mer*, éd. Seuil, Paris, 1962, p.16.

³⁷¹ Ibid., p.45.

parfois se trouver à la frontière de l'absurde, de l'irrationnel et du fantastique. La ville est insituable incarnant, ainsi, un espace en dérive. A une horreur inhumaine, il a fallu un langage inédit.

Le mythe de la métamorphose et le mythe de la création sont, également, invoqués pour décrire cette nouvelle (re)naissance après une exposition extrême à la violence. Ces derniers mythes sont implicites, ils nécessitent un effort considérable d'interprétation, seul le lecteur averti pourrait les identifier. Néanmoins, certaines expressions reprises dans le roman comme : « *on vit dans la peur d'être transformés en quelques monstres, on est transformé en ruisseau de sang, le plus souvent on est changé en pierre... etc.* » font allusion au mythe de la métamorphose qui traduit l'angoisse de la guerre, mais ce mythe-même est très peu connu par les étudiants.

A cela s'ajoute le rôle primordial accordé à la mer dans le roman, représentée comme une mère protectrice, lieu décrit souvent par le narrateur semblable à Thésée qui prend la mer. Les images du sang, causées par le colonialisme, renvoient aux dégâts du Minotaure dans le labyrinthe (le sang des athéniens dévorés chaque année). Nafissa, la femme du narrateur personnage ambigu et omniprésent qui semble apporter de la bénédiction et du confort se rapproche également d'Ariane. Ces quelques éléments narratifs véhiculent une réécriture des mythes, mais, on le sait, le motif mythique même s'il est latent, doit avoir « *un pouvoir d'irradiation* ».

Donc, réinventer le réel se passe à travers le mythe, la création d'un lieu où le mythe devient, lui-même, une réalité, la seule réalité possible. Le roman de DIB est un espace fécond où se conjugue un travail langagier à un autre esthétique assez remarquable, il dérange par sa complexité et ses tournures stylistiques. A travers cette réappropriation des mythes anciens, le roman s'inscrit dans une historicité qui est toujours d'actualité, cette actualité que partagent les étudiants étant sujets plantés dans le contexte de production de l'œuvre. Ayant les mêmes références socioculturelles et historiques que celles proposées par le

roman, les étudiants vont lire, autrement, les mythes réécrits même si ce ne reste qu'une hypothèse.

II.2.3.2 *N'Zid*: Malika Mokeddem

Le deuxième roman choisi comme support didactique pour notre protocole expérimental est celui de Malika MOKEDDEM « *N'Zid* ». Ce texte a la particularité de joindre une actualité culturelle à la dimension archaïque véhiculée par les mythes. S'inscrivant clairement dans une perspective d'interculturalité, ce roman trouve parfaitement sa place en classe. L'auteure de ce roman explore les espaces vitaux des civilisations et invitent les lecteurs à s'aventurer dans une méditerranée ouverte, tolérante envers toutes les cultures.

Le roman a été publié en 2001, et met en scène le début d'une importante époque de l'Histoire algérienne. L'écriture de MOKEDDEM est marquée par l'éclatement textuel, l'interculturalité, le métissage et l'hybridité, et traduit, ainsi, une quête *quasi-perpétuelle* d'une identité « universelle » le plus souvent recherchée aux frontières des âmes, des pays et des histoires collectives. L'instabilité est une caractéristique fondamentale de ses écrits qui, par leur mouvance, dénonce l'enfermement.

Esprit rebelle par excellence, MOKEDDEM est, toujours, en révolte contre la société et les idées figées, elle est en quête d'une nouvelle identité. Ses personnages le sont aussi, elle leur transmet son « brassage » identitaire, culturel et linguistique. L'œuvre littéraire de l'écrivaine représente un espace interculturel où s'entrecroisent les cultures qu'elle côtoie. Elle les fait intervenir au moment de son écriture, ces langages multiples vivent en elle et se traduisent à travers des mots fortement révélateurs.

N'zid est un récit qui relate un parcours d'une femme qui se réveille soudainement avec des troubles de mémoire. Nora Carson, est une héroïne hybride, femme issue de trois mondes : elle est née en France d'un père Irlandais et élevée par une algérienne. L'histoire se déroule en pleine Méditerranée, un lieu sans frontières, l'héroïne erre au bord d'un navire, elle explore son être

autant que sa mémoire perdue suite à un accident causé par des intégristes. Ces derniers ont assassiné ses amis (le musicien Jamil et le français Jean). Donc, *N'zid* situe l'écriture de MOKEDDEM dans l'universalité. Nora erre au large de la Méditerranée en quête de son identité qu'elle suppose perméable et ouverte. Son amnésie est donnée à lire comme une mort nécessaire de l'enfermement et du sens unique pour une renaissance dans le pluriel et l'interculturel.

A propos du titre du roman, Jean-Claude LEBRUN affirme dans sa chronique littéraire « *Au fil des pages* » :

Si le choix de l'arabe en titre signale d'abord un cap franchi, dans le fait d'assumer un double ancrage, il est cependant porteur d'un second sens : N'zid signifie à la fois 'je continue' et 'je nais'. On pourrait y lire, moins qu'une déchirure enfin surmontée, la nécessité d'élire un lieu - l'art pour celle qui dessine, la littérature pour celle qui écrit - où puisse se rassembler ce qui n'existe que dans la division et s'opérer une nouvelle naissance. C'est en tout cas ce que Malika Mokeddem nous suggère ici.³⁷²

Sur le plan de la réécriture des mythes grecs, ce roman tourne autour de deux mythes essentiels : le mythe d'Ulysse et le mythe de Méduse. Nora erre au bord de la Méditerranée tout comme Ulysse, mais un Ulysse au féminin en quête de sa patrie. Elle est une Méduse car la cicatrice qui orne son visage lui a volé sa beauté comme le montre l'extrait suivant : « *Je ne voudrais pas vous accabler. Mais quand même. Vous portez la tragédie dans l'œil et jusque dans la racine des cheveux. Comme beaucoup de femmes en Méditerranée. C'est l'une des raisons pour lesquelles les hommes ont toujours pris la mer : fuir les Mater dolorosa. Le reste n'est souvent qu'un prétexte. On est en train de perdre cette dernière paix. Maintenant on peut rencontrer en pleine mer des Ulysse tout en crinière, en croupe, en poitrail et le noir fiché dans l'œil et au front. C'est foutu !* »³⁷³.

³⁷² LEBRUN, Jean-Claude, « *Malika Mokeddem Pénélope au désert* » in *Au fil des pages*, chronique littéraire dans Rubrique CULTURES, Journal l'Humanité, Article paru dans l'édition du 26 avril 2001.

³⁷³ MOKEDDEM, Malika, *N'Zid*, éd. Seuil, Paris, 2001, p. 77.

Le roman offre suffisamment d'indices sur la réécriture des mythes, les mythèmes sont des fois explicitement cités. Ainsi, pour un étudiant en littérature, il est abordable et facile de lire et d'interpréter le roman. A titre d'exemple, le mythe de Méduse est raconté dans le roman ainsi : « *dans la mythologie, Méduse et ses deux sœurs, Euryalé et Sthéno représentent justement les déformations monstrueuses de la psyché. Et tiens-toi bien, Méduse, elle, elle est le reflet d'une culpabilité, d'une faute, transformées en exaltation vaniteuse et narcissique. [...] -Trois Gorgones : l'Irlande, l'Algérie et la France. Il ne reste qu'à trouver la faute. [...] -Quoi que tu penses, cette amnésie est peut-être un électrochoc salutaire. Tu vas te refaire avec lucidité et dessiner de superbes albums où l'Algérie, l'Irlande et la France auront des figures humaines. Pas des masques de monstres.*»³⁷⁴.

A travers ce passage, MOKEDDEM ne réécrit pas seulement un mythe, mais elle l'explique, le réinterroge et le transpose dans un contexte moderne dans lequel est planté son personnage. Elle offre également des informations sur l'Histoire, la culture et la géographie : « *le livre de bord lui apprend qu'elle navigue entre le Péloponnèse et le bas de la botte Italienne [...]. Le bateau a été emmené en Grèce au printemps dernier. Parti du Golfe du Lion, de Port-Camargue plus précisément, il a gagné la mer Egée en quelques escales d'une nuit, ici et là. [...]. Encore une étape à Chypre, puis il a mis le cap sur l'Égypte pour une relâche de près d'un mois. Ensuite, il est remonté aussi rapidement à travers les Cyclades jusqu'au golfe de Corinthe pour une autre station à Athènes.*»³⁷⁵.

Lire *N'Zid* c'est apprendre un savoir évasé, c'est découvrir des réalités conjuguées au pluriel. On ne saurait mieux expliquer le phénomène du (trans)interculturel que par le biais du roman de MOKEDDEM, qui offre un tableau illustratif des situations d'interaction entre les diverses cultures, en poussant loin la possibilité de leur coexistence voire intégration. La mer, carrefour des cultures et des identités, permet de tisser des liens entre passé et

³⁷⁴ Ibid., pp.115-116.

³⁷⁵ Ibid., p. 140.

présent, mythologie et Histoire, Nord et Sud. Le lecteur est au centre d'une multitude de références. De ce fait, un travail axiologique est nécessaire, il permettrait de se situer dans cet espace de croisement et de métissage car, la littérature n'est elle pas

le lieu privilégié où s'opèrent indissociablement la subjectivation et la socialisation. Le jeu entre réalité et langage, permet de desserrer les modèles socio-individuels d'identité et, en particulier, ceux de l'identité sexuée et de la différence sexuelle. Les identifications y sont multiples, on glisse des unes aux autres, on peut les désirer aussi violemment que les refuser.³⁷⁶

Si nous avons opté pour ces deux récits, c'est que, en dehors de leurs qualités littéraires, ils nous apparaissent propices à montrer cette créativité dans l'articulation de l'ancien et du moderne. Chacun des deux auteurs met en scène, à sa manière, les tensions de son temps et sa société et il les organise autour des mythes. Ces derniers ont une fonction provocatrice assez remarquable.

Il est, d'ailleurs, apparent que dans les deux textes, il s'agit de valoriser sa propre culture (surtout dans le deuxième roman) car les codes axiologiques sont explicites à travers le recours au dialecte arabe. Certes, des fois connotés, mais ils permettent au lecteur de s'aventurer dans un univers où les faits les plus contradictoires peuvent faire face sans opérer une rupture. On ne peut mieux comprendre la valeur esthétique et symbolique des mythes que lorsqu'on les voit s'infiltrer dans des trames narratives donnant au texte toute son ampleur et sa signification. C'est cette possibilité d'inclusions multiples, de voix qui font écho et qui témoignent de la qualité littéraire d'un texte narratif.

Ce qui est intéressant, c'est que la controverse peut évoluer en s'appuyant sur des références au texte lu : les discussions autour des œuvres permettent, non seulement, de construire des attitudes éthiques, mais ont pour effet d'amplifier l'attention portée sur les mythes débattus. La lecture de telles œuvres mène à

³⁷⁶ MARINI, Marcelle, *La place des femmes dans la production culturelle, l'exemple de la France*, éd. Plon, France, 1992, p. 291.

l'approfondissement des idéologies spontanées des interlocuteurs par le biais des interprétations plurielles qui appellent à une hiérarchisation des valeurs. Le silence, qui caractérise certains textes, ouvre la voie à ces multiples lectures car le texte littéraire a prouvé qu'il fonctionne, fort bien, comme un discours inachevé. Nous reviendrons sur la réception de ces mythes « littéraires » et l'apport des réécritures contextualisées dans la compréhension et l'interprétation des mythes antiques, dans le troisième chapitre.

II.1 Descriptif contextuel de l'expérimentation

Rappelons que notre ultime objectif est de proposer à partir d'une étude de terrain des pistes et des supports concrets permettant d'exploiter pleinement les potentialités éducatives du mythe. Il consiste à relever à partir de questionnaires, de témoignages et de résultats d'ateliers, la conception que se fait l'étudiant de l'héritage antique. Par delà, une tentative de réévaluer la place qu'accorde l'institution universitaire à l'héritage humain, national et mondial. Le mythe, n'étant qu'un prétexte afin d'effectuer cette démarche consistant à rendre efficace et légitime le patrimoine maghrébin et international.

Les circonstances dans lesquelles nous avons mené notre enquête, quoique semée d'obstacles, nous ont pas empêchées de mener à bien l'étude prévue. Premier des éléments qui ont fait « faux-barrage » à notre ambition est le statut défavorisé dont souffre le mythe dans l'ensemble du curriculum de la formation en filière de français. Le peu de modules consacrés à ce domaine est, déjà, en voie d'annulation. Il s'ensuit que le mythe n'y est qu'en filigrane dans certains cours portant sur les approches littéraires ou la civilisation antique. Cela, n'est en effet, qu'un pauvre prolongement de l'état des manuels du cycle secondaire qui sont dépourvus, à leur tour, de textes portant sur les mythologies. Le public visé ne jouit, donc, que de peu d'images relatives aux mythes, majoritairement acquises à travers les média et les films. Cependant, il convient de signaler correctement que certains étudiants en sont assoiffés et motivés, ils veulent entrer en plain-pied dans ce monde dont ils ignorent beaucoup de choses. Ils se sont impliqués dans les travaux qui leur ont été proposés.

Le deuxième élément qui semble « compliquer » davantage une recherche en ce domaine, est la mise en accusation du mythe par plusieurs étudiants. Cette remise en question du mythe existe, nous l'avons vu, bien avant l'expansion de la pensée logique et la condamnation des mythologies par les « religieux ». Mais ceci n'étant que fait attendu suite à la propagation du culte de la science et de la technologie par les contemporains. Jugés invraisemblables, les mythes dans leur aspect fabuleux et irrationnels, entraînent le rejet et des fois l'indifférence. Or, c'est de cette résistance, jamais scientifiquement justifiée, que nous avons formulé la plupart de nos objectifs opérationnels. Le mythe ne doit pas être réduit à son aspect moral : l'étudiant est appelé à lire et à écrire autour du mythe en faisant de sa réflexivité, de son esprit critique et de sa scientificité un indispensable moteur d'apprentissage. Et c'est justement ces réactions en termes de désaffection, de rejet ou d'implication qu'affichent les apprenants à l'égard de la littérature et des mythes qui ont constitué le centre de notre recherche.

Le questionnaire attribué aux participants aux ateliers de l'expérimentation, et l'entretien avec de nombreux enseignants nous a permis de mieux analyser cette situation et de nous rendre compte des motifs de certaines attitudes et représentations relatives à la réception des mythes grecs en classe de FLE.

II.1.1 Le cadre spatio-temporel

Tout acte d'apprentissage est déterminé par la situation dans laquelle il s'effectue. Le concept du cadre spatio-temporel s'impose comme une évidence dès qu'on se positionne en tant que chercheurs en didactique. Une situation est classiquement définie comme « *cadre social et spatio-temporel dans lequel a lieu une interaction, ou plus généralement une activité.* »³⁷⁷. Cependant, un contexte renvoie à « *un ensemble délimité de dimensions pertinentes pour l'activité en cours, alors que la situation serait l'ensemble des dimensions potentielles disponibles au moment de cette activité.* »³⁷⁸. A notre sens, ces deux concepts, au-

³⁷⁷ MONDADA cité par HOUDE, Olivier *et al*, *Vocabulaire de sciences cognitives*, éd. PUF, Paris, 1998, p.114.

³⁷⁸ Ibid., p.112.

delà de tous les paramètres définitoires, peuvent se réduire à un potentiel préalable à l'enseignement-apprentissage mais, non plus, périphérique.

Les conditions environnementales matérielles de la classe sont des données objectives et définissables mais elles se heurtent constamment à la subjectivité de l'acte d'apprentissage dont le caractère est évolutif. Donc, une situation d'apprentissage est, non seulement, déterminée par le cadre spatio-temporel, mais aussi par l'aspect sociocognitif, institutionnel et même par les caractéristiques des participants à l'activité.

Souvent, les niveaux fonctionnels³⁷⁹ du contexte sont définis selon trois types : le contexte situationnel, le contexte interactionnel (renvoie aux influences réciproques que les comportements des partenaires ont les uns sur les autres) et enfin le contexte interdiscursif (concerne de façon spécifique le discours, c'est-à-dire les aspects langagiers des échanges par référence au contexte de la langue). En référence à l'article de Danielle CHINI³⁸⁰, ces paramètres qui conditionnent une situation d'apprentissage peuvent être représentés ainsi :

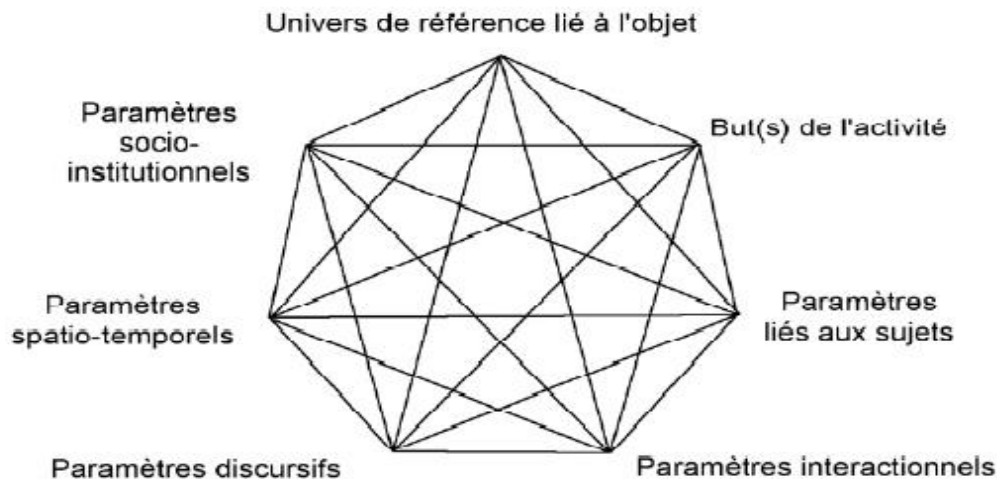


Schéma n°7 : Schéma d'une situation d'apprentissage.

³⁷⁹ Selon l'analyse de DELEAU, cité par GILLY, Michel / ROUX, Jean-Paul / TROGNON, Alain (dir.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy et Presses Universitaires de Provence, 1999, p.15.

³⁸⁰ CHINI, Danielle, « *La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne* », in ASp [En ligne], pp. 95-108, 2002, mis en ligne le 24 juillet 2010. Disponible sur : <http://asp.revues.org/1507>, consulté le 03 novembre 2017.

De cet espace d'apprentissage, nous focaliserons notre attention, *a priori*, sur le contexte situationnel³⁸¹ de notre expérimentation, c'est-à-dire sur les conditions institutionnelles, temporelles et matérielles avant d'entamer plus rigoureusement tous autres paramètres qui ont participé à la définition de notre enquête. Par exemple, les profils des participants et leurs caractéristiques personnelles et expériences (aussi bien culturelles que linguistiques), les échanges intergroupes et le déroulement de la pré-enquête. C'est ici que nous devons préciser le rôle de la médiation pédagogique inter-enseignant et inter-étudiant qui préexiste aux situations d'apprentissage.

Il est indispensable de signaler, également, que pour l'atelier de l'oral que nous avons élaboré, le contexte peut se réduire aux interactions qui constituent le cadre par et dans lequel les apprenants vont acquérir leurs compétences. La compétence communicationnelle se voit développer dans cet espace d'intercompréhension et de négociation de sens des activités sociales. Bref, si l'interaction a un rôle constitutif, elle peut joindre, à ce titre, la situation didactique dans le sens qu'elle est prétexte à un apprentissage, qu'elle est une composante active de l'acquisition langagière.

II.1.1.1 L'espace

Il n'a pas été difficile pour nous de choisir le lieu de notre expérimentation. Ayant passées toute notre formation en langue française à l'université de Mohamed Khider (Biskra), la choisir comme espace privilégié pour effectuer l'enquête relève plutôt de l'ordre de la logique. C'est dans ce lieu que nos constats du départ ont vu le jour. Les préliminaires scientifiques de notre thèse s'appuient sur les observations de l'entourage des étudiants en formation de Master dont nous en faisons partie il y a très peu d'années auparavant. Il en va

³⁸¹ Le contexte situationnel est souvent défini comme « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication » (CUQ, 2003 : 54). Il peut recouvrir plusieurs dimensions : « le contexte [...] se présente [...] comme une série sans fin d'emboîtements, de même que le cadre physique ultime, c'est l'ensemble du monde physique, de même que le cadre institutionnel ultime, c'est l'ensemble du monde social » (KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *La conversation*, coll. "Mémo", éd. Seuil, Paris, 1996, p.41).

de même pour le contenu de la formation et des modules proposés dont nous avons une idée approfondie.

Cette université se situe au Sud-Est de l'Algérie et fut construite en 1998. L'université compte en 2018 six facultés et un institut. La filière de français a été opérationnelle pour la première fois en 2001. L'université a adopté le système LMD (Licence-Master-Doctorat) en 2006, donc elle fut parmi les premières universités nationales à former des étudiants aux diplômes internationaux.

De l'espace globalisant, passons à celui plus spécifique : la classe. Cette dernière se définit comme un espace prévu par une institution à des fins éducatives (enseignement-apprentissage). Notre expérimentation a eu lieu dans une grande salle (l'ancienne Bibliothèque Centrale) ayant une configuration en U pour faciliter les interactions et installer une atmosphère de confiance et de détente. D'emblé, la classe est estimée comme le lieu social où se sont déroulées des situations d'apprentissage collectif où l'accent a été mis davantage sur l'individualité des étudiants que sur les circonstances de leur action car ces dernières ne sont qu'un prétexte à l'apprentissage quoiqu'elles influencent, des fois, son déroulement.

II.1.1.2 Le temps

Le temps, en contexte institutionnel, est souvent vécu comme une contrainte primordiale. La planification pédagogique repose majoritairement sur cette donnée. Les activités didactiques et les échanges sont chronométrés même si acquérir une langue étrangère doit épargner ce facteur car l'acte d'apprendre est non mesurable par rapport au temps mais plutôt par rapport au rythme de l'apprentissage.

Ce qu'est à discuter, ici, est le temps accordé à la réalisation de l'enquête toute entière, puis à chacune de ses étapes. Constituée essentiellement autour d'ateliers, notre enquête a exigé une analyse préalable du contexte ; un choix du cycle et du groupe appropriés ; une négociation avec l'institution pour le local ;

une négociation avec le groupe expérimental, avant la mise en chantier proprement dite de l'expérimentation.

Notre enquête s'est étalée sur tout un semestre. L'expérimentation a été amorcée en trois étapes correspondant à trois ateliers complémentaires. Elle a été précédée par la distribution d'un questionnaire. Le commencement de notre travail date du 22 février 2015. Pour l'atelier de parole : La première séance a eu lieu le 08 mars 2015, la deuxième le 17 mars 2015 et la troisième le 8 avril 2015. Une fois, le premier atelier est achevé, nous procédons au suivant.

Pour l'atelier de parole, les débats se sont déroulés, chacun, en une heure. A première vue, ce temps semble suffisant pour débattre un thème en groupe (pour que tout le monde intervienne et discute du sujet). Mais, la matière des discussions est le mythe ! Cet objet pose problème quant à son appartenance à divers champs disciplinaires à la fois. Planifier un débat autour d'un quelconque mythe pourrait s'étaler sur de nombreuses heures, voire des jours vu les innombrables interprétations qui peuvent en découler. C'est pour cela, que nous avons été contraintes de mettre fin aux discussions une fois que nos objectifs sont atteints, c'est-à-dire une fois que les participants ont affiché un nombre suffisant de réactions qui pourront nous servir d'illustration. Pour ce qui est des deux autres ateliers (celui de la lecture et celui de l'écriture), le temps n'a pas posé un grand problème et les activités se sont déroulées dans les temps prévus.

Nous avons déjà soulevé ce point de la chronogenèse pour reprendre le terme de CHEVALLARD en concluant que l'évolution et l'avancement des savoirs en classe n'est plus une affaire exclusive à l'enseignant car certains apprenants y participent par leurs différentes réactions. C'est le cas des débats que nous avons organisés, lors de la réception des mythes proposés, les discussions ont pris de l'ampleur s'étalant sur un sur-temps que nous n'avons pas prévu. Nous avons trouvé à chaque fois des difficultés à mettre un terme aux séances des débats étant donné que certains participants n'arrivaient pas à satisfaire leur curiosité, d'autres n'étant toujours pas convaincus par les points de vue de leurs pairs.

II.1.2 Profil du groupe expérimental

Le public choisi pour l'expérimentation est une promotion de Master. I, option (*Langue, littérature et culture d'expression française*). Le groupe expérimental est hétérogène, il se compose de trente deux étudiants. Afin de déceler toutes les caractéristiques personnelles indispensables à un travail sur les représentations culturelles lors de la réception du mythe en classe de FLE, il a été indispensable pour nous de faire appel à un questionnaire qui nous a aidé à collecter des données quant à notre échantillon. Ce questionnaire nous a permis essentiellement de :

- Déterminer le profil des participants (par le biais de questions portant sur le sexe, l'âge, la résidence, les langues pratiquées...etc.).
- Faire l'état des lieux par rapport à notre objet d'étude (le mythe).
- Définir une situation de départ afin de la comparer aux résultats de l'expérimentation (il est question surtout de certaines représentations faites à l'égard de sa propre culture et celle de l'Autre).
- Préparer les participants, préalablement, aux ateliers de l'enquête en leur fournissant des pistes premières relatives aux thématiques à traiter.

L'expérimentation qui a eu lieu en réponse aux éléments théoriques développés dans le premier chapitre a visé un groupe restreint d'étudiants. Autrement-dit, il s'agit d'une étude de cas qui ne vise une généralisation qu'en termes de spéculation théorique, autrement dit, les résultats obtenus peuvent être appliqués sur d'autres groupes et dans des contextes différents comme non. C'est pourquoi, nous sommes tenues de définir les contours de cette expérimentation afin de pouvoir lire les résultats et déterminer ses limites. Néanmoins, certains constats ont le mérite d'être généralisés vu le grand rapprochement qui peut être remarqué entre des contextes qui se situent dans un seul pays (L'Algérie) et des étudiants partageant assurément la même langue-culture.

Nous précisons que les différentes données recueillies dont nous présenterons une partie dans cette section, seront exposées au fur et à mesure des besoins de l'illustration au cours des sections suivantes.

Les étudiants à l'université de Biskra, comme toute autre université algérienne, en formation (FLE) passe un cursus de trois ans où des modules alliant littérature, linguistique, didactique s'entrecroisent constamment. C'est en troisième année (récemment ce n'est qu'en Master I) qu'ils se spécialisent soit en littérature, en didactique ou en sciences du langage. Notre choix s'est porté, comme déjà mentionné, sur une promotion de Littérature, avec toute évidence, là où le mythe est abordé dans plusieurs modules. Autrement dit, seuls les étudiants spécialisés en littérature ont affaire aux mythes dans leur cursus, ils les affrontent en lecture et en analyse des œuvres littéraires comme dans l'application des approches (par exemple dans leurs projets de fin d'études).

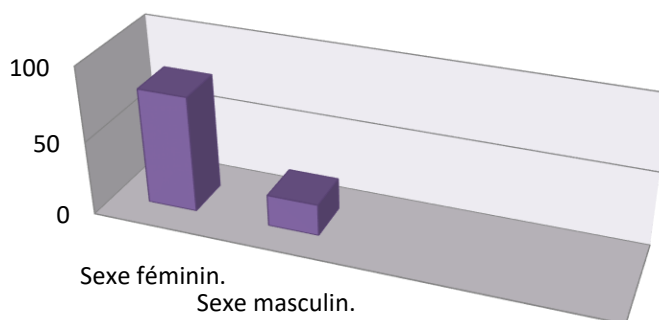
Pour décrire en détail et présenter les caractéristiques hétérogènes de notre échantillon, nous aurons recours aux résultats du questionnaire administré, avant le début de l'expérimentation, aux participants et dont les réponses nous ont fourni des informations relatives à plusieurs dimensions (culturelle, personnelle, sociale et autres). Les participants ont répondu aux questions, à notre présence, et des discussions marginales ont eu lieu à propos de leurs réponses-mêmes ce qui nous a permis de collectionner le plus grand nombre d'informations possibles. Nous présentons tout de suite les renseignements relatifs à des critères tels :

1. Le sexe:

Sexe	Nombre et Taux
Homme	07 (21.87%)
Femme	25 (78.12%)
Total	32 (100%)

Tableau n°1 : Nombre des participants selon le sexe.

Figure n° 1: Nombre des participants selon le sexe.



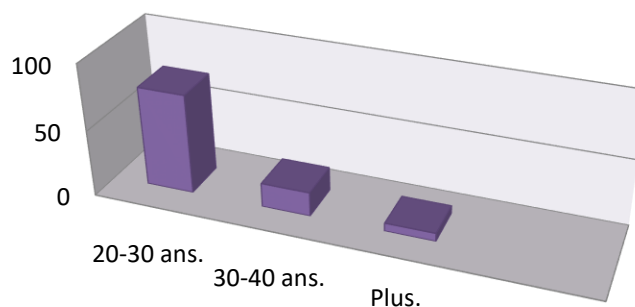
Le tableau et le graphique présentés ci-dessus dénotent que notre groupe expérimental se compose de trente deux participants dont sept hommes et vingt cinq femmes. Le groupe de sexe masculin représente uniquement 18.18% de l'échantillon ce qui veut dire qu'on est face à une totalité féminine. Dans ce cas, nous signalons que la réception de certains thèmes relatifs à la mythologie pourrait être accompagnée d'émotions car, fait naturel, le sexe féminin développe un mode d'affectivité assez particulier par rapport au sexe masculin. Néanmoins, cela n'empêche nullement pas, que le sexe masculin pourrait s'afficher têtu, émotif ou tolérant sur d'autres points.

2. L'âge :

De 20-30 ans	De 30-40 ans	Plus	Total
24 (75%)	06 (18.75%)	02 (6.25%)	32 (100%)

Tableau n°2 : Ages des participants.

Figure n° 2 : Ages des participants.

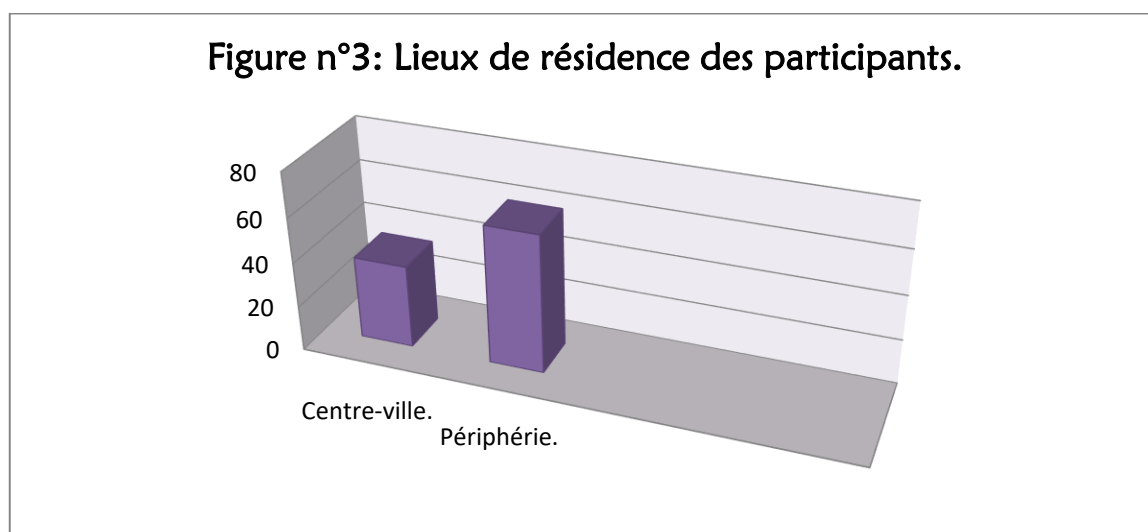


Les résultats statistiques montrent que nous avons affaire à un public jeune (75%). Cependant, la marge d'hétérogénéité remarquée s'explique par le fait que certains étudiants de formation classique ont réintégré l'université afin de continuer leurs études en Master, cycle dont ne dispose pas l'ancienne formation. Les participants qui ont dépassé les quarantaines sont (un inspecteur du cycle primaire et un ex-enseignant). Si nous avons jugé utile d'enquêter sur l'âge de notre groupe expérimental, c'est parce que ce facteur est en grande partie responsable de la maturité affective et intellectuelle de la personne.

3. Le lieu de résidence :

Centre-ville	Périphérie	Total
12 (37.5%)	20 (62.5%)	33 (100%)

Tableau n°3 : Lieux de résidence permanente des participants.



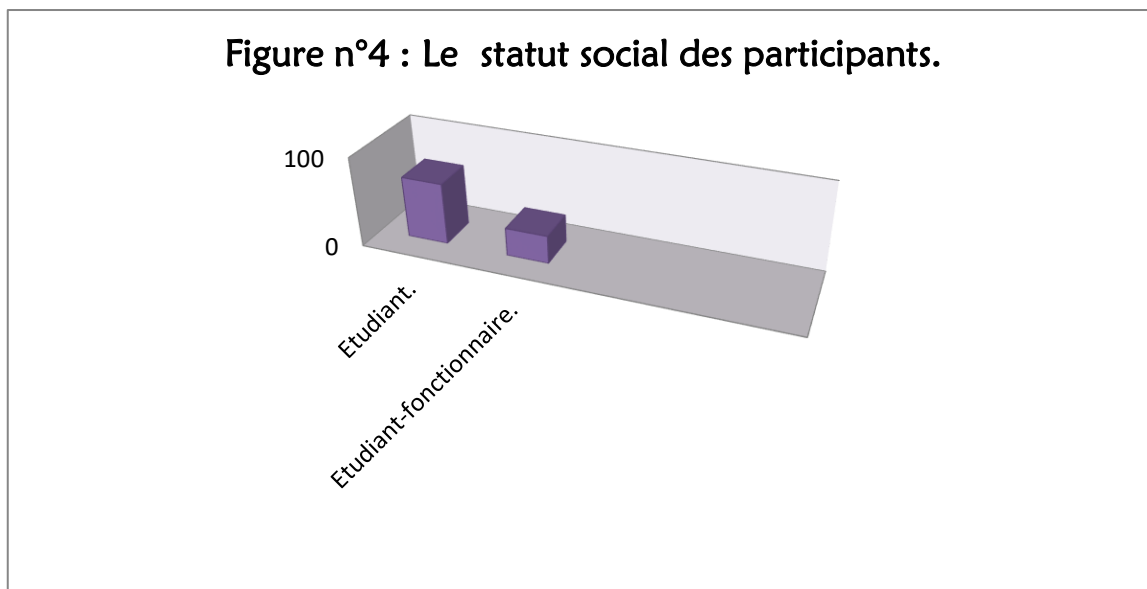
Le tableau et le graphique ci-dessus portent sur un élément qui semble à première vue secondaire. Rien n'est plus faux : l'entourage social et le mode de vie influencent beaucoup les représentations que se fait un individu sur l'Autre car les représentations culturelles sont liées aux structures cognitives conditionnées par le contexte. Nous ne pouvons nous référer à des critères subjectifs pour tirer des conclusions de crainte qu'elles soient hâtives, mais certaines idées communément partagées révèlent une part de vérité. Les

étudiants issus du centre-ville ont toujours une étiquette de « civilisés » par rapport à ceux issus de la périphérie jugés loin de la modernité que véhicule le centre généralement. Ils s'affichent plus « ouverts et tolérants », des fois « prétentieux » pour reprendre les dires de certains participants. Cependant, « les villageois » reçoivent souvent une éducation plus « réservée » et semblent plus attachés à leurs traditions « locales ». Ces idées, ne restent que des spéculations abstraites qu'on essayera de vérifier au fur et à mesure de notre expérimentation car ce qui nous intéresse est justement la manifestation de ces aspects lors des interactions.

4. Le statut social :

Etudiant seulement	Etudiant-fonctionnaire	Total
22 (68.75%)	10 (31.25%)	33 (100%)

Tableau n°4 : Le statut social des participants.



Le tableau révèle que 31% des participants à l'expérimentation sont des fonctionnaires. Certains d'entre eux ont déjà intégré le secteur de l'enseignement (primaire ou moyen, un inspecteur également). D'autres, exercent des métiers différents dont : la bijouterie, l'infirmier, le commerce...etc. 68% demeure un pourcentage élevé renvoyant à des étudiants consacrés uniquement à leurs

études quoique détenteurs d'un diplôme de Licence en français. Ces données sont importantes, à nos yeux, car l'expérience professionnelle participe, au même titre que l'âge, à la maturité intellectuelle et affective de la personne, qui, à force de confronter des situations conflictuelles développe un esprit critique et des réflexes opérationnels.

Les deux sous-sections suivantes s'intéresseront à deux facteurs essentiels dans chaque situation d'apprentissage : la langue et la culture du groupe expérimental.

II.1.2.1 Répertoire langagier

Chaque locuteur dispose d'un ensemble de formes linguistiques qui lui permettent de communiquer et d'interagir dans diverses situations. Il s'agit d'un « répertoire verbal » pour parler dans les termes de GUMPERZ (1971). Ce répertoire ne renvoie pas seulement aux langues pratiquées mais comprend tous codes de communication reconnus y compris les dialectes, les registres et les styles de langue.

« Le Maghreb offre l'aspect d'un chantier porteur de tensions où l'on voit s'affronter des politiques linguistiques homogénéisantes et des pratiques langagières plurilingues³⁸² qui s'interprètent. »³⁸³ Donc, le paysage linguistique en Algérie est des plus variés. Produit de son Histoire et de sa géographie, il se démarque par la concomitance de plusieurs langues et dialectes. Ces variétés langagières tendent, des fois, à être en concurrence à cause de certaines polémiques idéologiques et politiques. L'identité linguistique revêt une acuité particulière, elle est polyvalente au contenu uniformément universel. En fait, il

³⁸² Pour ce qui est de la distinction entre le plurilinguisme et le multilinguisme : plusieurs chercheurs s'accordent pour employer le premier terme pour désigner des situations de coexistence de langues et de pluralités de communautés linguistiques dans un espace restreint et de réserver le second au fait de maniement multiple de langues par un même individu.

³⁸³ LAROUCI, Foued, « *Plurilinguisme et identités au Maghreb. En quels termes les dire ?* », in *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, publication de l'université de Rouen, 1997, p.21. ACTES de colloque à MONT – Saint Aignan le 2 et 3 mai 1996 dans le cadre de la convention entre les universités de Tizi-OUZO et Rouen.

est reconnu qu'aujourd'hui l'identité algérienne est constituée d'un triptyque fondateur, à savoir l'islamité, l'arabité et l'amazighité.

- **La sphère arabophone** est la plus étendue par le grand nombre de ses locuteurs. Cette langue est vectrice de l'islamisation de l'Afrique du Nord et se positionne comme langue maternelle (nous parlons, ici, de l'arabe dialectal considéré comme première langue de socialisation pour la majorité du peuple algérien), langue institutionnelle et médiatique. Elle s'articule autour de plusieurs variétés vitales dont l'arabe classique, l'arabe standard, les « dialectes des cultivés » et les dialectes régionaux. En fait, depuis l'arabisation du système éducatif à nos jours « *l'Algérie tente de promouvoir la langue arabe dans sa version standard (langue de l'école, des médias, de la production intellectuelle) en se dotant d'institutions telles que l'Académie algérienne de la langue arabe créée en 1986 et le Haut Conseil de la langue arabe (HCLA) installé en 1998.* »³⁸⁴.
- **La sphère berbérophone** est majoritairement constituée de l'ensemble des dialectes berbères actuels (minoritaires par le nombre des locuteurs) qui tendent leurs racines dans des variétés antiques liées à la civilisation du Grand Maghreb ou plutôt dans « *l'aire berbérophone qui s'étend en Afrique de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger. Ces parlers amazighs, comme on les dénomme maintenant, constituent le plus vieux substrat linguistique de cette région et sont, de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population.* »³⁸⁵. Il semble qu'après l'islamisation, ces parlers ont reculé progressivement (victimes d'une grande marginalisation) et n'ont survécu que dans peu de régions en Algérie : « *les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le*

³⁸⁴ TALEB IBRAHIMI, Khaoula, « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », *L'Année du Maghreb* [En ligne], 1 | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, pp.207-218. Ici, p.208. Disponible sur : <http://anneemaghreb.revues.org/305> , consulté le 03 novembre 2017.

³⁸⁵ Ibid., p.209.

targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). »³⁸⁶. La langue berbère dispose de son propre code écrit (écriture Tifinagh) mais elle est exclusivement confinée à un usage oral. On assiste depuis 1970 à des tentatives de revalorisation de cette langue (Ce n'est qu'en mai 1995 que le Tamazight est introduit à l'école et le Haut Conseil à l'amazighité a été créé). En 2018, l'Etat prononce l'obligation d'apprendre le Tamazight et nomme officiellement le 12 Janvier, de chaque année, comme date de début du calendrier berbère.

- **La sphère des langues étrangères** : est particulièrement riche et mouvante, elle est produit des colonisations successives qu'a connu le territoire algérien au fil des siècles. Cette sphère comprend le turc (qui a sensiblement influé sur les variétés langagières urbaines à Alger, Médéa, Constantine et Tlemcen), l'espagnole (dans l'Ouest de l'Algérie suite à la présence coloniale espagnole durant trois siècles dans la ville d'Oran et des colons espagnols durant la colonisation française) et le français (le colonisateur a imposé sa langue au peuple pendant plus d'un siècle) : *« toutefois, c'est le français qui a le plus perduré et influencé les usages, bouleversé l'espace linguistique et culturel algérien. Les circonstances de son intrusion, dans cet espace, lui ont conféré un statut particulier dans la société algérienne coloniale et post-coloniale. »*³⁸⁷. La politique de francisation coloniale a conduit à un certain moment de l'Histoire à une réelle « désarabisation » des algériens, mais pour l'élite intellectuelle, le français imposé est devenu une appropriation volontaire pour des buts de lutte. Jusqu'en 1978, la dualité linguistique (bilinguisme)³⁸⁸ caractérisait le système scolaire *« après cette date, le français ne fut plus enseigné qu'à partir de la troisième année primaire, puis un peu plus tard à partir de la quatrième année. Quant à l'enseignement secondaire, il sera entièrement*

³⁸⁶ Ibid.

³⁸⁷ Ibid., p.210.

³⁸⁸ Cette notion (le bilinguisme appliqué à la situation algérienne) est sujet de discussion acerbe dans l'ouvrage de Khaoula TALEB IBRAHIMI, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, éd. El Hikma, 1995 (1^{re} éd.) et 1997 (2^e éd.).

arabisé à la fin de l'année scolaire 1988-1989. »³⁸⁹. Il semble enfin que le français oscille continuellement entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée.

Donc, le paysage linguistique algérien est partagé entre une adhésion à l'arabe si les personnes sont de culture arabophone et rejet vis-à-vis du français et vice versa. Cette lutte hégémonique a malheureusement dévié les vrais défis que doit soulever l'état qui n'est apparemment pas à l'écoute des aspirations de la société. La question des langues en Algérie a laissé place à de nombreux conflits et ruptures (surtout pour l'élite intellectuelle), qui semblent faire défaut à l'union et à la cohésion nationale.

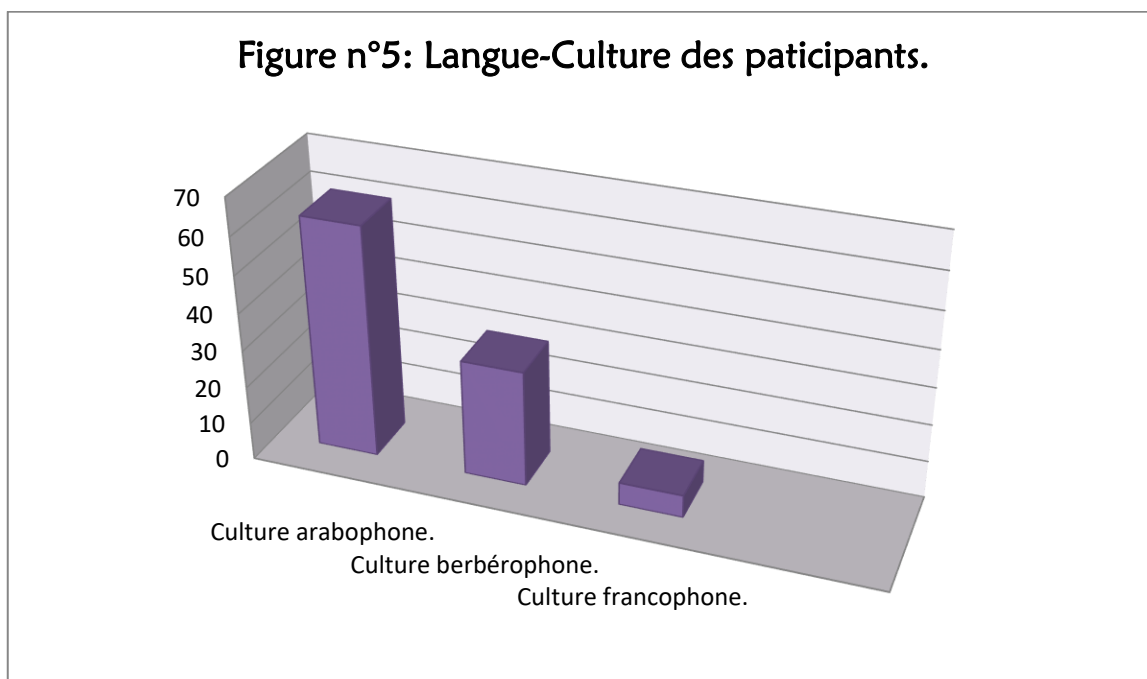
En contexte universitaire, les étudiants jouissent aussi de ce double code de communication s'articulant surtout autour de l'Arabe et du français. Pour les participants aux ateliers que nous avons élaborés, leur répertoire langagier est assez riche (à des degrés divers) : on y trouve l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français, le berbère et en moins l'anglais. Ce dernier, représente la deuxième « langue étrangère » enseignée en Algérie. Son apprentissage commence dès la première année moyenne jusqu'à la terminale. A l'opposé du français, l'anglais n'y est pour les étudiants qu'en contexte médiatique lié surtout à l'informatique et aux réseaux sociaux.

En référence toujours au questionnaire qui a été proposé aux étudiants, nous présentons un autre aspect du profil de notre échantillon, celui du répertoire langagier :

Culture arabophone	Culture berbérophone	Culture francophone	Total
20 (62.5%)	10 (31.25%)	02 (6.25%)	32 (100%)

Tableau n°5 : L'identité linguistico-culturelle des participants.

³⁸⁹ Ibid.



Il suffit d'observer un instant le graphique ci-dessus pour comprendre que l'identité linguistique des étudiants algériens est multilingue. Si le parler maternel peut se différencier d'un étudiant à un autre, il demeure certain qu'ils ont tous cette richesse langagière dans leur imaginaire collectif. Il semble, ainsi, que les pratiques de ces locuteurs s'articulent autour des trois sphères, évoquées plus haut, au même temps. Effet naturel de la scolarisation massive et de l'influence des médias. Les participants usent de tous les éléments de leur répertoire langagier selon les besoins de la communication en opérant un permanent va-et-vient entre les langues en question. Si la culture francophone, au sens du parler maternel, est presque inexistante, celle arabophone est dominante. Etant des apprenants en classe de FLE, le français fait, sans doute, une partie intégrante du quotidien des étudiants. La langue arabe représentée par (62.5%) est majoritairement utilisée mais, dans sa version dialectale.

Nous tenons à signaler qu'avant l'entame de nos activités, nous n'avons pas précisé que l'usage de la langue maternelle est à éviter. Nous pensons que laisser le libre cours aux apprenants de s'exprimer à leur « aise » et comme ils ont « l'habitude » de faire avec leur propre « culture de communication » (LÜDI, 1999) pourrait mieux aider à manifester les représentations culturelles et les idées

les plus personnelles que se font les étudiants à l'égard de la mythologie. Le recours à diverses ressources du répertoire langagier est, à notre sens, un élément favorable qui permet un apprentissage ((trans)interculturel) par comparaison entre la langue-culture maternelle et la langue-culture cible.

II.1.2.2 Répertoire culturel

L'Algérie est un pays assez riche sur le plan culturel. Le patrimoine national est l'un des plus variés. Les contes, les légendes, les traditions ritualisées, la musique, la danse, la peinture, l'artisanat tous s'unissent pour donner une image mosaïque du paysage culturel algérien (voir chapitre I.2.3.2). Ce qui fait la particularité de la culture algérienne est surtout sa variété : chaque région constitue un espace culturel particulier et reflète une partie de l'Histoire algérienne. La Kabylie, les Aurès, la vallée du Mzab, le Gourara, le Hoggar, la Saoura, l'Oranie sont, chacune, des régions avec des particularités culturelles et parfois linguistiques aussi.

Pour ce qui est de notre groupe expérimental, tous les étudiants, sans exception, ont la culture arabo-musulmane et maghrébine comme élément constitutif de leur identité culturelle. Néanmoins, ce patrimoine national s'amorce en un ensemble de cultures populaires locales. Par exemple le paysage culturel kabyle ou berbère peut se différencier par rapport à celui de la communauté des Touareg ou des Mozabites. Or, ces nuances ne sont qu'accessoires car le groupe que nous avons choisi a déjà passé trois ans d'études universitaires ensemble, le niveau de familiarisation entre eux est élevé, les échanges y étaient aussi.

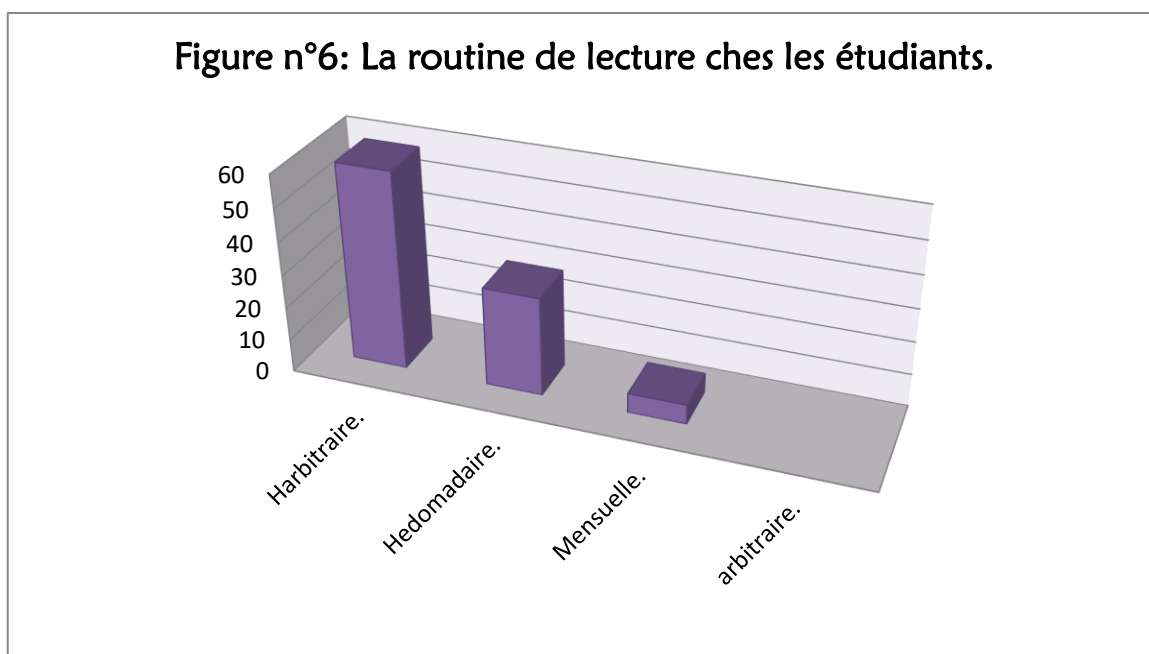
Comme cela a le fait du naturel pour nous, de ce large éventail culturel, on s'intéresse au « mythique » : folklore, contes, légendes, rites...etc. Le questionnaire qui a été administré aux participants a pour deuxième objectif de faire un état des lieux du degré de connaissances de la mythologie en général et de celle grecque en particulier. Nous présentons ci-dessous une analyse de quelques questions enquêtant sur l'aspect culturel chez les étudiants.

Nous avons également jugé utile et important de proposer des questions pour tenter de comprendre le rapport apprenant-lecture. Ceci dans le but de se renseigner sur la place de la lecture chez les étudiants étant une source incontournable pour la culture et la civilisation. Les deux questions ont été formulées ainsi :

1. **Lisez-vous en routine :** Quotidienne
 Hebdomadaire
 Mensuelle
 Arbitraire

Quotidienne	Hebdomadaire	Mensuelle	Arbitraire	Total
0(0%)	10 (31.25%)	02 (6.25%)	20 (62.5%)	32 (100%)

Tableau n°6 : La routine de lecture chez les étudiants.



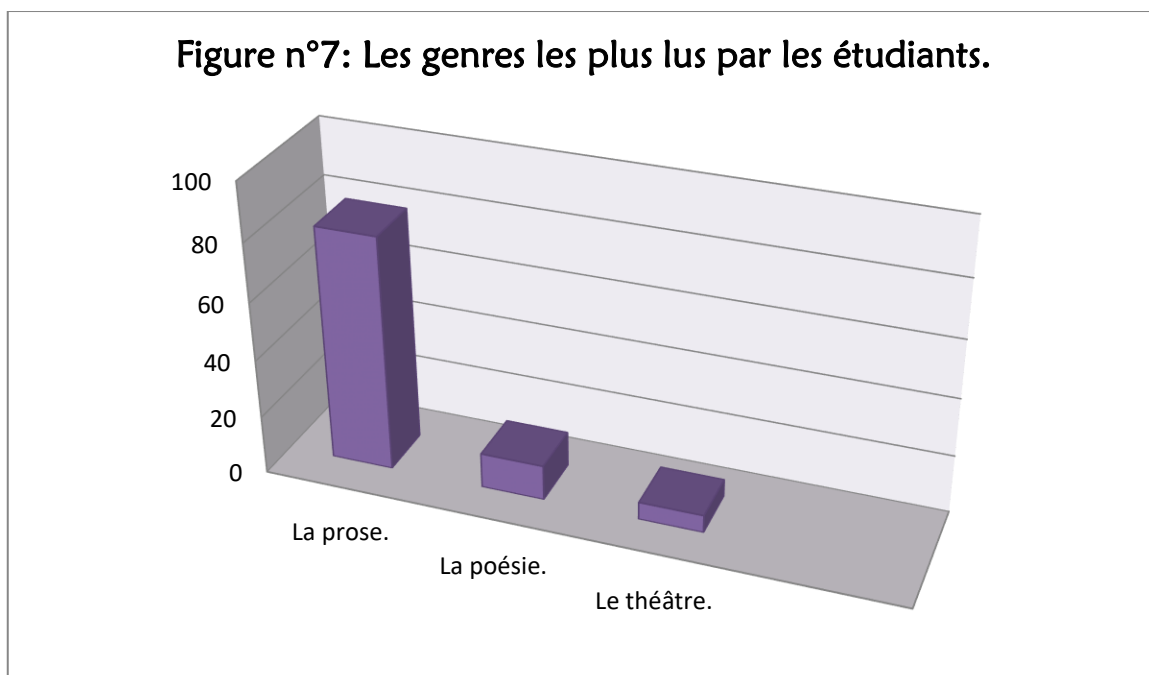
Est-il étonnant d'apprendre qu'aucun étudiant n'a une routine de lecture quotidienne ? En fait, non ! Car nous le savons déjà, et nombreux sont les enseignants qui le confirment, nos étudiants ne lisent pas et ceux qui lisent le font très rarement et souvent pour des impératifs d'apprentissage. D'ailleurs, les vingt étudiants qui ont répondu au questionnaire d'avoir une routine de lecture chaque week-end ont précisé que la plupart du temps c'est pour effectuer des

devoirs à domicile ou des exposés. Deux participants ont affirmé qu'ils lisent une ou deux fois par mois pour se divertir, c'est-à-dire pour le plaisir. Faute de quoi ? On ne saurait répondre à cette question sans une étude approfondie car les facteurs se multiplient et ne peuvent être interprétés que dans une continuité temporelle. Mais, il est certain que les nouvelles technologies ont largement modifié le rapport des étudiants à la lecture.

2. **Préférez-vous lire :** La prose
 La poésie
 Le théâtre

La prose	La poésie	Le théâtre	Total
26 (81.25%)	4 (12.5%)	02 (6.25%)	32 (100%)

Tableau n°7 : Les genres les plus lus par les étudiants.



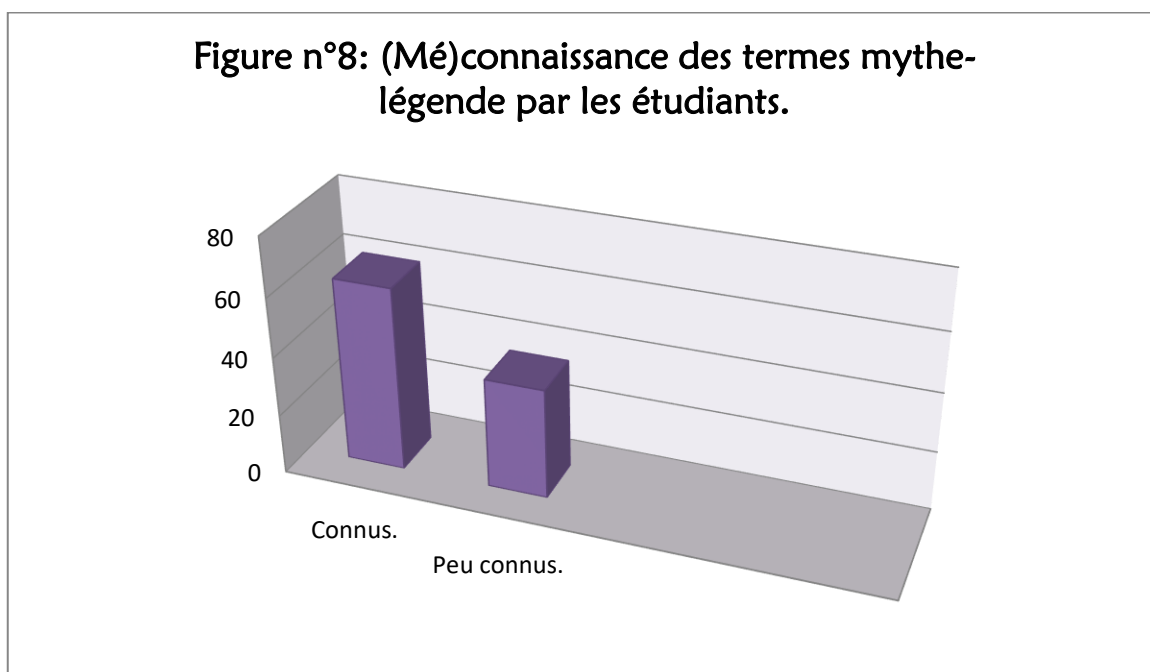
Les réponses des participants montrent qu'environ 81.25% des étudiants préfèrent lire des romans et des essais, nombreux sont les étudiants qui ont cité les romans qui les ont le plus marqués. Certains ont précisé qu'ils préfèrent la littérature francophone d'autres française, tandis que d'autres optent pour des romans de science-fiction parce qu'ils regardent souvent les

histoires adaptées en films. Très peu, ceux qui ont cité les romans historiques ou les autres genres comme les contes ou les nouvelles. Ces derniers n'ont été abordés que lors des premières années de scolarisation. Cependant, le théâtre et la poésie, lieu où sont faites les plus remarquables réécritures des mythes antiques n'intéressent presque pas les étudiants. Ceci peut être justifié par la difficulté que rencontre la majorité des apprenants au contact de ces deux genres littéraires.

3. Les mots *Mythe / Légendes* vous sont : Connus
Peu connus

Connus	Peu connus	Total
20 (62.5%)	12 (37.5 %)	32 (100%)

Tableau n°8 : (Mé)connaissance des termes mythe-légende.



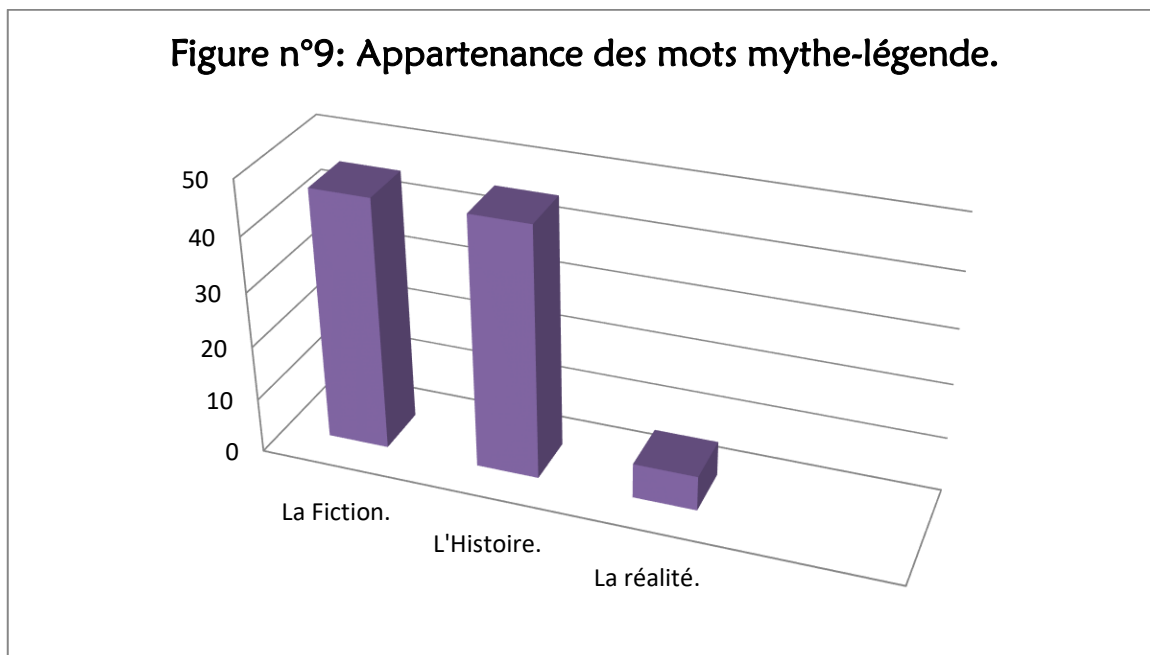
Le graphique montre que 37.5% des participants connaissent peu les termes mythe et légende tandis que 62.5% prétendent le contraire. Analyser ces données dépend du sens qu'on attribue à l'expression « peu connus ». Connaître ces deux termes signifient pour certains une connaissance littérale liée à la signification sémantique (ils renvoient à des constructions narratives transmises

par tradition orale mettant en scène des héros). Cependant « connaître » sous-tend également une capacité à identifier l'objet, le comprendre, l'intérioriser et le considérer comme un acquis. Ainsi, l'expression « peu connus » peut renvoyer à la difficulté de maîtriser cet objet du savoir.

4. Ces mots relèvent-ils, à votre sens, de : La fiction
 L'Histoire
 La réalité

La fiction	L'Histoire	La réalité	Total
15 (46.87%)	15 (46.87%)	02 (6.25%)	32 (100%)

Tableau n°9 : Appartenance des mots mythe-légende.



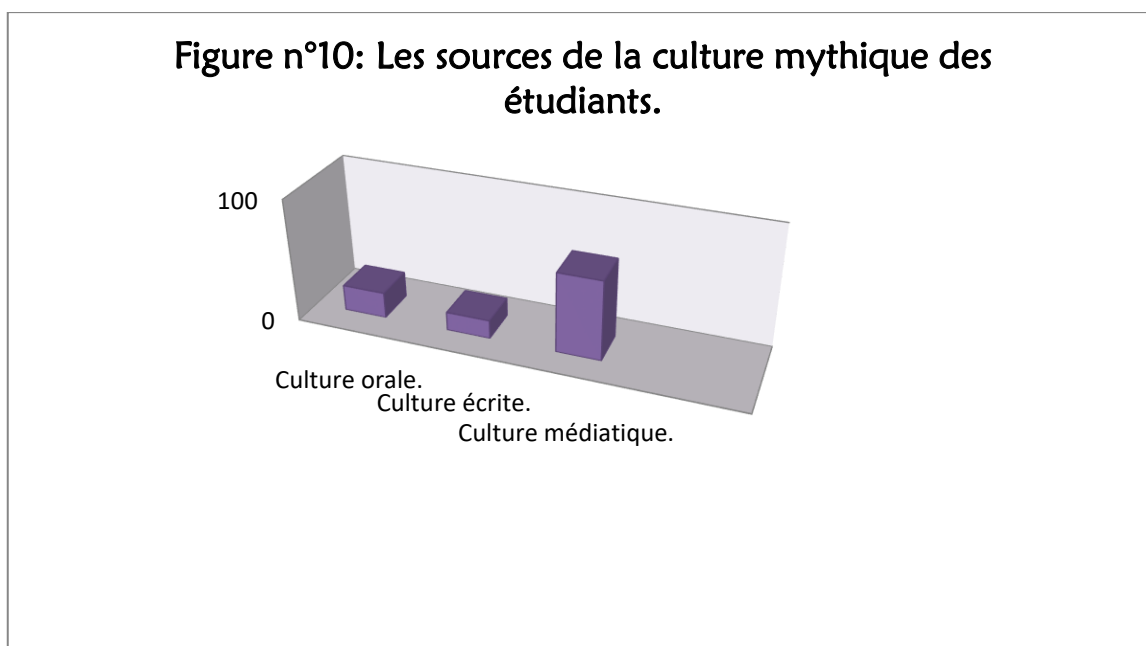
Il semble que la majorité des réponses oscillent entre considérer le mythe comme relevant de l'Histoire ou de la Fiction. Ceux qui considèrent le mythe comme faisant partie d'une réalité préexistante ne sont que deux participants. En fait, il serait prétentieux d'affirmer que les étudiants sauraient répondre justement à cette question car les chercheurs mêmes spécialistes des études mythocritiques peinent sur cette distinction. Pour certains, le mythe relève de la réalité, une réalité des peuples primitifs à laquelle ils ont cru durant des siècles pourtant

pleine d'irrationalisme et de fabulation. Pour d'autres, il relève de l'Histoire commune de l'humanité, un héritage antique qui détermine les grandes phases de l'Histoire humaine. Si la majorité a répondu par considérer le mythe comme relevant de la fiction, c'est parce qu'on ne lit le mythe qu'à travers des supports littéraires.

5. **Votre premier contact avec ces mots s'est fait-il en :** Culture orale
 Culture écrite
 Culture médiatique

Culture orale (populaire)	Culture écrite (littérature)	Culture médiatique	Total
7 (21.87%)	5 (15.62%)	20 (62.5%)	32 (100%)

Tableau n°10 : Les sources de la culture mythique des étudiants.



Les résultats du questionnaire montrent qu'un grand nombre d'étudiants ont une fascination pour les figures mythiques avec lesquelles ils ont eu contact à travers les média, notamment les films, les publicités, les dessins animés et les jeux vidéo. Les histoires des vampires, des loups garou, de sorcellerie et de monstres ont envahi l'esprit des jeunes étudiants. Elles présentent des réécritures modernes impressionnantes des mythes anciens. Par

contre, peu de participants affirment que leur connaissance des mythes est relative à la lecture. Une initiation peut être offerte par les légendes et les bandes dessinées, puis les romans en moins. La culture populaire participe, également, pour quelques étudiants à apporter un potentiel d'informations sur les mythes.

6. Pouvez-vous citer un mythe ou une légende que vous connaissez ? Un roman ou un film qui en traitent? Des mythologies ?

Mythes/ Légendes	Films/ Romans/ Autres	Mythologies
Ulysse, Hercule, Cléopâtre, Zeus, Goûle, Djeha, Œdipe, Narcisse.	Percy Jackson, Harry Potter, Le seigneur des anneaux, The Hobbit.	Grecque, romaine, scandinave, égyptienne, celte.

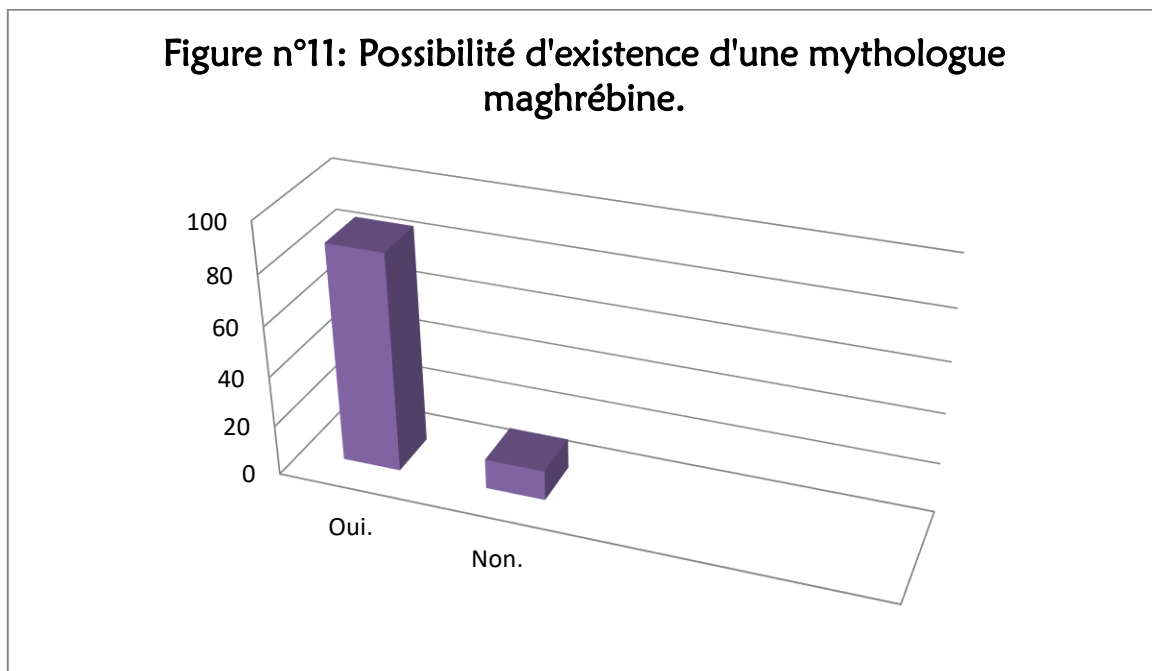
Tableau n°11 : Exemples de mythes, de films et de mythologies cités par les étudiants.

Il est clair, d'après les réponses obtenues du questionnaire, que les exemples cités par les étudiants sont, certes, variés et nombreux mais ils renvoient, en une grande partie, à une culture médiatique, produit du cinéma et des publicités. Notons que les références à la mythologie grecque ont été les plus citées à côté de celles relevant du patrimoine arabo-musulman et maghrébin. Les mythes romains, germaniques ou celtes n'ont pas été cités même si, certains étudiants connaissent d'emblé l'existence de ces mythologies dont ils n'ont pas de connaissances suffisantes. Néanmoins, les éléments culturels appartenant à la sphère kabyle (très riche à ce titre) ont été rarement cités, voire, ignorés complètement. Cela peut être justifié par la distance qui sépare les deux régions qui n'ont souvent pas de contact, mais aussi par l'insuffisance remarquable des manuels scolaires à cet égard qui ne mettent pas en valeur la culture locale.

7. Pensez-vous que l'espace maghrébin jouit de sa propre mythologie ?

Oui	Non	Total
28 (87.5%)	4 (12.5%)	32 (100%)

Tableau n°12 : Possibilité d'existence d'une mythologie maghrébine.



La figure indique que presque la totalité des participants ont répondu par l'affirmatif à la question proposée. Ce taux peut être interprété selon deux axes : soit les étudiants peinent sur le sens même du mot mythe et le confondent avec d'autres catégories telles que le conte ou la légende. Une deuxième lecture pourrait nous permettre de constater que les participants ont fourni des réponses hautement « subjectives » étant des acteurs culturels de sphère maghrébine en valorisant leur propre espace culturel.

Pour faire le point, il est manifeste que le répertoire culturel des étudiants est très prospère. Leurs références culturelles s'appuient majoritairement sur un héritage d'une tradition orale. La connaissance d'autres imaginaires culturels de l'héritage universel est estimable et elle est apprise à travers la culture médiatique. Il n'y a certainement pas, lieu pour une généralisation, en matière de culture car le milieu, les compétences, les penchons et les goûts sont des critères subjectifs qui déterminent le répertoire culturel de chaque personne.

II.1.3 Scénario de recherche

Il convient de préciser qu'une démarche qui vise une acquisition progressive de compétences transversales s'amorce en étapes constituées de situations significatives. C'est pour cela que nous avons prévu un scénario

pédagogique progressif et continu afin d'atteindre les objectifs que nous nous sommes assignés au début de cette recherche. Les tâches proposées dans le cadre du scénario pédagogique sont conçues l'une en réponse à l'autre, c'est-à-dire ce n'est qu'en analysant les résultats d'une première étape que nous programmions une deuxième.

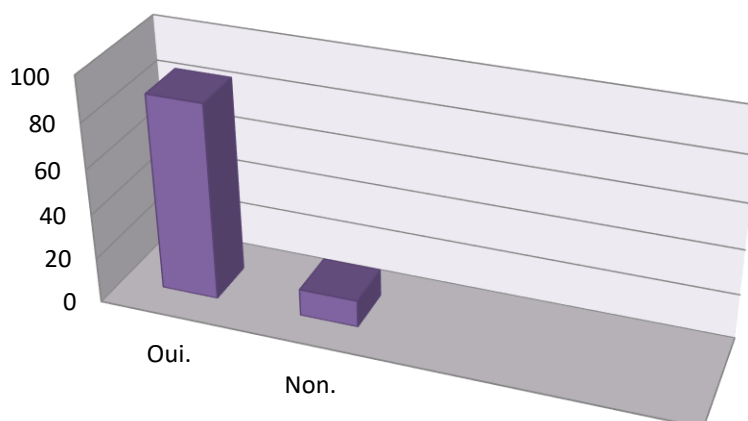
En fait, avant l'entame d'une réelle mise en pratique des données théoriques autour desquelles s'appuie le projet de notre recherche, nous avons jugé utile d'examiner l'horizon d'attente de notre public. Toujours par le biais du questionnaire, deux questions ont été réservées à une tentative de déceler la place qu'occupe le mythe chez les étudiants en matière d'enseignement-apprentissage et non seulement à titre culturel.

1. Êtes-vous pour une exploitation approfondie du mythe au sein de votre formation universitaire ?

Oui	Non	Total
28 (87.5%)	4 (12.5%)	32 (100%)

Tableau n°13 : Avis des étudiants quant à l'exploitation du mythe en classe.

Figure n°12: Avis des étudiants quant à l'exploitation du mythe en classe.



Il est question, ici, d'enquêter sur deux critères essentiels : la fascination et la résistance aux mythes. Si la majorité interrogée s'est affichée intéressée par un apprentissage autour des mythologies en classe, une minorité a exprimé son refus. La première catégorie semble s'exprimer par curiosité, la deuxième par connaissance de cause. Expliquons davantage ce constat paradoxal : le rapport à ce nouveau savoir balance entre indifférence et intérêt. Ceux qui ont des informations sur le contenu « immoral et surnaturel » des mythes, ont montré leur rejet de cet enseignement. Par contre, ceux qui voient dans les mythes des histoires de héros légendaires et fascinants semblent vouloir en savoir davantage par plaisir ou par curiosité.

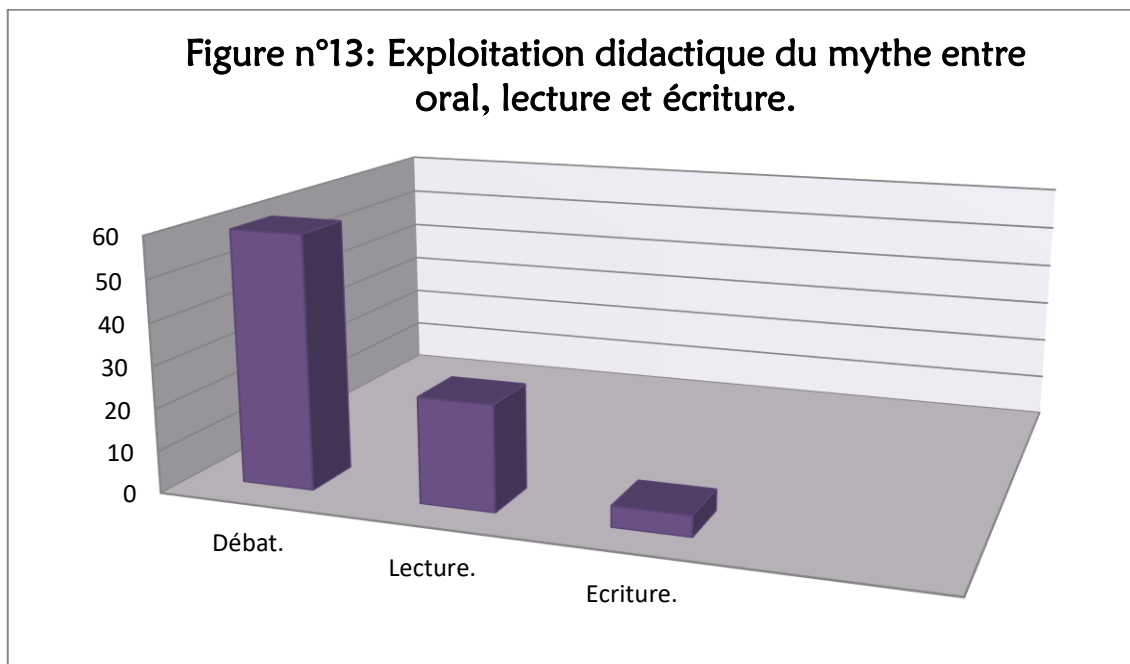
En fait, à titre illustratif, nous verrons plus tard dans cette recherche, que les participants qui ont affiché une attitude positive vis-à-vis du mythe ont changé de comportements (deviennent presque démissionnaires) en apprenant plus d'informations sur la mythologie lors des débats interprétatifs encore plus en lisant des textes littéraires traitant des mythes. Il convient d'ajouter que, pour un bon nombre de cette catégorie, il y a une sorte de désaffection à l'égard d'une littérature autour du mythe et non des mythes eux-mêmes. A cela, s'ajoute un autre élément : travailler sur l'analyse d'une réécriture mythique nécessite des efforts et des compétences considérables dont ne disposent pas certains étudiants. Ces derniers se contentent d'afficher une fascination à l'égard de certains thèmes de la mythologie.

2. **Préférez-vous :** Débattre autour des mythes
 Lire et interpréter des mythes
 (Ré) écrire des mythes

Débattre autour des mythes	Lire et interpréter des mythes	(Ré) écrire des mythes	Total
20 (62.5%)	8 (25%)	4 (12.5%)	32 (100%)

Tableau n°14 : Types préférés de l'exploitation didactique du mythe.

Figure n°13: Exploitation didactique du mythe entre oral, lecture et écriture.



A la question précédente, avait succédé cette question qui ambitionne à déceler les points de certitude des étudiants. Autrement-dit, essayer de toucher les centres d'intérêt des apprenants en fonction desquels s'élaborera notre planification pédagogique. C'est dans l'ordre de la logique que (62.5%) des participants préfèrent aborder les mythes à travers des ateliers de parole. A première vue, débattre autour des mythes est beaucoup plus facile que lire de la littérature et l'interpréter. Même si les réticences à prendre la parole en public sont remarquables, celles-ci sont peu comparables aux difficultés liées à la lecture et à la réécriture des mythes. Sans l'ombre d'un doute, le rapport à la littérature balance, aujourd'hui, entre fascination et résistance. Puisque, elle fait appel à une culture et à une activité cognitive, la littérature demeure un objet discutable pour l'école comme le confirme Tauveron :

[l'école] entretient aujourd'hui des rapports paradoxaux avec la littérature, faits de fascination et de révérence (elle lui reconnaît des vertus qu'elle n'accorde pas aux textes non littéraires) et tout à la fois de mépris pour sa singularité (elle n'encourage guère à la lire autrement qu'un écrit ordinaire) et dès lors qu'elle pose que sa lecture n'implique aucune « compétence particulière », elle ne

prévoit pour elle « aucun apprentissage technique particulier »³⁹⁰.

Il est clair que, pour un étudiant algérien, l'étude de la mythologie par le biais de la littérature est assimilée à une corvée car, pour lui, la littérature se limite aux morceaux choisis et étudiés en classe. Même s'il affiche une sensibilité à la forme et au fonctionnement de la dimension esthétique du texte littéraire, la complexité thématique et rhétorique, la fonction poétique/polysémique et l'intertextualité échappent souvent à l'étudiant.

II.1.3.1 La pré-enquête : Planification pédagogique

En réponse à l'étude de l'horizon d'attente des étudiants, nous avons opté pour une pédagogie de la résistance. Vu que certains apprenants affichent un désintérêt face aux mythes et d'autres éprouvent de la difficulté à lire des mythes, nous avons jugé important de faire de ces résistances affectives et cognitives, un point de départ afin de créer de nouvelles pratiques enseignantes appelant à remédier aux lacunes d'apprentissage au lieu de les écarter. Il est à signaler que de nombreuses pratiques tendent à exclure ce facteur essentiel à la découverte de l'Altérité et au développement d'une conscience interculturelle.

Une pédagogie de la résistance qui entend développer une voie de résistance dans les interstices de la forme scolaire est entendue comme une stratégie qui permettrait aux apprenants de faire face à l'aliénation scolaire et de s'essayer à de nouvelles expériences créatrices favorisant leur autonomie. En effet, le questionnement est l'une des méthodes de cette pédagogie :

Le questionnement est l'acte par lequel il est possible d'interroger les évidences sociales et de les problématiser. Le questionnement est la condition de possibilité de l'esprit critique. Un enseignant qui développe une pédagogie de la résistance se montre ouvert au questionnement de ses

³⁹⁰ TAUVERON, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » in NRP, recherche « littéraire » in Repères N° 19/1999, pp.9-38. Ici, p.9.

élèves et résiste à la tendance à évacuer les questions au profit uniquement du traitement du programme.³⁹¹

Une pratique inscrite dans une pédagogie de la résistance s'appuie sur l'ouverture. L'enseignant accepte de parler des problèmes sociaux et existentiels. Il favorise « la voix propre » de chaque apprenant ce qui alimente la confiance en Soi. Les apprenants aux idées subjectivement formulées sont affrontés à leurs pairs afin de débattre les différences.

Résister au savoir, résister aux méthodes d'apprentissage, résister aux formalités institutionnelles, tous des axes sur lesquels l'enseignant pourrait construire une réflexion commune avec ses apprenants afin de les guider à analyser les situations, à construire du sens avec plus de scientificité en impliquant surtout leur esprit critique car « *une pédagogie de la résistance lutte contre la tendance à ne pas s'interroger sur les enjeux des connaissances apprises. Elle aide l'apprenant à construire du sens.* »³⁹². A ce titre, la lecture est un moyen qui permet de rassembler un capital culturel indispensable à l'expérience scolaire. L'écriture est, aussi, une autre dimension de cette pédagogie de la résistance, elle aide à élaborer une pensée rigoureuse et critique. Ainsi, les deux peuvent constituer un espace où l'apprenant peut vivre l'expérience de la réflexivité.

Pour ce qui est de l'enseignement de la mythologie, il semble que la crise de l'enseignement basé sur l'aspect culturel se justifie, non seulement, par les attitudes des apprenants qui se trouvent en situation d'insécurité linguistique, pragmatique et encyclopédique, mais s'explique, également, par les démarches adoptées (la majorité des enseignants évitent les méthodes interactives) ; l'insuffisance du matériel disponible ; et le manque d'implication motivée et des apprenants et des enseignants ; les exigences des programmes officiels (respecter les objectifs assignés, terminer le contenu des modules dans les temps

³⁹¹ PEREIRA, Irène, « *Une pédagogie de la résistance* », in Diotime, n°70 (10/2016). Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107853>, consulté le 1 Janvier 2017.

³⁹² Ibid.

prévus...etc) semblent également freiner un enseignement basé sur la culture véhiculée par le mythe.

Afin de mener à bien notre enquête, nous avons décidé d'organiser des entretiens et des rencontres, indispensables d'ailleurs, avec les enseignants chargés des modules qui vont abriter notre expérimentation. Environ deux mois avant le commencement de l'enquête proprement dite, une collaboration préalable a eu lieu avec deux enseignants du groupe expérimental (promotion de Master Littérature). Avec le chargé du module (Mythes, cultures et sociétés), nous avons essayé d'élaborer un programme qui va à la fois avec les axes pré-soulignés par l'institution universitaire et avec les objectifs prédéfinis de notre recherche. Le résultat était rassurant : durant le deuxième semestre, les cours avançaient en alternance (un cours de données théoriques et un autre pour la pratique). Les activités proposées aux étudiants ont été intégrées dans le contenu global du module.

D'autres rencontres ont eu lieu avec l'enseignante chargée du module (Littérature francophone) afin de discuter des romans à proposer aux étudiants dans le cadre de l'atelier de lecture. Ces romans devaient répondre à la fois aux objectifs du module (analyse des caractéristiques de cette catégorie de littérature) et ceux liés à notre recherche (relecture et interprétation des stratégies de réécriture mythique).

Une autre étape qu'on peut considérer comme faisant partie d'une pré-enquête : la négociation avec le groupe expérimental. Nous avons jugé important de planifier une rencontre préalable au commencement des travaux pratiques avec les étudiants. Les principaux objectifs de cette mise en accord peuvent être résumés en ces points :

- La présentation de notre recherche et de ses visées théoriques.
- L'explication du déroulement de l'expérimentation et les spécificités de chaque atelier.
- La présentation du matériel d'enregistrement et de son fonctionnement afin de permettre aux apprenants de se familiariser avec.

- Demande d'autorisation auprès des participants dont la voix va être enregistrée et les noms cités dans notre thèse.
- La création d'une atmosphère de détente et de confiance entre l'enquêteur et les enquêtés.

II.1.3.2 L'enquête : Constitution du corpus

Les travaux ont commencé après les contrôles du premier semestre, au mois de février 2015. Deux séances ont été consacrées à :

- La première à une prise de contact et une explication des enjeux de notre enquête. Nous avons eu un bon temps pour discuter avec les étudiants dans le but de créer une atmosphère détendue et conviviale et installer un contexte de confiance. Ainsi, à une explication acerbe sur les trois moments essentiels de l'expérimentation et les étapes du déroulement du protocole expérimental.
- La deuxième à un rappel sur des notions de base telles la culture, la langue, la parole, la civilisation et autres. Cette séance nous a permis d'avoir une idée générale sur les acquis des apprenants, de faire un état des lieux par rapport à leur *culture mythologique*. Certains étudiants se sont affichés, d'ors et déjà, motivés et prêts pour cette nouvelle expérience. D'autres étaient moins chaleureux et n'ont pas bien accueilli l'idée.

Le scénario méthodologique prévu pour l'expérimentation se base sur trois instances complémentaires :

Le premier moment de l'expérimentation est basé sur « l'oral réflexif ». Il ne s'agit pas seulement de s'exprimer, mais de réfléchir avant de parler. Le débat (voir chapitre III.1.2), est un motif indéniable pour développer la compétence communicationnelle. Trois séances ont été réservées à la réalisation de cette partie. Au cours de ce moment, l'objectif primordial était de mener les apprenants à réfléchir à partir de l'ensemble des mythes racontés en classe.

Le rôle des débats interprétatifs est de faire émerger les représentations socioculturelles que les étudiants algériens se font des mythes, plus généralement, d'une civilisation étrangère. Puis, les conduire à réfléchir objectivement, c'est-à-dire, apprendre à se distancier en ayant une vision du dehors, pour enfin arriver à saisir les potentialités éducatives de certains mythes soumis à des interprétations, plus au moins, subjectives au cours des débats en classe.

Le deuxième moment a été consacré à la lecture. Une lecture interprétative de deux romans écrits par des auteurs algériens. Cette phase s'est effectuée à travers deux étapes : une lecture autonome et individuelle, par chaque étudiant, des deux romans. Une deuxième étape : une lecture structurée à l'intérieur d'un atelier de lecture au sein de groupes de quatre à six étudiants, accompagnée d'une série d'activités (questions de repérage, exercices d'interprétation).

Après avoir accordé 45 minutes pour ce travail collaboratif, l'enseignant a accédé à une correction collective avec les participants à l'enquête. A ce moment, les étudiants ont été libres d'intervenir, de défendre leurs visions car le débat était sans règles ou normes. L'objectif de ce moment est de démontrer comment ces écrivains se sont appropriés certains mythes grecs pour les réactiver dans leurs écrits afin de peindre une réalité socioculturelle ou politico-historique propre à eux et à leur société.

Le troisième moment correspond à un atelier d'écriture. Les participants ont été appelés à rédiger leurs *automythobiographies*. Plus explicitement, transcrire une partie de leur vie personnelle, choisir un fragment de leur existence pour le raconter en faisant appel à certains motifs empruntés de la mythologie grecque.

Nous présentons dans ce tableau récapitulatif les moments essentiels que nous avons prévus pour le protocole expérimental. Les étapes et les objectifs sont indiqués de façon brève mais explicite :

Séances en ateliers	Démarches en phases	Objectifs opérationnels	Intérêt pédagogique
Atelier de parole	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation (Mise en place) du groupe en communautés réflexives. • Ecoute et débat interprétatif autour de trois mythes durant trois séances : le mythe du Labyrinthe, le mythe d'Ulysse, le mythe de Méduse dans leurs versions « originales, brutes ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Confronter les étudiants aux mythes choisis. • Mettre en évidence les problèmes d'ordre axiologique, littéraire, pédagogique et philosophique véhiculés par les mythes. • Mettre en évidence une expérience de sociabilisation du savoir. • Développer les stratégies argumentatives et interprétatives. • Alimenter l'esprit critique (Acquisition d'une <i>maturité cognitive et affective</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Etudier les facteurs déterminant la réception et l'interprétation des mythes par des apprenants algériens en interaction. • Démontrer le rôle que jouent les représentations culturelles et les stéréotypes dans la mobilisation des stratégies de réception et d'interprétation des mythes.
Atelier de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture des œuvres choisies (<i>Qui se souvient de la mer</i> de Mohammed Dib et <i>N'Zid</i> de Malika Mokkedem) sous l'angle du mythe. • Organiser des cercles de lecture interactive autour de l'implicite des 	<p>Mettre en évidence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La réception des mythes <i>littéraires</i>. • L'identification aux personnages mythiques (créés par la littérature). • Les métamorphoses possibles lors d'une réécriture d'un mythe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner le rôle de la recontextualisation des mythes dans le dépassement des préjugés et des stéréotypes culturels. • Démontrer l'apport de la lecture impliquée /distanciée dans:

Atelier d'écriture	œuvres lues.		
	<ul style="list-style-type: none"> Analyse et interprétation des deux œuvres par le biais d'un questionnaire articulé en activités. 		<p>1. La construction du sens.</p> <p>2. Le développement de l'esprit critique.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Préliminaires et esquisses de réécritures de mythes en groupes. Rédaction individuelle d'<i>automythographies</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Ecrire sur Soi en présence de l'Autre. Affiner le rapport implication-distanciation Examiner si les structures socioculturelles conditionnent les structures de production (mentales cognitives). 	<ul style="list-style-type: none"> Examiner les représentations mentales d'appréciation que les universitaires appliquent pour se penser et se représenter à l'Autre au sein d'une foule de limites socialement définies. Repérer le fond commun entre les cultures : évaluer le degré d'imbrication des motifs culturels maghrébins et grecs dans un discours sur Soi.

Tableau n°15 : Tableau récapitulatif du protocole expérimental.

Au cours de ces séances telles qu'elles sont présentées, il a été essentiel de nous recentrer sur les questions du protocole. Il a fallu, très régulièrement, refaire un point avec les participants pour évaluer, d'une part, si le travail avancerait et, d'autre part, pour voir si leurs conceptions se modifiaient. Ainsi, nous réajustons nos objectifs et démarches en fonction du progrès des étapes de l'expérimentation.

Avant de clôturer cette section, nous tenons à évoquer certaines difficultés méthodologiques auxquelles pourrait faire face un enseignement pratique du mythe en classe de langue étrangère lié surtout à la question de la réception :

- L'engagement profond des enquêtés est un aspect difficile à mesurer, pourtant, décide, largement, du déroulement de l'expérimentation. Les apprenants moins motivés, paresseux ou indifférents présentent des données « probables » car le degré d'implication et de sincérité qu'ils peuvent afficher est, par fois, à juger. Les égards qui se dressent entre la « volonté de faire » et le « vrai fait » remettent en question, dans certains cas, les choix théoriques et méthodologiques. Donc, provoquer des situations d'apprentissage tient d'une grande partie des spécificités du groupe expérimental.
- La décontextualisation de certains savoirs empêche une meilleure compréhension et interprétation surtout quand la différence entre le contexte premier du savoir « brut » et celui dans lequel est recontextualisé est large. C'est pourquoi, il est nécessaire d'étudier tous les facteurs et d'établir des hypothèses sur les effets prévisibles à cette action. Etudier un mythe réécrit en littérature ne permet souvent pas de se rendre compte de toutes les dimensions liées à son contexte premier.
- La subjectivité de l'enquêteur, lui-même, qui risque d'influencer son public par son adhésion à ses choix. La posture de l'enseignant a, longtemps, été source de soupçons, on ne peut enseigner en étant neutre. La motivation sur-montrée, l'excitation devant les thématiques choisies et le souci de pousser le groupe expérimental à atteindre les résultats souhaités sont des pistes « dangereuses » qui peuvent nuire à la scientificité d'un projet de terrain.
- Les résultats d'une enquête sont toujours approximatifs. On l'entend souvent, ce que disent certains enquêteurs n'est pas le reflet exact de ce qu'ils ont fait. Pour des besoins méthodologiques, l'on voit certains détails sacrifiés ou ajoutés, fait que nous ne soutenons guère. La neutralité

est à conserver d'une manière à exprimer objectivement les idées personnelles des enquêtés.

Au terme de ce chapitre, qui a eu comme tâche la présentation du cadre expérimental de notre recherche, il convient de souligner qu'aucune des méthodologies n'est intrinsèquement meilleure que les autres. En effet, la pertinence d'une recherche dépend de la façon d'aborder le thème choisi, de répondre aux objectifs définis et tient compte entièrement des moyens disponibles. Néanmoins, ambitionner d'élaborer un dispositif didactique veillant à exploiter pleinement les potentialités éducatives du mythe semble se positionner dans une zone risquée.

Est-il besoin de rappeler encore que la réception est une question majeure car de nombreuses incertitudes pèsent autour d'elle. Etant une opération hautement subjective, il est difficile de transcrire la réception de la littérature (voire la mythologie) dans un cadre scientifique et exclusivement objectif. La perception des comportements face à un texte, par exemple, dépend non seulement du profil de la personne qui lit mais, également, de la contrainte temporelle et spatiale, du rapport enseignant-enseigné au même titre que le rapport enseigné-savoir...etc.

Pour conclure, nous épinglons deux faits majeurs relatifs à l'exploitation du mythe en classe : le premier relève de la complexité de l'objet en question, le deuxième concerne sa réception. Autant que la littérature, peut être plus, le mythe n'est jamais uniforme, cette pluralité doit être conçue différemment. Son appartenance à la littérature le situe, davantage, du côté de la poétique qui ajoute au sens mythique une double confusion. Plusieurs démarches didactiques abordent le mythe dans cet aspect textuel et sémantique, accordant moins de valeur aux effets de sa réception. Les compétences de lecture ne renvoient pas, seulement, aux habilités de (re)construire du sens autour d'un texte, mais, et essentiellement, au savoir-faire face aux dérives du moment d'affrontement du monde que représente le texte-même. Se positionner face à un mythe, c'est

s'apprêter à traverser des épreuves, tant cognitives qu'émotives, qui le plus souvent, impliquent le Moi en tant que sujet intellectuel.

Donc, ce deuxième chapitre nous a permis d'interroger plus vigoureusement, les aspects qui régissent les relations enseignant-enseignés, mais aussi et surtout, la nature du rapport enseignés-objet du savoir. Nous avons proposé des étapes susceptibles de faciliter la transposition didactique du mythe en classe dans une approche polygonale et dialectique. Par la suite, une première interprétation du questionnaire administré au groupe expérimental, nous a aidée à circonscrire les profils hétérogènes de notre échantillon en ayant des idées plus claires sur ce que pourrait être la suite de notre expérimentation conçue en scénario pédagogique progressif. Afin de vérifier les hypothèses émises tout au long des deux premiers chapitres, le troisième chapitre traduira une mise en place d'un dispositif didactique pratique qui exploitera le texte et le prétexte orientés vers un enseignement effectif du mythe en tant qu'objet pluridimensionnel.

Chapitre III :

Le mythe en chantier didactique

Débattre à partir des mythes (section 1), peut être considéré du côté de la valeur et de la réception de l'instance symbolique du mythe. On ne doit pas apprécier le mythe en termes de vérité ou de morale, mais plutôt comme un ensemble autonome qui véhicule des dimensions humaines diverses et universelles. En contexte pédagogique, quelles sont, donc, les primordiales difficultés et facilités rencontrées lors d'un premier contact avec les mythes ? Par quoi est conditionnée la réception de la mythologie grecque par des universitaires algériens ? Les communautés réflexives pourraient-elles se décentrer en confrontant des lectures hétérogènes des mythes débattus ? Quel rôle jouent les représentations socioculturelles et les stéréotypes dans la mobilisation des stratégies de réception et d'interprétation des mythes ?

C'est aussi du côté de l'influence des mythes sur les écrits contemporains que l'on va chercher à déterminer les enjeux de leur réécriture dans la littérature algérienne. Dans cette optique, nous nous interrogeons ainsi : Comment et à l'aide de quels indices les étudiants-apprenants co-construisent le sens des textes contemporains ? Qu'en est-il de la réception des personnages mythiques ? Y a-t-il une possibilité de s'identifier à eux afin de mieux comprendre un texte ?

Etant donné que la destruction du mythe original peut être lue comme une omission des mythèmes problématiques et que sa reconstruction fictive (réécriture) comme tentative d'adapter sa charge symbolique à un contexte moderne et différent, cette opération pourrait-elle participer à dépasser le refus des mythes jugés dans leur contexte primitif ? Autrement dit, le mythe-symbole servirait-il de clef pour la lecture d'un texte contemporain ? Il est donc question, dans cette deuxième section, d'esquisser le profil du lecteur-apprenant algérien en fournissant des données théoriques et pratiques favorisant la complexité et la diversité dans le but de développer son esprit critique et scientifique.

Dans cette même perspective, la question de la création esthétique et la mythologie (section 3) pourrait apparaître secondaire : l'écriture ne se base-t-elle pas sur l'imaginaire ? L'art n'est-il pas toujours l'expression d'un moi créateur ? Le mythe n'est-il pas une première tentative de comprendre l'Altérité

qui entoure l'être humain ? La mythologie personnelle se manifeste souvent sous la ligne des écritures du Moi. Y intégrer des mythes, c'est aborder l'Altérité constitutive de Soi-même.

En somme, c'est dans le but d'établir, comme le titre du chapitre l'indique, un dialogue entre la dyade *didactique-mythe* que le dispositif méthodologique que nous avons élaboré a été conçu: il s'agit d'une alternance de moments de débat interactifs, de mises en situation, de travaux de réflexion et d'interprétation en groupe, d'écriture créative individuelle.

L'esprit de ce paradigme prend appui sur l'exploitation des quatre habilités (compréhension/expression (orale), compréhension/expression (écrite)) qui sont envisagées dans trois ateliers complémentaires. Nous aborderons l'oralité constitutive du mythe comme vecteur facilitateur de la réflexion et déclencheur du débat au sein des communautés interprétatives. Ensuite, des questions caractéristiques de la lecture sous l'angle du mythe seront soulevées dans le deuxième atelier. Nous concluons par l'examen de l'influence de la réception des mythes sur le processus de redécouverte de Soi à travers une double Altérité et ce par le biais de la rédaction d'un écrit intime.

Ces trois ateliers sont divisés, chacun en trois sections, les unes et les autres pourvus d'une introduction qui présente les problèmes posés, des sous-sections réservées à la présentation des présupposés théoriques confrontés, enfin, à des données pratiques analysées et interprétées à la fin de chaque atelier.

III.1 Atelier de parole : débattre à partir des mythes

La diversité des réflexions pédagogiques récentes qui ont permis de proposer plusieurs approches novatrices a, d'une part, enrichi la capacité de l'offre pédagogique, mais a, d'autre part, compliqué la prise de position et le choix par les enseignants des voies les plus rassurantes. Le dynamisme et la créativité deviennent des instances fondamentales dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ceci dit, les stratégies d'élaboration et d'intervention scolaires se trouvent constamment confrontées à des changements relatifs à des aspects cognitifs, sociaux et affectifs vu qu'« *éduquer, dans le sens plein du terme, c'est favoriser le développement de la personne dans sa totalité tant sur le plan cognitif que sur le plan socioaffectif, psychomoteur et biologique. [...]. Eduquer, c'est favoriser la libération des forces internes d'expression de soi, d'apprentissage et de développement personnel.*»³⁹³. C'est pourquoi, l'objectif premier de cette recherche repose sur le fait de favoriser une démarche progressive de l'apprentissage qui fait appel à la conscience active de l'apprenant et son implication motivée dans la construction du savoir à acquérir.

Pour ce faire, le mythe s'avère un choix intéressant et avantageux. L'introduction du mythe comme support didactique permet de saisir l'importance du raisonnement dans la vie quotidienne d'une façon générale. Le mythe est, avant tout, parole d'un philosophe, il donne à réfléchir, à affilier un sens à des concepts liés à notre quotidien tels que le temps, la mort, la justice, le pouvoir....etc. En ce sens, le mythe peut libérer l'expression et tisser des liens intrinsèques par le dialogue et le respect de l'Autre dans sa différence.

Débattre à partir des mythes c'est s'engager dans une enquête éthique tournant, surtout, autour de la démocratie ; on y apprend à devenir un citoyen responsable capable de s'investir dans la création de cette mini-société qu'est la *communauté discursive*³⁹⁴. En ce sens, le mythe peut être un instrument puissant

³⁹³ L.COTE, Richard, « *Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage* » in, L'affectivité dans l'apprentissage, sous la direction de Louise LAFORTUNE et Pierre MONGEAU, Presses de l'Université du Québec, 2002, p.94.

³⁹⁴ Nous expliciterons davantage cette notion dans les pages suivantes.

pour la formation d'une pensée rigoureuse, cohérente, critique et créatrice. Le consensus n'est pas l'ultime objectif d'une communauté réflexive. Ce qui compte par dessus tout, c'est la prise de conscience de l'apprenant de son propre parcours d'apprentissage, et sa capacité d'apprendre avec et par l'Autre. La prise de parole est, selon cette optique, un moyen pour la formation de la pensée³⁹⁵ car c'est par le biais des échanges que les conceptions naissent et se partagent.

Aborder le mythe, c'est se prêter à une *auto-critique* et franchir le pas vers une *autocorrection* qui est le but terminal de toute formation éthique inscrite dans une perspective faisant appel à des compétences transversales : intellectuelles, personnelles, sociales et communicationnelles. C'est pourquoi, le projet d'un atelier de parole, tel que nous le concevons dans la présente recherche, tente d'installer une devise simple, jamais simpliste : apprendre à réfléchir par et pour Soi-même, (car *penser c'est dialoguer avec soi-même*) dans une démarche collective.

III.1.1 L'oral : produit ou objet d'enseignement ?

La maîtrise d'une langue étrangère passe par un apprentissage effectif de l'expression orale. La participation active des apprenants lors d'un cours est un indice de la réussite du travail de l'enseignant. Le dynamisme est, sans doute, un motif renforçant le processus d'assimilation des savoirs en classe. Toutefois, cet apprentissage fait problème surtout du côté de l'apprenant. La limite du lexique, le manque de maîtrise phonologique, le malaise psychique, expliquent les réticences à prendre la parole devant un public. Ces imperfections démotivent les apprenants qui préfèrent le silence de peur d'être critiqués ou jugés.

A cela s'ajoute ce qu'on appelle communément *l'insécurité linguistique* qui est définie selon Jean-Pierre CUQ :

³⁹⁵ TOZZI, Michel, en ce sens, insiste sur cet aspect socialisateur du langage : le langage « *sortant de la confrontation physique par la mise en mots, différant le passage à l'acte par la distance médiatrice d'une parole intérieure augurant la **réflexivité**, il relie à autrui, et ouvre à l'humanité par l'accès à une pensée et un savoir collectifs.* » (Michel Tozzi, *Vers une socialisation démocratique*, in CERFEE, n°15, 1998, p5).

Comme un phénomène, généralement présent dans l'usage courant, dû à la distorsion relevée entre une performance observée par le sociolinguiste et l'auto-évaluation du locuteur. Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole (à l'origine d'une tendance à l'hypercorrection et d'une multiplication des comportements irréguliers)³⁹⁶.

Face à de telles situations, les enseignants se dirigent, alors, vers une concentration excessive sur l'écrit et relèguent au second plan ce facteur indispensable à l'apprentissage qui est l'oral. Force est de constater que la prise de parole reste le parent pauvre au plan des enseignements.

Dans les écoles algériennes, la situation de l'enseignement de l'oral ne fait pas l'exception. L'oral a été longtemps marginalisé dans les programmes éducatifs. Néanmoins, après la réforme de 2002 (l'introduction précoce du français, la préconisation de la pédagogie de projet et la réhabilitation de l'oral), nous constatons une réelle volonté visant à mieux prendre en charge la compétence orale.

Mais les changements institutionnels théoriques ne suffisent pas, il faut mettre en évidence une réelle stratégie pour prendre en charge cette composante essentielle à tout apprentissage des langues. Il est important, donc, de réfléchir au passage des décisions déclarées à des pratiques effectives. Etant donné qu'apprendre à s'exprimer couramment est l'aboutissement d'une pratique régulière, chaque praticien doit se baser, en point de mire, sur le facteur *temps*, à côté de plusieurs autres variables (les besoins et les difficultés des apprenants, leur contexte socioculturel...etc.), dans l'accompagnement pédagogique.

Inévitablement, au sein de ces préoccupations, une question s'impose : doit-on considérer l'oral comme un aboutissement de toutes les formations que reçoivent les apprenants ou le prendre en tant que savoir à enseigner à part entière ?

³⁹⁶ CUQ, Jean-Pierre, *ASDIFLE*, op.cit., p.132.

Cette problématique a fait l'objet de plusieurs articles dont celui de Bernard SCHNEUWLY, «Vers une didactique de l'oral?», qui s'est interrogé : « *faut-il, à l'intérieur de la classe de français, un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis ? Ou le travail sur l'oral doit-il se faire de manière intégrée là où l'oral se pratique de toute façon à l'école, dans les multiples lieux de son usage ?* »³⁹⁷.

En écho à ce questionnement, il apparaît que, la plupart des enseignants se servent de l'oral comme un facteur d'évaluation sommative : à partir d'un résumé oral (une reformulation), ils jugent le degré d'assimilation d'un cours donné. Ils ne mettent pas en évidence un réel enseignement des différentes habiletés communicationnelles (le débat, la discussion, l'exposé critique, l'oral réflexif...etc.), encore moins, considérer l'oral comme un outil de l'expression de Soi et d'affirmation identitaire qui touche à la dimension « affective » de la personne qui s'exprime.

« *L'oral pour apprendre et l'oral à apprendre* »³⁹⁸ semblent, donc, constituer un débat de taille pour la majorité des praticiens, pourtant, il faut admettre que dans l'enseignement-apprentissage des langues, l'oral est souvent utilisé comme un dispositif au service d'autres apprentissages.

L'absence de méthodes scientifiques spécifiques à l'enseignement de l'oral ou l'ignorance de celles-ci par les formateurs ainsi que les difficultés rencontrées dans les conditions de réalisation de ces démarches entravent la mise en évidence d'une réelle pratique des activités interactives en classe. Ajoutons à cela, que les abondantes recherches s'inscrivant dans ce paradigme de « l'oral à apprendre » n'ont pas encore, donné lieu à beaucoup d'expérimentations et de propositions didactiques concrètes.

³⁹⁷ SCHNEUWLY, Bernard, « *Vers une didactique de l'oral ?* » in Enjeux, n° 39/40, 1996-1997, p.7.

³⁹⁸ COLIN, Didier, « *Didactique de l'oral, Langue orale, aspect transversal, faits de langue* », 2010, p.2. Disponible sur : http://utopia.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IMG/pdf/Didactique_oral_Jeudi_28_Janvier_PM.pdf, consulté le 5 Mai 2016.

Néanmoins, récemment, plusieurs chercheurs se sont acharnés sur une quête de réels dispositifs pour une meilleure didactisation de l'oral. Citons l'équipe de Genève illustrée par Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ, dont les travaux portent essentiellement sur *la parole publique formelle*, le travail sur *les genres oraux des rituels scolaires* (DELCAMBRE, 2012), l'oral comme *objet de réflexion sur la langue* (LAPARRA, 2008).

Cette diversité témoigne de la complexité de l'oral, objet aux multiples contours et finalités. Il s'en suit que son enseignement demeure difficile à cerner. Ce *fantôme omniprésent* (NONNON, 1992), ou cet *objet bon à tout faire* (PIERTO & WIRTHNER, 1998) nécessite un regard attentionné surtout du côté des variables et des objets à enseigner car, selon (NONNON, 1999) « *la question de savoir comment intégrer l'enseignement de l'oral aux autres apprentissages de la classe de français reste entière.*»³⁹⁹.

C'est pourquoi chaque praticien se trouve constamment confronté à plusieurs problématiques qui compliquent davantage son intervention pédagogique : en s'exprimant, l'apprenant apprend-il à s'exprimer ? Pense-t-il en même temps qu'il dit ? Pense-t-il sur ce qu'il dit ? Qu'en est-il de la dichotomie oral/écrit ? Faut-il travailler *l'oral spontané* à travers des situations de communications authentiques ou privilégier des objets langagiers pour perfectionner leur pratique pragmatique ou encore essayer les dialogues préconstruits en situation pédagogique ?

Préconiser des démarches qui prônent la diversité dans l'offre pédagogique (les supports ainsi que les méthodes de leur exploitation en classe) nous semble le choix le plus approprié pour une meilleure prise en charge de la compétence communicative.

³⁹⁹ NONNON, Elisabeth, « *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française* », in *Revue française de pédagogie*, Volume 129, n°1, 1999, pp.87-131. Ici, p.94.

III.1.1.1 La compétence communicative en classe de FLE

Qu'il apprenne, qu'il se forme ou qu'il se perfectionne, l'élève, l'apprenant ou l'adulte ne peut se passer de la communication. Mais, tout d'abord, qu'est-ce qu'une communication ?

Une des théories les plus célèbres qui s'appuie sur l'analyse des fonctions du langage, celle de Roman Jakobson, distingue six facteurs de la communication : émetteur, récepteur, message, code, contexte et canal. Cerner la compétence de communication exige une segmentation des deux notions (compétence et communication). Les dictionnaires définissent, fréquemment, la compétence, dans son acception courante comme « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier.* »⁴⁰⁰.

En grammaire générative, pour Noam CHOMSKY « *la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède dans sa langue.* »⁴⁰¹. Selon lui, la compétence s'oppose à la performance qui est « *le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée.* »⁴⁰². Donc, compétence et performance relèvent du champ de la linguistique et surtout de celui de la communication.

Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme « *la capacité à utiliser le langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés.* »⁴⁰³.

BISSONNETTE et RICHARD en donnent une définition qui intègre la plupart des concepts utilisés par les autres scientifiques :

Une compétence [...] constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, «mobilisables» de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés

⁴⁰⁰ ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd. Ophrys, Paris, 2008, p.38.

⁴⁰¹ Ibid., p.38.

⁴⁰² Ibid., p.38

⁴⁰³ BACHMAN, cité par TARDIEU, Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, éd. Ellipses, Paris, 2008, p.25.

*régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne. La compétence ne représente pas un état, mais un processus, qui est d'ailleurs toujours perfectible parce qu'il résulte d'une démarche en construction*⁴⁰⁴.

Définie ainsi, la notion de compétence s'insère dans une vision constructiviste de la pédagogie, puisque l'apprenant doit jouer un rôle actif dans son apprentissage. Il faut qu'il confronte ses connaissances à la tâche exigée pour arriver à régler un problème et s'adapter à toute nouvelle situation.

Le terme « *compétence* » recouvre trois formes : linguistique, communicative et socioculturelle. La maîtrise des stratégies discursives fait l'objet de plusieurs approches didactiques car l'un des objectifs majeurs de l'enseignement des langues étrangères est de doter l'apprenant d'un savoir-faire qui lui permettrait de réagir dans des situations réelles. Selon *Le dictionnaire pratique de didactique du FLE*, le CECRL distingue, essentiellement, deux types de compétences :

-Les compétences communicatives langagières : *propres à la langue (linguistique qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique..., et sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels, la pragmatique).*

-Les compétences générales : *qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des activités langagières (culture générale, prise de conscience interculturelle, valeurs, motivations, croyances...)*⁴⁰⁵.

Néanmoins, la notion de compétence de communication n'est pas, depuis toujours, le propre de la didactique des langues étrangères. Elle a été empruntée à *l'ethnographie de la communication*⁴⁰⁶, et est née des critiques développées par HYMES (1972) en opposition à la linguistique générative de Noam CHOMSKY (1965) qui prétend qu'« *une langue est conçue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication.*».

⁴⁰⁴ RICHARD, Mario/ BISSONNETTE, Steve, *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, éd. Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001, p. 74.

⁴⁰⁵ ROBERT, Jean-Pierre, op.cit., p.17.

⁴⁰⁶ Discipline créée dans les années 1960 par les sociolinguistes américains Dell HYMES et John GUMPERZ.

La compétence communicative selon (Dell HYMES, 1984) « *est la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent.* »⁴⁰⁷. Elle est, en ce sens, un réinvestissement d'un savoir linguistique dans un discours oral ou écrit, modelé par plusieurs paramètres socioculturels déterminant l'usage approprié de tel ou tel choix langagier ou comportemental.

De son côté, Patrick CHARAUDEAU explique que la compétence communicationnelle « *exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange.* »⁴⁰⁸.

E. BAUTIER-CASTAING propose la définition suivante :

*La compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout, en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but*⁴⁰⁹.

D'Après WEISS François, il y a quatre types de communication :

1. ***La communication didactique*** : son objectif est la gestion du travail de classe et le discours « métalinguistique » (portant sur les formes de la langue).

⁴⁰⁷ HYMS, Dell cité par CUQ, Jean-Pierre, *ASDIFLE*, op.cit., p.48.

⁴⁰⁸ CHARAUDEAU, Patrick, « *De la compétence situationnelle aux compétences de discours* », in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues, 2000, p.37. Disponible sur le site de Patrick Charaudeau - *Livres, articles, publications*. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-compete-ncence-situationnelle.html>, consulté le 2 juin 2017.

⁴⁰⁹ BAUTIER-CASTAING, Elisabeth, *La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement?* In Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 1983, n°61, pp. 87-98. Ici, p.87.

2. **La communication imitée** : basée sur l'entraînement au maniement de la langue par la reproduction (par exemple : la récitation de passages appris).
3. **La communication simulée** : c'est une réutilisation des formes linguistiques dans des situations un peu plus ouvertes, créatives et spontanées. (par exemple : la fabrication des dialogues).
4. **La communication authentique** : l'élève parle de sa propre initiative et en son nom propre (par exemple : interventions personnelles)⁴¹⁰.

Pour D. COSTE, la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

- a) « **Une composante de maîtrise linguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
- b) **Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).
- c) **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.
- d) **une composante de maîtrise situationnelle** ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue »⁴¹¹.

D'après le CECR les compétences correspondent aux capacités d'un apprenant en particulier, à accomplir une tâche (communiquer) dans la langue cible. Le déploiement des compétences est, de sûr croit, pour l'enseignant un objectif privilégié sachant que les apprenants

⁴¹⁰ WEISS, François, « *Types de communications et activités communicatives en classe* », in *Le français dans le monde*, éd. Hachette-Larousse, Paris, n°183, février-mars, 1984, p.47-51.

⁴¹¹ COSTE, Daniel, « *Lecture et compétence de communication* », in *Le Français dans le Monde*, n°141, éd. Hachette-Larousse, Paris, 1978, pp.25-34.

*mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*⁴¹²

D'ailleurs, ce sont les travaux du conseil de l'Europe pour les langues et la perspective actionnelle qui vont modéliser la compétence de communication autour de trois compétences essentielles : linguistique, sociolinguistique, pragmatique.

- **La compétence linguistique** est celle « *qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.* »⁴¹³.
- **La compétence sociolinguistique** « *renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [...] la compétence sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes.* »⁴¹⁴.
- **La compétence pragmatique** recouvre « *l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa*

⁴¹² Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, éd. Didier, Paris, 2001, p. 15.

⁴¹³ Ibid., p.17.

⁴¹⁴ Ibid., p.18.

cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie...»⁴¹⁵.

« *L'approche communicative entend donc prendre en compte la dimension humaine du langage, c'est-à-dire son côté subjectif, irréductible à la schématisation scientifique.*»⁴¹⁶, l'approche actionnelle élargit le champ d'apprentissage avant réduit à la classe seule et propose un espace social et des situations communicatives signifiantes en reliant l'activité linguistique à la vie sociale des apprenants.

Ces compétences sont souvent marginalisées au cours de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, vu le besoin urgent de doter l'apprenant d'un savoir linguistique. Néanmoins, à l'ère des frontières perméables, il s'avère qu'une compétence, en matière de culture, doit faire, aussi, l'objet des préoccupations pédagogiques.

III.1.1.2 Comment l'évaluer ?

Les recherches et les publications qui ont abordé la question de l'évaluation de l'expression orale se prolifèrent depuis une vingtaine d'années. De même, nombreux sont les colloques et les rencontres scientifiques qui ont eu lieu pour discuter cette dimension essentielle à l'apprentissage des langues étrangères.

Évaluer, nous l'oublions souvent, est un acte décisif dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En évaluant, l'enseignant se rend compte, d'abord, de son rendement et de celui de ses apprenants. Néanmoins, évaluer un test d'expression orale relève d'un processus compliqué dont les divers variables liés aux facteurs humains, techniques et situationnels doivent être objectivés au maximum afin d'assurer un traitement approprié et une appréciation la plus juste possible des compétences à mesurer.

⁴¹⁵ Ibid., p.18.

⁴¹⁶TARDIEU, Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, éd. Ellipses, Paris, 2008, p.29.

Il en résulte que pour évaluer la compétence communicative, il faut se référer à une gamme diversifiée de critères d'évaluation. Comment se rendre compte, donc, des interactions en classe ? S'appuyer, uniquement, sur des indicateurs pragmatiques est-il suffisant ?

La démarche fonctionnelle propose, de son côté, d'analyser et de juger les savoir-faire langagiers d'un sujet dans une situation donnée en guise d'évaluation de sa compétence communicative. Dans la mesure où la langue est une pratique sociale, ce sont les actes de paroles qui déterminent le référentiel d'évaluation loin des critères grammaticaux et lexicaux. Ce mode d'évaluation a mis l'accent sur la composante sociolinguistique de la communication et a connu plusieurs variations surtout en domaine professionnel. Son principe est le suivant : l'évaluation de la compétence communicative est relative à la capacité de gérer des situations conflictuelles dans des contextes particuliers sans rendre compte du degré de maîtrise de la langue dans tous ses aspects.

L'optique pragmatique prétend, de l'autre côté, joindre le dynamisme et la complexité de la compétence communicative en un mode d'évaluation plus généralisé qui ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur des interactions elles-mêmes. Ce qui intéresse, c'est la capacité de mobiliser ses compétences opérationnelles. Cette évaluation s'articule autour de trois pistes :

Une piste communicative [...] (on définira des critères permettant de rendre compte des aspects linguistique, discursif, sociolinguistique et socioculturel) ; une piste cognitiviste [...]; enfin, une piste intégrative qui tente de conjuguer pragmatique et linguistique, acquisition et interaction (on se trouve alors face à un système relativement complexe puisqu'il doit concilier communication, cognition, interaction et acquisition)⁴¹⁷.

Un consentement existe, aujourd'hui, pour abolir l'évaluation qui se basait exclusivement sur des données linguistiques car la communication ne se réduit

⁴¹⁷ SPRINGER, Claude, « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? », in Les Cahiers de l'Apliut, volume 18, n°4, France, mars 1999, pp.23-44. Ici, p.33.

pas à une simple opération de décodage et d'encodage. La *co-construction*⁴¹⁸ du sens dans un univers symbolique partagé entre le locuteur et l'interlocuteur est une donnée cruciale pour la réussite de chaque transfert d'informations. Le sens est en relation étroite avec un référentiel (connaissances linguistiques, culturelles, encyclopédiques...etc.) personnel ou partagé.

La composante discursive et la composante socioculturelle sont, alors, deux pôles complémentaires dans le processus de construction, transmission et interprétation du sens car « *on admet que la compétence communicationnelle est remarquablement flexible et évolutive, au point où l'on s'écarte de l'idée d'une compétence univoque et normalisable. La notion de compétence homogène et monolingue cède de ce fait la place à une compétence hétéroclite, à dimension variable et plurilingue.* »⁴¹⁹.

Enfin, il est à souligner que la difficulté de l'évaluation de l'expression orale est souvent due à de multiples obstacles dont le caractère « éphémère » de l'oral qui ne laisse pas de traces, le nombre élevé d'élèves en classe, le manque de temps nécessaire, l'embarras de cerner tous les paramètres (langue, prononciation...etc.). Tout cela prouve que l'oral implique toute la personne qui s'exprime. C'est pourquoi, établir une grille d'évaluation valable pour toutes les situations est, sans doute, impossible du fait que chaque évaluation doit, toujours, être finalisée.

III.1.2 L'oral réflexif : du communicatif à l'interactionnel

L'expression « *communauté discursive* » est apparue la première fois en analyse du discours sous la plume de (MAINGUENEAU, 1984). Mais, elle a été introduite, récemment, en didactique par une équipe de recherche de Bordeaux II et de l'IUFM d'Aquitaine, sous la direction de Jean-Paul BERNIE.

⁴¹⁸ Afin que la communication soit réussie il est nécessaire qu'il y ait négociation et intercompréhension ce qui implique d'autres données que seules les compétences linguistique et sociolinguistique.

⁴¹⁹ Ibid., p.28.

Selon une première approche de la notion, « *toute communauté destinée à produire des connaissances peut être considérée comme « communauté discursive »*. L'adjectif « *discursive* » veut faire ressortir la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissances.»⁴²⁰. De ce point de vue, la classe peut être considérée comme une « *communauté discursive* », étant une sphère d'interaction et un environnement de production de savoirs par le biais d'échanges entre les différents sujets impliqués dans les diverses situations didactiques. Dans un sens plus large, on distingue, aussi, les « *communautés discursives savantes* » celles qui regroupent des savants et des spécialistes chargés d'élaborer des savoirs à enseigner en procédant par des opérations de transposition didactique (La Noosphère, voir chapitre II).

L'utilisation de cette notion en didactique renvoie essentiellement à un principe reposant sur une tentative de mieux comprendre les formes de « *la reconstruction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leurs modes d'agir-penser-parler.*»⁴²¹. Il s'agit en quelque sorte, de se servir du langage à travers des réseaux dynamiques et complexes pour élaborer des discours sur des connaissances sociales et culturelles ou encore des savoirs critiques.

Cependant, cette approche n'est pas « *applicationniste : instituer une communauté discursive ne relève pas d'une décision à prendre de façon formelle en mettant en œuvre une batterie de démarches pédagogiques ou didactiques [...]. Ce qui n'empêche pas, au contraire, de penser des situations didactiques qui facilitent, à tous les niveaux d'enseignement, la construction de communautés discursives.*»⁴²². Donc, choisir d'installer un certain nombre de compétences à travers une communauté discursive est relatif aux exigences de tel ou tel savoir à enseigner.

⁴²⁰ REUTER, Yves et al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2007, p. 29.

⁴²¹JAUBERT, REBIERE, BERNIE, cités par REUTER, Yves et al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck- Duculot, Bruxelles, 2007, p.30

⁴²² REUTER, Yves et al, op.cit., p.32.

De surcroît, le langage est un outil permettant la verbalisation de la pensée⁴²³, mais il arrive souvent, à nos apprenants, de parler sans prendre du temps afin d'organiser et peser leurs mots (structurer leur pensée préalablement avant de l'exprimer oralement). L'oral réflexif est une forme de construction d'une manière scientifique pour apprendre à « bien penser ». Dialoguer, dans cette approche⁴²⁴, s'avère un moyen qui pourrait faciliter le développement, chez l'apprenant, des habiletés cognitives (la conceptualisation, la problématisation, la décentration, l'esprit critique...etc.) qui en retour vont l'aider à mieux réfléchir.

Le passage du communicatif à l'interactionnel est, ici, primordial car il ne s'agit pas seulement de comprendre et d'interpréter un savoir donné mais plutôt de co-comprendre et co-interpéter au sein d'une communauté discursive. En d'autres termes, c'est « l'inter-agir », devise chère à l'approche interactionnelle, qui est mis en place dans le dispositif didactique proposé dans les limites de la présente recherche. Le recours à cette approche, se justifie par deux faits : d'une part, nous visons par l'introduction du mythe en classe de FLE, l'élaboration d'un discours interprétatif sur celui-ci. D'autre part, étant un objet transdisciplinaire, le mythe foment de nombreuses thématiques, les problématiser passe mieux à travers l'interaction entre les différents sujets-apprenants.

Donc, l'intériorisation des manières de « *penser-interpréter-agir* » peut être articulée autour de deux axes : le mythe et la communauté discursive. Ce qui implique l'installation d'une conscience trans/interdisciplinaire pour mieux gérer les situations d'apprentissage. La maîtrise de cette pratique n'est pas aussi évidente, même s'il s'agit d'étudiants à l'université. Manipuler les enjeux de la pluri-dimension des mythes à débattre (étant donné que le mythe se situe à la croisée des disciplines : anthropologie, sociologie, psychologie, rhétorique, littérature, histoire...etc.) et savoir se positionner par rapport aux différents champs n'est pas, non plus, une tâche aisée. C'est pourquoi, un étayage de la

⁴²³ Pour B. SCHNEUWLY et J.P BRONKART : « *les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée; ils lui donnent naissance* » (SCHNEUWLY, Bernard / BRONKART, Jean-Pierre, *Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Genève, 1985, p 71).

⁴²⁴ Qui prétend qu'il ne peut y avoir d'apprentissage uniquement cognitif. L'apprenant, en parlant, construit sa pensée.

part de l'enseignant est indispensable si l'on veut réussir un atelier de débat interprétatif ou d'oral réflexif.

Selon l'esprit de cette perspective, les discours établis ensemble par le dialogue régulent en permanence les contenus de la pensée commune. Les sujets *parlants-pensants* s'approprient des formes de représentations culturelles et rejettent d'autres. Mais une distanciation à l'égard de l'instant vécu et senti est nécessaire car elle est «*un moyen d'entrer dans la réflexion sur les choses et sur les autres.*»⁴²⁵. D'ailleurs, il apparaît nettement que cette mise à distance doit s'opérer sur la langue et sa pratique (l'oral et l'écrit).

L'apprenant est appelé à réfléchir sur ses connaissances et sur ses pratiques langagières et justifier verbalement les réflexions (reformulation, analogie, argumentation, explication, interprétation) qui l'ont mené aux réponses qu'il avance. L'oral réflexif permet, de cette manière, de concilier production et compréhension orales. En effet, il est un outil d'observation qui permet de «*percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive.*»⁴²⁶.

En guise de conclusion, ce qui est visé par l'adoption d'une telle démarche dans notre expérimentation, c'est faire apprendre à bien réfléchir (acquérir une *maturité cognitive*) tout en tenant compte des risques d'une centration excessive sur Soi et, tout de même, de l'influence de la (re)décontextualisation du savoir à apprendre. Ces objectifs se trouvent confrontés à deux questionnements fondamentaux : faudrait-il définir la pensée réflexive, exclusivement, en termes de décentration et de distanciation ? Sinon, quel est l'apport de la pensée personnelle en termes de création et de critique ?

⁴²⁵ CHABANNE, Jean-Charles / BUCHETON, Dominique, « *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes* », chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, paru en 2002 aux éditions Delagrave/CRDP Versailles. Version numérique disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922>
Submitted on 22 Dec 2013, p.5.

⁴²⁶ Ibid., p. 14.

III.1.2.1 Le débat : une interaction sociale

Le débat est l'une des activités orales qui peuvent être exercées en classe. Il fait partie des genres de dialogue. Il est, à ce titre, une forme interactionnelle orale. Les types du débat peuvent se nuancer en fonction des objectifs visés et des thèmes traités. Il est à indiquer que la majorité des étudiants savent déjà faire la différence entre les divers genres d'interaction orale (interview, discussion, entretien...etc.), mais le problème qui se pose, c'est comment les réussir dans la langue étrangère ?

A côté de l'obstacle de la maîtrise des formes linguistiques qui permettent au discutant de prendre la parole, s'ajoutent des insuffisances au niveau de la maîtrise des unités linguistiques relatives aux situations et aux stratégies argumentatives. Toutefois, le débat peut être justement le lieu de construction de ces performances.

Dans une classe de langue étrangère, l'utilisation du débat répond essentiellement à ces deux objectifs :

- Ouvrir un espace de parole par l'engagement dans des interactions ouvertes. But visé par l'approche communicative qui élit l'apprenant comme un agent actif de son apprentissage à travers l'usage authentique de la langue.
- Développer la maîtrise des processus discursifs et acquérir des attitudes relatives à l'éthique et à la citoyenneté par le dispositif, garanti par l'enseignant, qui assure, de son côté, à la fois une distribution démocratique de la parole et de certaines exigences intellectuelles.

Discuter sert, avant tout, à articuler un problème. Le débat aide à inviter l'apprenant à prendre conscience de son apprentissage, en tant que sujet autonome, et d'en faire un objet de réflexion. En débattant, la parole devient révélatrice de Soi-même, elle nous aide à nous redécouvrir en examinant de près nos lacunes et nos points d'interrogation, mais *« si la parole reste malgré tout une manifestation importante, sinon privilégiée, de l'esprit, si elle est révélatrice*

*d'un état d'être, la parole n'est pas l'être.*⁴²⁷, ceci pour dire la complexité des manifestations de la parole au sein de la classe.

Le pédagogisme moderne prône une expression particulière, celle de la « *construction collective du savoir* », autrement dit l'échange et la confrontation aux autres deviennent des « générateurs de sens ». Cela offre la possibilité d'explicitier l'Altérité par une mise à l'épreuve de l'être indispensable à la vie en commun. Les interactions régulières permettent de développer chez les apprenants, en dépit du stade de leur scolarisation, un esprit critique et une liberté d'expression. Le débat interprétatif se présente, donc, comme un dispositif cognitif et une pratique sociale.

A travers la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation, la classe se constitue alors en une communauté organisée dans un rapport coopératif, gérée par une éthique communicationnelle. En fait, « *une pensée qui ne vise ni ne veut l'action n'a aucun intérêt.* », cette expression de Michel ONFRAY résume bel et bien l'importance de la prise de conscience de l'apprenant du processus d'apprentissage et son implication motivée.

III.1.2.2 Le modèle proposé

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'étude de l'oral comme objet facilitateur de l'apprentissage. Notre démarche s'inspire des travaux de Michel TOZZI traduite dans son ouvrage : *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, qui regroupe un ensemble élargi de dispositifs didactiques, de suggestions, d'outils, de témoignages pratiques d'enseignants ayant expérimenté avec leurs apprenants le débat interprétatif à travers des mythes racontés ou lus en classe.

Les débats que nous avons menés n'ont pas une visée philosophique, il s'agit plutôt de débats d'idées et d'interprétation qui visent une *auto-formation collective* tout en valorisant la pensée personnelle. Ils se basent sur des

⁴²⁷ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, éd. CRDP de Bretagne, 2002, p.12.

« discussions réflexives »⁴²⁸ en mettant en place un dispositif coopératif. A côté de l'acquisition des différents savoirs culturels, les situations d'interactions authentiques deviennent un lieu de construction et de développement des compétences langagières à travers l'interprétation du sens et le discours partagé basé sur une éthique commune d'échange.

Comme nous l'avons déjà précisé, le débat constitue la première étape de notre expérimentation. Vu que le degré de socialisation est souvent faible dans nos classes, et pour une meilleure intercompréhension entre les participants, nous avons opté pour une organisation spatiale qui prétend éviter les interventions personnelles égocentriques. Cet exercice de l'oral réflexif, à la fois difficile et formateur, a eu lieu dans une classe simple organisée comme l'explique la figure suivante :

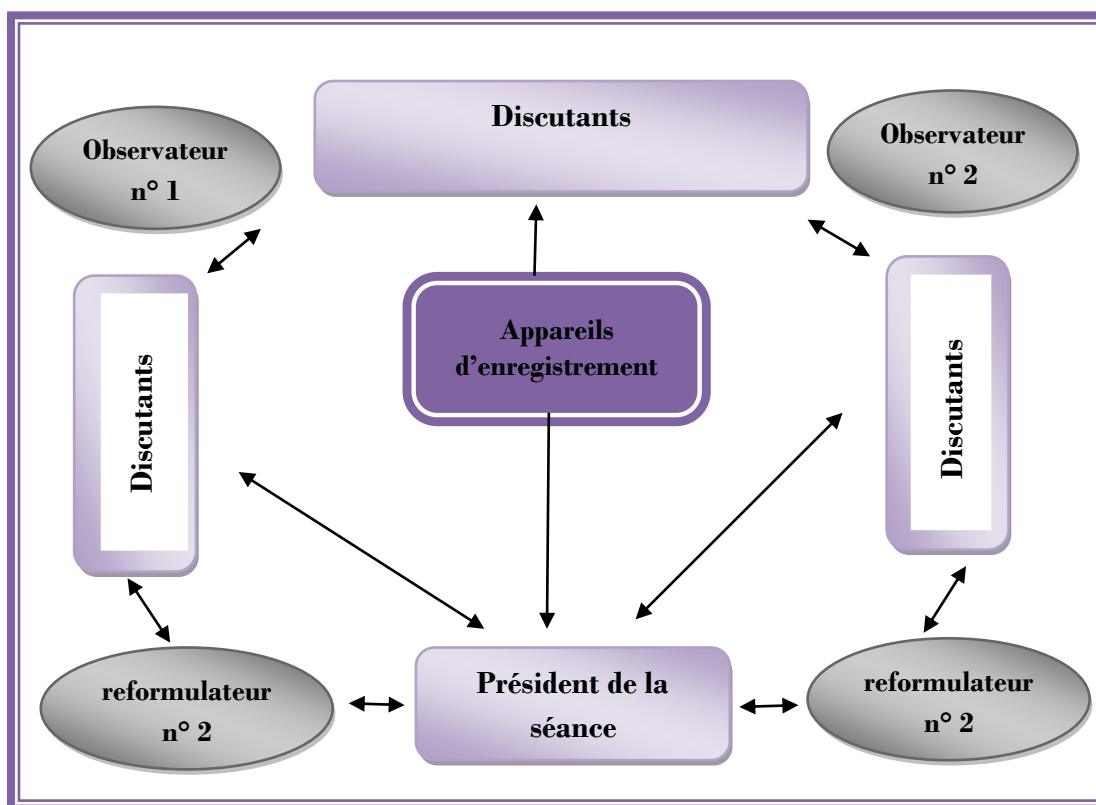


Schéma n°8 : Schéma d'un atelier de parole.

⁴²⁸ TOZZI, Michel, *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs*, op.cit, 2006, p.15.

Cette disposition des participants favorise l'échange verbal et non verbal aussi. On y trouve un président de séance, deux reformulateurs, deux observateurs et le reste des discutants. A chacun d'entre eux un rôle bien précis :

-Le président de la séance : a pour rôle de déclarer le débat ouvert ou achevé, gérer les interventions, aider les discutants en cas de difficulté à comprendre, mais il pose des questions et anime la séance. Il note les problématiques clés pour recentrer la réflexion si besoin. Il établit un lien entre les propos des intervenants.

-Les deux reformulateurs : ont pour tâche de reformuler ce que disent les autres, mais ils peuvent aussi intervenir pour exprimer leurs points de vue ou pour poser des questions.

-Les deux observateurs : prennent place derrière les participants pour mieux analyser le déroulement de la séance.

Il est à préciser que le choix de ce type de débat, structuré et guidé, n'est pas fortuit. Il se justifie par les insuffisances remarquées chez les universitaires qui n'arrivent pas à mener une discussion scientifique d'une manière organisée (un constat de la majorité des enseignants quelle que soit la filière ou le stade de scolarisation de leurs étudiants). Parler en même temps, énoncer des phrases incohérentes et incomplètes, tourner en rond, ne pas respecter les tours de paroles, ne pas arriver à défendre, argumenter et justifier son point de vue et encore pire, parler sans avoir une idée préalable constituent des obstacles qui entravent des fois le processus même de l'enseignement-apprentissage en général.

III.1.3 Mise en place du débat

La première séance du débat a eu lieu le 08 mars 2015, la deuxième le 17 mars 2015 et la troisième le 8 avril 2015. Le temps du cours s'étalant sur une durée d'une heure et demie a été organisé comme suit : une demi-heure consacrée à la préparation des participants, la distribution des rôles (qui changent à chaque séance) et des fiches pour les prises de notes⁴²⁹, l'emplacement du

⁴²⁹ Nous avons adopté un modèle d'une fiche pour la prise de notes qu'on distribue durant chaque séance de débat. Le modèle est joint en annexe.

matériel d'enregistrement. Une heure est consacrée au déroulement des conversations.

Chaque séance est réservée au débat autour d'un mythe parmi les trois choisis (le mythe du Labyrinthe, le mythe d'Ulysse, le mythe de Méduse), mais cela n'empêche pas qu'il se peut que certaines conversations déroutent vers d'autres mythes et thèmes différents. Il arrive aussi que certains débats subissent des interruptions dues à des facteurs extérieurs.

Le débat s'ouvre par un mot du président de la séance puis une lecture d'un texte racontant à chaque fois un mythe précis (un texte pris d'un dictionnaire de mythes, élaboré sous la direction de Pierre BRUNEL) et les étudiants sont appelés à l'interpréter. Les échanges commencent dès la fin de l'histoire racontée. En cas de blocage nous intervenons (nous et le professeur chargé du module) pour poser des questions, réanimer le débat ou le réorienter.

A première vue, certaines constatations viennent tout de suite appuyer l'hypothèse que nous avons formulée au début, celle de la difficulté de nos étudiants-apprenants d'aborder la complexité du mythe, surtout dans le cadre de conversations structurées. Nous avons fait les constatations suivantes :

- Le nombre de participants varie d'une séance à l'autre, en moyenne 70% des étudiants assistent aux débats. Une première lecture de ce fait, peut lier ce pourcentage à la curiosité des étudiants de s'essayer à cette nouvelle expérience étrangère à leur vécu universitaire.
- La majorité des étudiants étaient présents mais n'ont pas participé au débat. Certains d'entre eux nous ont confirmé clairement qu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer en classe. Nous avons essayé de comprendre si c'étaient les thèmes des débats qui ne les intéressaient pas, mais ils nous ont répondu négativement en précisant que c'est le manque de connaissances dans le domaine de la mythologie qui a compliqué davantage leurs tentatives d'intégrer la communauté discursive pour faire part de leurs points de vue.

- Les hésitations, les répétitions, la prononciation réticente, les nombreuses erreurs langagières (surtout de conjugaison, de grammaire et de liaison) justifient les insuffisances en matière d'expression orale. L'absence d'emploi des verbes d'opinion, des expressions personnelles, des modalisateurs argumentatifs de certitude ou d'incertitude prouve que les participants n'ont pas l'habitude de s'engager dans de tels ateliers d'oral réflexif. Autrement dit, les stratégies de communication démocratique au sein d'un groupe font défaut.
- Lors de la première écoute du mythe raconté, la plupart des étudiants mentionnent, précipitamment, trop de détails sur la fiche de prise de note. Cela peut renvoyer à une certaine insécurité, cette fois, culturelle.

III.1.3.1 Enregistrement et conventions de transcription

On considère souvent la transcription comme une tâche paradoxale, ardue dans le sens qu'elle présente de nombreuses difficultés liées à un objectif paradoxal : « *rendre visible et lisible ce qui par définition n'est qu'audible* ». C'est pourquoi le temps qu'elle exige peut s'étendre sur plusieurs heures. On compte généralement de vingt à trente heures de travail pour une transcription (orthographique) d'une heure d'oral sur du monologue, ce qui peut s'élever au double pour les dialogues et les multilogues en raison des chevauchements entre locuteurs et des bruits.

Dans l'ouvrage collectif : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Marie-Josie BEGUELIN estime qu'« *une transcription d'oral fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur.*»⁴³⁰. Vu que l'oral « *perd une bonne part de sa spécificité quand il échappe à la situation de dialogue ; c'est-à-dire au contexte d'échange qui*

⁴³⁰ BEGUELIN, Marie-Josie, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2000, p.224. Ouvrage en ligne disponible sur : <https://books.google.dz/books?id=b1dwsNPz6EAC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

caractérise l'interaction verbale. »⁴³¹, de nombreuses recherches se sont succédées pour mettre au point certaines conventions de réglage des échanges verbaux mis en écrit.

Afin de fixer les données à analyser des séances du débat, nous avons opté pour le mode de *transcription orthographique*⁴³² en adoptant les conventions communément utilisées par les chercheurs. Certains ajouts sont venus les appuyer pour se conformer aux besoins de notre recherche (à titre d'exemple, l'utilisation de certaines lettres de l'Alphabet arabe suivies d'une éventuelle traduction en langue française). Des données paraverbales, telles que l'allongement, l'intonation, les pauses, les rires....etc, sont aussi mentionnées à l'aide de codes de référence commune dans une tentative de « *recupération de l'oralité* » insaisissable à tout transcripteur.

Dans certains passages, l'interprétation est approximative. Cela est du à la confrontation à des sons (mots) mal prononcés voire prononcés à demi. Dans ces cas, la transcription devient particulièrement laborieuse parce que l'écoute est pénible. Le tableau⁴³³ ci-dessous explicite les conventions auxquelles nous avons soumis la transcription des séquences orales à analyser :

Numérotation	repérage des tours de parole
Pdt	Président de la séance, enseignant
E	Etudiant non identifié
EEE	Plusieurs étudiants parlent en même temps

⁴³¹ Ibid., p.224.

⁴³² Il semble évident de penser qu'une transcription phonétique peut mieux représenter le texte oral et être plus proche de la réalité « sonore » qu'une transcription orthographique, il est tout aussi vrai que la phonétique ne peut rendre compte de « *l'ensemble sémiologique d'un acte de communication* » (François cité par BLANCHE-BENVENISTE, Claire /JEANJEAN, Colette, *Le français parlé*, éd. Didier Erudition, Paris, 1987, p. 120).

⁴³³ Les données contenues dans ce tableau sont inspirées, en grande partie, du manuel de Chat (en anglais) : <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf> , et de TCOF (traitement de corpus oraux en français) de Nancy. Les conventions de transcription sont aussi inspirées de Estelle VERSTRAETE (*RECHERCHES*, revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, n°33, 2000).

Pauses de diverses durées	~ ou ~~ ou ~~~ Une seconde est représentée par ~. Quand une pause dépasse trois secondes elle est indiquée comme suit (X sec)
Allongement du son et de la syllabe qui précède	: ou :: ou ::: Le nombre est proportionnel à l'allongement
Intonation montante	/
Passage incompréhensible	xxxx
Commentaire de transcription	{rire}, {ensemble}
Accords non standards	{sic}
Parties enregistrées mais non transcrites	### suivi d'un commentaire (exemple : ### {les étudiants cherchent un mot dans le dictionnaire})
Répétition d'un élément précédant	[/]
Répétition avec correction	[//]
Interruption (énoncé incomplet)	+/
Question de forme déclarative à contour intonatif montant	?
Début de chevauchement	-, -- chevauchement impliquant plus de deux locuteurs
Fin de chevauchement	-

Début de conversations en parallèle (séquences simultanées)	§
Fin de conversations en parallèle (séquences simultanées)	§
Passage non transcrit (impertinent)	[...]
Liaison remarquable	aller=à Paris
Absence d'une liaison obligatoire	les≠amis

Tableau n°16 : D'après les Conventions de transcription VALIBEL⁴³⁴, GARS / GEDO.

Nous signalons que nous ne tenons pas compte de toutes les normes de la transcription puisque ce que nous visons par là est le contenu sémantique des énoncés. L'analyse, telle qu'on l'aborde plus loin, se focalise sur l'extraction et l'interprétation des représentations culturelles et des préjugés liés à la réception des mythes débattus lors des échanges oraux des intervenants.

De cette manière, certaines erreurs langagières (celles flagrantes qui déforment le sens de l'énoncé) sont à corriger de notre part et ce pour un souci de lisibilité et de cohérence des fragments transcrits. Les fautes de prononciation, d'articulation ou autres sont à mettre à l'écart, vu qu'il ne s'agit pas d'une transcription phonétique. Néanmoins, la transcription tient compte de la ponctuation dans la mesure du possible vu qu'elle est un facteur qui peut, des fois, déformer le sens d'un énoncé si elle est mal placée. Ajoutons à cela que

⁴³⁴ Acronyme pour Centre de recherche sur les Variétés linguistiques du français en Belgique : le centre de recherche VALIBEL exploite de grands corpus oraux (Ces corpus forment aujourd'hui le plus grand corpus informatisé de données textuelles orales en francophonie : près de 4 millions de mots.) Il propose quatre grands principes : adoption de l'orthographe standard, non-recours à la ponctuation de l'écrit, valorisation de l'oralité des corpus et compatibilité avec un traitement informatisé.

certain passages produits en arabe sont traduits, juste après, mis entre parenthèses et en caractère gras.

Ces choix se justifient aussi par la nécessité, pour l'analyste, de réaliser une préparation minimale du corpus à traiter afin d'éliminer les parties non désirables pour l'analyse et rendre la matière enregistrée dans un format standard et analysable.

III.1.3.2 Déroulement des séances et analyse

Nous le rappelons encore, l'objectif des débats interprétatifs est l'examen attentif des manifestations des stéréotypes comme idées subjectives qui apparaissent lors de la confrontation avec l'Altérité. Cette dernière est véhiculée par les mythes proposés.

Faisant partie des phénomènes sociaux, les *représentations sociales et culturelles*⁴³⁵ fonctionnent tel un facteur de cohérence auquel tiennent les individus d'une même communauté. Elles renvoient soit à des appartenances culturelles, soit à des prises de position.

Dans le cadre de la classe, on considère les apprenants comme étant des acteurs d'une société avant d'être des individus en quête du savoir, ce qui fait qu'ils sont imprégnés socio-culturellement. L'étude des représentations sociales et culturelles de ces apprenants ne peut être abordée qu'à partir de leur manifestation à travers les processus de communication (orale et écrite à la fois).

Il apparaît, d'ailleurs, à l'oral, que le dialogue constitue le moment pertinent pour effectuer une analyse en cette matière. Dans ce sens, le débat peut être considéré comme une forme particulière qui permet la libre expression de

⁴³⁵ On retient trois types de définitions de la représentation sociale et culturelle ; l'une descriptive, l'autre conceptuelle et la dernière opérationnelle. FILION Martin les résume ainsi : « On considère d'abord, la représentation comme une manière de voir une partie de la réalité qui se traduit dans le jugement (*Gestalt*) et dans l'action (*langage pragmatique*). De manière conceptuelle, la représentation devient un regroupement de connaissances, d'attitudes et de croyances liées à un objet. D'un point de vue opérationnel, la représentation constitue un ensemble d'éléments cognitifs reliés entre eux et qui orientent, voient, déterminent des actions, des conduites collectives. » (FILION, Martin, « *Les représentations sociales et culturelles*. ». Textes de méthodologie, 2005. Disponible sur : <http://www.chaire-cd.ca> , consulté le 19 Avril 2016).

contenus de représentations à travers un exercice démocratique *«les contenus auxquels ces rencontres donnent lieu, offrent des possibilités d'analyse [...]. Ils offrent notamment la possibilité d'étudier l'évolution des idées amenées jusqu'à l'atteinte d'un consensus ou d'un point de rupture. Les réactions de l'assistance et de l'animateur peuvent également faire l'objet d'une analyse.»*⁴³⁶.

La visée de ce premier moment de notre expérimentation est de cerner la réception des mythes grecs dans un contexte universitaire algérien. Les postures adoptées par les apprenants font la matière⁴³⁷ de notre analyse qui se base essentiellement sur le repérage, la description et l'interprétation des situations observées. Il demeure important de prendre en considération les caractéristiques hétérogènes de nos enquêtés pour expliquer les nuances dans la réception des mythes ainsi que les représentations socioculturelles qui émanent de cette dernière.

L'atelier de l'oral a eu lieu à l'Université de Mohamed Khider à Biskra, au sud algérien, avec une promotion de Master I Littérature. Il s'est étalé sur tout un semestre dans le cadre d'un module intitulé *« Mythes, cultures et sociétés »*. Le groupe expérimental se compose de trente deux étudiants (sept jeunes hommes et vingt cinq jeunes femmes). Plus d'une dizaine de ces étudiants habitent le centre ville et le reste viennent de la périphérie (Des régions environnantes de la wilaya).

Pour ce qui est de leur statut social : une bonne part de ces étudiants sont déjà fonctionnaires (des enseignant(e)s, une infirmière, un inspecteur de l'éducation au primaire (nanti d'une licence classique et non d'une licence LMD), deux retraités, un bijoutier). Le reste, ce sont des jeunes ayant entre 22 et 28 ans. Le milieu social des étudiants varie, surtout suivant la résidence, balançant entre favorisé et moins favorisé pour ne pas dire défavorisé.

⁴³⁶ FILION, Martin, *«Les représentations sociales et culturelles»*, Textes de méthodologie, 2005 - 01. Disponible sur : <http://www.chaire-cd.ca> , consulté le 19 Avril 2016.

⁴³⁷ Le corpus, étant un enregistrement audio, peut fournir des données linguistiques et d'autres extralinguistiques, ce qui permettrait d'apporter des éléments de réponses plus clairs aux problématiques soulevées dans la présente recherche.

Etant tous de confession musulmane, ces étudiants partagent les mêmes croyances, pratiquées différemment (ceux issus de la périphérie sont plus réservés et attachés à leurs croyances religieuses si l'on tient compte de leurs propos et réactions durant les débats). De même pour leur « répertoire culturel », les étudiants partagent presque le même imaginaire culturel, imprégnés des mêmes contes et légendes, soumis aux mêmes traditions.

Parmi les premières constatations observées :

- ✓ La multitude d'expériences linguistiques ainsi que le nombre de lectures faites par les étudiants, influencent largement les diverses manières d'appréhender et d'interpréter les mythes (les étudiants « bouquineurs » disposent d'un sens critique plus élevé).
- ✓ L'âge joue apparemment un rôle second car certains jeunes étudiants se sont montrés cultivés et motivés au même titre que ceux plus âgés (plus fermes aux idées émancipatrices et laïques), quoique ces derniers demeurent plus objectifs et distants par rapport au savoir à apprendre.
- ✓ Quant au sexe, il semble, bien évidemment, que les filles procèdent par émotion beaucoup plus que les garçons surtout quand il est question de thèmes touchant la femme (l'amour interdit entre Pasiphaé et le Taureau, Méduse victime ou coupable, la fidélité de Pénélope).

L'autre critère qui semble avoir une relation étroite avec la réception des mythes est le milieu social. Autrement dit, les apprenants qui appartiennent à un milieu « réservé » et qui ont reçu une éducation, plus ou moins « religieuse », montrent un refus catégorique d'accepter certains faits relevant de la mythologie qui s'opposent à leur système de valeur. D'ailleurs, « *les éléments sociaux des représentations interviennent principalement en réaction à une situation récente, nouvelle, inédite, temporaire. Ces éléments appellent à l'action, à la réaction, à l'intervention.* »⁴³⁸. Néanmoins, ces réactions abusées se manifestaient surtout face à l'interdit social.

⁴³⁸ Ibid.

Dans ce qui suit, nous présentons une analyse basée sur la description, l'interprétation et enfin l'illustration des faits constatés dans l'atelier de parole. Rappelons tout d'abord que :

- La première séance a été consacrée à la lecture et l'interprétation du mythe du Labyrinthe. Ce mythe a la particularité de joindre à la fois plusieurs sous-mythes : la naissance du Minotaure, le fil d'Ariane, la chute d'Icare, la victoire de Thésée. Étant la première expérience de confrontation avec des mythes, jusqu'ici, peu familiers voire inconnus, la réception de ce mythe a été accompagnée de grimaces d'étonnement et de choc et des fois le silence règne sur la classe.
- La deuxième séance du débat a tourné autour du mythe d'Ulysse. Le premier constat est le nombre augmentant de participants au débat. Les étudiants se montrent plus intéressés et s'impliquent davantage dans l'interprétation des épisodes du mythe. Sachant que, ce mythe d'Ulysse a été le centre d'intérêt pour les garçons du groupe, ils se sont montrés très motivés en glorifiant les aventures et les ruses du guerrier en faisant intervenir également des figures de films comme le *Gladiateur*.
- La troisième séance a été consacrée au mythe de Méduse. De même, ce mythe regroupe plusieurs épisodes qui peuvent être lus et interprétés chacun à part entière : la vie de Méduse et de ses sœurs gorgones, sa transformation en monstre par Athéna, sa mort par Persée. Au fil des séances, les étudiants apprennent à lire l'implicite des mythes. Notons, l'implication profonde du sexe féminin au débat autour du mythe de Méduse : le débat a failli se tourner en lutte féministe surtout en interprétant l'épisode du viol de Méduse par Poséidon et la vengeance atroce d'Athéna. Métamorphosée en *œil-sexe*, symbole d'une force féminine effrayante, le regard de Méduse se conjugue à la beauté féminine. Se situant dans un entre-deux : entre le masculin et le féminin, l'humain et le bestial, le sacré et le profane, la beauté et l'horreur, la vie et la mort, ce mythe suscite une grande polémique. Les garçons quant à

eux, se sont dirigés davantage vers l'interprétation que Freud a donnée de la Méduse, celui de la castration et de l'effroi de l'enfant mâle à la vue du sexe féminin.

Il nous a été donné, d'après ces trois séances du débat interprétatif, de constater que :

- La matière jugée « immorale » des mythes débattus a été mal reçue. Les indignations sont souvent accompagnées de commentaires péjoratifs, d'un silence soucieux ou de grimaces de mécontentement. Fait attendu vu que certaines thématiques traitées par la mythologie grecque demeurent encore des sujets tabous dans la société arabo-musulmane (l'inceste, la castration...etc.). Mais, il faut signaler, tout de même, que la maturité intellectuelle de quelques participants a permis « d'objectiver » ces réactions en s'essayant à une lecture plus ou moins scientifique des contenus qualifiés « débauchés ». Il apparaît, de ce fait, que le processus d'intériorisation de certaines réalités « mythiques » passait d'abord par un filtrage religieux ou axiologique
- Un nombre important d'étudiants ont interprété certains mythèmes en les comparant à des figures relevant de leur répertoire socioculturel ou religieux. Les contes d'enfance, les légendes maghrébines ou même les miracles évoqués par le livre sacré ont été revisités et réactivés afin d'appréhender les mythes grecs. A titre d'exemple : l'épisode racontant la rencontre d'Ulysse avec le Cyclope a été directement lu en faisant intervenir la figure prémonitoire de l'Antéchrist. Histoire évoquée dans le discours prophétique relatant la fin du monde.

L'Antéchrist et le Cyclope ont un seul œil situé au front. Mais ce qui est à signaler, c'est que tous les participants ont considéré le Cyclope comme une fabulation, une créature surnaturelle qui n'a aucune relation avec la réalité concrète qui nous entoure. Plus profondément, ils l'ont considéré comme une pure invention de l'esprit primitif des grecs. Cependant, l'air sérieux et confiant qu'ils ont pris en parlant de l'Antéchrist révèle bien que cette figure est classée dans la case du « sacré » pour eux.

Cependant, dans certains cas, les liens de similitude que présentent certaines figures du patrimoine arabo-musulman avec les mythes grecs semblent former une médiation ou un vecteur facilitateur de la réception de la mythologie (la ressemblance entre Ulysse et Sindbad le marin (légende persane), Méduse et l'ogresse (conte maghrébin)). Les étudiants-apprenants procèdent, donc, par analogie⁴³⁹ : par une mise à distance du nouveau savoir reçu, ils cherchent son reflet (une ressemblance plus ou moins remarquable) dans un univers connu et familier, puis adoptent une posture de refus ou d'acceptation, de tolérance ou d'intolérance à l'égard de l'Altérité.

- Certaines connaissances relatives aux mythes ont été acquises au sein d'autres modules comme celui de la *critique littéraire* où l'étude de l'approche psychanalytique qui se base, essentiellement, sur l'exploitation des mythes était une occasion pour découvrir la mythologie grecque. Donc, Œdipe, Orphée, Narcisse, Electre et beaucoup d'autres mythes forment déjà un capital d'informations pour la majorité des étudiants. Ces pré-acquis ont permis aux participants de mieux aborder les mythes et les interpréter. Néanmoins, ces informations demeurent restreintes et reviennent comme de simples flashes. Dans ce cas, les compétences individuelles font l'écart entre les différentes interprétations proposées par les participants et déterminent largement les manières de lire, d'analyser et de comprendre l'implicite des mythes.

Dans le but de bien démontrer comment les différentes représentations socioculturelles et les stéréotypes se manifestent à travers le discours partagé des apprenants et afin de mieux rendre compte des diverses postures que nos enquêtés ont prises lors des débats interprétatifs, nous présentons notre analyse sous forme de grille regroupant les cinq grands critères ou les *idées-centre* qui conditionnent la réception des mythes débattus. Chaque critère est accompagné d'un ou de plusieurs exemples illustratifs tirés des conversations qui ont eu lieu dans le cadre de l'atelier de parole :

⁴³⁹ Nous présenterons davantage les éléments de cette approche comparative, développée par les étudiants, dans la section suivante (l'atelier de lecture).

<p>Filtrage axiologique</p>	<p>-L'épisode révélant l'union extranaturelle de Pasiphaé, la femme de Minos le roi de Thèbes et du Taureau légendaire, dans le mythe du Minotaure a été mal reçu (des grimaces de refus, d'étonnement et de choc). Certains participants ont employé un lexique extrêmement dépréciatif dans leurs commentaires (par exemple : <i>c'est insensé, la mythologie ne traite que de la pornographie, non encore la zoophilie, bon Dieu استغفر الله العظيم, et dire que le mythe nous enseigne !</i>). En ce sens, la geste de l'ingénieux Dédale, qui pour faciliter cet accouplement, a offert à Pasiphaé une vache de bois et de cuir, se résume à une « science sans conscience ». Mais, n'est-elle pas une leçon de valeur même si la façon de le dire est, dans une première approche, brutale ?</p> <p>-Un autre exemple : l'acte d'Ulysse, qui quoique aimant sa femme Pénélope, a eu un enfant Télégonos de la magicienne Circé, remet en question les notions de fidélité et d'amour qui se réduisent au plaisir éphémère. Cette brève conversation de deux participants dit mieux :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Youcef : <i>pour moi, tous les mythes ont, sans exception, une part mal saine ~~~ qui ne devrait pas exister !</i> 2. Amina : <i>mais tu oublies que des fois il faut passer par le mal pour découvrir le bien ###</i> 3. Youcef : <i>si tu le dis ! ben en tous les cas // c'est trop {un air mécontent}</i> 4. Amina : <i>mais // rien n'est gratuit, comme elle vient de dire madame {nous} Télégonos va tuer Ulysse à la fin</i> 5. Youcef : <i>et épouser +/Pénélope ! Quelle morale {rires collectifs}</i> <p>-De même pour l'accouplement de Méduse et de Poséidon dans un temple dédié à Athéna, ce geste sous-tend une atteinte à un lieu sacré. Donc, certains participants ont vu que la punition de Méduse par Athéna est tout à fait juste.</p>
------------------------------------	---

<p>Choix religieux</p>	<p>La définition du sacré diffère suivant les époques et les lieux. Ce qui est sacré pour nous ne l'est pas nécessairement pour les autres. Ce postulat semble des fois se trouver problématisé lorsque la subjectivité des apprenants prend le dessus. Lisons l'exemple suivant :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pdt : <i>revenons à la rencontre d'Ulysse avec le Cyclope Polyphème.</i> 2. Youcef : <i>le cyclope on a jamais vu // quelqu'un avec un seul œil !</i> 3. Amina : <i>Youcef, il n'arrive pas +/- il ne croit pas du tout aux mythes ### ###</i> 4. Pdt : <i>réfléchissez un peu, cette figure ne vous rappelle rien?</i> ~~~ 5. Amina : <i>si, si // notre prophète a déjà cité quelqu'un qui va venir l'Antéchrist.</i> 6. Youcet : <i>avec un //seul œil !!!</i> 7. Amina : <i>oui oui!</i> 8. Pdt : <i>c'est l'une des histoires évoquées par la religion musulmane. المسيح الدجال l'Antéchrist il viendra à la fin de [//]cet univers ### pour se battre avec Jésus-Christ. {Silence et méditation des discutants}</i> 9. Pdt : <i>alors Youcef, qu'est-ce que tu en penses maintenant?</i> 10. Youcef: <i>tout ce que dit le prophète est vrai.</i> 11. Pdt: <i>alors t'es purement dans la subjectivité!</i> 12. Youcef : <i>moi non // madame {un air confus et un sourire timide}.</i> 13. Amina : <i>alors moi je veux savoir comment les grecs ont pu imaginer ce Cyclope alors qu'ils ont vécu avant l'arrivée de l'Islam ?</i> ~~~ {Un silence total succède à cette interrogation} <p>- Le recours à chaque fois à la religion était une stratégie très répandue chez tous les participants. Cela semble un prétexte pour</p>
----------------------------	---

amoindrir le degré de culpabilité qu'éprouvent certains en abordant des thèmes, à leur avis, blasphématoires. Dans d'autres cas, ce recours à des expressions religieuses renvoie à un simple ancrage social et religieux de référence :

1. Abd Elhakim : ### le Minotaure c'est [/] le péché lui-même [/] il n'est pas une victime

2. Pdt: ### il doit être rejeté par la nature elle-même

3. Imane : mais dans notre religion on dit pas ça le prophète Mohamed صلى الله عليه وسلم (Que le salut de Dieu soit sur lui)

4. EEE : صلى الله عليه وسلم {intervention collective}

(Que le salut de Dieu soit sur lui)

5. Imane : ### les enfants hors mariages sont nos frères et sœurs ### il faut les accueillir ### pour que ~~~ la société soit meilleure

6. Pdt: est-ce que vous êtes d'accord avec ?

7.Soumia : ### si on accepte quelque chose comme ça, ça va augmenter ~~~ الزنا والرذيلة والعياذ بالله

(L'adultère et l'immoralité, à Dieu ne plaise)

8. EEE : ربي يعافينا -- | اجمعين:

(Dieu nous préserve tous)

9. Pdt: que-ce qu'on va faire ? On va tuer ces enfants-là nés hors mariage ?

10. Soumia : non :: on a pas le droit de les tuer

11. Imane : il faut punir les parents pas l'enfant

12. Rym : moi je pense que c'est la société qui va faire de lui un être bon ou mauvais parce que le véritable fautif c'est les parents ~~~ c'est la bêtise qui vient des [/] adultes lui ce n'est que la victime

13. Zineb : moi je voudrais revenir sur le fait que si le Minotaure était beau, c'est-à-dire rien dans son physique ne trahit cet accouplement hors-norme, il aurait été accepté peut être pas par le

	<p><i>roi mais par la société --</i></p> <p>14. Pdt : <i>sa mère Pasiphaé va le prendre en charge seule ### ~ possible ! il y a beaucoup de femmes dans la société qui font ça</i></p> <p>15. Zineb : <i>peut être que si [/] il était un beau jeune homme, il va être accepté par la société et ~~ peut être même lui, il va rencontrer l'amour##</i></p> <p>16. EEE: {rires}</p>
<p>Référence au répertoire culturel</p>	<p>- Le Maghreb (le monde arabo-musulman en général) fourmille de contes et de légendes, certains d'entre eux présentent une grande ressemblance avec des mythes grecs. D'ailleurs, nous trouvons les traces des mêmes mythes dans presque toutes les mythologies. Ces mythes qui se (re)déconstruisent à chaque fois, témoignent de l'unité de la pensée humaine et par delà une possibilité d'une ancienne culture commune humaine et humaniste. Ces exemples en disent beaucoup :</p> <p>1. Pdt: <i>en parlant du Minotaure, vos souvenirs d'enfance ne vous disent rien à ce propos?</i></p> <p>2. EEE: عتروس القايلة {intervention collective} (<i>Le démon de midi</i>)</p> <p>3. Abd Elhakim : <i>أقط الليل (Le chat de la nuit)</i></p> <p>4. Soumia : <i>le taureau de la sieste est un Monstre demi-chèvre // histoire inventée par nos grands-mères pour faire peur aux enfants, pour les faire dormir ~~~ plutôt pour les empêcher de sortir les après-midi où il fait très chaud</i></p> <p>5. Zineb : <i>## pour une bonne fin c'est-à-dire un but bien précis ici on sait que l'après-midi surtout le climat ici à Biskra // les après-midi c'est très dangereux de sortir parce que ça nuit à la santé et il peut être harcelé ou bien## agressé sexuellement ou bien~ physiquement alors ### l'homme maghrébin il est tellement rusé il a aussi de l'imagination pour trouver des solutions à des cas dangereux</i></p>

	<p>Un autre exemple :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pdt : <i>qu'en est-il d'Ulysse, il ne vous fait pas penser à un certain petit ?</i> 2. Zineb : <i>Sindbad le marin, oh le beau vieux temps ! je le regardais en dessin animé étant gamine {rire}</i> 3. Rym : <i>Sindbad je l'imagine toujours avec sa jolie tenue persane et son beau ruban debout sur son navire {rire}</i> 4. Zineb : <i>c'est étonnant [/] vraiment comment ces histoires se ressemblent. -- je pense aussi à Boussâdia et le griot</i>
<p>Référence à des pré-acquis</p>	<p>La formation que propose l'université recouvre plusieurs modules qui font référence, plus au moins, à la mythologie (par exemple : mythe et oralité (2^{ème} année LMD), critique littéraire (3^{ème} année LMD), civilisation (3^{ème} année LMD). Donc, les étudiants de Master ont déjà acquis un capital d'informations en la matière comme le montre l'exemple suivant :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zineb : <i>je voulais dire que le Minotaure c'est [/] le fruit d'un amour coupable c'est-à-dire un désir injuste ~ pour moi ça [/] représente l'inconscient refoulé ### {elle regarde autour d'elle} c'est Œdipe non !</i> 2. EEE : <i>oui Freud et la psychanalyse {intervention collective}</i> 3. Pdt : <i>connaissez-vous encore d'autres mythes ?</i> 4. Youcef : <i>eh ! nous connaissons tous le mythe de Narcisse, le beau Narcisse.</i> 5. Djamila : <i>l'égoïste Narcisse ! {rires}</i> 6. Rym : <i>moi, je me souviens d'un certain Orphée qui a perdu sa bien-aimée+//</i> 7. Rahma : <i>je pense que nous connaissons tous le mythe d'Ulysse, mais celui de Méduse franchement // je ne connais pas tous les détails du mythe mis à part qu'il s'agit d'un monstre au regard</i>

pétrifiant et dont les cheveux sont sous forme d'horribles serpents

- Citons un autre exemple:

1. Pdt: *### le conte du Petit Poucet qu'est-ce qu'il a en relation avec le mythe du Minotaure ?*

2. Zineb : *c'est le fil d'Ariane ### parce que le petit poucet +/- a pris un morceau de pain ou bien de cailloux la première fois. On dit il a pris du pain et à chaque fois il laissait une miette de pain lorsque il voulait retourner +/-*

3. Pdt: *elles étaient déjà mangées par les oiseaux.*

4. Zineb : *[/] la deuxième fois, il a pris des cailloux et à chaque fois, en parcourant le chemin, il jetait des cailloux et c'est de là qu'il a retrouvé l'issue.*

5. Pdt: *le chemin du retour.*

6. Zineb : *[/] et c'est le même pour le fil d'Ariane, si il n'y avait pas de fil d'Ariane Thésée n'aurait pas trouvé la sortie ###*

7. Abedelhakim : *c'est le labyrinthe on peut présenter la forêt ~ ~ ~ l'approche entre la forêt et le labyrinthe, les enfants pourraient être perdus dans une forêt en quelque sorte [//] dans un labyrinthe*

- Pour le mythe de Méduse, certains étudiants ont interprété son histoire comme celle d'une triple victime (harcelée par Poséidon, transformée par Athéna et enfin tuée par Persée). D'autres participants ont vu dans le mythe de Persée une affaire de ruse et de stratégie⁴⁴⁰ au moment d'égorger la Méduse en utilisant son reflet dans le miroir afin d'éviter son regard pétrifiant.

⁴⁴⁰ Italo Calvino considère le mythe de Persée comme « *une leçon de méthode* » : « *Pour trancher la tête de Méduse sans s'exposer à devenir pierre, Persée prend appui sur ce qu'il y a de plus léger, les nuages et le vent ; et son regard se pose sur ce qu'une vision indirecte est seule en mesure de lui révéler, c'est-à-dire une image capturée dans un miroir. En ce mythe, je suis tenté de voir une allégorie du rapport entre le poète et le monde, une leçon de méthode pour qui se mêle d'écrire.* » (ITALO Calvino, *Leçons américaines. Aide-mémoire pour le prochain millénaire*, éd. Gallimard, Paris, 1989, p. 21).

<p>Résister au nom de la rationalité (sciences modernes)</p>	<p>« <i>Le mythe s'oppose à la logique et aux idées rationnelles</i> » ce fut une des nombreuses constatations des étudiants à l'égard du <i>mythos</i>. A l'ère moderne, où les principaux mythes se voient démythifiés par processus de démonstration scientifique, il n'est pas étonnant que les générations actuelles accordent peu de crédibilité au discours mythologique. Voici une brève discussion entre les participants à l'atelier qui traduit bien cette dimension :</p> <p>1.Abdelhakim : <i>le moi je pense l'évolution du moi chez l'homme moderne tend à mettre à distance les mythes anciens parce que maintenant on est capable de se voir pour les anciens le mythe ancien ne fonctionne pas exactement avec le moderne //</i></p> <p>2.Nadji : <i>pour nous maintenant le mythe n'exerce plus une force comme avant [//]on sait bien que c'est des fabulations primitives !</i></p> <p>3.Zineb : <i>certes dire que la foudre est l'expression // d'une colère divine n'est plus admise comme idée</i></p> <p>4.Youcef : <i>merci aux scientifiques de nous le faire comprendre l'électricité est une justification plus convaincante {rire}</i></p> <p>5.Amina : <i>je me souviens lire un jour que l'alternance des saisons traduit la joie ou la tristesse de Déméter qui refuse de cultiver la terre // quand elle ne voit pas sa fille Perséphone ce qui donne l'hivers et leur rencontre est représentée par le printemps !</i></p> <p>6.Rym : <i>et si la mère décide de séjourner chez sa fille il y aura plus d'hiver ###</i></p> <p>7.EEE : {rires collectifs}</p> <p>8.Zineb : <i>la science dit mieux l'alternance des saisons est causée par l'inclinaison de la Terre // c'est la même chose pour le mythe d'Atlas qui porte la terre sur ses épaules il garde ainsi son équilibre</i></p> <p>9.Soumia : <i>il était puni par Zeus ! moi je me demande comment était la position // de la terre avant le péché d'Atlas ###</i></p>
--	--

	<p>10.Youcef : <i>elle flottait sur la mer et Poséidon en joue des fois des matches entre dieux {rire} le temps où il n'est pas fâché car il peut provoquer des tremblements de terre en plongeant son trident dans le sol {rire}</i></p> <p>-Le ton ironique d'un tel dialogue démontre bien que les avancées scientifiques actuelles entraînent une remise en question des mythes antiques. Ces derniers ont été démolis, faute de leur démesure, par des esprits modernes fascinés par la science. Néanmoins, nous signalons, ici, un point que nous jugeons essentiel: l'immoralité des mythes grecs se trouve face à une éthique scientifique récemment discutable (par exemple : le transhumanisme qui consiste en un changement des limites corporelles par processus de modification génétique.)</p> <p>Par ailleurs, suite à cette discussion, les étudiants ont été exposés à une question majeure introduite par leur enseignant : la philosophie et la science peuvent-elles exclure, réellement, une représentation du monde par les mythes ?</p> <p>En fait, il semble que la plupart des interventions des étudiants tournent, paradoxalement, autour de l'impossibilité de franchir cette étape. Ils ont conclu que les mythes n'ont pas vraiment disparus de notre vie mais, ont simplement changé de forme comme l'a amusamment dit l'étudiant :</p> <p>Youcef : <i>je pourrais moi-même, devenir un jour un mythe, why not ! {sourire}</i></p> <p>D'une manière abrupte, le mythe est ce dont on ne peut jamais s'en passer, (<i>un Zahir</i>, aux dires de Jean Anouilh et de Coelho, non !) on est dans l'impossibilité d'ignorer le discours mythique.</p>
--	--

Tableau n°17 : Grille représentative/illustrative de l'atelier de parole.

Faisons le point : il nous semble que la majorité des participants n'ont pas pu se décentrer par rapport à leur culture d'origine, cela les a mené à accepter ou à refuser, subjectivement, les différents mythes proposés.

- Le rejet de quelques mythèmes est relatif soit à la sexualité (sujet tabou socialement et religieusement) car le mythe s'oppose au système axiologique et à l'imaginaire collectif des apprenants, soit à la fabulation, jugée exagérée. Pour certains étudiants, le malaise se situe dans le fait que les sociétés archaïques croyaient vraiment à ces histoires, ce qui n'est pas admissible pour eux vu les nombreux détails surnaturels.

Mais aussi, cela est dû à l'impact des sciences modernes qui ont, largement, changé le rapport aux mythes. La démonstration scientifique a bien fait comprendre que le *mythos* n'est qu'une science primitive, le plus souvent, erronée. Donc, la science ou les langages modernes constituent un élément essentiel de la résistance aux mythes car ils ont appris aux hommes l'essence des choses et leurs explications rationnelles pratiquement prouvées. L'esprit cartésien s'en mêle pour faire face à l'irrationalisme du monde des mythes antiques.

Par delà les discordances interprétatives des enquêtés, il faut noter que ces jugements moraux proportionnels à une certaine attitude culturelle semblent nuire à la réception des mythes. En effet, plus de la moitié des enquêtés, ont d'ores et déjà un regard subjectif sur les personnages mythiques avant même de terminer l'écoute de l'histoire du mythe dans sa totalité, ou encore sans s'essayer à une lecture critique et scientifique des mythes en question.

- L'acceptation de certains autres mythes est intimement liée à un processus d'identification des référents culturels dans le répertoire d'origine. C'est cette quête des similitudes qui peut suspendre la sanction axiologique. Dans ce sens, l'implication subjective et affective, souvent jugée trompeuse par les praticiens, peut présenter des aspects positifs. C'est pourquoi, nous insistons sur l'apport du recours à la langue-culture maternelle dans le

développement des compétences trans-interculturelles. D'ailleurs, cette pratique commence à passer du stade du proscrit à celui du recommandable. Aussi les liens que tissent les apprenants entre les savoirs qu'ils reçoivent au sein de l'institution éducative affirment l'importance d'une planification pédagogique qui tient compte du croisement des disciplines et des divers champs scientifiques.

Il ressort de cette analyse que le marquage religieux, le filtrage axiologique, l'expérience personnelle, l'esprit critique et scientifique constituent des critères de base qui décident considérablement de la réception du mythe dans le contexte universitaire algérien. L'expérience de la rencontre de l'Altérité est largement influencée par les représentations socioculturelles, qui dans un processus de socialisation, peuvent plus ou moins s'objectiver.

De ces résultats émergent d'autres questionnements : une lecture intersubjective et affective pourrait-elle entraver la mise en place d'un regard critique ? Recontextualiser un mythe dans une réalité proche aux apprenants pourrait-il faciliter sa réception ? Et enfin, de l'oral à la lecture, quelles divergences dans l'appréhension des mythes ?

La section suivante est conçue de façon à répondre à ces questions, mais cette fois-ci, en proposant un dispositif de lecture sous l'angle du mythe. Autrement dit, la question de la réception et de l'interprétation du contenu mythologique va être examinée du côté du rapport lecteur-texte.

III.2 Atelier de lecture : lire des textes sous l'angle du mythe

«Rien de plus commun que l'expérience de la lecture, et rien de plus ignoré. Lire : cela va tellement de soi qu'il semble, à première vue, qu'il n'y ait rien à en dire.» TODOROV.

Les mythes par leur atout de conduire le lecteur à un processus d'identification, construisent un élément clé pour l'interprétation des œuvres d'art. Ils établissent des réseaux de significations et donnent des indices permettant de décoder l'implicite des œuvres d'art car

c'est dans la mesure où les œuvres littéraires véhiculent des scénarios, des figures et des mécanismes archétypaux étroitement liés aux questions posées par la condition humaine qu'elles sont de forts vecteurs de symbolisation. En particulier, avec les récits mythiques, le lecteur se trouve en présence d'un mode d'expression sociale de l'imaginaire et d'une mise en mouvement des «structures anthropologiques de l'imaginaire.»⁴⁴¹.

Dans cet atelier de lecture, nous essayerons d'explicitier les liens si complexes qui unissent les mythes et l'interprétation des textes littéraires. Selon l'esprit de cette perspective, les participants doivent, essentiellement, faire appel à la *mythocritique*⁴⁴², cette approche qui vise plutôt à mettre en évidence, dans une œuvre littéraire, les mythes directeurs et leurs transformations significatives (un processus de déconstruction du mythe original et sa reconstruction dans un contexte contemporain). Ces «*mythes littérisés*», qu'un écrivain peut modifier à

⁴⁴¹ FOURTANIER, Marie-José, « L'apprentissage du FLE par un support multimodal : l'album comme « texte de lecteur » », op.cit., pp. 23-24.

⁴⁴² « Née dans les années soixante-dix, la mythocritique s'inscrit dans le champ de la « nouvelle critique ». Son promoteur, Gilbert Durand, forge le terme sur le modèle de la psychocritique de Charles Mauron. Mais à l'inverse de la psychocritique, où une approche particulière est appliquée à un objet, il s'agit apparemment dans la mythocritique d'appliquer un objet à un autre objet, de lire le texte sous l'angle du mythe, un récit à travers un récit. Cette méthode paradoxale présuppose en réalité un statut particulier accordé au mythe. Tout d'abord, comme le rappellent Danièle Chauvin et Philippe Walter dans la préface de *Questions de mythocritique*, « le postulat de la mythocritique est de tenir pour essentiellement signifiant tout élément mythique, patent ou latent ». » (RIALLAND, Ivanne, *La mythocritique en questions. Questions de mythocritique*, in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), éd. Imago, Paris, 2005, p.7).

sa guise, forment une matrice génératrice de sens et une clé pour la compréhension et la construction du sens dans un texte.

A côté de la *mythocritique*, d'autres approches comme la sociocritique, l'herméneutique et l'approche historique peuvent servir à mieux comprendre le sens dissimulé d'une réactivation d'un ancien mythe dans un texte moderne.

III.2.1 La lecture littéraire : une didactique du non-dit

Les jeunes ne lisent pas beaucoup. Et ceux qui lisent comprennent mal ou peu. Il ne faut pas se leurrer, le nombre des œuvres lues ne s'assimilent, nullement pas, aux compétences acquises lors des lectures en question. C'est pourquoi, les professeurs doivent repenser la formation littéraire compte tenu de ce constat.

La lecture est une voie qui permet de se libérer et d'accéder à la *Doxa* sur le vrai, le bien et le beau en rendant les lecteurs plus conscients de ce qui les entoure. Centrale est donc la question de la lecture dans le vaste champ de l'enseignement des langues étrangères. Pour longtemps, les méthodes de la lecture balançaient entre choix raisonné ou aléatoire dans l'espoir de mener à bien cette activité. Il est vrai que pour la lecture littérature, les défis sont plus grands vu la complexité et l'ambiguïté qui caractérisent plusieurs « œuvres d'art ».

D'ailleurs, c'est le caractère dit « littéraire » qui rend la lecture des œuvres encore plus problématique. Ce qualificatif impliquant des compétences encyclopédiques, met les praticiens en situation de réflexion permanente afin d'élaborer les dispositifs didactiques les plus convenables pour une meilleure formation littéraire. Cependant, il est peu probable d'obtenir un consensus sur les stratégies et les dispositifs permettant une éducation du goût, une compétence à reconstruire du sens ou à interpréter un texte littéraire parce que ces données demeurent subjectives et varient d'un lecteur à un autre suivant le contexte et le mode de lecture.

Il est de première importance de distinguer une simple lecture d'une lecture littéraire. Lire un récit fictionnel « engage le lecteur à adopter une attitude de

coopération »⁴⁴³. Appelé à compléter les lacunes ou les « *lieux d'indétermination* » du texte, pour reprendre l'expression d'ISER (1985), le lecteur réanime ses acquis antérieurs afin de saisir une éventuelle portée symbolique du texte.

Comment définir, donc, la lecture littéraire ? Cette question, redoutable dans sa simplicité, appelle à des réponses différentes en fonction du texte lui-même qui peut être abordé comme « *une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend sens que dans la réception.* »⁴⁴⁴. Certes la littérarité ou « ce qui fait d'un texte donné, un texte littéraire » est le mot-clé dans ce problème définitoire, mais ce critère est très simpliste et ne rend, suffisamment, pas compte des particularités étonnantes que recouvre le texte littéraire. Selon Michel PICARD, la lecture littéraire se reconnaît à trois fonctions essentielles :

*La première est « la subversion dans la conformité ». Le texte littéraire à la fois conteste et suppose une culture. [...]. La seconde fonction est « l'élection du sens dans la polysémie ». Le texte littéraire renvoie toujours à une pluralité de significations. [...]. La dernière fonction retenue par Picard est « la modélisation par une expérience de réalité fictive ». Il est ici question du rôle pédagogique de la lecture.*⁴⁴⁵

D'après PICARD, la lecture des récits fictifs a pour « *fonction de procurer au sujet lisant « une épreuve de réalité » d'un type particulier, une expérience de socialisation privilégiée.* »⁴⁴⁶ assurée par une « *crise du langage* »⁴⁴⁷ dans le texte qui interpelle le lecteur et l'implique dans le processus de construction du sens. Ce qui caractérise la lecture littéraire, c'est qu'elle n'a pas un rôle fonctionnel : sa priorité n'est pas l'information mais plutôt l'examen critique et appréciatif. C'est pour cela que la littérature implique une réception particulière. Autrement-dit, l'espace littéraire suscite des réactions d'adhésion ou de rejet. Ces tensions entre lecture

⁴⁴³ ECO, Umberto, cité par DUMORTIER, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction, Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2001, p.126.

⁴⁴⁴ TOURSEL, Nadine / VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, 2010[2008], p.21.

⁴⁴⁵ PICARD, Michel, cité par JOUVE, Vincent, *La lecture*, éd. Hachette, France, 1993, p. 104.

⁴⁴⁶ PICARD, Michel, « *Pour la lecture littéraire* » in *Littérature : Imaginaire et idéologique : Questions de lecture*, Volume 26, n°2, 1977, p. 49.

⁴⁴⁷ Ibid.

impliquée (investie) et lecture distanciée renvoient à la conception « *lecture littéraire* » que PICARD emploie dans les années 90 pour désigner la relation texte-lecteur. Il s'agit donc, en quelques sortes, des postures possibles qu'un lecteur peut manifester face à un texte. Ces postures, souvent subjectives, déterminent l'actualisation des œuvres littéraires.

A coté de l'engagement intellectuel du lecteur, un *engagement émotionnel*⁴⁴⁸ prend place face à un texte littéraire car « *si la réception du texte fait appel aux capacités réflexives du lecteur, elle joue également- et peut être surtout- sur son affectivité. Les émotions sont en effet à la base du principe d'identification, moteur essentiel de la lecture de la fiction.*»⁴⁴⁹. En lisant, des relations psychologiques peuvent intervenir entre le lecteur et des êtres fictifs déterminant ainsi le degré d'implication dans le texte. Ce mode de lecture est désigné par Jouve par *la lecture identifico-émotionnelle*⁴⁵⁰. Loin d'être nuisible, l'identification aux personnages, permet au lecteur d' « *accéder à une perception plus claire de sa condition, lui permet de mieux se comprendre.*»⁴⁵¹, de se libérer aussi de certains traumatismes ou de réévaluer des faits de son propre passé.

D'un point de vue pédagogique, il faut, aussi, souligner l'importance d'une « *sensibilisation aux conventions génériques (CANVAT, 1999) et à la distance culturelle (COLLES, 1994). Par défaut de sensibilité aux caractéristiques du récit relevant de ces conventions ou s'expliquant par cette distance, le lecteur adolescent interprétera l'univers de l'histoire en se référant exclusivement à ses valeurs et à ses normes de comportement.*»⁴⁵². L'apprenant lit le texte avec ses propres valeurs et s'investie sur le plan affectif. C'est pourquoi, toute planification

⁴⁴⁸ En ce sens, Jouve a met l'accent sur la réception du personnage romanesque. Selon lui, la réaction affective du lecteur est en fonction d'un savoir relatif à l'être et à l'action des personnages. Il distingue trois « codes de sympathie » : « *le code narratif (provoquant une identification du lecteur au personnage), le code affectif (entraînant un sentiment de sympathie) et le code culturel (valorisant ou dévalorisant les personnages en fonction de l'axiologie du sujet-lisant.* » (JOUVE, Vincent, 2004, p.132).

⁴⁴⁹ JOUVE, Vincent, *La lecture*, JOUVE, Vincent, *La lecture*, éd. Hachette, France, 1993, p.11.

⁴⁵⁰ Ibid., p.12.

⁴⁵¹ Ibid., p.103.

⁴⁵² DUMORTIER, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction, Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, éd. De Boek-Duculot, Bruxelles, 2001, p.156.

pédagogique doit prendre en considération le rôle primordial du contexte dans la compréhension et l'interprétation d'une quelconque œuvre littéraire.

La lecture littéraire est, donc, un exercice qui permet un réinvestissement de l'imaginaire du lecteur, un vecteur qui tend vers un franchissement de frontières entre les cultures et enfin une occasion qui permet au lecteur d'affronter des problèmes d'ordre affectif ou cognitif dans sa démarche interprétative et son « faire parler le texte ». Le texte littéraire, dans cette perspective, est vecteur de valeurs et de symboles, point nodal de la communication entre les personnes et les cultures. Il ne sert pas, uniquement, à évaluer une compétence de lecture, il apprend à penser, à se construire comme sujet conscient.

III.2.1.1 La lecture : processus complexe

« la lecture naît au moment où la distance de l'œuvre à l'égard d'elle-même change de signe, n'indique plus son inachèvement, mais son accomplissement, ne signifie plus qu'elle n'est pas encore faite, mais qu'elle n'a jamais eu à être faite. »⁴⁵³

La lecture est, avant tout, une rencontre entre un sujet et un texte qui aboutit à une construction d'un sens, dans un contexte particulier *« savoir comment on lit, c'est déterminer la part respective du texte et du lecteur dans la concrétisation du sens. La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur. »⁴⁵⁴*. Cette interaction permet une compréhension, interprétation puis, une appréciation de l'objet lu. Donc, le *« savoir-lire consiste, en effet, à effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un texte écrit. Dans la mesure où on considère fondamentalement la lecture comme une activité, savoir lire est donc bien une connaissance de type procédural. »⁴⁵⁵*.

⁴⁵³ BLANCHET, Maurice, *L'espace littéraire*, Folio Essais, éd. Gallimard, Paris, 1989, p.267.

⁴⁵⁴ JOUVE, Vincent, *La lecture*, op.cit., p.43

⁴⁵⁵ FIJALKOW, Jacques, *« Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle »*, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, in SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation, n° 15, 1995, pp, 121-146. Ici, p. 123.

Le psychanalyste Vincent JOUVE s'est intéressé aux processus qui peuvent définir la lecture. Il évoque dans son ouvrage « *La lecture* »⁴⁵⁶, les différents processus définissant l'acte de lire : le processus *neurophysiologique*, renvoie à l'opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes. Ces opérations font appel à plusieurs fonctions du cerveau humain. Le processus *cognitif* consiste à déchiffrer les signes en guise de compréhension des énoncés. Le processus *affectif* rend compte des émotions qu'éprouve le lecteur lors de la réception d'un texte. Le processus *argumentatif* est dans la visée illocutoire, car chaque texte cherche à agir sur le destinataire. Enfin, le processus *symbolique* dans la mesure où chaque sens s'interprète en relation avec son contexte culturel. Autrement dit, l'imaginaire collectif auquel appartient un lecteur donné conditionne l'interprétation qu'il donne au texte.

JOUVE associe la lecture à un concept clé, celui du « *contrat de lecture* », qui renvoie à l'ensemble des conventions véhiculées par le texte afin de programmer sa lecture. Autrement dit, « *l'œuvre définit son mode de lecture par son inscription dans un genre et sa place dans l'institution littéraire.* »⁴⁵⁷. Ainsi le lecteur d'un roman de science-fiction admet l'existence de créatures et d'inventions surnaturelles, comme pour un lecteur d'un récit historique qui n'accepte, nullement pas, le moindre détournement d'un quelconque événement historique officiel. Le genre d'un texte suppose, par la suite, une poétique ou un style défini, une thématique donnée (que le lecteur identifie en repérant des isotopies⁴⁵⁸) qui orientent en offrant des « *lieux de certitude* » pour le lecteur pour l'empêcher de se perdre. Souvent ce contrat est mentionné, d'une façon implicite ou explicite, dans deux emplacements : *l'incipit* et *le péritexte* (terme forgé par GENETTE) qui

⁴⁵⁶ JOUVE, Vincent, *La lecture*, op.cit., pp.9-12.

⁴⁵⁷ Ibid., p.47.

⁴⁵⁸ Le concept d'« isotopie » a été proposé par A.J Greimas : il y a isotopie, lorsque les signes textuels renvoient à un même lieu. Il s'agit d'« *un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit, telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés et de la résolution de leurs ambiguïtés qui est guidée par la recherche de la lecture unique.* » (A. J. GREIMAS, *Du sens -Essais sémiotiques*, éd. Seuil, Paris, 1970. Cité par A. HENAUULT, 1993, p. 91).

codifient et déterminent la réception du texte. Le reste du texte compose des « lieux d'indétermination » et c'est là que les compétences du lecteur font preuve.

Le projet de lecture se présente, dans tous les cas, comme un moment opportun pour l'apprentissage. Néanmoins, le déploiement des compétences lectorales n'est pas un préalable à la lecture mais une suite de celle-ci. C'est par la lecture de textes divers que les apprenants acquièrent les instruments leur permettant de s'approprier les textes, d'en appréhender le sens, s'entraînent aussi à distinguer la rationalité de l'émotion, à identifier les valeurs qui structurent un discours et forment leur esprit critique. La lecture des textes, surtout littéraires, intervient également dans la construction de la personnalité et de *l'identité narrative* (RICOEUR, 1985). En ce sens,

lire, c'est devenir, c'est-à-dire se mettre à participer mentalement (et même physiquement par l'activité mimique) à la vie particulière du texte lui-même. La lecture d'un texte implique donc toujours, à un plus ou moins grand degré, une opération qu'on ne peut pas appeler autrement qu'ontologique. Pour le temps où elle s'accomplit, elle entraîne une transformation si radicale de la pensée lectrice.⁴⁵⁹

Chaque rencontre avec un texte doit être singulière, signifiante et autoritaire. C'est pourquoi, bien souvent, la lecture se présente comme un défi pour le lecteur-apprenant, qui se trouve sans cesse sollicité, invité à rencontrer des objets de savoirs complexes nécessaires à la construction de ses apprentissages. Comme derrière l'abstraction des mots se dérobe une représentation du réel, le texte devient un jeu de déchiffrement amusant, tel que le confirme ISER : «*la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve.*»⁴⁶⁰.

⁴⁵⁹ POULET, Georges, « *lecture et interprétation du texte littéraire* », in *Qu'est-ce qu'un texte ?* Ouvrage collectif, éd. Corti, Paris, 1975, pp.66-67.

⁴⁶⁰ ISER, Wolfgang cité par TOURSEL, Nadine/VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (2008)2010, p.32.

III.2.1.2 Les pôles (composantes) de la lecture

La lecture littéraire implique, bien entendu, trois instances principales, à savoir l'auteur, le texte et le lecteur. L'accent a été mis tour à tour sur ces trois composantes. Au XIX^{ème}, durant l'époque romantique, on attribue le sens d'un texte seulement à l'intention de son auteur. Conception soutenue par la critique biographique, théorie développée par Sainte BEUVE qui prétend « *expliquer l'œuvre par la vie de l'écrivain.* »⁴⁶¹. Ainsi, on cherchait le sens en suivant les indices et les traces que l'auteur laisse dans ses œuvres et qui renvoient à des détails dans sa vie réelle.

Très tôt, des voix se sont élevées contre cette théorie accordant trop d'importance aux données biographiques dont celle de Proust qui a écrit un célèbre texte intitulé « *Contre Sainte-Beuve* » (écrit en 1908 et publié seulement en 1954). Selon lui, « *un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices.* ». C'est la mémoire involontaire, les sensations qui sont à l'origine de l'œuvre et non l'intelligence⁴⁶². Donc, le Moi créateur de l'écrivain n'est pas le Moi de sa biographie. De même, VALÉRY s'est insurgé contre le fait de considérer l'auteur comme l'unique détenteur du sens : « *l'œuvre dure en tant qu'elle est capable de paraître tout autre que son auteur l'avait faite.* »⁴⁶³. Selon VALÉRY, « *l'auteur est une création* », « *cet auteur est fiction* »⁴⁶⁴.

Au XX^{ème}, le courant formaliste (le structuralisme) destitue l'auteur et revalorise le texte. Ce dernier est conçu comme un système clos véhiculant, à lui seul, un sens complet. Les structuralistes se donnent, alors, comme tâche l'étude

⁴⁶¹ MAUREL, Anne, *La Critique*, coll. « Conteurs Littéraire », éd. Hachette, Paris, 1994, p. 28.

⁴⁶² C'est cette doctrine qui constitue la base théorique de « *A la Recherche du Temps Perdu* » dans lequel Proust imagine des rencontres avec les génies artistiques imaginaires de son temps de façon toujours décevante parce que ces artistes se révèlent la plupart du temps vulgaires ou insignifiants en société.

⁴⁶³ VALÉRY, Paul, cité par Vincent Jouve dans *La littérature selon Barthes*, éd. Minuit, France, 1986, p.75.

⁴⁶⁴ VALÉRY, Paul, cité par TOURSEL, Nadine/VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (2008)2010, p.89.

des phénomènes langagiers mis en œuvre par l'auteur, sans pour autant chercher à comprendre son intention :

Trois aspects ont caractérisé l'approche formaliste (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996): 1) l'étude du langage en soi, du lexique, de la syntaxe, des figures de style et de la structure narrative; 2) l'étude de l'intégration de l'œuvre dans un réseau de textes de mêmes types, de mêmes genres (l'architextualité) et de textes antérieurs (l'intertextualité) 3) l'étude des éléments formels du texte et de leur composition dans la production des effets de sens.⁴⁶⁵

Il s'agit, dès lors, de restituer les rapports de sens internes à l'énoncé par une analyse objective des signes et sans référence à des données extérieures.

Il est à signaler que, d'un point de vue pédagogique, l'idée des formalistes appelant à chercher le sens uniquement dans le cadre du texte, peut restreindre la subjectivité excessive des lecteurs par une mise à distance par rapport aux objets lus et ce sans pour autant exclure le rôle décisif du sujet lecteur dans l'analyse et l'interprétation.

D'un point de vue littéraire, cette théorie soutient peu les lectures singulières, donc sanctionne de possibles interprétations enrichissantes. C'est pourquoi, vers la fin des années 1970, certaines approches dites «externes» ont repensé l'apport du lecteur dans la construction du sens d'un texte, ce dernier jugé passif et brut sans l'intervention d'un lecteur. Selon les théories de la lecture, le sens se produit d'abord par celui qui lit et non par celui qui écrit. Ceci dit, on doit replacer le lecteur au centre de l'activité critique.

C'est surtout l'essor de la pragmatique (étude des éléments langagiers dans leur contexte en rapport avec leurs utilisateurs) qui a légitimé un réel renouveau dans l'appréhension des enjeux liés à la lecture et dès lors, la critique s'est répandue en plusieurs orientations. On assiste, alors, à un réel changement dans les positions respectives de l'auteur et du lecteur.

⁴⁶⁵ MERCIER, Jean-Pierre, « *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français* », in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 2, 2010, p. 177-196. Ici, p.179. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar>, consulté le 15 Mars 2017.

« *Nous savons que, pour rendre à l'écriture son avenir, il faut en renverser le mythe : la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur.* »⁴⁶⁶, écrit ainsi BARTHES, L'expression « La mort de l'auteur » est en fait le titre remarquable d'un article rédigé par Roland BARTHES, qui a été publié en 1968 dans la revue *Manteia*. Cet article trace les grands principes d'une théorie artistique des années 70, qui s'est diffusée sous le nom de *post-structuralisme* ou encore celui de théorie de *déconstruction*.

BARTHES institue l'effacement de l'autorité de l'auteur au profit de la multitude des voix et des sens d'un texte. Il propose une analyse basée sur des modèles linguistiques. Le sens se trouve dans le langage (*Sur Racine*, 1963). L'auteur, longtemps considéré comme une instance créatrice autoritaire se trouve remplacé par la langue, un objet passif et anonyme : « *l'écriture, c'est ce neutre, ce composite, cet oblique où fuit notre sujet, le noir et blanc où vient se perdre toute identité, à commencer par celle-là même du corps qui écrit.* »⁴⁶⁷. Selon Barthes, « *le texte est un tissu de citations.* »⁴⁶⁸ ; l'auteur ne fait, donc, qu'assembler des parties d'un puzzle. Le lecteur, quant à lui, est appelé à reconstituer les fragments intertextuels en cherchant la signification du texte : « *dans le texte, seul le lecteur parle* » expression fort révélatrice de BARTHES qui résume la vision barthienne de la mort de l'auteur.

De leur côté, les deux critiques, ISER et JAUSS, dont la perspective est phénoménologique appartenant à l'École de Constance, ont développé un nouveau regard sur le rôle du lecteur, longtemps marginalisé, en prouvant que la construction du sens ne trouve plus son aboutissement exclusivement dans l'espace clos du texte. Pour Wolfgang ISER, le fondateur de la théorie de « *l'effet esthétique* », le lecteur prend part au jeu littéraire, il est appelé à remplir des

⁴⁶⁶ BARTHES, Roland, « *La mort de l'auteur* », dans *Le bruissement de la langue*, Points Essais, éd. Seuil, Paris, 1984, p.67.

⁴⁶⁷ Ibid., p.63.

⁴⁶⁸ Ibid., p. 67.

vides, des blancs ou « *des lieux d'indéterminations* »⁴⁶⁹ pour pouvoir interpréter le texte.

LEBRUN (2005) traduit ainsi la théorie d'ISER :

*Une œuvre littéraire possède en elle une indétermination que seul le rapport au lecteur permet de lever. Cela signifie que le lecteur est l'implicite du texte, son présupposé fondamental. L'effet esthétique, la beauté résultent alors de la jouissance que le sujet, qui reçoit l'œuvre, éprouve à répondre aux appels signalés par la structure formelle. Le lecteur actualise les potentialités inscrites dans ces formes. Il en lève l'indétermination naturelle. Tout texte appelle un lecteur, donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte.*⁴⁷⁰

Selon ISER, la relation entre texte et lecteur est faite d'attentes réciproques, chacun est effet de l'autre. Autrement dit, le texte fournit des éléments d'un répertoire socioculturel que le lecteur exploite pour projeter sur le texte le sens inclus implicitement. Ce lecteur « *implicite* »⁴⁷¹ présupposé par le texte est une construction théorique, il dispose de tous les moyens nécessaires et répond aux schémas prédéfinis par le texte. Il réagit aux sollicitations inscrites dans le texte afin d'arriver à construire un modèle de réalité. Pour faire le point, « *il s'agit donc de montrer, d'une part comment une œuvre organise et dirige la lecture, et d'autre part la façon dont l'individu-lecteur réagit sur le plan cognitif aux parcours imposés par le texte.* »⁴⁷².

ISER voit que la lecture est une dialectique entre *protention* (attente de ce qui va arriver) et *réention* (mémoire de ce qui s'est passé)⁴⁷³. En d'autres termes, l'activité prévisionnelle du lecteur est soumise à une (in)validation par le texte ; ce processus permet au lecteur de remettre en question ses interprétations. Même

⁴⁶⁹ ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture Théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par Evelyne Szynger, éd. Pierre MARDAGA (2ème édition), Bruxelles, (1985)1997, p. 318.

⁴⁷⁰ LEBRUN cité par MERCIER, Jean-Pierre, « *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français* », in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 2, 2010, pp. 177-196., Ici, p.180. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar>, consulté le 15 Mars 2017.

⁴⁷¹ Pour une définition plus détaillée du lecteur implicite, voir (ISER, 1985, pp.60-76).

⁴⁷² JOUVE, Vincent, *La lecture*, éd. Hachette, France, 1993, p.6.

⁴⁷³ ISER, Wolfgang, op.cit., p.5.

si cette théorie facilite l'identification d'un sens commun et partagé, on lui reproche d'occulter la diversité des lectures effectives et par conséquent tomber dans le dogmatisme.

La théorie de « *l'horizon d'attente* » de JAUSS (1978), prétend, quant à elle, que la valeur d'une œuvre s'effectue lors de sa réception et ne survit qu'à travers un public. Chaque œuvre est inscrite dans un horizon socio-historique où se situe le lecteur : l'époque à laquelle appartient le sujet-lecteur et dans laquelle une œuvre donnée est produite, est régie par des normes spécifiques, a ses propres références socioculturelles. C'est pourquoi l'interprétation que le lecteur va accorder au texte est synchronique. Ce lecteur, historiquement situé, peut identifier le genre et la structure d'un texte appartenant déjà à un courant esthétique précis, identifier le langage poétique de celui pratique, et tout ce qui en découle conditionne sa démarche interprétative. Autrement dit, tout texte programme en quelque sorte sa lecture.

Donc, pour JAUSS, l'effet de l'œuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé. Sa théorie a le mérite de reconsidérer les pratiques sociales et les expériences du lecteur. Or, cela peut conduire à un subjectivisme déformant le sens souhaitable véhiculé par le texte.

Le sémioticien Umberto ECO a consacré plusieurs de ses œuvres et articles (*l'œuvre ouverte* 1965, *Lector in fabula* 1985, *les limites de l'interprétation* 1992...etc.) à l'étude de la lecture. Pour Eco, la lecture est « *coopération interprétative* » du lecteur, lequel ajuste les interstices du texte en fonction de ses compétences et répond conformément aux sollicitations explicites ou implicites du texte. « *Le lecteur Modèle* »⁴⁷⁴ doit actualiser les différents contenus significatifs du texte, considéré comme « *un tissu de non-dits* », mais de signes aussi, ouverts et interprétables de manière plurivoque, il anticipe la fabula (l'histoire racontée ou le schéma de narration) en rapportant ses références (se basant sur une *mémoire intertextuelle*) au cadre du texte. Le lecteur s'imagine

⁴⁷⁴ La théorie du *Lecteur Modèle* est inspirée du concept de *sémiosis illimitée* développée par C. S. Peirce selon laquelle l'interprétant d'un signe devient un signe à son tour et ce infiniment.

donc, selon les termes d'Eco, « *des mondes possibles* »⁴⁷⁵. C'est ainsi que le texte construit son « *Lecteur Modèle* »⁴⁷⁶. Ce dernier est un « *ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel.* »⁴⁷⁷. Le texte, quant à lui, n'est donc qu'une « *machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc.* »⁴⁷⁸. Cependant, selon ECO, bien que les textes soient enrichis par les multiples interprétations qu'on en fait, il ne faut pas négliger que ces dernières sont d'abord limitées par l'intention du texte.

Pour ECO, le sens d'une œuvre littéraire a trois origines⁴⁷⁹ : l'auteur, le texte et le lecteur, qu'il définit selon trois « intentions ». *L'intentio auctoris* relève de l'auteur, qui en écrivant fait des choix volontiers pour créer son œuvre mais une part du sens lui échappe toujours. *L'intentio lectoris* est à l'origine du sens que le lecteur donne au texte en réactualisant ses propres compétences encyclopédiques. *L'intentio operis* renvoie à des significations potentielles, intrinsèques à la structure de l'œuvre et que chaque lecteur ne peut dépasser. Cette formule d'ECO le dit mieux : « *les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte.* »⁴⁸⁰.

Donc, la surestimation des signes peut induire le lecteur à des interprétations que le texte ne tolère pas. Ainsi, l'intervention interprétative se trouve contrainte par un système coopératif et conventionnel proposé implicitement par les caractéristiques structurelles du texte.

⁴⁷⁵ Un « *monde possible* » renvoie à une construction culturelle non séparée du monde réel (encyclopédie) du lecteur. Dans un récit, il est affirmé par l'auteur en situant son texte dans un genre littéraire qui, par la suite, détermine la construction de ces mondes de référence par le lecteur en identifiant les caractéristiques stylistiques de ce genre.

⁴⁷⁶ Umberto Eco distingue deux types de lecteurs : Le lecteur empirique est le « *sujet concret des actes de coopération* » textuelles, capable d'envisager et de lire le texte d'une manière pragmatique. Tandis que le lecteur modèle est celui qui possède la capacité, grâce à son encyclopédie langagière et socioculturelle, de remplir les blancs du texte.

⁴⁷⁷ ECO, Umberto, *Lector in fabula*, éd. Grasset, France, 1985, p. 80.

⁴⁷⁸ Ibid., p. 29.

⁴⁷⁹ ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, éd. Grasset, France, 1992.

⁴⁸⁰ Ibid., p.17.

Dans un autre ordre d'idées, Michel PICARD s'est inspiré des théories psychanalytiques pour élaborer sa propre théorie de lecture. Dans son ouvrage de référence « *La lecture comme jeu*, 1986 », il conçoit la lecture littéraire en relation avec le symbolique, le fantasmatique et le réel à la fois. La lecture littéraire est vécue comme fictive, mais impose ses règles de jeu au lecteur. En s'inspirant de la distinction faite par le psychanalyste WINNICOTT entre « play » et « game », PICARD propose deux concepts : Le *playing*, relevant de l'imaginaire du sujet-lecteur, et le *game* qui appelle à une mise à distance.

Le lecteur littéraire ou empirique, quant à lui, serait triple : le « liseur » qui désigne la personne physique, le « lectant » qui renvoie à l'instance intellectuelle et le « lu », qui renvoie à l'inconscient du lecteur. Lors de la lecture, les trois instances sont mobilisées dans un jeu dialectique d'identification et de distanciation. D'ailleurs, Picard reproche aux chercheurs précédents, le fait de présenter des lectures théoriques se référant à des lecteurs abstraits.

De la théorie du critique franco-américain Michel RIFFATERRE, nous retenons le concept de « *l'archilecteur* » qui désigne « *un groupe d'informateurs qui se constitue aux points nodaux du texte et où ces informateurs démontrent par leurs réactions communes l'existence d'un fait stylistique.* »⁴⁸¹, conçu comme une collectivité de lecteurs, une somme d'impressions et de lectures qui assurent la concrétisation des potentiels poétiques d'un texte.

RIFFATERRE, par ce terme, cherche à objectiver le fait stylistique comme élément supplémentaire aux faits du langage afin de converger les lectures individuelles. L'*archilecteur*, qui est un sujet-conscient, est censé détecter l'intertexte qui l'amènera à construire du sens. RIFFATERRE a mis au point sa théorie du texte dans *Sémiotique de la poésie* (1978) et *La Production du texte* (1979).

Pour expliquer sa théorie de lecture, RIFFATERRE emploie deux concepts : *l'intertexte* et *l'interprétant*. L'intertexte consiste à établir des rapports entre des

⁴⁸¹ RIFFATERRE, Michael, *Essais de stylistique structurale*, éd. Flammarion, Paris, 1971, p. 46.

textes lus en examinant les liens qui peuvent les unir ou les distancier ; l'interprétant est une idée ou un signe médiateur qui permet au lecteur de trouver le bon intertexte et d'avancer dans la compréhension. Donc, le lecteur réel, au savoir pratique, doit découvrir le signe médiateur à travers une mémoire intertextuelle qui lui permet de trouver le bon sens ou la bonne interprétation.

De son côté, Vincent JOUVE soutient les théoriciens précédents en affirmant aussi que la lecture littéraire est loin d'être une réception passive, elle représente un réel processus interactif et productif, car toute œuvre étant inachevée, pour reprendre l'expression de Eco, fait appel à un lecteur afin de l'interpréter et trouver le sens implicite qu'elle véhicule. JOUVE propose une distinction entre le « *lectant jouant* », lecteur critique qui cherche à anticiper l'action des personnages et le « *lecteur interprétant* » qui s'attache à comprendre l'intention de l'auteur.

En conclusion, tous ces théoriciens s'entendent sur l'idée « *qu'il y a dans tout texte, structurellement, un rôle proposé au lecteur.* »⁴⁸². Le texte est sans doute un objet ouvert. Il peut être mobilisé par la lecture d'où il obtient sa légitimité et sa richesse. Le lecteur considéré comme un sujet actif participant à la construction du sens se doit de respecter le potentiel interprétatif du texte. Ce sont les lectures plurielles qui font d'un texte un objet polysémique prêt à être actualisé tant en synchronie qu'en diachronie.

Les approches et théories survolées, là-haut, quoique relèvent du domaine de la critique littéraire, ont amplement marqué le champ de l'enseignement-apprentissage. Donnons quelques exemples : (DUFAYS et al., 1996; FALARDEAU, 2004 ; LANGLADE et FOURTANIER, 2007 ; LEBRUN, 2005; ROUXEL, 1996; TAUVERON, 1999). Dans ces travaux, plusieurs questions ont été soulevées (la distinction entre lecture littéraire et lecture des textes littéraires/ compréhension et interprétation/ la subjectivité du lecteur/ Implication et distanciation du lecteur...etc.).

⁴⁸² JOUVE, Vincent, *La lecture*, op.cit., p.32.

Dans une classe de FLE, la posture⁴⁸³ du lecteur-apprenant lors de la réception d'un texte est une question primordiale. L'approche de la lecture interactive, qui est la nôtre, place le sujet dans une démarche active et créative en prenant en considération tous les aléas affectifs, sociaux et cognitifs qui accompagnent le processus de construction du sens. Elle tente de conduire l'apprenant à prendre conscience de son acte de lire, à devenir un sujet réflexif afin de constituer son identité lectorale, contrairement à l'approche traditionnelle qui ne valide qu'une seule réponse ou interprétation attendue par l'enseignant.

Dans ce sens, le contact libre et enthousiaste avec le texte littéraire, peut aider l'apprenant à développer ses compétences lectorales et ses capacités réflexives indispensables aux démarches interprétatives. Cependant, il s'avère crucial de définir l'espace intermédiaire entre implication et distanciation et par delà subjectivité et objectivité. Si la lecture distanciée cherche à contrôler la subjectivité (identification aux personnages et aux situations, dimension axiologique...etc.) du lecteur en privilégiant l'aspect rationnel ; la lecture d'implication relève du plaisir de lire qui est loin d'être un élément « *second* » ou complémentaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

III.2.2 Comment enseigner la lecture ?

Que peut apporter la lecture en matière d'apprentissage ? La réponse est évidente, beaucoup, pour ne pas dire tout le savoir nécessaire pour se former sur les deux plans linguistique et culturel. Introduire des textes littéraires en classe de FLE relève d'une série de choix méthodologiques intimement liés à l'institution scolaire et à ses orientations et finalités. L'étude des textes, et en particulier des

⁴⁸³ Notons que les nouvelles approches préconisent un lecteur autonome, singulier, subjectif, libre à construire sa propre interprétation des textes. Il peut imaginer des détails non fournis par l'univers textuel. Cette lecture subjective conduit le lecteur à se référer à son propre univers axiologique. Il recourt à ses valeurs et se permet de juger les personnages sur le plan moral et en donne une interprétation personnelle. C'est pour tous ces motifs qu'on reconnaît aujourd'hui la lecture du texte littéraire comme fortement dépendante de la subjectivité du lecteur (Jouve, 2004 ; Langlade, 2004 ; Tauveron, 1999).

textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension et soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

De prime abord, lire la littérature favorise l'acquisition d'un fond langagier. Ceci permet de renforcer les connaissances relevant du lexique, de la grammaire mais aussi de la stylistique et la rhétorique. Ceci participe à la construction et l'épanouissement de l'identité langagière aussi importante que celle culturelle.

Puis, en lisant, l'apprenant s'identifie en tant que sujet indépendant, ayant ses propres qualités et représentations, différent d'un autrui véhiculé par le fond culturel du texte. En ce sens, il s'agit de s'ouvrir sur le monde représenté par la littérature, le voir sous des angles inédits et, donc, accéder à la culture universelle et commune. Autrement dit, le texte littéraire aide à porter un regard sur Soi et sur l'Autre et enrichit l'expérience de la différence : *« le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissances entre le monde et le lecteur, participerait à la formation du sujet, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même dans l'acte de lire. »*⁴⁸⁴.

Dans ce cadre, les enjeux d'ordre idéologique et axiologique se trouvent constamment mobilisés. Et c'est dans cette brèche que l'enseignant doit creuser afin d'empêcher une éventuelle accentuation des stéréotypes et des préjugés culturels. Car la littérature initie à la tolérance et à l'ouverture et rejette l'excentrisme en ouvrant un espace de dialogue entre les opposants.

Fortement recommandée sur le plan didactique, la lecture permet de renforcer les capacités cognitives et métacognitives. Mais, souvent, la conception pédagogique des activités de lecture ne prône pas des dispositifs favorisant le développement de la réflexivité et de l'esprit critique des apprenants :

Si les cours de littérature sont le lieu d'abondantes lectures et d'une importante acquisition de savoirs historiques, génériques et thématiques, ils échouent souvent à doter les

⁴⁸⁴ LEBRUN, Marcel cité par MERCIER, Jean-Pierre, « *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français* », in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 2, 2010, p. 177-196. Ici, p.188. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar>, consulté le 15 Mars 2017.

*élèves d'une réflexion critique sur le fait littéraire et sur le sens de son évolution [...]. Cette absence de réflexion critique va souvent de pair avec une mythification du fait littéraire, qui peut avoir des effets positifs (il n'est pas nécessaire d'avoir une vision critique de la littérature pour l'aimer), mais qui révèle un échec de l'école sur le plan de l'apprentissage.*⁴⁸⁵

Sans le rappeler, l'intérêt pédagogique du texte littéraire est confirmé. Cependant, il semble que son usage effectif ne soit pas aussi simple qu'on le croit. Plusieurs questions continuent à se poser, du côté de l'enseignement : les objectifs assignés, les dispositifs à élaborer, les critères d'évaluation à suivre. Du côté de l'apprentissage : que doit apprendre l'élève d'un texte littéraire ? Comment va-t-il se situer en face d'un texte ? Quelle stratégie suivre et quelle posture prendre ?

L'enjeu d'une didactique de la lecture littéraire est de rigueur. Il est, donc, impératif de penser à former des enseignants professionnels capables de faire apprendre les démarches inductives, les activités réflexives et la sensibilité à la lecture littéraire en s'appuyant sur des outils réfléchis. Il semble inévitable aussi, pour amener les sujets-lecteurs à s'engager dans leur rapport à la lecture, de leur enseigner à être conscients et dynamiques, distants et/ou impliqués dans le texte afin de saisir le caractère multidimensionnel et les conceptions multiples et hétéroclites de la littérature. Ceci permettra à l'apprenant de s'épanouir car *«la connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun.»*⁴⁸⁶.

Or, ces réflexions théoriques sont encore en stade de tâtonnement. Le hiatus entre les réflexions théoriques et les pratiques de terrain est patent. Le lecteur n'a pas encore pu décrocher son statut mérité et sa subjectivité demeure condamnée, les lectures plurielles (cf. MORA ET SEGUY, 1978) apparaissent peu dans les

⁴⁸⁵ DUFAYS, Jean-Louis, « *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques* », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, p.5, mis en ligne le 05 décembre 2007. Disponible sur : <http://lidil.revues.org/60>, consulté le 30 septembre 2016.

⁴⁸⁶ TODOROV, Tzvetan, *La Littérature en péril*, éd. Flammarion, Paris, janvier 2007, p.25.

dispositifs didactiques et les perspectives relatives à la lecture littéraire dans sa dimension (trans)interculturelle sont encore moins appliquées ou peu maîtrisées.

III.2.2.1 La problématique de l'implicite

« La littérature en effet est un discours assorti d'un silence, un discours qui désigne un espace muet, un espace qui n'est pas les mots, qui est d'un autre registre que celui du langage. »⁴⁸⁷.

Parler de « l'espace sacré » du texte, c'est mettre l'accent sur les textes résistants⁴⁸⁸. « *Un texte qui résiste n'est pas nécessairement un texte compliqué, mais c'est un texte complexe c'est celui qu'on n'en finit pas de comprendre, qui n'a jamais tout dit et qui continue de résonner.* »⁴⁸⁹. En d'autres termes, derrière certains dits se cachent encore d'autres paroles non dites. C'est pourquoi, le texte littéraire s'apparente à plusieurs lectures, du coup, à plusieurs significations possibles. Néanmoins, nul n'a à prétendre que tel sens est le « bon » ou le « meilleur ». Voilà ce qui fait du texte littéraire un objet hautement complexe.

Bien avant l'éclatement des genres qui caractérise les écrits contemporains, la visibilité du texte littéraire était garantie par l'identification du genre et la soumission aux règles de la bienséance. Mais que faire, maintenant que le texte moderne transgresse certaines normes de la lisibilité textuelle, qu'il brouille les frontières ? Qu'en est-il de l'esthétique, caractéristique fondamentale du texte littéraire, à l'aire où le parler ordinaire, l'oralité et le patrimoine local traversent, sans cesse, les productions littéraires contemporaines ?

Ces questionnements ont accentué le dilemme du choix du support pour une lecture littéraire analytique qui devient de plus en plus un moment décisif. Opter pour des textes d'une grande charge esthétique et symbolique s'avère une démarche adéquate. Mais, travailler un texte réticent en classe, c'est s'apprêter à

⁴⁸⁷ GRIMAUD, Lorine /RIOU, Chantal, op.cit., p.74.

⁴⁸⁸ TAVERON, Catherine définit deux grandes genres de textes littéraires : Les textes résistants (ou réticents) : ce sont les textes qui en disent moins qu'ils ne devraient, qui se dérobent. Les textes proliférants : ce sont les textes bavards, qui en disent plus qu'ils ne devraient, qui jouent sur la polysémie et la polyphonie.

⁴⁸⁹ Ibid., p.74.

confronter une réalité délicate, celle de l'épreuve relative à l'implicite étant donné que « *dans chaque énoncé, oral ou écrit, il y a une grande part d'implicite, il y a « plus de vide que de plein», plus d'informations tues que d'informations dites.* »⁴⁹⁰. Et c'est cet espace muet qui « *retient le lecteur par l'émotion* »⁴⁹¹ et fait l'objet de la quête interprétative. Ce sont, justement, les lectures plurielles qui accentuent davantage le problème de l'enseignement de l'implicite qui s'avère en rapport étroit avec la subjectivité. A la manière du *bogolan*⁴⁹², le lecteur doit combler des blancs du texte afin d'en trouver le sens. Sur ces entrefaites, comment apprendre aux élèves à comprendre l'implicite des œuvres littéraires ?

Cette interrogation est, sans doute, une préoccupation majeure pour chaque formateur en littérature. Passer de la compréhension littérale à celle fine nécessite l'élaboration d'un programme constructif validant les objectifs en question.

Si, pour certains, l'interprétation commence là où s'arrête la compréhension (MASSEAU, YANNICK, 2017) peut-on supposer que chaque lecteur qui a bien compris un texte pourrait l'interpréter ?

Souvent la compréhension est associée au sens premier, littéral, dénoté ou explicite, tandis que l'interprétation renvoie au second sens, caché, connoté ou implicite. Il en ressort que l'interprétation est une activité seconde à la compréhension mais plus élitiste et supérieure à elle, fait confirmé par toutes les théories de lecture et de réception littéraires précédemment abordées, quels que soient les termes employés pour le dire.

Dans une perspective proche, BARTHES précise qu'« *interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait.* »⁴⁹³. En d'autres mots, si la

⁴⁹⁰ ROCQUET, Jean-Paul, *Lecture et implicite*, IEN à l'IUFM de Reims, 2002, p.1.

⁴⁹¹ GRIMAUD, Lorine / RIOU, Chantal, op.cit., p.78.

⁴⁹² Selon l'Encyclopédie Universalis en ligne « *en textile, type de tissu africain à décors peints par teinture* ». C'est aussi une technique d'impression textile originaire du Mali et pratiquée sur des cotonnades entièrement artisanales. Elle consiste en une teinture des tissus en aplats qui ménage des réserves de tissu ; ces « vides » constituent paradoxalement la couleur.

⁴⁹³ BARTHES, Roland, cité par JOUVE, Vincent, *La lecture*, éd. Hachette, France, 1993, p.77.

compréhension d'un texte sert à élucider ses énigmes et à lui attribuer un sens, l'interprétation participe à le faire revivre.

De son côté, Paul RICŒUR (1965) distingue, minutieusement, compréhension et interprétation comme suit :

En tout signe un véhicule sensible est porteur de la fonction signifiante qui fait qu'il vaut pour autre chose. Mais je ne dirai pas que j'interprète le signe sensible lorsque je comprends ce qu'il dit. L'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué où quelque chose est visé à titre-premier, mais où ce quelque chose renvoie à autre chose qui n'est visée que par lui⁴⁹⁴.

La notion de l'implicite ou du *non-dit* signifie, dans la conception marxiste traditionnelle et, jusqu'à un certain point, féministe, « *ce qui n'est pas dit* », dissimulé pour des raisons idéologiques. Les écoles freudiennes d'interprétation préfèrent l'assimiler à « *ce qui n'est pas dit mais signifié* ». Dans un sens large:

Implicite : ce qu'un énoncé véhicule en plus de ce qu'il dit directement [...].L'implicite prend toujours appui sur du matériel linguistique, sur de l'explicite [...].L'implicite peut prendre deux formes : les présupposées et les sous-entendus. Les présupposés découlent automatiquement de l'énoncé [...].Les sous-entendus, en revanche, sont plutôt liés à des conditions pragmatiques.⁴⁹⁵

RIFFATERRE avance une thèse, que nous approuvons également, quant à la complémentarité qui unit les processus de compréhension et d'interprétation « *à moins de les opposer, ce qui a longtemps été fait, comprendre et interpréter se complètent comme les deux étapes d'un même processus et je pose que c'est là, dans la transition entre les deux, qu'apparaît la lecture littéraire.*»⁴⁹⁶.

⁴⁹⁴ RICOEUR, Paul, cité par TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, in Repères, n° 19, 1999, p.15.

⁴⁹⁵ GARDES-TAMINE, Joëlle / HUBERT, Marie-Claude, *Dictionnaire de critique littéraire*, éd. Armand Colin, 2002 (1993), p.99.

⁴⁹⁶ RIFFATERRE cité par TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, in Repères, n° 19, 1999, p.16.

Il convient de rappeler que selon l'approche traditionnelle, il faut d'abord comprendre pour pouvoir interpréter. Cependant FALARDEAU voit que compréhension et interprétation « *agissent en concomitance, l'une puisant dans les signes de l'autre. Ce sera là la définition d'une lecture littéraire riche, productive : les informations comprises sont appelées à être interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès le premier apprentissage de la lecture.* »⁴⁹⁷. Se faisant simultanément, compréhension et interprétation mettent, ainsi, auteur, texte et lecteur en constante interaction durant l'acte de lecture vu que « *le "blanc" de l'information qui en résulte dans la structure de la communication a toujours fait partie de la conception selon laquelle l'art est en interaction avec le sujet qui le perçoit.* »⁴⁹⁸.

Dans un autre ordre d'idées, Jean-Louis DUFAYS conçoit le processus de compréhension sous un autre angle. Pour lui, « *comprendre un texte c'est [...] avant tout y reconnaître des stéréotypes, des structures de sens abstraites et durablement inscrites dans la mémoire collective. Cette fonction cognitive de première importance se double d'une fonction axiologique.* »⁴⁹⁹. L'évaluation d'un texte est, donc, déterminée par l'attitude du lecteur face aux stéréotypes que renferme le texte. Cette modalisation référentielle détermine l'adoption d'une posture de distanciation ou de participation à l'égard du texte.

Dans le cadre de la classe, l'étude de l'implicite d'un texte littéraire peut introduire des enjeux de socialisation en classe en débattant, par exemple, des lectures plurielles d'un texte donné, en découvrant l'intentionnalité de l'auteur et les moyens linguistiques mis en œuvre afin de communiquer son intention, parce que « *l'interprétation, pour être reconnue plausible, doit être soumise à une*

⁴⁹⁷ FALARDEAU, Erick, « *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* », in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, n°3, 2003, p.187.

⁴⁹⁸ HEIDENREICH, Rosmarin, « *La problématique du lecteur et de la réception* » in *Cahiers de recherche sociologique*, n° 12, 1989, pp.77-89. Ici, p.80 Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1002059ar>, consulté le 17 Février 2016.

⁴⁹⁹ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, coll. « Philosophie et langage », éd. MARDAGA, Bruxelles, 1994, pp.350-351.

procédure de validation qui peut s'appuyer sur les données objectives du texte et/ou sur des données extérieures de nature culturelle.»⁵⁰⁰.

III.2.2.2 Effet et réception des personnages-fictifs

En lisant, le lecteur peut se trouver face à une incarnation de la vie réelle qu'il mène, lui-même, au sein de sa propre société ou simplement une expérience qu'il a déjà vécue. Cependant, la distance spatio-temporelle et la différence culturelle entre l'auteur et le lecteur peuvent engendrer des incompréhensions du côté du lecteur à l'égard de certaines thématiques, événements ou personnages mis en scène. De cette incompréhension naissent des attitudes très complexes : identification, refus, acception, jugement, sympathie...etc.

Ainsi, l'expérience de la lecture, celle impliquée, peut conduire le lecteur à s'aventurer dans un univers plein de dérives. Premier de tous les risques : le subjectivisme qui, mal orienté, se transforme en des effets non souhaitables. Hans Robert JAUSS relève ce problème avec justesse :

Le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord constitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit⁵⁰¹.

La notion de « personnage », qui est une donnée inhérente à la lecture littéraire, semble entraîner avec elle celle de « personne » qu'entretient le discours didactique. Selon Jean-Marie SCHAEFFER, dans le *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage* «il existe une relation non contingente entre personnage fictif et personne: le personnage représente fictivement une personne, en sorte que l'activité projective qui nous fait traiter le premier comme une personne est essentielle à la création et à la réception des

⁵⁰⁰ TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, éd. Hatier, France, 2003, p. 32.

⁵⁰¹ JAUSS, Robert Hans, *Pour une esthétique de la réception*, éd. Gallimard, Paris, 1978, p.51.

*récits.*⁵⁰². Néanmoins, le mot personnage recouvre plusieurs variétés qui peuvent dépasser l'incarnation d'un être représentant un rôle dans une narration : il peut renvoyer, aussi, à des idées, à des objets, à des forces ou à des éléments de décor, C'est pourquoi JOUVE (1992), définit le personnage comme « *un tissu de mots* ».

Dans son ouvrage dédié à l'étude exclusive de cette notion « L'Effet-Personnage, 1992 », JOUVE distingue trois « *régimes de lecture* » correspondant aux différents modes de réception du personnage fictif :

-« *Le lectant* » renvoie au lecteur qui ne se laisse pas tromper par « *l'illusion romanesque* » et préfère adopter une attitude réflexive en abordant un texte. Le personnage est reçu comme une instance narrative ou intellectuelle, repérées toutes les deux par le « *lectant jouant* » ou le « *lectant interprétant* » ;

-« *Le lisant* » concerne la part du lecteur trompé par le mirage narratif, donc, le personnage est reçu comme une personne et le lecteur peut s'identifier à lui. Cet effet est la source du plaisir de lire et est « *indispensable à la construction du moi* » ;

-« *Le lu* » correspond à « *la relation du sujet à lui-même, du moi à ses propres fantasmes* », c'est-à-dire, l'effet dégagé de la lecture peut libérer des tensions inconscientes.

En fait, selon la conception de JOUVE « *les trois effets-personnages (pion, personne, prétexte), s'ils se complètent harmonieusement, font de la lecture une expérience enrichissante sur les plans intellectuel, affectif et fantasmatique.* » Leur hiérarchisation varie selon l'objectif visé du roman.⁵⁰³

Force est de dire que l'impact de ces « *êtres de papier* »⁵⁰⁴, dépasse l'univers textuel. Certes, nous n'allons pas dresser un historique du développement de

⁵⁰² DUCROT, Oswald / SCHAEFFÉ, Jean-Marie, *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage*, éd. Seuil, France, 1995, p.623.

⁵⁰³ TOURSEL, Nadine /VASSEVIÈRE, Jacques, op.cit., p.174.

⁵⁰⁴ L'expression est de François Mauriac, *Le romancier et ses personnages*, 1933 ; d'ailleurs, dans l'approche formaliste, le personnage n'est qu'un signe textuel et le produit du contexte intellectuel des années 1960.

cette notion et l'apport des théories critiques en la matière, mais plutôt, nous focaliserons notre attention sur la part de « *l'ère du soupçon* »⁵⁰⁵, pour reprendre le titre impressionnant de Nathalie SARRAUTE, dans la métamorphose du « personnage ». Le nouveau roman opère une déconstruction maximale de l'identité référentielle des personnages. Des êtres dotés d'un nom, d'une passion et de portraits détaillés, moteur de l'action narrative, aux personnages ambigus, en crise et sans repères. Bref à des entités perceptives d'un univers problématique qui traduisent justement l'ère moderne. C'est là encore un autre aspect⁵⁰⁶ qui complique davantage la maîtrise de la lecture littéraire.

A la question de la construction des personnages succède celle de leur réception. Cette dernière devient difficile à cause des « *personnages défavorables à l'identification* » par leur caractère énigmatique (absurdité inédite, incertitude, vide émotionnel...etc.). Cependant, ce type de personnage apporte plus que ne l'on croit : une remise en question et un retour sur les débats existentiels accentués de la condition humaine. Sur le plan des apprentissages, ils suscitent l'intérêt des lecteurs et la curiosité des lecteurs.

D'ailleurs, la découverte d'un Autre en Soi et la révélation d'une humanité partagée sont deux enjeux cruciaux de la lecture littéraire. A cela s'ajoute le développement d'un regard réflexif sur le texte, c'est ce que JOUVE affirme : « *une troisième catégorie, celle du Nouveau Roman et d'une partie des textes contemporains, réduit au minimum (voire, tente d'éliminer) le personnage-personne, le personnage-prétexte pour surévaluer le personnage-pion. L'objectif avoué de ces textes est de développer la conscience critique du lecteur.* »⁵⁰⁷.

Il n'est pas étonnant qu'un personnage soit considéré comme une personne réelle par le lecteur vu la charge symbolique et émotionnelle qu'il recouvre. Un tel actant peut servir ainsi à une catharsis : « *les personnages me font accéder à mon tour au grand règne des métamorphoses. C'est par eux que le*

⁵⁰⁵ SARRAUTE, Nathalie, *L'Ère du soupçon*, coll. « Les Essais » LXXX, éd. Gallimard, Paris, 1956.

⁵⁰⁶ Le premier aspect, précédemment soulevé, est relatif au métissage linguistique et à l'hybridité textuelle qui caractérisent les textes contemporains.

⁵⁰⁷ JOUVE, Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, éd. PUF, Paris, 1992, pp.171-173.

roman peut se faire expérience du monde en m'obligeant à devenir moi aussi un être imaginaire. En lisant, je me livre, je m'oublie ; je me compare ; je m'absorbe, je m'absous. Sur le modèle et à l'image du personnage, je deviens autre.»⁵⁰⁸.

Il y a, donc, tout un intérêt didactique d'une réflexion sur le rôle du personnage en tant qu'outil pédagogique et un élément qui motive l'apprenant pour aborder le texte littéraire. De même, le personnage peut être appréhendé tel un support de l'axiologisation (organisation/attribution des valeurs) et par conséquent de l'interprétation des objets lus.

En s'appuyant sur les théories littéraires, le discours didactique, s'est penché dernièrement sur ce sujet comme peuvent en témoigner les nombreuses transpositions didactiques effectuées en ce domaine et qui convergent toutes vers une seule affirmation : le rôle du personnage est décisif dans l'acte de lire « *le personnage est un axe essentiel de la lecture du récit ; un facteur de rappel et de progression qui offre au lecteur la possibilité de construire son interprétation et revêt différentes fonctions (mimétique, symbolique, pragmatique etc.)* »⁵⁰⁹.

Entre autres, la démarche que mène Catherine TAUVERON semble mieux répondre à nos fins dans la présente recherche. Elle propose un modèle d'analyse didactique relevant d'une démarche s'intéressant au personnage en tant qu'objet à produire. Cette idée traduit l'esprit que nous tentons d'exprimer concernant la réception du personnage fictif. Des postures de rejet dans l'atelier de l'oral (première confrontation avec des personnages mythiques), peut naître une certaine sympathie en abordant ces personnages réécrits dans un texte moderne dont le discours est proche du vécu des apprenants. De là, une possibilité d'identification à ces personnages mythiques « modernes » serait traduite dans un projet de reproduction écrite d'un récit intime où il s'agirait de célébrer sa propre personne en s'inspirant de ces personnages mythiques.

⁵⁰⁸ SALLENAVE, Danièle, *Le Don des morts sur la littérature*, éd. Gallimard, Paris, 1991. pp. 132-134.

⁵⁰⁹ TAUVERON, Catherine, *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1995, p.14.

Ce projet se base sur un postulat simple : les pré-acquis des apprenants, même négatifs, pourraient se transformer d'une façon objective en multipliant les expériences de lecture. Il s'agit, donc, d'étudier le personnage en tant que médiation culturelle et non comme construction narrative. D'ailleurs, la réception des personnages littéraires peut être conditionnée par deux critères essentiels : d'une part, l'expérience personnelle du lecteur et d'autre part, les représentations communes. Mais la lecture est, aussi, influencée par la manière dont un personnage est peint dans l'œuvre. Il en ressort que la réception n'est pas relative à des compétences, comme on a tendance à le croire, mais plutôt à des besoins, des choix, et à des attitudes personnelles.

En fait, il nous a été donné de vérifier que la plupart des lecteurs-apprenants, ont tendance à expliquer les événements et les comportements des personnages en se rapportant à une identification, en opérant des liens par rapport à leurs caractères respectifs.

Il est à signaler, enfin, que les praticiens se doivent de repenser leurs démarches par l'adoption, par exemple, d'une lecture participative ou *affectivo-identitaire*, en installant des axes tournant autour des compétences qui sollicitent la motivation et l'implication émotionnelle des apprenants. Ceci dans le but de mieux comprendre les enjeux implicites de la lecture subjective souvent ne trouvant pas sa place en classe. On ne peut plus nier l'apport de la subjectivité du lecteur dans le processus de construction du sens pour ne pas dire que la lecture elle-même ne peut être définie que dans un cadre subjectif et personnel.

III.2.3 Approche communicative des textes littéraires : lecture interactive

« L'implicite devient explicite quand il est débattu ».

Comme son nom l'indique, une lecture interactive est une lecture qui s'effectue au sein d'un groupe où chacun agit et réagit face au texte et aux autres lecteurs. Communiquer en lisant est un autre terme pour apprendre à réfléchir en communauté d'échange. Le but demeure l'acquisition progressive des savoir-faire

par l'action et la discussion pour aboutir à une construction collective de significations et de compréhension de plus en plus productive tout en développant les formes de la langue écrite et parlée. La lecture interactive est souvent mise en exergue par le biais des cercles de lecture. Ces derniers sont définis comme un :

*dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation*⁵¹⁰.

Tous les praticiens sont unanimes pour souligner les avantages des cercles de lecture comme outil didactique qui renforce les compétences des apprenants dans l'esprit d'échange constructif et, surtout, qui peut réconcilier certains jeunes avec la lecture. Dans la démarche que nous proposons, l'objectif de la lecture interactive est doublement articulé :

- Faire dialoguer des œuvres : en d'autres mots, faire intervenir des textes antérieurs et des vécus personnels puis les lier dans des réseaux de signification servant à interpréter le texte en question.
- Faire dialoguer autour des œuvres : c'est-à-dire déclencher des échanges d'idées où les interprétations des uns peuvent se nourrir de celles des autres.

Le dispositif tel que nous l'avons conçu dans cet atelier de lecture se définit en termes de simplicité et de souplesse. Les sujets-lecteurs sont libres d'exprimer leurs idées les plus subjectives, sans contraintes, ni règles. Les situations d'interaction visent à verbaliser, à comparer et à confronter les hypothèses, ce qui permet de négocier le sens et de résoudre ensemble des situations

⁵¹⁰ TERWAGNE Serge / VANHULLE Sabine / LAFONTAINE Annette, *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, éd. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2001, p.7.

conflictuelles. L'enseignant n'est qu'un guide qui veille à ce que les participants ne transgressent pas « *les limites de l'interprétation* ».

Comme on l'a mentionné précédemment, le domaine de la didactique de la lecture littéraire est pluriel. On y distingue plusieurs approches et stratégies. Les relations entre le texte et le lecteur varient selon celles-ci. Dans la démarche que nous avons entamée, les sujets-lecteurs ont été appelés à lire deux romans (*Qui se souvient de la mer* de Mohammed DIB et *N'Zid* de Malika MOKEDDEM) avec toute liberté et d'en prendre des notes, et c'est à travers le débat interprétatif et les réponses aux activités proposées que nous avons essayé d'analyser et de comprendre le degré d'implication et de distanciation par rapport aux textes lus.

Les questions proposées recouvrent des idées et des thèmes déjà abordés dans l'atelier de l'oral. Cela dit, pour qu'un étudiant atteigne la réponse souhaitée, il doit se baser sur sa *mémoire intertextuelle*, pour reprendre la formule de BARTHES. Les romans véhiculent une réécriture de plusieurs mythes, plus ou moins connus, transposés dans une réalité moderne, pour ne pas dire algérienne. Associer mythes antiques et données actuelles dans un seul univers textuel, place le lecteur au cœur de l'activité interprétative afin de comprendre les enjeux implicites d'une telle réactualisation.

Ce lecteur n'est pas éventuel ou « *Modèle* » (U. ECO, 1985) mais bien un lecteur réel, un sujet qui a sa manière de lire et sa subjectivité propre. Et c'est justement la lecture interactive et le débat autour des textes lus qui devient, d'abord « *un lieu d'intersubjectivité* »⁵¹¹, puis un espace possible d'objectivation des interprétations jugées « trop subjectives » ou déroutées par des stéréotypes d'ordre culturel, esthétique, ou moral.

Comme point de départ, et dans le but d'exploiter les points d'incertitude des textes choisis, nous avons demandé aux participants de lire, chacun, un extrait qu'il juge opaque et d'en proposer une éventuelle interprétation en se basant sur les notes prises déjà en lisant. Puis la communauté interprétative

⁵¹¹ TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* op.cit, p. 21.

accède à une réflexion collective autour de l'extrait en s'appuyant sur des références communes. La grille suivante présente un exemple :

Amina : Pour ma part, en lisant cet extrait [elle lit le passage suivant] : « Avec ses lumières pompières et ses murmures trompeurs, la mer infantilise les marins. Les promesses de ses bleus les aspirent. Ses mirages les inspirent. Ils s'y jettent comme s'ils se précipitaient dans le vide avec parfois l'envie de se perdre, de tout perdre. Mais la mémoire les tient aux pattes et aux nerfs comme des marionnettes. Elle peut les rembobiner quand elle veut pour les recracher dans leurs désillusions. Au moment même où ils croient braver, en héros, et la mémoire et la mer, ils ne sont guère que des zombies qui parlent aux baleines, aux méduses et aux oiseaux égarés. Des gueux, sans terre. » N'Zid (pp.188-189), j'ai dû m'arrêter, c'est confus !

Youcef : Ça parle de l'errance non ! trop de jeux de mots, compliqué ouff !

Sara : Mais, non ! c'est une réécriture d'un épisode du mythe d'Ulysse.

Youcef : Comment ça ?

Sara : Regardez ces mots : murmures trompeurs (c'est le champ des sirènes), la mémoire les tient aux pattes (Ulysse attaché au navire).

Amina : Mais, Mokeddem substitue les cordes à la mémoire, c'est elle qui empêche les marins de se laisser séduire par le désir éphémère.

Rahma : Qui dit mémoire, dit origines et passé. Donc tout comme Ulysse assoiffé de rejoindre sa patrie, ce passage évoque la situation des exilés qui se trouvent entre deux espaces contradictoires : rester ou partir !

Amina : A la fin de l'extrait cette phrase « des gueux sans terre » cela veut dire que Nora s'est perdue en plein mer, elle a perdu son identité ?

Sara : Le contraire, je vois que le fait de choisir la Méditerranée (lieu ouvert, sans frontières) c'est justement une aspiration à un monde tolérant où des identités multiculturelles peuvent se côtoyer et s'enrichir.

Youcef : Apparemment, cet extrait dit plus que je l'ai cru !

Tableau n°18 : Séquence d'un débat interprétatif (cercle de lecture).

Il n'est guère question de nier cette subjectivité, mais le débat vise à pousser l'étudiant à accéder à l'altérité des œuvres lues, à éviter les jugements extrémistes et les réactions abusées qui accompagnent l'expérience lectorale. Il s'agit de passer de l'expression du *Moi* pour accéder à *une socialisation du texte*. On considère le passage d'une *expérience solitaire* à une *autre partagée*, un moyen pour réinterroger le texte et fournir une relecture analytique de l'œuvre.

Nous signalons que la lecture des deux romans a été faite durant les vacances du printemps. Nous avons voulu accorder tout le temps nécessaire aux étudiants pour bien lire et comprendre les récits en question. Néanmoins, un nombre important de participants n'ont pas lu, soit un des deux romans soit les deux. Ils se sont contentés seulement de lire des résumés et des fiches de lecture ou, au meilleur des cas, lire une petite partie du roman. Certains ont précisé que le roman de Dib s'est avéré *trop difficile* à cause des événements enchevêtrés et de l'intrigue fragmentée, ce qui les a empêchés de continuer la lecture.

Dans notre dispositif, les « *cercles de lecture* » ont eu lieu deux fois. Les séances ont été consacrées entièrement au débat autour de la lecture faite. Le premier cercle s'est organisé autour du roman de DIB et le deuxième a été consacré au roman de MOKEDDEM. Nous avons constaté, également, que les difficultés⁵¹² rencontrées par les étudiants ne sont pas les mêmes, elles varient selon la maturité intellectuelle de chacun et selon les textes. Certains textes sont *réticents*, et exigent une interprétation plurivoque. C'est le cas du roman de DIB (selon l'affirmation des étudiants). D'autres textes s'avèrent plus accueillants, ce sont les textes *proliférants*, le roman de MOKKEDEM en est l'exemple.

⁵¹² « Catherine Tauveron a identifié les différents types d'obstacle à la compréhension :
 -Problèmes de compréhension non programmés, dépendants du lecteur : Exemple : problèmes d'identification des personnages, [...] ;
 -Problèmes de compréhension programmés, dépendants du texte : récits réticents (qui disent moins qu'ils ne devraient) ;
 -Problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte : textes proliférants, ouverts à la pluralité des interprétations ;
 -Problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur. » (in *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Intervention d'Anne VIBERT, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011), Novembre 2013. MEN/DGESCO-IGEN <http://eduscol.education.fr>).

Pour le critère *Age* (par-là la maturité intellectuelle), nous affirmons que les participants plus âgés ayant des expériences plus profondes en lecture sont plus sensibles aux indices qui facilitent l'interprétation des textes. Les étudiants moins jeunes, éprouvent encore des difficultés surtout d'ordre « culture générale ». Cela n'empêche pas que certains jeunes passionnés par la lecture des fictions ont prouvé leurs compétences en termes d'interprétation, mais leur problème demeure toujours celui de l'implication et la difficulté de se distancier par rapport à l'objet-texte.

Nous précisons que l'un de nos objectifs dans ces cercles de lecture est de vérifier si les participants ont apprécié l'expérience de la lecture. Dans ce sens, le débat n'est pas seulement interprétatif mais évaluatif aussi, et pourrait également porter sur une question rarement abordée, qu'est l'expression du plaisir. Au demeurant, voir à quel degré la lecture a contribué à rendre les lecteurs-apprenants plus sensibles aux enjeux esthétiques et humains du texte littéraire. Cet aspect est indispensable à l'évaluation du rendement des dispositifs de lecture mis en évidence par les enseignants.

Assurément, ouvrir un espace pour communiquer la réception des textes, conduit les lecteurs à partager leurs impressions et leurs réactions face à l'expérience lectorale. S'exprimer sur sa propre expérience de lecture et des sensations éprouvées face aux sollicitations du texte participe à l'élaboration de conditions et de modalités concrètes d'enseignement-apprentissage du texte littéraire. Cependant, il ne faut pas que le flot des interprétations possibles, soit synonyme de juxtaposition des subjectivités en marge du texte, c'est pourquoi il faut s'accorder sur un minimum de repères communs.

III.2.3.1 Activités proposées

L'atelier de lecture s'est articulé autour de deux activités complémentaires. Comme **première activité**, un tableau a été proposé aux étudiants. C'est un ensemble d'extraits tirés des deux romans choisis. Les passages sélectionnés contiennent des indices (des mythes) qui renvoient à des mythes réécrits dans

le texte. Ces indices ont la particularité de véhiculer un sens latent et présentent un deuxième degré de manipulation (travail stylistique) introduit par les auteurs des deux romans. La consigne a été reformulée ainsi : *Après la lecture intégrale du roman et des extraits suivants, repérez les mythèmes, puis dites de quel mythe s'agit-il dans chaque passage ?*

Cette activité, tournée autour de l'identification des mythes dans un texte littéraire, vise à vérifier le degré de familiarisation des étudiants avec les mythes débattus dans l'atelier de l'oral. Il s'agit d'un réinvestissement des pré-acquis afin de déceler les traces d'une réincarnation d'un mythe dans un nouveau contexte. C'est par l'affrontement à un lexique de réécriture (plus souvent symbolique) que les étudiants se positionnent en tant que lecteurs à la recherche du sens mythique.

La deuxième activité, quant à elle, a été conçue sous forme d'un questionnaire de compréhension faisant appel aux facultés interprétatives des étudiants. Le mythe est, ici, invité dans une dimension pluridisciplinaire mettant l'accent sur sa faculté symbolique et transversale mais surtout sa capacité d'embrasser tous les domaines. Nous présentons, ci-dessous, les diverses questions proposées aux étudiants dans l'atelier de lecture interactive :

Texte de Mohammed Dib « *Qui se souvient de la mer* » :

- 1- En quoi la structure labyrinthique du texte Dibien se veut-elle une allégorie d'une réalité-multiple ?
- 2- Comment lire symboliquement le rapport Colonisateur/*Minotaure* ?
- 3- A quoi le fil d'*Ariane* peut-il être comparé dans « *Qui se souvient de la mer* » ?
- 4- Qu'ont-ils en commun le roman de Dib et « *Guernica* », le fameux tableau de Picasso ?

Texte de Malika Mokeddem « *N'Zid* »

- 1- Quels rapprochements présente la figure de *l'Ogresse* avec celle de Méduse ?

- 2- D' *Ulysse* à *Sindbad le marin*, quelles divergences et quelles rencontres possibles pouvez-vous en déduire ?
- 3- Démontrez comment la dimension symbolique des mythes de (*Ulysse*, *Méduse*) peut-elle servir le projet interculturel ?
- 4- Quels enjeux, une réactivation de ces deux mythes peut véhiculer dans un texte moderne ?

III.2.3.2 Résultats et interprétations

Activité n°1 : Les deux grilles ci-dessous sont représentatives de la première activité de l'atelier de lecture. Les participants ont été appelés à lire des extraits choisis des deux romans, puis identifier les mythèmes qui renvoient aux mythes réécrits. Les pourcentages indiquent la totalité des variables « oui=succès », « non=échec » repérés dans l'ensemble des copies des apprenants.

Le premier roman :

Extraits \ Copies	Identification des mythèmes		Identification du mythe	
	Oui	Non	Oui	Non
« <i>Les épouses, les enfants allèrent quémander la vérité sur le sort des leurs à toutes les portes. En même temps, une petite chanson, un babil errait sur les lèvres du vent. Ils s'en furent voir l'Hospodar, ils pleurèrent tandis que la chanson s'enroulait ingénument autour de leurs jambes, supplèrent, et les femmes tombèrent à genoux devant les minotaures placés en sentinelles. Leur baisèrent la main. Leur tendirent les</i> »	66,66 %	33,33 %	91,66 %	8,33 %

<p><i>mioches qu'elles avaient au bras. Un air de flûte donnait des cornes contre les jambes, contre les ventres, frêle mais têtu. Les minotaures les repoussèrent sans comprendre un traître mot à leur baragouin. » QSM (p.16).</i></p> <p><i>« Au fond de moi, je demeure inconsolable comme un enfant perdu. Placé, de la sorte, brutalement en face de moi-même, je constate que mon attitude est d'ailleurs celle d'un enfant. Pas n'importe lequel : de cet enfant qui avait été trop comblé. [...] Des minotaures veillent aux carrefours : à vrai dire des momies, qui ont été ressuscitées et affectées à ce service. De leur sommeil millénaire, beaucoup gardent encore une immobilité, une rigidité, dont elles ont quelque mal à se débarrasser. Cela ajouté à leur regard de lézard, elles inspirent une terreur salutaire. » QSM (p.45).</i></p>				
<p><i>« En effet, sommes-nous plus qu'un dédale à l'intérieur d'un autre dédale à présent, abstraction faite de la faculté que nous avons de nous déplacer ? Certes, le plus reculé de ses couloirs les plus tortueux possède, à coup sûr, plus d'animation, plus d'idées, que le cerveau le plus actif du plus ingénieux de ses habitants. Chacun,</i></p>	66,66 %	33,33 %	83,33 %	16,66 %

<p><i>chaque galerie s'entend, sa vie propre, reliée toutefois par d'invisibles fils au reste, notamment au centre nerveux que nous nommons Médresse, qui ne se limite d'ailleurs pas au seul Médresse mais s'étend à toutes les circonvolutions voisines où un monde en réduction s'abrite. Moi qui y habite depuis ma naissance ou presque, je n'en vois la structure complète que par un effort d'imagination et de dépaysement que je ne peux soutenir longtemps. Je porte plutôt ma vieille cité comme mon corps. »</i> QSM (p.22).</p>				
<p><i>« Il me faut étudier de près les structures de la ville du sous-sol, sans quoi je ne pourrais pas m'adapter, comme il serait souhaitable, aux nouvelles conditions de vie où me voici placé. Que les fondements même de ce second état de l'existence y soient inscrits, j'en suis tout à fait persuadé à présent. A première vue, ces structures ne sont que la réplique de celles de la ville d'en haut, leur image renversée en quelque sorte et cachée dans les stratifications inférieures. Mais où commence à s'imposer la différence, c'est dans la découverte du fait que la ville du sous-sol ne connaît pas de limites»</i> (p.183).</p>	83,33 %	16,66 %	91,66 %	8,33 %

<p><i>« Combien de temps ça a-t-il duré : une demi-heure, une heure, la nuit entière ? Je n'en conserve aucun souvenir précis, ce matin, c'est drôle. Le plus insupportable fut le silence qui s'étala ensuite. Le concert maléfique s'était achevé dans une tempête de cymbale, de cuivres, soutenue par le chœur des chiens. Le présage s'était accompli, le phénix déterré vivant des caves, qui préparait depuis longtemps ce crime, savourait son triomphe. » (p.42).</i></p>	37,5 %	62,5 %	50 %	50 %
<p><i>« je suis son regard ; au bout de la ruelle, sur la petite place d'en face, des salamandres, des fleurs ou des sirènes, je ne sais au juste, dansent parmi des flammes qui jaunissent, s'empourprent, roussissent, sans perdre à aucun moment de leur force ou de leur vivacité.» (p.47).</i></p>	83,33 %	16,66 %	87,5 %	12,5 %
<p><i>« Mon père, je n'avais que l'observer, m'écrasait sous la vigueur de ses sens et de ses muscles, son égoïsme naturel, l'inflexibilité de son caractère.» (p.76).</i></p> <p><i>« Mon père avait emporté des secrets dont il était davantage le gardien, le gérant, que le véritable maître. Il avait fait de sa vie une illusion, nécessaire assurément, et qui devait durer tant qu'il fut là pour l'entretenir... Etais-ce une</i></p>	70,83 %	29,16 %	50 %	50 %

<i>raison néanmoins pour que, lui mort, tout s'engloutît avec lui ? Extravagante tête ! Et nous qui le prenions pour un homme positif, de sens rassis. » QSM (p.125)</i>				
--	--	--	--	--

Tableau 19 : Résultats de la première activité de l'atelier de lecture (roman 1).

- Le premier extrait véhicule une réécriture du mythe du **Minotaure** à travers plusieurs mythèmes dont : *cornes, terreur, rigidité, Minotaures, sommeil millénaire*. Les résultats indiquent que la majorité des participants ont pu identifier et les mythèmes et le mythe en question. Ceci s'explique par la présence explicite des deux substantifs : **Minotaure** et **corne**.
- Le deuxième extrait se donne à lire, surtout, du côté de la structure labyrinthique présentée par les vocables : *structure, couloirs, Dédale, ingénieux, centre nerveux*. Les réponses ont chevauché entre le mythe du labyrinthe et celui de Dédale. Un fait tout logique vu l'imbrication des deux épisodes du mythe.
- Le troisième extrait est une manière de dire le labyrinthe avec des mots forts significatifs : *sous-sol, stratifications, pas de limites, structures*. L'identification des mythèmes a été bien réussie.
- Le quatrième extrait renvoie au mythe du phénix. Malgré la présence du mythème « phénix », seulement la moitié des participants a reconnu le mythe. Ce mythe n'a pas été abordé lors des débats autour des mythes dans l'atelier de l'oral supposé déjà fort connu.
- Le cinquième extrait, quant à lui, par la présence du mythème « sirènes » interpelle directement le mythe d'Ulysse, allusion que la majorité a pu déceler.
- Le sixième extrait, est une réécriture indirecte du mythe d'Oedipe par la juxtaposition des images dépréciatives du père : *égoïsme, inflexibilité, extravagante tête, mort, sens rassis*. 50% seulement des étudiants ont pu

identifier ce mythe. Cela renvoie, à un grand degré, à l'ignorance des participants des événements de l'histoire (parce que certains n'ont pas lu le roman intégral), le contexte dans lequel un mythe est réécrit influence largement son interprétation et sa fonction.

Le deuxième roman :

Extraits	Copies		Identification du mythe	
	Oui	Non	Oui	Non
<p><i>«Le livre de bord lui apprend qu'elle navigue entre le Péloponnèse et le bas de la botte Italienne (p.13)[...] Le bateau a été emmené en Grèce au printemps dernier. Parti du Golfe du Lion, de Port-Camargue plus précisément, il a gagné la mer Egée en quelques escales d'une nuit, ici et là. [...]. Encore une étape à Chypre, puis il a mis le cap sur l'Egypte pour une relâche de près d'un mois. Ensuite, il est remonté aussi rapidement à travers les Cyclades jusqu'au golfe de Corinthe pour une autre station à Athènes (p. 19) [...] entre le golfe de Corinthe et les mers Ionienne et Adriatique. Le printemps est plus propice à la navigation dans l'Egée (p. 20)[...] le bateau a quitté Athènes quatre jours pour les îles de la mer Ionienne : Corfou, Ithaque puis Céphalonie» (p. 21). «Un courant sud-est</i></p>	83.33 %	16.66 %	95.83 %	4.16 %

<p><i>porte tranquillement le voilier. La météo marine prévoit son renforcement dans quarante-huit heures. Nora rend grâce à Eole. Son souffle la dispense du souci des réserves en fuel. » N'Zid (p.187).</i></p>				
<p><i>« Avec ses lumières pompières et ses murmures trompeuses, la mer infantilise les marins. Les promesses de ses bleus les aspirent. Ses mirages les inspirent. Ils s'y jettent comme s'ils se précipitaient dans le vide avec parfois l'envie de se perdre, de tout perdre. Mais la mémoire les tient aux pattes et aux nerfs comme des marionnettes. Elle peut les rembobiner quand elle veut pour les recracher dans leurs désillusions. Au moment même où ils croient braver, en héros, et la mémoire et la mer, ils ne sont guère que des zombies qui parlent aux baleines, aux méduses et aux oiseaux égarés. Des gueux, sans terre. » N'Zid (pp.188-189).</i></p>	41.66 %	58.33 %	79.16 %	20.83 %
<p><i>« Je ne voudrais pas vous accabler. Mais quand même. Vous portez la tragédie dans l'œil et jusque dans la racine des cheveux. Comme beaucoup de femmes en Méditerranée. C'est l'une des raisons pour lesquelles les hommes ont toujours pris la mer : fuir les Mater dolorosa. Le reste n'est souvent qu'un prétexte.</i></p>	75 %	25 %	79.16 %	20.83 %

<p><i>Maintenant on peut rencontrer en pleine mer des Ulysse tout en crinière, en croupe, en poitrail et le noir fiché dans l'œil et au front. C'est foutu !» N'Zid (p. 77).</i></p>				
<p><i>« Je peux connaître votre nom ?</i></p> <p><i>Elle observe son air pince-sans-rire et sourit :</i></p> <p><i>-Ghoula. Un surnom d'enfance. En arabe, ça signifie « ogresse ». Je l'ai d'abord adopté pour la peinture, puis il a remplacé mes nom et prénom. J'aime bien les ogres et les démons» (p.49).</i></p> <p><i>«“Hagitec-magitec“!...Zana, tu prononces toujours cette formule avant tes contes d'Algérie. Des histoires de Djaha, de Targou, de Ghoul et de Ghoula. Moi, je dis “ Hagie-magie“. Ça te fait rire...“ Hagitec-magitec“, maintenant, je me souviens de leur signification : Je te conte sans te venir ? Je te donne mon conte sans me livrer ? Tu vas avoir mon conte, mais tu ne m'auras pas ? » N'Zid (pp.102-103).</i></p>	87.5 %	12.5 %	91.66 %	8.33 %
<p><i>« Dans la mythologie, Méduse et ses deux sœurs, Euryalé et Sthéno représentent justement les déformations monstrueuses de la psyché. Et tiens-toi</i></p>				

<p><i>bien, Méduse, elle, elle est le reflet d'une culpabilité, d'une faute, transformées en exaltation vaniteuse et narcissique. [...] -Trois Gorgones : l'Irlande, l'Algérie et la France. Il ne reste qu'à trouver la faute. -Quoi que tu penses, cette amnésie est peut-être un électrochoc salutaire. Tu vas te refaire avec lucidité et dessiner de superbes albums où l'Algérie, l'Irlande et la France auront des figures humaines. Pas des masques de monstres.» N'Zid (pp.115-116).</i></p> <p><i>«Ma méduse, à moi, n'a rien de ta Gorgone qui s'est fait bouffer la tête par des serpents et momifier dès les premiers parchemins puant le moisi.» N'Zid (p.115)</i></p>	83.33 %	16.66 %	100 %	0 %
<p><i>« « N'Zid ? » : « Je continue ? », et aussi : « Je nais. » Elle aime la sonorité de ce mot, n'zid. Elle aime l'ambivalence qui l'inscrit entre commencement et poursuite. Elle aime cette dissonance, essence même de son identité. N'Zid, elle aime la voix qui la reconnaît de cette langue, elle qui croyait que son physique n'était de nulle part.» N'Zid (pp.160-161)</i></p>	54.16 %	45.83 %	58.33 %	41.66 %

Tableau n°20 : Résultats de la première activité de l'atelier de lecture (roman 2).

- Le premier extrait : l'identification et du mythe et des mythèmes en question a été bien réussie vu la présence de plusieurs indices : *Bateau, Athènes, Egée, Ithaque, Eole*. Tous ces mots ont fait l'objet d'une longue discussion durant les séances du débat portant sur le mythe d'Ulysse.
- Le deuxième extrait : si un grand nombre a pu identifier le mythe (l'épisode du chant des sirènes), les mythèmes n'ont pas été bien décelés. Ceci peut être expliqué par les métaphores présentes dans l'extrait qui exige une lecture minutieuse (par exemple cette phrase : « *la mémoire les tient aux pattes et aux nerfs comme des marionnettes* ») renvoie aux marins écoutant les murmures du passé qui ont une voix nostalgique et douloureuse comme le chœur des sirènes.
- Le troisième extrait : il semble que la phrase suivante « *Vous portez la tragédie dans l'œil et jusque dans la racine des cheveux* » a été suffisamment explicite pour faciliter à la majorité des participants l'identification du mythe de Méduse.
- Le quatrième extrait, résultat parfait. Rien d'étonnant vu les mots familiers aux étudiants : *Hagitec-magitec, Ghoula, Ogresse, Ogre*, appartenant à leur patrimoine culturel. L'identification a été faite en se basant sur la mémoire affective car ces contes sont souvent liés à l'héritage de l'enfance.
- Le cinquième extrait : tous les étudiants ont identifié le mythe, par le simple fait qu'il est raconté en détail avec ses mots de référence (*Méduse, Gorgones, Euryalé, Sthéno, monstres, serpents*).
- Le sixième extrait : « *je nais, commencement, poursuite* » ces indices pourraient bien constituer un repère pour reconnaître le mythe du Phénix, mais peu d'étudiants y sont arrivés. Cela peut être expliqué par le fait que ce mythe, pourtant censé être connu par les étudiants, n'a pas été abordé dans l'atelier de l'oral.

Pour conclure, il apparaît que le repérage des sélections contextuelles permet d'interpréter les textes en fonction de l'unité sémantique identifiée à

travers l'isotopie. Nous pensons les isotopies, ici, comme renvoyant aux mythèmes ou unités sémantiques qui facilitent l'identification du mythe en question et renforcent par la suite les hypothèses interprétatives du lecteur. Aussi, il s'agit, en quelque sorte, de repérer les « *déictiques sémantiques* » si l'on ose dire, qui constituent un espace de coréférence culturelle. De ce fait, certains lecteurs se donnent à imaginer « *les scénarios communs et intertextuels* »⁵¹³ entre les différents extraits afin de repérer le mythe en question. Mais « *l'hypercodage rhétorique et stylistique* »⁵¹⁴ de certains textes rend, des fois, la compréhension problématique.

Deuxième activité :

Dans l'analyse qui suit, nous nous donnerons à une lecture attentive des réponses des étudiants aux questions proposées. Nous essayerons de démontrer à quel point la lecture impliquée/distanciée a facilité ou entravé le processus de compréhension et d'interprétation des textes lus. Nous examinerons, également, le rôle de la (re)décontextualisation des mythes dans le dépassement des préjugés et des stéréotypes culturels et le développement de l'esprit critique des étudiants. Des exemples illustratifs viennent appuyer à chaque fois, les résultats.

Le premier roman :

1-La première question cherche à recueillir des données sur l'identification du cadre spatio-temporel du récit raconté et la perception du degré de compréhension des éléments symboliques mis en œuvre. Pour répondre à cette question, il faut que l'étudiant soit au courant de la dimension historique du roman de Dib. Examinant les copies des participants, il nous a été donné de constater que le mot « Allégorie » n'a pas été bien compris, donc, mal interprété.

De plus, certains étudiants n'ont pas assez d'expériences quant à la lecture du nouveau roman, c'est pour cela que plus de la moitié des réponses était similaire à celle de **A. Amina** : « *Le texte de Mohammed Dib est très ambigu et très difficile à comprendre, c'est pour cela qu'on parle de structure*

⁵¹³ JOUVE, Vincent, *La lecture*, op.cit., p.59.

⁵¹⁴ Ibid., p.58.

labyrinthique. ». Cela n'empêche pas que certains étudiants ont pu faire le lien entre le malheur de l'Algérie colonisée et la complexité structurale du roman-labyrinthe. Donnons ces deux exemples :

Gh. Soumaya : « *Dib veut mettre en lumière certaines réalités de la situation du pays pendant la colonisation, l'horreur, la mort, la violence.* ».

Djamila : « *Chaque écrivain est le porte parole de sa société, dans le cas de Dib, le texte est caractérisé par sa structure labyrinthique qui reflète le contexte algérien pendant la colonisation et qui dit colon dit désordre.* ».

2-La deuxième question est d'ordre langagier, il s'agit, à partir d'éléments textuels (des comparaisons, des métaphores) de comprendre que la dichotomie colonisateur/Minotaure a des points communs, puis essayer de saisir les enjeux implicites d'une telle association en référence au contexte. Justement, la majorité des participants ont évoqué dans leurs réponses des mots tels que : désordre, terreur, pagaille, souffrance, déshumanité. Étonnamment, les réponses ont été très longues et les expressions employées ont été très subjectives, comme si cette question était une occasion à saisir pour exprimer une rage refoulée contre le colonisateur.

Citons un exemple, de **K. Zineb** : « *Le minotaure qui est un être monstrueux sans merci et avide de sang et de chair humaine, reflète à merveille le colonisateur, cet être étranger qui s'est approprié la vie et les biens algériens d'une façon monstrueuse.* ». D'autres participants ont fait le lien entre la préférence du Minotaure à dévorer des bébés et les massacres des français à l'égard des enfants et des femmes enceintes, comparant l'innocence des athéniens donnés en pâture au Minotaure aux victimes algériennes tuées, farouchement, par les soldats français.

3-La troisième question, quant à elle, a donné lieu à plusieurs réponses divergentes. Le fil d'Ariane a été comparé, tour à tour, au rôle de la femme dans la guerre algérienne en se référant à des passages du roman *Dibien* où le

personnage principal parle de sa femme Nafissa dont le prénom signifie déjà « précieuse », comme en témoigne l'exemple suivant :

D. Abdelhakim : « *le fil d'Ariane est comparé à Nafissa, la femme dont le nom signifie âme, vent, vie. Elle est la femme-mère matrice de vie et bien de la création. Dans ce labyrinthe spatio-temporel, socio-psychique, elle conduit les hommes à travers les horreurs et l'absurdité vers le salut. Nafissa est la gardienne des valeurs, elle est la formatrice des âmes par ses rites.* ». Aussi, le rôle primordial que joue la mer (véritable protagoniste) dans le roman car « *elle ramène les cadavres perdus à la terre* », la redondance de ce mot et la valeur que lui a été attribuée par l'auteur l'élit à être « une bouée de sauvetage ». Certains participants ont considéré la conviction et la foi des algériens en leur cause comme une voie rassurante pour décrocher la liberté.

4- Une question de culture générale, rien de surprenant si la majorité des participants n'ont pas pu interpréter convenablement la question. Peu connaissent les détails du tableau de Picasso même si le sujet de la guerre civile en Espagne a, plus ou moins, été évoqué dans leurs réponses. C'est pour ce dernier motif que le mot « guerre » a été répété dans presque toutes les copies. Ainsi, les réponses des étudiants peuvent être présentées selon deux axes :

- A. Le premier est d'ordre thématique : citons la réponse de **E. Saâdia** : « *le crime, la monstruosité, le minotaure, les femmes qui pleurent avec leurs bébés.* ».
- B. Le deuxième d'ordre esthétique : donnons ces deux exemples : **GH. Soumaya** : « *ces deux œuvres ont dépassé les normes ordinaires de l'expression en inventant des images inédites et des symboles fort révélateurs, leur complexité exprime la complexité de la situation abordée.* ». **B. Rym** : « *Le roman de Dib et le tableau Guernica de Picasso imitent la réalité spatiale mais d'une manière très originale, l'un par son écriture de génie qui transgresse la forme d'écriture traditionnelle, et l'autre par son art mimique et son cubisme.* ».

En somme, la représentation poétique de la guerre, l'utilisation du fantastique et du mythe, l'universalité de l'histoire, et la complexité du texte/ le chaos dans la toile, sont des points repérés lors de la comparaison entre les deux œuvres d'art qui a été, d'ailleurs, bien faite.

Le deuxième roman :

1-Les réponses ont compris plusieurs éléments de convergence entre la figure de Méduse et celle de l'Ogresse : le sexe féminin (bien qu'il soit symbole de la beauté), la laideur, la monstruosité, le caractère fantastique des deux créatures. Voici quelques exemples illustratifs :

- **A. Imene** : « *elles sont des personnages de la tradition orale avec des pouvoirs surnaturels, frappants avec leur physique terrifiant, on les associe aux ténèbres.* ».
- **D. Naouel** : « *Méduse porteuse de serpents et l'ogresse porteuse de peau de bête comme l'ogre de l'Achoura⁵¹⁵.* ».
- **M. Sana** : « *l'aspect effrayant des deux monstres, renvoie à l'hybridité, à cette image mythique et angoissante de l'être mi-animal, mi-humain.* ».
- **N. Ibtissem** : « *chacune, d'entres-elles, est le doublet folklorique du diable.* ».

2-Il semble que le personnage mythique Ulysse encaisse une grande sympathie de la part des étudiants vu ses innombrables vertus et sa ressemblance avec la figure enfantine de Sindbad. Parmi les points de ressemblance cités par les participants : l'errance, les voyages marins, les aventures fantastiques, la quête de la gloire, la rencontre avec des monstres dont le cyclope, l'expérience enrichissante sur le plan personnel.

Quant aux points de divergences repérés par les étudiants-apprenants, nous les présentons sous forme d'un tableau :

⁵¹⁵ Ce terme renvoie à une fête islamique célébrée chaque année (le dixième jour du premier mois du calendrier hégirien). Il renvoie au jour où le prophète Moïse a été sauvé par Dieu du Pharaon qui s'est fait noyé en pleine mer. Au Maghreb, certaines cérémonies et rituels folkloriques accompagnent cette fête. « Le vieux d'Achoura » est une figure symbolique d'un monstre habillé de peaux de bêtes qu'on frappe puisque il symbolise le mal qu'on ne souhaite pas avoir dans la nouvelle année. Pour d'autres, ce rituel est consacré pour célébrer la nature et son équilibre.

Personnages Convergences	Ulysse	Sindbad le marin
Le destin	Condamné par Poséidon, dieu de la mer, à errer	Il est parti de son propre gré
L'âge	adulte	jeune
Le statut social	Guerrier et roi	Pauvre jeune homme
L'appartenance	Un grec	Un oriental (persan)
Le lieu d'aventures	L'océan indien	L'Afrique, le Sud d'Asie
Le support narratif	L'Odyssée	Les Mille et une Nuit
L'animal de compagnie	Un chien fidèle	Un corbeau intelligent !

Tableau n°21 : Grille comparative de deux personnages fictifs.

3-La troisième question porte sur le rapport entre la dimension symbolique des mythes et le projet interculturel. Si Méduse, symbole de l'horreur, du rejet, de l'étrangeté, a été éliminée par Percé, Ulysse a triomphé à la fin de l'Odyssée, cette réalité semble pour plusieurs participants constituer une preuve que le mal finit toujours par se ruiner par lui-même.

Pour **Amina** : « *Ulysse, par le franchissement de nombreuses frontières et la rencontre de plusieurs personnages durant ses aventures, nous a appris comment concevoir et aborder l'Autre dans sa différence. Son voyage représente un itinéraire de la construction d'une identité humaine plurielle.* ». Les deux mythes valorisent l'aspect symbolique de la mer comme vecteur de perméabilité et

d'échange libre : Méduse étant une créature marine et Ulysse ayant passé plusieurs de ses aventures au bord de la mer.

4-Les deux écrivains ont fait appel aux mythes pour raconter des histoires contemporaines étant donné que le mythe a une valeur symbolique universelle. Aussi, le mythe peut être utilisé comme couverture contre la censure puisqu'il donne « *la chance à l'auteur de faire passer ses idéologies* », comme explique l'une des participantes. Selon l'avis de l'étudiante **M. Sana** : « *les deux mythes (Ulysse et Méduse) véhiculent des images (symboliques) et des concepts qui trouvent un écho immédiat dans la conscience, l'inconscience ou l'imaginaire du lecteur.*».

Au terme de cette analyse, ces résultats permettent de révéler que la prédominance des aspects psychoaffectifs et des références à des modèles relevant du répertoire socioculturel des apprenants dans la lecture et l'interprétation des textes littéraires constitue un marquage important à ne pas mettre à l'écart.

Ces référents enracinés dans l'imaginaire du lecteur-apprenant impliquent l'adhésion ou le rejet : si le répertoire culturel ne présente pas assez de référents intertextuels pour appréhender un texte donné, le lecteur adopte une posture de rejet qui mène à l'incompréhension. Étant donné que chaque lecteur aborde le texte avec ses propres valeurs, on ne peut ignorer la question des valeurs et de l'investissement émotionnel des apprenants dans la didactique de la lecture.

De ce fait, il est bien illusoire de concevoir des dispositifs de lecture qui ne prennent pas en considération la part affective dans le rapport des apprenants au texte. Car c'est dans la relation qu'il entretient avec l'Autre qu'un sujet affirme son système de valeurs. D'ailleurs aucun discours pédagogique n'est neutre, il est toujours le reflet d'une politique éducative (qui a ses propres valeurs renvoyant à la société de référence) qu'elle souhaite inculquer à travers les différents programmes scolaires qui sont, sans doute, marqués idéologiquement et axiologiquement.

Un autre aspect qui mérite d'être examiné est l'effet de la « (re)décontextualisation » des textes littéraires. A coup sûr, l'éloignement spatial et temporel concernant le contenu référentiel d'un texte constitue un obstacle à la compréhension et à la représentation de l'univers immédiat des personnages dans l'imaginaire du lecteur. LE MANCHEC explique à ce propos :

L'adhésion semble venir plus vite si l'espace-temps où se situe l'action est proche du monde où évolue le lecteur. Celui-ci recourt alors à des capacités de représentation du monde de fiction qu'il puise dans sa mémoire. Il s'identifie plus facilement par exemple à des personnages situés dans son champ d'expérience. Il relie l'inconnu au connu, diminuant ainsi l'angoisse que suscite l'inconnu à l'aide d'éléments situés dans son vécu⁵¹⁶.

C'est pourquoi, une Méduse avec une chevelure serpentine et un regard pétrifiant (dans le cadre du mythe original) n'est pas conçue comme Une Nora, dont le visage est déformé et défiguré, une méduse triste à la recherche de sa beauté, un Ulysse au féminin en quête de son identité culturelle en pleine méditerranée (dans le roman contemporain de Malika MOKEDDEM).

De même, un Minotaure au centre d'un labyrinthe qui sent la mort et la trahison peut représenter, d'une façon symbolique, un individu dans une immense ville contemporaine, quelqu'un dans une impasse dont l'intellect ou l'affect le tourmente. Plus simplement, un philosophe ou un chercheur à la poursuite d'une idée qui lui échappe. Cette multitude d'interprétations montrent qu'un personnage mythique n'est pas appréhendé de la même manière qu'un personnage fictif contemporain, même si l'indication symbolique du mythe est pareille. Ceci appuie notre hypothèse, selon laquelle il est possible de remédier au rejet (à cause des préjugés de divers ordres) de certains mythes « bruts » en les proposant dans un contexte différent, une situation contemporaine qui simule la vie réelle des apprenants.

⁵¹⁶ LE MANCHEC, Claude, *L'Adolescent et le récit : Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, éd. L'Ecole, Paris, 2000, p. 27.

Manifestement, il faut reconnaître le lecteur en tant qu'acteur social ayant ses propres besoins d'apprentissage langagier et culturel, surtout en contact des altérités. Dans ce sens, notre approche montre l'importance d'encourager la centration sur les contenus susceptibles de toucher les centres d'intérêt des apprenants.

Soutenir l'accès à des supports culturels divers renforçant l'intercompréhension et répondant aux attentes des apprenants, cela signifie que « *augmenter des sources et des ressources en contexte universitaire est possible, voire désirable, afin de pousser la créativité (Lüdi, 2009) et d'augmenter les bases de réflexion critique et informée, les grands buts de l'éducation universitaire.* »⁵¹⁷.

Se basant sur cette étude, nous pouvons systématiser les caractéristiques du profil du lecteur-apprenant algérien comme suit :

- il a déjà développé, en contexte scolaire et parascolaire, des représentations et des stéréotypes qui fonctionnent comme des médiateurs symboliques et continuent à conditionner son acte de lecture ;
- ses procédures de lecture diffèrent selon la thématique et le contenu du texte le situant ainsi entre objectivité et subjectivité. Néanmoins, le subjectivisme prend toujours le dessus quand il est question de réalités d'ordre éthique ou religieux ;
- le recours à la langue maternelle est une stratégie récurrente dans l'identification des contenus plurivoques, une modélisation opérationnelle (recontextualisation) des mythes aide à mieux les interpréter ;
- la difficulté d'arriver à des interprétations réfléchies est souvent due à des obstacles langagiers. La majorité des lecteurs-apprenants ont des lacunes

⁵¹⁷ MELO-PFEIFER, Silvia, « *Lecture en Langues Etrangères Voisines en contexte universitaire. Quel profil de lecteur romanophone des étudiants portugais* » in Didactique de la lecture de la maternelle à l'université, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet, éd. Recherches en didactique du français, Presses Universitaires de NAMUR, CEDOCEF, Belgique, n°3, 2011.

d'ordre lexical, un manque d'expériences linguistiques ou un problème dans la mobilisation du vocabulaire ;

- se décentrer semble aider le regard critique et la réflexivité des lecteurs à surgir mais atténuée, plus ou moins, leur épanouissement créatif.

III.3 Atelier d'écriture : Mythes et écrits imaginaires

«Chaque mot écrit est une victoire contre la mort.» Michel BUTOR.

Dans un contexte scolaire qui a tendance à rationaliser toute chose et qui risque, ainsi, de tomber dans l'uniformité, proposer des activités pour cultiver l'imagination et la créativité des apprenants peut participer à renforcer leurs capacités de penser, d'élargir leur vision du monde et même leur permettre de s'immerger dans la fiction.

Souvent, l'activité écrite en F.L.E tend à être formalisée dans une perspective fonctionnelle vouée à l'apprentissage communicatif. Compte tenu de ce fait, il ne paraît pas superflu de reconsidérer la place des écrits d'imagination, longtemps marginalisés voire supprimés des programmes officiels, au sein de la didactique des langues étrangères. En écho à cette absence, Y. REUTER fait remarquer que *« certains didacticiens ne verraient pas les intérêts pratiques de la prise en compte de l'imaginaire et de la créativité, certains plus extrêmes leur nieraient toute leur place dans l'enseignement / apprentissage du français. »*⁵¹⁸.

C'est pourquoi nous insistons sur l'importance de mettre en exergue une *pédagogie de l'imaginaire*, concept introduit par JEAN. G, qui renvoie à l'urgence de laisser libre les incertitudes de l'apprenant, afin de faire émerger toutes les virtualités de l'être, en évitant de mettre en place des règles qui prétendent le sauver au risque de se perdre dans l'illusion. Pour JEAN Georges, *« sans imagination, il n'y a pas de développement possible des individus, et l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais*

⁵¹⁸ REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, E.S.F, Paris, 1996, p.28.

elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage.»⁵¹⁹.

De ce fait, nous estimons, au sein du présent dispositif, que la créativité⁵²⁰ et l'imagination dans les activités d'expression écrite, peuvent être mieux appréhendées en s'appuyant sur l'apport de l'exploitation du mythe qui présente un potentiel de références, en matière d'imagination, assez riche. L'apprenant ne va pas s'inspirer, seulement, du mythe pour stimuler sa créativité parce que à son tour, il appartient à une sphère où s'est développé un inconscient collectif qui témoigne d'histoires, de légendes et de cultures communes. Donc, le mythe peut donner aux apprenants les clefs pour qu'ils puissent structurer leur imagination. Néanmoins, imaginer ne suffit pas pour rédiger un texte. Veiller à enrichir constamment le capital de ses mots, s'impliquer réellement dans des projets d'écriture constituent des lignes directrices si on estime arriver à réussir des activités créatives.

III.3.1 Didactique de l'écrit

« L'apprentissage de la culture écrite est le fil rouge de la scolarisation, de la maternelle à l'université. » Jean HEBRARD, 1991, Editorial, Argos n°7, p.7.

Il n'est guère besoin d'en dire davantage : la qualité des apprentissages en matière de lecture influence largement le développement ultérieur des compétences scripturales. Bien écrire est presque synonyme de beaucoup lire. L'articulation de la lecture et de l'écriture a toujours été l'objet d'une attention particulière. Elle se donne à lire comme un rapport de cause à effet. Si on veut

⁵¹⁹ JEAN, Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, éd. Casterman, France, 1991, p. 28.

⁵²⁰ La créativité est généralement assimilée à l'imagination ou à l'imaginaire alors que l'imagination se définit comme une « *faculté de se représenter un objet absent* ». Elle sera synonyme de la créativité lorsque l'objet n'existe pas (imagination créatrice). L'imaginaire peut être entendu tel un ensemble de « *représentations dont le contenu tenu pour irréel revêt l'apparence d'une réalité* » (DOSNON, Odile, « *Ecriture et créativité* », in *Pratiques*, n°89, p 5). REUTER distingue : « *l'imaginaire, comme matériau culturel structuré et structurant, et la créativité, comme mécanisme spécifique de production (génération / transformation) de contenus.* » (REUTER, Yves, « *Ecriture et créativité* », in *Pratiques*, n°89, p 26). L'imagination serait la faculté de mettre en jeu imaginaire et créativité, et la créativité en tant que mécanisme participerait à la constitution de l'imaginaire.

former des apprenants maîtrisant bien l'écriture, il faut qu'on les fasse affronter leur indifférence envers la lecture.

Néanmoins, enseigner l'écrit présente un défi de taille pour la majorité des enseignants vu les nombreux obstacles qui entravent les apprenants à réussir l'activité d'écriture. La plupart des formateurs se trouvent obligés de mener un travail d'enrichissement linguistique, stylistique et culturel à la fois, sans négliger la compréhension et l'utilisation du mécanisme de la combinatoire qui est incontournable pour l'acquisition de l'écriture. C'est justement ce système d'association des différents phénomènes au moment de la rédaction qui doit faire l'objet d'une concentration maintenue pour une automatisation du sujet-écrivain.

Du côté de l'apprenant, il va de soi qu'« *écrire est souvent perçu comme une corvée [...] l'élève et l'étudiant peinent sur le « devoir écrit ». Aurait-on affaire à une névrose de l'écrit dans une société audiovisuelle voulant maintenir à tout prix la trace de la parole ?* »⁵²¹. Ce problème semble s'aggraver, de plus en plus, avec l'avènement des nouvelles technologies et l'apparition de ce qu'on appelle les *(pluri)littératies numériques*. Ces modes informatisés, privilégiant les formats courts, ont largement influencé le rapport de l'individu à la lecture-écriture.

Constat fait, dans le cadre de la classe, l'écrit a un apport primordial, il est pour le moins, un vecteur essentiel de l'information, par delà, de l'apprentissage. Les diverses approches traitant de l'écrit sont souvent regroupées sous trois formes de pratiques, Gérard VIGNER⁵²² les résume ainsi :

1. **Un écrit d'accompagnement des apprentissages** : renvoie aux prises de notes durant les cours pour fixer et mémoriser certaines informations données à l'oral. Il fait appel à un savoir-faire relatif à la reformulation

⁵²¹ BELLENGER, Lionel / BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, éd. CRDP de Bretagne, mai 2002, 1981, p.3.

⁵²² VIGNER, Gérard, « *Ecrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage ?* » in *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, coordonné par Robert Bouchard et Latifa Le français dans le monde, n° 51, Janvier 2012, pp.23-24.

(saisie d'un message oral, repérage des mots clés et des signes prosodiques...etc.).

2. **Un écrit d'interaction** : repose sur l'échange entre des locuteurs pour une fin fonctionnelle (donner de ses nouvelles, préciser des instructions...etc.). Il sollicite la maîtrise de la compétence énonciative et la capacité d'interagir et de comprendre la situation de communication.
3. **Un écrit de production** : recouvre plusieurs genres comme l'écriture créative ou bien les essais et les rapports. C'est un écrit réfléchi exigeant le respect de la continuité textuelle et thématique, le respect des genres, dans le cadre d'une écriture fortement normée. Il englobe toutes les compétences scripturales (connaissance des genres discursifs de la textualité et des règles de la communication écrite).

A cela s'ajoute, nous l'oublions souvent, un autre type d'écrit pratiqué en dehors de la classe : ce sont *les écrits parascolaires*. Moins connus et abordés par la recherche, mais le journal intime, les lettres, la poésie, ont fait depuis toujours un objet précieux de la pratique scripturale des adolescents et même des adultes. Tout compte fait, les activités parascolaires dépassent le *pur passe-temps* et peuvent atteindre des objectifs éducatifs : l'approfondissement des compétences acquises en classe et le développement de la valorisation personnelle, du sens de la responsabilité sociale et morale des jeunes. Le plus important atout pour ces activités est de créer un espace de liberté qui favorise l'éclosion de la créativité et de l'imagination des apprenants.

Examinons, maintenant comment la communauté pédagogique s'est intéressée, depuis toujours à travers les différentes approches didactiques, à élaborer des modèles à suivre pour perfectionner l'écrit chez les apprenants. Nous en présentons un bref historique basé sur l'article commun de Jean-Charles CHABANNE et Dominique BUCHETON :

1-Le modèle de la rédaction : souvent réduit à un ensemble d'opérations soumises à un ordre logique : chercher les idées (recueillir du vocabulaire), élaborer un plan, écrire au brouillon, le corriger, le recopier au propre. Il prône

une pratique d'imitation des grands textes de la littérature pour produire des structures parfaites sur le plan de la langue. Il s'ensuit qu'il est un travail de réécriture plus que d'écriture :

La rédaction, à l'origine, n'est ni un exercice d'invention ni un exercice d'expression, mais un contrôle de la capacité à respecter l'orthographe et la syntaxe élémentaire : la preuve, c'est que l'orthographe et la grammaire en sont les critères d'évaluation presque exclusifs, le reste étant évalué très globalement et de manière très imprécise dans les annotations.⁵²³

On reproche à ce modèle le manque d'implication des apprenants et le « caractère artificiel des situations » ainsi que l'automatisation du processus rédactionnel.

2-Le modèle de l'expression écrite : s'opposant au modèle de la rédaction, il prétend déclencher les potentialités d'écriture chez chaque élève en lui offrant un espace personnel pour (se)dire. Impliqué (sur le plan à la fois intellectuel et affectif), motivé, libre et intéressé, l'apprenant « *serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les intérioriser. Il trouverait de lui-même la plupart des solutions à ses problèmes d'écriture.* »⁵²⁴.

Ce modèle comprend les ateliers d'écriture (cultivant une dimension sociale, interactive et intersubjective de l'écrit) qui proposent diverses formes de l'écrit (ludique, poétique, fonctionnel ou professionnel) en mettant en lieu des productions relatives à de vraies situations-problèmes. Parmi ses atouts, développer le goût et le plaisir d'écrire et cultiver l'esprit de l'initiative, la création et la confiance en Soi :

On y trouve donc une conception de l'apprentissage par la pratique, en situations complexes, à l'opposé d'un

⁵²³ CHABANNE Jean-Charles / BUCHETON Dominique, « *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes* », p.2, chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, paru en 2002 aux éditions Delagrave/CRDP Versailles. Version numérique : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922> Submitted on 22 Dec 2013.

⁵²⁴ Ibid., p.3.

*apprentissage par l'exercice, en situations dirigées. La réussite se mesure alors par des critères plus globaux, souvent au travers de formes collectives de relecture et d'échange, caractéristiques des ateliers d'écriture. L'évaluation est déléguée vers les pairs.*⁵²⁵

Cependant, on a, aussi, critiqué ce modèle car il ne répond pas aux modèles sociaux que l'école est chargée d'enseigner vu l'extrême liberté accordée à l'apprenant (désenchaîné des consignes précises et critériées) ce qui pose encore le problème de l'évaluation. A cela s'ajoute une autre défection, ce modèle n'aide pas les élèves pourvus d'un « *don d'écrire* » ou qui manquent d'inspiration parce qu'il ne valorise pas le développement des processus cognitifs qui accompagnent l'écriture.

3-Le modèle de la production de l'écrit et de l'évaluation critériée : en vue de dépasser les insuffisances du modèle précédent, celui-là se propose d'élaborer des consignes exigeant l'implication cognitive des apprenants en proposant de suivre des étapes et de respecter des critères précis (type de texte, situation de communication, effets à produire...etc.), aussi il encourage la révision et la relecture du produit écrit qui ne se présente pas comme fruit d'une inspiration subite et spontanée. Ce modèle se base sur le principe de *la clarté cognitive*⁵²⁶.

Ce modèle se caractérise par une « *double avancée donc : du côté des objets à enseigner, grâce à des modèles linguistiques qui distinguent des catégories de discours aux propriétés identifiées et explicitées (les fameux « types de textes » et « critères»)* et du côté de l'apprenant, grâce à des modèles cognitivistes qui s'efforcent de décomposer la compétence rédactionnelle en modules qui pourraient faire l'objet d'un entraînement différencié.⁵²⁷ ». Critiqué à cause de sa

⁵²⁵ Ibid., p.4.

⁵²⁶ « J. Downing et J. Fijalkow (1984) ont avancé la notion de clarté cognitive comme condition favorisant cette entrée, en s'appuyant notamment sur les travaux de P. M. Fitts et M. I. Posner (1967). Pour ces derniers, l'acquisition de la lecture se fait en trois phases, une phase cognitive, une phase de maîtrise et une phase d'appropriation. » CRINON, Jacques et all, « *Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ?* », in Pratiques [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015. Disponible sur : <http://pratiques.revues.org/2586>, consulté le 31 mai 2017.

⁵²⁷ Ibid., p.5.

négarion de l'activité du scripteur et la focalisation excessive sur le respect des critères rédactionnels. Ce modèle se soumet à une évaluation trop techniciste.

4- **Le modèle du sujet-écrivain et des écrits intermédiaires** : inspiré des travaux de Dominique BUCHETON, il met en évidence des pratiques culturelles diversifiées de l'écriture. Les acquisitions se font implicitement en situations de travail. La reformulation est essentielle par le biais des « *écrits intermédiaires* »⁵²⁸. Ici, l'évaluation est centrée sur « *les traces de l'activité des élèves, ce qu'ils font avec l'écriture, leurs attitudes face aux tâches d'écriture et aux pratiques langagières qu'elles permettent, ce que nous avons appelé leur propre rapport à l'écrit, en acte.* »⁵²⁹. Ceci dit, prendre en considération le caractère dynamique de l'écrit et le déploiement des compétences des scripteurs en comparant, par exemple, des produits et leurs réécritures ou jouer avec les variables pour identifier les zones de prédilection des apprenants.

Revenons au point de départ, il semble que dans le domaine de la didactique de l'écrit, les attentes pédagogique, professionnelle et sociale vis-à-vis de la maîtrise de l'écrit continuent à s'accroître au fil des années au point de concevoir les compétences terminales de chaque enseignement-apprentissage en termes d'échec ou de réussite en matière de production ou de culture écrite.

Etudier comment le sujet-écrivain peut s'approprier ses savoirs et les réinvestir est une entreprise de longue haleine. Longtemps, le savoir-écrire a été lié à la maîtrise des principales conventions de l'écrit comme l'orthographe et la grammaire. Mais, le savoir langagier suffit-il, vraiment, pour bien écrire ? Il s'avère, que l'écriture est « *une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers.* »⁵³⁰.

⁵²⁸ CHABANNE Jean-Charles / BUCHETON Dominique « *Les écrits intermédiaires* », in La Lettre de la DFLM, n° 26, 2000, p. 23-27.

⁵²⁹ Ibid., p.11.

⁵³⁰ CHARTRAND, Suzanne-G, « *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités des élèves et des étudiants* » in Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain, Jacqueline LAFOND-TERRANOVA et Didier COLIN, actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, Presses universitaires de NAMUR, collection DIPTIQUE, n°5, Belgique, 2005, p.12.

Assurément, pour atteindre un réel épanouissement personnel et social, plusieurs paramètres sont à prendre en considération par le sujet-écrivain lors de sa mise à l'écrit. Une question posée, semble-t-il un peu tard : qu'est-ce écrire au juste ?

III.3.1.1 Ecrire : une activité cognitive

Combien d'enseignants ont été surpris, maintes fois, en corrigeant les copies de leurs apprenants par les innombrables fautes d'orthographe, de syntaxe, bref de grammaire ? Pire, se trouver en face de dissertations incohérentes, en absence de toute logique rédactionnelle. Cette réalité continue à exister dans la majorité des institutions scolaires. Il semble qu'il est encore nécessaire de remettre au centre la question des apprentissages langagiers et admettre l'urgence d'une remédiation aux lacunes des apprenants.

Il est évident que sans une bonne maîtrise d'un savoir langagier, l'activité d'écriture ne peut être réussie. Pour ce faire, tout praticien doit mettre l'accent sur plusieurs phénomènes de la langue regroupés sous la dénomination « Grammaire » y compris, la syntaxe, la morphologie, la morphosyntaxe, l'orthographe, la ponctuation...etc. A la grammaire phrastique s'ajoute celle textuelle (anaphore, énonciation, cohérence...etc.) élargissant ainsi le champ de l'enseignement des propriétés langagières.

Si l'écrit est une communication, au même titre que l'oral, il dispose d'un système de signes codifiés, de caractères conventionnels dont l'utilisation doit être régie par des normes de la langue en question. Avant d'écrire, il faut identifier les signes, les mémoriser puis opérer un choix de mots, une logique de succession. Mais, avant cela, il est indispensable d'attribuer un sens à son écrit, puisque l'idée préexiste toujours le dit comme le formule BOILEAU : « *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément.* »⁵³¹.

⁵³¹ BOILEAU, Nicolas, *L'Art poétique* (1674) (Chant I).

Les étapes, citées ci-dessus, qui aboutissent à la construction des unités langagières sémantiques relèvent d'un processus cognitif qui s'appuie sur la reconnaissance, l'identification et la mise en relation des éléments de la langue. Les activités cognitives sont à la base de tout acte de parler, de lire ou d'écrire : *« la production d'un texte continu est d'abord un phénomène de linéarisation se déployant sur l'axe syntagmatique du langage, la gestion d'une continuité, cohésion, cohérence, progression avec traitement de reprises et d'anticipations. »*⁵³². Donc en écrivant, les mots s'organisent en phrases puis en textes, avec de nombreuses règles qui s'apprennent et se mettent progressivement en place au cours de la scolarité.

Cependant, certains apprenants éprouvent des difficultés quant au raisonnement sur les éléments linguistiques. Citons-en quelques unes : l'échec d'assimilation des stratégies de manipulation du métalangage, les impasses de compréhension de la poly-dimension du système graphique, l'échec de réflexion sur l'aspect sémantique de la langue.

Indiquons, encore, d'autres problèmes qui surgissent en affrontant l'acte d'écrire. Les divergences entre les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques, ainsi que morphosyntaxiques propres à la langue maternelle et celle étrangère peut induire l'apprenant à des erreurs d'identification et de choix de mots, ce qui nuit à la cohérence textuelle. De même, l'écart qui existe entre la langue écrite et la langue orale (respect de certains procédés linguistiques : la ponctuation, les règles grammaticales, les registres de langue à l'écrit).

De cette manière, écrire est une activité qui exige de choisir, d'organiser et de mettre en relation des unités sémantiques en veillant à la continuité des énoncés dans un ensemble global qui est le contexte textuel. Un tel effort réflexif de la part du scripteur peut dépasser ses capacités cognitives et provoquer, par la

⁵³² CHISS, Jean-Louis, « *Littératie et didactique de la culture écrite* », in *Pratiques* [En ligne], 2008, pp137-138, mis en ligne le 15 juin 2008. Disponible sur : <http://pratiques.revues.org/1158>, consulté le 02 Février 2016.

suite, *une charge cognitive*. Cette dernière est aussi causée par la nature du travail scriptural, le niveau de l'expertise, et le niveau de maturité cognitive de l'individu « *c'est le niveau cognitif qui est essentiellement concerné par les processus complexes qui conduisent à s'approprier la structure du système de l'écriture.*»⁵³³.

Il importe de souligner, en dernier lieu, l'apport de la langue maternelle dans l'acquisition des stratégies d'écriture. Chaque scripteur transpose naturellement ses acquis en matière d'activités cognitives en langue étrangère. La compétence de l'écrit ne s'acquiert pas par la seule pratique sociale, comme le permet l'échange oral, mais demande un apprentissage aux contacts de modèles définis. Evidemment, on n'écrit pas du néant, on commence par imiter des modèles déjà lus. Ces modèles sont souvent contactés d'abord dans la langue maternelle.

Ecrire correctement ne suffit, donc, pas pour bien écrire. Positionner son écrit dans un cadre discursif et textuel conforme aux manières rhétoriques propres à la langue-culture en question s'avère un critère capital. De ceci découle toute la complexité de l'écrit et son enseignement-apprentissage.

III.3.1.2 Ecrire : une pratique sociale

« Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel. » Claude HAGEGE.

Bien que l'écriture soit majoritairement solitaire, elle se construit aussi par son caractère social. Elle est habituellement inscrite dans un cadre socio-institutionnel et se réalise à l'aide d'outils sociaux (le langage et les genres textuels). Yves REUTER, explique à ce propos :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendancielle

⁵³³ FERREIRO Emilia / GOMEZ-PALACIO, Margarita, *Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* éd. CRDP, Lyon, 1988, p.369.

*conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.*⁵³⁴

Ecrire est plus qu'user d'un code linguistique, plus qu'une simple transcription d'un langage, d'abord oral. C'est une entreprise dont l'utilité est de produire du sens en s'appropriant différents outils sémiotiques :

*Le scripteur est d'abord élève ; il est membre d'une classe d'un certain degré et a une conscience très aiguë de qui il est, de où il parle, de qu'est-ce qu'on demande de lui, de qu'est-ce qu'on aimerait bien qu'il fasse. Mais en même temps ce scripteur est aussi «enfant», adolescent, personne issue d'une famille, d'une classe sociale, d'un quartier, d'une culture, produit d'autres contextes qui interfèrent sans cesse dans sa production de texte. »*⁵³⁵.

Il est nécessaire de prendre en considération cette double détermination : la production écrite est le produit d'une posture d'un élève mais aussi d'un individu lié à des contextes socioculturels particuliers. Ainsi, « *il devient clair que la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences: orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles...etc. Prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social.* »⁵³⁶. En d'autres termes, l'écrit relève d'une compétence basée sur un savoir combinatoire pour (ré)agir qui mobilise des composantes hétérogènes relevant de savoirs (implicites ou explicites), de savoir-faire (potentiels ou actualisés).

Théoriquement, plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce sujet pour concevoir des modèles d'intervention didactique. Citons ceux basés sur les types

⁵³⁴ REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, op.cit, p.58.

⁵³⁵ SCHNEUWLY Bernard, « *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique - éléments de synthèse* » in Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, 2002.

⁵³⁶ BARRE-DE-MINIAC, Christine, « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche* », in Revue française de pédagogie, volume 113, 1995, pp. 93-133. Ici, p.94.

du discours (l'argumentation : Dominique GUY BRASSART, Suzanne-G CHARTRAND), l'explicatif (Danièle COLTIER), le descriptif (Yves REUTER), le narratif (Jean Louis DUMORTIER). D'autres travaux se sont développés autour de l'écriture de la fiction (surtout TOUVERON et Jean François HALTE).

L'écrit universitaire, a aussi été mis au chantier par des recherches qui visent à développer les capacités scripturales chez les apprenants du cycle supérieur. Entre autres, GROSSMANN, Isabelle DELACOMBRE, Yves REUTER, travaillent sur des phénomènes comme l'intertextualité et la polyphonie.

En somme, la didactique de l'écriture « *apparaît comme multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent, regroupant toutes sortes de préoccupations, des plus didactiques aux plus pédagogiques, et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitifs aux plus sociologiques.* »⁵³⁷. C'est pourquoi, les enseignants doivent engager durablement un étayage dans l'action de créer de nouveaux rituels de classe en matière de rédaction.

III.3.2 L'atelier d'écriture : c'est quoi ?

A première vue, le concept « atelier » n'est nullement étranger à la didactique, il y fut introduit pour désigner à la fois « *un lieu de travail et de création ; au sens propre, c'est la subdivision d'une entreprise où s'exécute un travail déterminé, un endroit où il se fabrique quelque chose au moyen d'outils.* »⁵³⁸. Dans le cadre du dispositif que nous avons proposé, les apprenants sont, justement, dotés d'outils nécessaires (lexique, idées et connaissances acquises durant les séances du débat, démarches analytiques et spécifications techniques en lisant les deux romans) pour effectuer un travail collectif de création portant sur les mythes. Notre projet d'atelier d'écriture a été mené selon une approche didactique plurielle qui prend en compte les ressources langagières

⁵³⁷ J.F Halté cité par CHARTRAND, Suzanne-G, « *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités des élèves et des étudiants* » in Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain, Jacqueline LAFOND-TERRANOVA et Didier COLIN, actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, Presses universitaires de NAMUR, collection DIPTIQUE, n°5, Belgique, 2005, pp.19-20.

⁵³⁸ CUQ, Jean-Pierre, *ASDIFLE, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003, p.27.

et culturelles du répertoire des apprenants en lien avec leur construction identitaire.

L'atelier d'écriture est un espace d'élaboration d'un savoir *interactif et créatif* géré par un groupe motivé ayant une fin commune prédéterminée. Les objectifs sont généralement proposés par un animateur. Néanmoins, le recours à la création n'exclut pas une indispensable réflexion sur la langue et la culture : « *cette pratique de l'écriture faussement spontanée est propre à révéler l'émergence des paroles singulière, à faire surgir l'interaction entre être intérieur et monde, au travers de thèmes ou de lectures référentielles (poèmes, contes, récits, mythes).* »⁵³⁹.

Plus précisément, un atelier d'écriture renvoie à « *un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière [...]. Un animateur propose au groupe des sujets parfois illustrés par la lecture préalable d'un texte. Après, les personnages écrivent leurs textes et lorsque le temps d'écriture est terminé, chacun lit, s'il veut, à voix haute son texte.* »⁵⁴⁰. Dans cet espace, chacun des participants peut s'affirmer en tant que sujet et construire son identité. Etant donné que « *l'atelier d'écriture apparaît souvent comme tiraillé entre le projet social et le vouloir dire individuel.* »⁵⁴¹, il peut s'appliquer, à la fois, pour une aventure de groupe ou pour des réalisations personnelles.

L'objectif premier de chaque atelier d'écriture est de prendre du plaisir à manier la langue en développant un rapport décomplexé à celle-ci. Dans ce sens, la langue ne doit plus être conçue tel un obstacle qui empêche d'atteindre des objectifs opérationnels ou pragmatiques, mais un espace de jeu, de créativité et d'exploration. Le copiage, qui est une interdiction dictée dès l'école primaire, et la juridiction du plagiat à l'université incitent à encourager ces ateliers de création pour faire travailler l'imagination et ce afin d'éviter la sanction, même si être original est un grand souci qui condamne chaque plume.

⁵³⁹ Ibid., p.27.

⁵⁴⁰ BONIFACE Claire / PIMET, Odile, *Les ateliers d'écriture*, éd. Retz, France, 1992, p.14.

⁵⁴¹ ROCHE, Anne / GUIGUET, Andrée / VOLTZ, Nicole, *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*, éd. Armand Colin, Paris, 2009, 3^{ème} éd, p.9.

III.3.2.1 Ecrire dans une approche actionnelle

L'approche actionnelle prétend, dès son apparition, rendre l'apprenant autonome. Cet « acteur social » est appelé à compléter des tâches, il réinvestit ses pré-acquis afin de résoudre des situations-problèmes. On vient, alors, de passer à un nouveau paradigme où l'apprenant est le constructeur de son propre savoir. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant semble lui aussi être reconfiguré, il n'est plus le détenteur exclusif du savoir. L'enseignant-médiateur doit guider uniquement ses apprenants à s'approprier leurs nouvelles représentations.

La pratique d'écriture au sein d'une approche actionnelle se présente, généralement, sous forme d'ateliers. Ecrire au sein d'un atelier, c'est s'inscrire dans un champ dynamique d'échange et d'interaction. L'écriture se définit, alors, en termes d'expression collective et hétérogène. Le principe est simple : construire des savoirs organisés autour des pratiques sociales de l'écrit.

Dans le sillage de cette nouvelle configuration, c'est toute une autre problématique qui s'enclenche, celle de l'esprit collectif, qui est un exercice rarement pratiqué dans nos classes. Peut-on écrire en groupe ? Si oui, quelles sont les exigences d'une rédaction collective et interactionnelle ? De là se pose, aussi, la question du comment évaluer un texte produit en atelier ? Respecter la consigne ou donner libre cours à la création. D'ailleurs, il est plus délicat pour un formateur d'évaluer (de noter) un exercice n'obéissant pas à des normes précises.

Nous précisons que dans l'atelier que nous avons mené, le travail de rédaction était à la fois collectif et individuel. C'est-à-dire que les participants ont eu le temps de discuter leurs idées, de demander de l'aide quant à certaines difficultés langagières, d'esquisser ensemble des débuts de récits puis, chacun d'entre eux s'est mis à rédiger seul son texte. Cette étape est importante car elle contribue largement à diminuer l'angoisse de la page blanche en partageant ensemble ses réticences et ses hésitations mais aussi, ses facultés en termes de rédaction.

III.3.2.2 Les écritures du Moi en laboratoire

«Un fait de notre vie ne vaut pas en tant qu'il est vrai, mais en tant qu'il signifie quelque chose». GOETHE, 1831.

D'un premier regard, il semble évident de se poser la question du choix des écritures du Moi pour une activité de rédaction en classe de FLE. Une première réponse vient tout de suite le justifier : écrire sur Soi (journal intime) constitue souvent le premier contact de l'apprenant (adolescent/universitaire) avec l'écriture (par le biais des activités parascolaires). A cela s'ajoute, deux autres arguments, le premier c'est que ce genre d'écrits est souvent marginalisé dans les ateliers d'écriture qui se focalisent exclusivement sur des productions ludiques⁵⁴² plus ou moins abordables pour les apprenants (pastiche, acrostiche, anagramme...etc.). Le second, s'appuie sur ce que Lejeune avance : *« l'autobiographie gêne. Elle gêne intellectuellement, esthétiquement, affectivement. C'est là ce qu'elle a de meilleur.»*⁵⁴³. Il vaut mieux, donc, creuser là où l'apprenant peut se trouver en défi de délicates situations, afin de mieux se rendre compte de ses compétences, ses lacunes et ses besoins.

Historiquement, la littérature personnelle tend ses racines au XX^{ème} avec l'avènement de la psychanalyse, où elle était entendue comme une *« façon de traiter certains dérèglements de l'esprit.»*⁵⁴⁴, cette *« cure de paroles »*⁵⁴⁵ consistait à libérer, par l'écriture, des tensions intérieures, une forme de catharsis ou de thérapie car les écritures du moi *« donnent la parole à la seconde voix, refoulée dans l'ordinaire des jours, en laquelle se libère une mauvaise conscience, le vœu de l'impossible et de l'irréel, de la plénitude refusée.»*⁵⁴⁶. On attribue, souvent,

⁵⁴² Mais il faut, tout de même, admettre que *« ces pratiques plus ludiques peuvent contribuer à réconcilier nos élèves avec l'écriture et à leur ouvrir une voie d'accès aux grands textes du patrimoine littéraire. »* (MAQUAIRE, Monique, *Faire écrire et lire au lycée*, éd. CDRP des Pays de Loire, Nantes, 1993, p.61).

⁵⁴³ LEJEUNE, Philippe, *Pour l'autobiographie*, op.cit., p.11.

⁵⁴⁴ BELLEMIN-NOEL, Jean, op.cit., p.8.

⁵⁴⁵ Ibid.

⁵⁴⁶ GUSDORF, Georges, *Les écritures du moi*, éd. Odile Jacob, Paris, 1990, p. 373.

l'apparition de l'autobiographie aux Confessions (XVIII^{ème}) de ROUSSEAU⁵⁴⁷ « dont la publication est posthume .Celles-ci représentent indéniablement une nouveauté : une importance à la fois affective et anthropologique véritablement inédite et décisive est accordée à l'enfance.»⁵⁴⁸. Néanmoins, cette littérature a été, un bon temps, considérée indigne par rapport aux autres genres romanesques. En France, c'est seulement depuis les années 70 qu'elle a été intégrée dans les programmes officiels à l'école.

Bien que l'écriture intime soit synonyme de liberté, d'un monde sans frontières, elle est tout de même, conditionnée par des normes qui régissent ce qu'on appelle : le genre autobiographique⁵⁴⁹. Ce dernier désigne dans le sens large du terme « un usage privé de l'écriture, regroupant tous les cas où le sujet humain se prend lui-même comme objet d'un texte qu'il écrit.»⁵⁵⁰. Mais, au sens strict, le mot autobiographie exige que l'identité de l'auteur, du narrateur et du personnage principal soient identiques sur un plan concret et vérifiable même si elle implique une « reconfiguration du temps » pour reprendre l'expression de Paul Ricœur. Autrement-dit, une reconstitution authentique d'un temps passé par le biais du souvenir. C'est ce que Lejeune appelle un « pacte de vérité », c'est-à-dire s'engager sur un plan judiciaire à dire toute la vérité sur Soi-même.

Si l'on vient du côté de l'acte d'écriture, nul doute que l'auteur revit chaque scène avant de la transcrire. Cet exercice de précision, fondé essentiellement sur un processus mémoriel peut connaître des impasses telles les pertes de mémoire qui peuvent être d'ordre affectif car le sujet peut inconsciemment oublier un

⁵⁴⁷ L'extrait suivant des Confessions traduit mieux l'idée que nous avons soulevée plus haut : « Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature et cet homme ce sera moi [...]. Je dirai hautement : voilà ce que j'ai fait, ce que j'ai pensé, ce que je fus. J'ai dit le bien et le mal avec la même franchise. Je n'ai rien tu de mauvais, rien ajouté de bon [...]. Je me suis montré tel que je fus ; méprisable et vil quand je l'ai été, bon, généreux, sublime, quand je l'ai été : j'ai dévoilé mon intérieur tel que tu l'as vu toi-même.» (ROUSSEAU J.-J., *Les confessions* (1782-1789), éd. Le Livre de Poche, 1990, Paris, pp. 5-6).

⁵⁴⁸ HUBIER, Sébastien, *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*, éd. Armand Colin, Paris, 2003, p.39.

⁵⁴⁹ Ce mot est composé de trois racines grecques : *auto* qui signifie Soi, *bios* relatif à la vie et enfin *graphein* qui veut dire écrire.

⁵⁵⁰ GUSDORF, Georges, *Les écritures du moi*, op.cit., p.122.

souvenir douloureux, ou d'ordre cognitif. Il arrive, aussi, que « *le souvenir* [se modifie] *au contact d'autres expériences, et ne sont écrites que les expériences qui ont réellement marqué l'écrivain.* »⁵⁵¹. Il serait, donc, légitime de penser que le passage entre le vécu et son écriture n'est nullement neutre. D'ailleurs, « *l'écrit ne peut avoir au même titre la procuration du vécu. Parce que le vécu n'a pas la consistance d'un donné à forme fixe [...]. Le vécu en sa spontanéité se dissipe sans laisser de traces, sous un régime d'échappement libre et de démenti de soi à soi.* »⁵⁵². Quelles seraient, alors, les limites du processus mémoriel ?

La problématique de la vérité s'accroît et l'autobiographie se trouve submergée par les apories jusqu'à l'avènement de l'autofiction. Ce terme, qu'on doit à Serge DOUBROVSKY sur la quatrième couverture de son ouvrage *Fils* paru en 1977, renvoie au recours à l'imagination pour surmonter l'oubli et prétend résoudre le problème du pacte de vérité qui a longtemps mis l'autobiographie en position d'accusation. Cette notion postule que la *reconstitution fictive* du Moi peut mieux mener le projet d'écriture intime. Il en ressort que la mise en écrit du vécu ne peut échapper à l'intervention de certains éléments fictionnels qui viennent « en aide » lorsque la mémoire humaine arrive à ses limites. Les failles des souvenirs incomplets, les blancs des mots inachevés s'ajustent à des scènes de pure imagination pour assurer la continuité du récit. D'ailleurs, l'oubli est le premier signe de la vulnérabilité du discours autobiographique. L'exactitude absolue demeure une donnée inaccessible.

En ce sens, l'écriture intime est une écriture de la mémoire, elle semble, souvent, porter l'impossible souvenir (se souvenir de ce qui est absent et passé). Leslie HILL articule cette idée dans un commentaire sur cette aporie : « *se souvenir de l'impossibilité de la mémoire, [c'] est reconnaître les limites du souvenir et respecter l'illimité de l'oubli.* »⁵⁵³. L'oubli et le vide sont la matière de la mémoire. C'est par la fiction que l'écrivain tente d'enjamber ce vide. Ainsi

⁵⁵¹ HUBIER, Sébastien, op.cit., p.59.

⁵⁵² G. GUSDORF cité par HUBIER, Sébastien, *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*, éd. Armand Colin, Paris, 2003, p.76.

⁵⁵³ HILL, Leslie citée par VANBORRE, Emmanuelle Anne, *Lectures Blanchotiennes de Malraux et de Camus*, éd. Peter Ling Publishing, New York, 2010, p.75.

l'absence de certaines figures ou évènements du passé peut devenir une possible présence. L'impossibilité du souvenir se met face à la nécessité de trouver la vérité, la vérité de Soi-même. C'est pourquoi, l'autofiction « *pénétrée des défaillances de la mémoire et des extraordinaires pouvoirs de l'imagination, [...] se relève être une méthode fascinante d'exploration des différentes couches du moi. Et, ipso facto, une technique inédite d'expression vraie de soi-même.* »⁵⁵⁴. Philippe FOREST dans *Le Roman, Le Je*, affirme que « *qui raconte sa vie la transforme fatalement en roman et ne peut déléguer de lui-même à l'intérieur du récit que le faux-semblant d'un personnage.* »⁵⁵⁵.

L'autofiction consiste, donc, en utilisant sa biographie comme matière première, à modifier une foule d'éléments pour des raisons personnelles ou esthétiques. Il s'agit des fois de donner son nom d'écrivain à un personnage dont on s'imagine des aventures jamais vécues auparavant. Il apparaît que « *l'alliance même de fiction et d'imagination serait donc un moyen de dire la vérité sur soi même, sur sa vie, sur son époque. Comme si, selon le paradoxe énoncé par Aragon, « les surréalistes devaient de plus en plus mentir pour dire vrai.* »⁵⁵⁶.

L'auteur de l'autofiction, en mettant à nu l'intime et le refoulé, espère reconquérir, réinventer, voire reproduire le moi qui fut. En se disant, en se racontant, le sujet-écrivain repense son passé et se cherche inlassablement : il écrit « *pour se découvrir, pour apprendre ce qu'il a été* »⁵⁵⁷. L'écriture devient un lieu où s'inventent de nouvelles formes et se combinent des images et des souvenirs fictionnalisés et d'autres réels.

Dans l'autofiction, fiction et réalité s'entremêlent, s'enrichissent mais jusqu'à quel point ? La fiction a-t-elle une frontière et que doit-elle à la vérité ? Cette question, nous préoccupe moins, puisque l'ultime objectif demeure : amener l'apprenant à écrire sur Soi, qu'il dise vrai, peu ou prou, c'est secondaire. Dans

⁵⁵⁴ HUBIER, Sébastien, op.cit., p.125.

⁵⁵⁵ FOREST, Philippe cité par TOURSEL, Nadine / VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (2008)2010, p.101.

⁵⁵⁶ HUBIER, Sébastien, op.cit., p.114.

⁵⁵⁷ CROUZET, Michel, « *Écriture et autobiographie dans la Vie de Henry Brulard* » in Stendhal et les problèmes de l'autobiographie, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1976, p. 110.

notre approche, l'écrit autofictionnel n'est qu'un prétexte pour déclencher l'expression écrite du fait que « *la littérature ne commence que lorsque naît en nous, une troisième personne qui nous dessaisit du pouvoir de dire je.* »⁵⁵⁸.

III.3.3 Ecrire/(Re)découvrir Soi à travers l'Autre

« Etre ne suffit pas à l'homme /Il lui faut/ Etre autre ». Louis ARAGON.

S'appuyant sur le « connais-toi, toi-même » socratique, l'apprenant est appelé à devenir lui-même objet de sa rédaction ou comme le dit MONTAIGNE « *je suis moi-même, la matière de mon livre* »⁵⁵⁹. Le sujet-écrivain est avant tout un sujet-lisant, ce sont nos lectures personnelles qui modifient notre rapport à l'écriture. Selon Vincent JOUVE, « *lorsqu'il est confronté à la différence, et non à la ressemblance, le sujet a la possibilité, grâce à la lecture, de se redécouvrir. L'intérêt du texte lu ne vient plus alors de ce que nous y reconnaissons de nous-mêmes, mais de ce que nous y apprenons sur nous-mêmes.* »⁵⁶⁰, C'est la redécouverte de notre propre altérité. Cela s'applique aussi sur l'acte d'écriture car « *l'enjeu commun à toutes les écritures du moi : connaître et expliquer ce qui fait la singularité d'un individu, singularité dont la valeur est, étonnamment, universelle.* »⁵⁶¹.

L'écriture intime est une construction de l'identité personnelle en tant qu'image de soi présentée à autrui comme le dit LEJEUNE dans la quatrième de son ouvrage (*Pour l'autobiographie*, 1998) : « *écrire sa vie ou tenir un journal permet de se construire en se racontant, de transmettre sa mémoire et ses valeurs, de trouver vers autrui des chemins que l'art n'a pas toujours prévus.* ».

Lorsqu'écrire est synonyme de se dévoiler, il est un miroir où on se voit et on invite l'Autre à voir l'image la plus nette de notre existence. Rien de plus sincère que de choisir le chemin de la vérité dans l'aventure de rencontre de

⁵⁵⁸ DELEUZE, Gille, *Critique et clinique*, éd. Minuit, Paris, 1993, pp.12-13.

⁵⁵⁹ MONTAIGNE cité par HUBIER Sébastien, *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*, éd. Armand Colin, Paris, 2003, p.75.

⁵⁶⁰ JOUVE, Vincent, *La lecture*, éd. Hachette, France, 1993, p.99.

⁵⁶¹ HUBIER, Sébastien, *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*, éd. Armand Colin, Paris, 2003, p.129.

l'Altérité. Cette expression de Soi s'effectue à travers une langue-culture donnée, le sujet-écrivain est, ainsi, situé historiquement et imprégné socialement, idéologiquement et culturellement. L'écriture en ce sens, dépasse une mise en jeu d'un vécu intime et tend à véhiculer un esprit d'une collectivité.

Il est manifeste que l'autofiction est une occasion pour les apprenants de faire connaître leur propre culture et découvrir celle des autres au contact d'autres écrits. C'est à l'enseignant de choisir l'angle le plus approprié pour inviter les sujets à écrire en dépassant l'angoisse de la page blanche, source d'insécurité scripturale. Pouvoir dégager une expression personnelle semble mieux être abordé du côté de la mémoire affective. L'émotion est révélatrice, un souvenir heureux ou douloureux peut déclencher l'expression à la différence d'un essai de description d'un paysage naturel par exemple ou la rédaction d'un écrit scientifique. Cependant, la difficulté peut persister dans deux faits :

- 1- Etablir un ordre des divers éléments du contexte dans lequel s'est produite la situation en question puis les relier à la situation d'énonciation actuelle de l'adulte-scripteur puisque « *l'ombre que découvre l'adulte dans l'enfant qu'il fut est moins opacité échappant au regard que zone trouble, « vérité » de l'être et non encore soumis à la censure sociale et au contrôle familial.* »⁵⁶². La temporalité marquée par la notion d'instant, et l'ancrage des moments ayant une connotation personnelle posent un problème d'organisation chronologique.
- 2- Doter ses mots d'une dimension culturelle et historique assurant l'appartenance du texte, ainsi que relier l'écrit à son pouvoir symbolique celui de construire une certaine représentation de Soi et de son environnement qui renforce la visibilité et la légitimité sociale du sujet-écrivain.

⁵⁶² MATHIEU-CASTELLANI, Gisèle, cité par TOURSEL, Nadine / VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (2008)2010, p.103.

Quant aux réactions et aux sensations, celles-ci peuvent intervenir d'un flot lors de la mise en écrit.

A l'ère moderne, cette catégorie prédéfinie du discours, qui est l'écriture intime, acquiert plus de possibilités. Le sujet-écrivain peut prendre plusieurs voies afin de mettre sa vie en écrit surtout avec la propagation d'autres supports médiatiques et dispositifs communicationnels innovants (blogs, pages personnelles...etc.) qui facilitent l'auto-publication et la large diffusion. L'utilisation des pseudonymes a beaucoup encouragé les individus à s'aventurer dans cette entreprise à caractère thérapeutique. Mais, souvent, les teneurs de blogs se focalisent sur la fixation des moments personnels sans souci de bien manier la langue et les exigences du genre autobiographique. Cette nouvelle pratique suscite encore plusieurs réactions entre abnégation et opposition. De nombreuses questions possibles peuvent constituer des pistes de recherche et de réflexion : le blogging accentue-t-il l'individualisme caractéristique de l'esprit moderne ? Ces nouveaux supports médiatiques ont-ils métamorphosé le texte littéraire ? Banalisent-ils l'héritage des grands autobiographes ? Qu'en est-il des stratégies identitaires développées par les blogueurs et la nouvelle posture de l'auteur ? La microfiction⁵⁶³, nouveau genre ?

Quels que soient la manière, le support ou le langage, nous pensons, alors, que l'écriture sur Soi peut constituer une réussite en termes d'apprentissage vu ce qu'elle apporte aux sujets-écrivain : un enthousiasme, un plaisir et un développement de la confiance en Soi. De là, devenir une motivation et se transformer en un ancrage positif pour avancer dans l'écriture en langue étrangère en général. Aussi, elle peut contribuer à un épanouissement personnel et social du fait que « *l'autobiographie [...] suppose un moi qui se construit, se détruit, se reconstruit dans l'acte même d'écrire qui fixe de moment en moment*

⁵⁶³ La microfiction renvoie à la fragmentation, à l'explosion des formes narratives traditionnelles sur un support numérique. Pour Andreas Gelz, « *le microrécit comme genre littéraire constitue [...] une mise en question du genre romanesque, [parce que] c'est dans le texte ultra-bref que se cristallisent certaines questions majeures d'une poétique du roman* » (GELZ, A., « *Microfiction et roman dans la littérature française contemporaine* », in *Revue Fixxion, Micro/Macro*, n°1, 2010).

des « instantanés », des métamorphoses qui « étrangent » et altèrent le sujet en devenir, un clivage interne qui fait du sujet l'autre d'un autre. »⁵⁶⁴.

III.3.3.1 Activités de rédaction créative en classe

De nombreux écrivains ont éprouvé à un certain stade de leur vie le besoin d'écrire sur eux-mêmes, de se pencher sur leurs propres vécus. Cette pratique est très répandue chez les adolescents et les universitaires. Le premier contact avec l'écriture de ces derniers, commence souvent par l'appropriation d'un journal intime comme le confirme LEJEUNE : « *l'autobiographie a abrité une immense population d'autobiographes. Ce sont les adolescent(e)s (au lycée et à l'université) qui massivement tiennent des journaux.* »⁵⁶⁵.

Abondants sont les genres liés à l'écriture autobiographique : auto, thanato [l'écriture de Soi comme mort], mytho, onoma, topos (biographie). Comme *Je* est multiple, il est aussi de nombreuses manières de le dire. Un débutant peut faire à la manière de Marguerite DURAS dans *L'amant*, une description d'une photographie personnelle et les émotions qui accompagnent la nostalgie, ou commencer par une notice nécrologique à l'imitation de STENDHAL, ou encore débiter par présenter son nom, pseudonyme ou diminutif et en chercher l'origine et les significations. Faire un portrait-charge tel Michel LEIRIS dans *L'âge d'Homme*, confronter l'enfant et l'adulte à l'instar de Natalie SARRAUTE dans *Enfance*. Aussi travailler sur une foule de thématiques diverses comme l'a fait BARTHES dans son autoportrait *Roland Barthes par Roland Barthes*. Raconter sa vie à travers ses lectures comme Annie FRANÇOIS dans *Bouquiner* (ce qu'on appelle une autobibliographie).

Dans la présente recherche, le défi est poussé encore plus loin. Il s'agit de rédiger une *automythobiographie*. Ce qu'il faut entendre par ce terme, qui mérite un examen attentif, dans une optique didactique, c'est l'intégration de la composante culturelle dans la rédaction d'un récit intime. Mettre en scène un

⁵⁶⁴ MATHIEU-CASTELLANI, Gisèle, cité par TOURSEL, Nadine/VASSEVIÈRE, Jacques, op.cit., p.103.

⁵⁶⁵ LEJEUNE, Philippe, *Pour l'autobiographie*, éd. SEUIL, Paris, Avril 1998, p.25.

événement, un souvenir ou un épisode de sa vie doit se faire dans une dimension esthétique et culturelle. Faire de Soi un sujet imaginaire, se replacer dans le temps historique, s'inspirer des personnages de la mythologie, dans un récit rétrospectif.

Ce qu'on doit à *l'automythobiographie*, relevant de l'autofiction, est cette brèche de liberté de dire des vérités sur Soi sans être jugé ou censuré en créant des personnages qui nous ressemblent mais personne ne saura dire qu'ils nous incarnent parfaitement dans la vie sociale que nous menons. Donc, aucun sujet-écrivain n'aura à se justifier à la manière de MONTAIGNE protestant de « sa bonne foi » ou ROUSSEAU assurant dire « le bien et le mal avec la même franchise » dans son texte autobiographique. Dans ce sens, Lejeune remplace le pacte autobiographique par un autre « *pacte fantasmatique* » avec tous les implicites qu'il recouvre, ce terme renvoie à « *des fantasmes révélateurs d'un individu.* »⁵⁶⁶. C'est là ce qu'apporte de mieux le roman au texte strictement autobiographique : une vérité à la fois personnelle et collective. Nous renforçons ces dires avec une citation de FLAUBERT qui illustre bien ce fait : « *l'auteur, dans son œuvre doit être comme Dieu dans l'univers, présent partout et visible nulle part.* »⁵⁶⁷.

Il faut avouer que la démarche autobiographique accorde une valeur fondamentale à la subjectivité. Cette singularité renvoie aux pratiques sociales de référence, ainsi, il y aurait du commun dans chaque écrit particulier (un destin collectif en matière significative de culture). Dans notre démarche, nous insistons sur l'influence du contexte sur les représentations de Soi, nous analyserons les éléments qui conditionnent le regard sur Autrui également.

Expliquons davantage l'esprit de notre projet expérimental : il s'agit d'examiner de près les représentations mentales d'évaluation et d'appréciation que les universitaires appliquent pour se penser et se représenter au sein d'une foule de limites socialement définies. En se basant sur une « grille de lecture

⁵⁶⁶ LEUJEUNE, Philippe, *Le pacte Autobiographique*, coll. « Poétique », éd. Seuil, Paris, 1975, pp.41-42.

⁵⁶⁷ FLAUBERT, *Lettre à Louise Colet*, 9 décembre 1852.

thématique », l'analyse se focalisera sur l'identification des motifs à charge culturelle et symbolique. Simultanément, à l'intérieur de ces champs thématiques, nous chercherons à percevoir les diverses formes au sein du même récit sous lesquelles ils peuvent apparaître, les expressions, les connotations, le vocabulaire employé et plus généralement les points d'imbrication des motifs culturels maghrébins et grecs.

Nous pensons que le contact avec des représentations, axiologiquement inacceptables dans la culture des étudiants, peut être propice pour prendre un recul et examiner objectivement la différence. Par la suite, analyser, repérer puis s'appropriier le fond commun entre sa propre culture et la culture de l'Autre. Le passage par plusieurs activités (débat, lecture puis écriture) favorisant le contact avec les mythes grecs peut mener les étudiants à dépasser leurs éventuels préjugés en fournissant des interprétations tolérables sur le plan axiologique aux mythes considérés avant comme immoraux.

Dans l'atelier que nous avons mené avec les étudiants de Master I, la finalité primordiale consistait à faire émerger du sens à travers des consignes reposant sur l'imagination et la créativité des participants. La majorité des exercices d'écriture créative postulent que l'apprenant doit s'approprier certaines données du texte source, puis les réinvestir pour créer un nouveau texte. Les deux romans proposés dans l'atelier de lecture sont considérés comme une référence en matière de réécriture des mythes anciens dans un contexte moderne.

Rédiger une *automythobiographie* exige un degré d'engagement élevé et constitue un défi important. La créativité, sur laquelle repose cette activité, suppose la reconnaissance des limites de la personne et de sa culture, et l'ouverture sur celle de l'Autre, leur mise en relation pratique est l'attrait essentiel de cet exercice. Plus encore, cette expérience offre à l'étudiant l'occasion de découvrir des aspects méconnus chez lui en poussant loin ses possibles.

D'ailleurs, cette dernière activité se donne à lire comme un paramètre de vérification. Un aboutissement du travail mené dans les deux ateliers précédents.

Nous visons à travers cette activité rédactionnelle connaître si l'étudiant-apprenant :

- a, plus ou moins, appris à se distancier par rapport aux nouveaux savoirs qui s'opposent à son système de valeurs ;
- s'il a pu développer des stratégies de lecture-écriture objectivées se basant, avant tout sur la scientificité ;
- et enfin, et essentiellement, si sa confrontation avec le mythe a pu assoir chez lui de nouvelles compétences ;
- et surtout si elle a suscité son intérêt pour qu'il se mette à écrire. Afin de répondre aux objectifs que nous nous sommes assignés.

Pour mener à bien cet exercice, nous avons formulé la consigne de rédaction comme suit :

Rédigez votre *automythobiographie*. Pour ce faire, racontez votre vie en vous glissant dans la peau d'un personnage fictif emprunté à la mythologie antique (Zeus, Orphée, Narcisse, Echo, Héra, Ulysse....). Vous avez à combiner des fragments de votre vie réelle (souvenirs d'enfance, rêves et ambitions expériences...etc.) à des mythes correspondant à des héros légendaires.

Vous pouvez changer un ou plusieurs paramètres :

- Changement d'époque.
- Changement de pays, voire même de civilisation.
- Changement de sexe et d'âge.

Vous pouvez opter, aussi, pour le registre dramatique, comique ou parodique.

III.3.3.2 Analyse et interprétation des rédactions

En guise de synthèse des résultats obtenus, quant à l'emploi du lexique relatif à la culture d'origine des étudiants et celui relatif à la mythologie grecque, nous proposons la grille suivante où des champs thématiques ont été repérés et regroupés selon leurs types. Des exemples viennent illustrer à chaque fois les divers motifs à charge socioculturelle ou religieuse :

Items	Exemples	
	Maghrébins	Grecs
Topographiques	-Jijel -Timgad -Sidi Okba - Algérie	-Troie -Olympe -Athènes
Anthroponymiques	-Antar -Nafaà -Mostefa -Karim -Wassim-Dey Houssein	-Zeus -Ulysse - Œdipe -Télémaque – Athéna- Cécile -Maia - Pasiphaé -Poséidon
Religieux	-Allah -Aid el Fitr -L'Islam- Douaà-Taleb	Prière - Les Dieux- Temple- Sacré- Déesse- Divine- Sort
Culturels divers	-Cachabya -Couscous -Guendoura -Palmiers -Khôl- Khemssa-Ghoul Peau de mouton	Caligae (Sandales romaines) Les "mézédés" (Petits appétitifs)

Tableau n°22 : Grille illustrative des items employés dans les *automythobiographies*.

A première vue, l'imbrication des différents motifs culturels peut être examinée à travers les exemples cités qui présentent une variété enrichissante. Mais, ce qui frappe est le peu d'items renvoyant à la catégorie « religion ». Tous les sujets-écrivain ont évité de parler de la religion, alors que, c'est ce motif même qui a plus ou moins entravé la réception de certains épisodes des mythes durant les débats interprétatifs. Le sacré est-il une zone interdite ? L'Islam interdit-il de s'ouvrir sur d'autres civilisations ?

Connaître, débattre ou même écrire sur des faits opposés à nos croyances ne saurait être un péché. Alors, qu'est-ce qui empêche des universitaires à aborder la religiosité dans leurs écrits intimes, pourtant, la pratique musulmane fait partie de leur quotidien ? Il semble qu'en ce temps, la religion devient un prétexte pour justifier des représentations figées et enflées dans le cadre des traditions et des

coutumes qui manquent de jugement critique. Ainsi, une confusion entre l'Islam et les pratiques religieuses est née et gravée dans l'imaginaire collectif.

Afin de mieux expliciter les résultats de l'atelier d'écriture, nous présenterons quelques exemples parmi la totalité des rédactions des participants.

L'une des participants K. Zineb, dans son récit, rêve d'avoir la possibilité de voyager dans le temps. La description d'un épisode de l'Histoire algérienne est traversée par des mythes grecs qui n'ont pas été abordés durant le dispositif proposé ce qui prouve que l'étudiante a fait des recherches personnelles hors du cadre du contenu donné en classe.

Elle imagine : « *Le 29 Avril 1827 le dernier jour du mois sacré de Ramadan, la vielle de l'Aid el Fitr, je serais dans le palais du Dey Hussein, exactement au pavillon qui porte de nos jours le nom de « l'incident de l'éventail ». J'assisterais à la cérémonie donnée à cette occasion aux profits des consuls étrangers, j'observerais attentivement la discussion entre le Dey et le consul français Pierre Deval, je ne changerais pas le cours des évènements qui suivront juste discussion, je regarderais avec un sourire aux coins des lèvres le mouvement du Dey lorsqu'il donna à Deval trois légers coups de son chasse-mouches et fini par lui ordonner de se retirer.*

C'est juste après que j'interviendrais, lorsque Deval sortirais de toute hâte du pavillon, je prendrais la forme d'une sirène invisible, et je l'ensorcèlerais avec mes chants jusqu'à ce qu'il perde la mémoire. Après, je me métamorphoserais en licorne, je traverserais la mer, en France, précisément au palais royal, je serais Némésis, et je me vengerais du roi français, je l'obligerais à payer les dettes que l'Algérie devait à l'état français qui étaient estimées à plusieurs millions de francs. »

Ce passage démontre bel et bien que parler de Soi-même peut être conjugué avec des données historiques vu que l'Histoire est une composante essentielle de l'identité personnelle. Les mots soulignés relèvent de deux champs thématiques et référentiels différents, mais on les voit bien imbriqués et cohérents.

D. Abdelhakim a rédigé un court récit intitulé « les ogres de mon enfance ». En voici un extrait : « *mes plus anciens souvenirs mythiques remontent à l'âge de cinq ans, où j'avais imaginé le Dieu comme un être au dimension de mon village, qui habitait les étoiles brillantes de la nuit. Il tenait dans ses mains les bouts des deux fils auxquels furent suspendus deux crochets, qui ne tardent pas à accrocher aux paupières tout blasphémateur. Le cimetière d'en face me faisait vraiment peur. L'idée que les tombes des humains y côtoient ceux des ogres, hautes et larges comme des monticules, m'enfoncé dans ma conviction de la méchanceté des créatures sous-terraines.*

L'ogre à la fois sensationnel et effrayant, me paraissait un colosse haut de quatre mètres vêtu d'une cachabya blanche avec des grands yeux argentés bien ronds. Devenu adulte, j'apprends en lisant que mes ogres d'enfance ont, dans l'autre bout du monde, des similaires qu'on appelait des Minotaures. Mais, encore le son que laisse raisonner dans ma tête les lettres qui compose le nom de notre « Ogre » ou « Ghoul » me fait toujours peur, et je ne sais pas pourquoi le Minotaure m'apparaît dans mon imagination comme un héros bien fort bien faiseur.».

Le titre renvoie à un conte maghrébin très ancien transmis oralement, souvent raconté par les grands-mères, celui de l'ogre. Ce motif culturel appartenant à la tradition maghrébine a été comparé à celui du Minotaure. Le scripteur dit : « *Devenu adulte, j'apprends en lisant que mes ogres d'enfance ont, dans l'autre bout du monde, des similaires qu'on appelait des Minotaures* » ; écrivant ainsi l'étudiant a pu déceler un fond commun entre les deux créatures mettant à part le fait que le Minotaure est le fruit d'un accouplement hors-nature qui était au début source d'un grand rejet de la part du scripteur lui-même.

Mais l'expression sympathique, à la fin de son texte, qui soulève la question du pourquoi le « Ghoul » lui fait encore peur alors que le « Minotaure » lui apparaît comme un héros fort bien faiseur, fait entendre que l'héritage culturel acquis durant l'enfance laisse un effet important et constitue un repère identitaire et culturel inestimable pour l'adulte.

Nadji M, quant à lui, a choisi la poésie pour mettre en fiction sa vie. Dans son poème « une page de vie », il dit :

Malgré les souffrances de la vie, malgré l'enfer
***Okba Ibn Nafea** et sa ville où se trouve mon univers*
*Honnête et courageux, il amenait **l'Islam** à notre terre*
***Antar** mon surnom symbolise mon atmosphère*
*Ma mère **Fatiha**, **Pasiphaé** n'a pas trahi mon père*
*Et un père comme **Dédale** a labouré la mer*
Dans le labyrinthe spirituel, je trace mon chemin de fer
*Ni comme **Zeus** j'étais, ni comme **Icare**, a dit **Homère***
Au ciel, j'ai accédé mais avec des cires en chair
Durant quatre ans, j'ai vécu le grand bonheur
*Juste après son décès, la ville de **Troie** est en misère*
Impossible de t'oublier, je me révolte, je suis en colère
*Seulement **Gaya** qui me reste ma déesse, ma chère*
*Orphelin comme **Œdipe**, je m'accroche à ma mère*
Le complexe intervient, il me provoque à faire le tireur
Tout est noir, c'est la couleur qui domine mon enfance
*Avec **Ulysse**, je partage mes rêves et mes puissances*
Notre partenaire de la vie s'éclipse dans les distances
Importante je la vois comme un idiot, elle m'a déçu pas de chance
*Wow, j'ai un enfant, **Mostefa** va me donner la confiance*
Alors, mon fils, mon talon, mon point faible par excellence
Source de vie, a changé ma vie, il a fait l'ambiance
*Sacré chez **Achille**, il m'a quitté après le divorce*
Il me rend fou, encore une fois commence la souffrance
La vie n'est pas toujours rose, une page qui recommence
*Aide-moi **Allah** pour que je m'adapte à cette cadence »*

Cette automythobiographie-poétique, si l'on ose la désigner ainsi, semble réunir plusieurs éléments : le scripteur raconte sa propre vie, dit sa souffrance en

des termes chargés d'Histoire et de culture. Si son fils est son talent d'Achille, c'est que la charge symbolique de ce mythe est universel, prêt à usage quel que soit le contexte de sa réactivation. Si Pasiphaé, femme de Minos l'a trahi, sa mère à lui Fatiha est une femme musulmane pieuse et fidèle. Cette comparaison ne saurait être qu'une affirmation identitaire et axiologique du sujet-écrivain. D'ailleurs, ce texte a été accompagné d'une illustration (voir annexe 4) qui est une affiche de publicité pour un film « Gladiateur ». L'image témoigne de la force du guerrier, tenant à main une épée et un bouclier, le héros crie de toute force sa vengeance pour les siens. Les couleurs qui virent vers le rouge, l'orange et le gris cendré semblent accentuer cette impression du feu intérieur qui consume le guerrier romain. Plusieurs éléments renvoient aux combats des Titans, à la douleur d'Héraclès, à la force d'Ulysse...etc. Ceci pour dire, que le choix-même de cette image a fort à voir avec le monde des mythes et des épopées.

L'étudiante L. Rahma rédige un long texte alliant prose et poésie dont nous présentons un fragment : « *Une nuit froide d'hiver, sur ma couchette tenant ma khemssa à la main, j'avais eu soudain, l'impression d'entendre la respiration monotone de la nuit, comme si la nuit, épaisse et lourde, s'était allongée sur la peau de mouton à mes côtés, tel un désert noir, comme si quelque chose d'inconnu, de mystérieux rodait aux alentours. Les aiguilles d'horloge, brillantes dans le noir, avançaient, très lentement, très lentement, et le mouvement interne des choses s'est fait ralentir, les gouttes de pluie me narguaient de mille œil dans l'obscurité de la chambre et leur clapotement sur les fenêtres m'arrivait comme une voix humaine, comme celle du Taleb et le chœur de ses disciples à Zaouya, qui me répétait « *sotte, sotte, sotte...* ».*

Le tonnerre du haut du ciel fait vibrer les vitres. Figée dans ce décor pesant, je me suis imaginée une belle sirène...je chantais à faire adoucir la pierre....à travers nuage et espace, je menais mes troupes de gamins et gamines vers une lointaine planète toute en chantant cette chanson :

[Sur un tapis volant qu'Aladin nous prêta, nous irons vers Ithaque, la main pleine de bonté, le cœur débordant de joie

Nous remontons haut, très haut

Et nous danserons à tue-tête

Le bruit de notre danse réveillera les étoiles

Celui qui chante mieux sera notre roi

***Orphée** ne retournera plus, nous avançons, nous avançons avec foi.....]*

*Demain matin en me réveillant, je m'étais aperçue, triste et désolée, que ma fabulation n'a pas eu de suite, c'était sûrement à cause de **Morphée**, jaloux de mes beaux yeux trompé du **Khôl**, qui m'avait fermé les paupières à mon insu. »*

En lisant cet extrait, il n'est pas possible de ne pas remarquer la grande influence du style Dibien « surtout son roman *Qui se souvient de la mer* » sur la plume de cette participante. Dans son rêve, « elle s'imagine une sirène aux yeux trompés de Khôl volant sur le tapis d'Aladin vers Ithaque », cet enchaînement d'éléments culturels divers permet au sujet-écrivain de s'affirmer comme ayant une identité arabo-musulmane qui s'apprête à aller découvrir l'Autre.

Le texte de cette étudiante a été illustré par deux images (voir annexe 4) : l'une est une mosaïque panoramique de la vie à la Casbah d'Alger où sont représentés des femmes dansant et d'autres discutant en tenues traditionnelles, des vieux en Burnous, des piétons dans les ruelles étroites de la cité. L'autre image symbolise l'autre bout du monde : une mer en pleine nocturne, une sorte d'île lointaine avec un phare. Au milieu de ce tableau se dressent flottantes des colombes blanches.

Les représentations de l'Ici et de l'Ailleurs dans l'imaginaire de l'étudiante relèvent d'un répertoire subjectif. Le chez-soi est représenté avec tous les détails possibles, teintés de couleurs vives et joyeuses. Le chez-eux se voit décliner à un monde ambigu et sombre quoique ces colombes baladeuses puissent nous informer sur cette lueur d'espoir et d'envie de découvrir de quoi est fait le monde de l'Autre.

Pour des contraintes méthodologiques, nous ne pouvons pas présenter la totalité des textes rédigés par les étudiants. Néanmoins, une analyse profonde de

leur contenu révèle qu'à plusieurs reprises la famille et le mode des relations familiales sont évoqués. Le père apparaît autoritaire comparé tantôt au dieu de la guerre tantôt aux divinités marquées par la ruse et le courage, la mère toujours tendre et affectueuse, les grands-parents, même s'ils sont rarement évoqués, renvoient à des rapports positifs. Le cadre spatio-temporel est féériquement représenté par la campagne algérienne, lieu des rêves enfantins mais traversé par un décor surnaturel et fabuleux emprunté de la mythologie.

La religion est en général ignorée, cependant elle se manifeste légèrement dans quelques textes, elle assume un rôle discret mais positif lié aux rythmes de la vie quotidienne et à la sphère de la tradition plus qu'à celle du sacré.

La mort, le silence, la nostalgie, la mélancolie traversent la plus part des textes et se positionnent en filigrane, ces thèmes peuvent prendre plusieurs formes : déception amoureuse, violence, échec scolaire, pourriture politique, marginalisation, exil spirituel et errance.

Alors, loin d'être exemplaires⁵⁶⁸, ces rédactions contiennent une grande part de la scientificité demandée. Les apprenants ont plus ou moins réalisé la tâche attribuée, les différences remarquées relèvent plutôt des compétences de chaque participant. Cependant, ces exemples nous semblent suffisamment révélateurs de l'impact de l'appartenance socioculturelle sur les écrits personnels.

L'étude attentive et l'analyse approfondie des productions donnent à voir des différences et des convergences entre les récits. Les fragments narratifs (diverses histoires individuelles s'insérant dans le même univers socioculturel), recouvrent plusieurs variantes. On peut les regrouper sous trois lignes : la thématique traitée, les valeurs culturelles véhiculées, le style d'écriture adopté.

En s'interrogeant sur les indicateurs socioculturels qui peuvent se manifester dans un discours sur Soi, ces paramètres nous permettent de rendre compte des dispositions mises en œuvre dans l'acte de représentation de Soi. Ils explicitent

⁵⁶⁸ Les rédactions des apprenants n'ont pas été soumises à une correction (elles contiennent des erreurs et des dysfonctionnements langagiers) et ceci pour un souci de fidélité.

les positions prises vis-à-vis de la culture de l'Autre. Celles-ci s'avèrent relever d'un principe « commun et partagé » mais appliqué de manière individuelle.

Nous constatons que la relation entre l'univers culturel de référence et les représentations engagées dans les écritures autobiographiques est très étroite, et que les structures socioculturelles conditionnent les structures mentales. Aux dires de Pierre BOURDIEU :

Les structures cognitives que les agents sociaux mettent en œuvre pour connaître pratiquement le monde social sont des structures sociales incorporées [...]. Etant le produit de l'incorporation des structures fondamentales d'une société, ces principes de division sont communs à l'ensemble des agents de cette société et rendent possibles la production d'un monde commun et sensé, d'un monde de sens commun.⁵⁶⁹

L'habitus est selon Pierre BOURDIEU, et ceci simultanément, l'intériorisation par acquisition des structures sociales et l'extériorisation de l'acquis sous forme de pratiques et de schèmes mentaux. L'habitus, « *ce concept doit être pensé à la fois comme le produit d'une histoire collective et comme l'expression de la trajectoire des individus.* »⁵⁷⁰. De ce fait, Souvent, l'ensemble des « je » que véhicule un texte autobiographique ne renvoient pas exclusivement à la personne qui écrit mais à la culture collective et commune, à la référentialité historique ou encore aux conduites profondes de l'humanité.

Et même, le langage lui-même n'est jamais innocent. Chaque texte véhicule implicitement des valeurs, qu'elles soient intentionnelles ou non, elles participent activement à la construction du sens global du texte car chaque mot a une histoire, il dit et redit des sens multiples. Les mots ne sont pas neutres, ils informent sur leur propre identité.

⁵⁶⁹ BOURDIEU, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, éd. Minuit, Paris, 1979, pp. 545-546.

⁵⁷⁰ PLASSE, Christine, « *Les écritures du moi : conscience de soi et représentations sociales* », in La question de la critique, Sociologie de l'art, éd. L'Harmattan, Paris, n°1, 2004 (OPuS 3). Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2004-1-page-103.htm>, consulté le 22 Septembre 2015.

L'analyse des écrits des apprenants est sujette à discussion. De peur de juger leurs textes comme idéologiquement ou axiologiquement inacceptables, il semble que, l'expression de l'intime n'est pas une vraie mise à nu, vu que la plupart des sujets-écrivain ont évité de relater des expériences intimes détaillées, d'évoquer des fantasmes, ou avouer des secrets, ou même critiquer intensément un fait social ou religieux.

En effet, même si les résultats de notre étude qualitative ne peuvent prétendre atteindre la généralité, du fait qu'elle est représentative et valide pour le groupe choisi dans cette expérimentation. Ceci n'empêche pas la possibilité de formuler quelques constats :

- le mythe s'avère un support didactique de motivation qui déclenche l'imagination, la créativité et l'engagement enthousiaste des apprenants ;
- comme à la réception, les codes socioculturels entrent, aussi, en compte dans la réécriture des personnages et des faits relevant de la mythologie ;
- le sujet-écrivain emploie, souvent, un vocabulaire affectif en parlant de sa propre culture mais, un lexique objectif pour désigner celle de l'Autre ;
- dans un « se dire à l'Autre », un étayage pourrait mener l'apprenant à élaborer un discours sur Soi en impliquant l'Autre dans un rapport co-culturel ;
- la réception des personnages mythiques balance entre implication et distanciation. Ce rapport se manifeste à travers les écrits personnels qui s'approprient et reproduisent des traits jugés acceptables et ignorent d'autres.

En somme, il y a tout intérêt à enseigner les liens qui se tissent entre la réception de la mythologie et sa réactivation dans des écrits intimes. De même, la question de l'exploitation et de l'évaluation de cette réception affective est l'un des enjeux qui méritent un examen attentif.

Quelles que soient, l'époque, la situation ou la société, le mythe, par son caractère « généraliste », a ce mérite d'être une référence permanente pour l'humanité. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, il peut constituer une entrée accessible et attractive pour l'acquisition d'une culture commune, ainsi que pour développer des compétences transversales.

Au-delà de l'angle esthétique et symbolique, la lecture-écriture des mythes favorise l'amplification du jugement critique et offre la possibilité à l'apprenant d'affirmer son identité sociale et personnelle, d'interagir et de s'engager positivement dans le respect de la diversité et de développer un sens éthique dans ses rapports avec Autrui. Elle permet aussi d'apprendre à communiquer ses idées dans un souci de compréhension et de création de sens.

Dans le cadre du dispositif didactique que nous avons élaboré et à la fin de l'expérience par laquelle sont passés les étudiants, nous leur avons demandé (en présence des enseignants chargés des deux modules) d'essayer d'interpréter les trois mythes et de déceler leurs *potentialités* pédagogiques surtout en matière de dialogue culturel, en se situant loin de tout jugement. La consigne a été formulée ainsi :

Démontrez comment la dimension symbolique des trois mythes débattus (*Labyrinthe, Ulysse, Méduse*) peut servir le projet (trans)interculturel ?

Nous présentons, ci-dessous, les lectures collectives « objectivées » faites par les participants. Ces derniers ont été guidés et réorientés quand c'est nécessaire (c'est-à-dire, ce sont des interprétations⁵⁷¹ assistées) :

Le mythe du Labyrinthe : « *Le labyrinthe se présente comme un univers clos, angoissant et coupant tout contact avec le monde extérieur. Le raciste n'a-t-il pas, aussi, l'esprit fermement gagné par le doute, la laideur et l'ombre. Le Minotaure, se situant au centre de ce monde intolérant incarne le degré extrême de la dérive de l'humanité.*

⁵⁷¹ Nous signalons que toutes les réponses et les rédactions des étudiants ont été présentées telles qu'elles sont, sans rectification des éventuelles erreurs et ceci par souci de fiabilité.

Dépourvu des sentiments positifs, le raciste se déshumanise et se transforme en monstre. La seule issue est fournie par Ariane, incarnation de la beauté et de l'innocence, par delà l'amour pour l'étranger Thésée. Si ce dernier a vu défilé devant lui sa propre image en tuant le Minotaure, c'est qu'il faut veiller toujours, à ne pas nourrir le mal en nous, si on veut vivre en paix.

Dans le même sens, la tentative d'Icare et son père Dédale de sortir de ce monde hostile devait respecter une condition : ne pas trop s'approcher du soleil pour ne pas perdre ce qui permet de voler (la liberté). S'élever au-delà du monde des intolérances, veut dire se donner à l'ouverture à l'altérité. Mais, accepter la différence de l'Autre ne doit pas s'assimiler à une perte de ses propres repères, et par-là se ruiner par une chute fatale ».

Le mythe de Méduse : *« Si cette créature affreuse est lue souvent comme symbole de rejet de l'Autre (une personne xénophobe), elle peut représenter également la peur de découvrir sa propre vérité, la vérité de soi-même. Et si la gorgone est à l'origine belle, c'est que personne ne nait laid ou méchant, ce sont nos pratiques qui cultivent le mal et le bien en nous. Mais c'est surtout la violence qui participe des fois à la dérive de l'humain (Méduse violée par Poséidon, transformée en monstre par Athéna par vengeance).*

D'après l'écrivain Apollodore, après la mort de Méduse, le sang issu du côté gauche de Méduse (veine gauche) était un poison violent et le sang issu du côté droit possédait de puissants pouvoirs de guérison permettant de ressusciter les morts. Par ici, encore le mal et le bien. L'humain est toujours appelé à choisir : la tolérance et l'ouverture sur l'Autre ou le racisme et le repli sur Soi. ».

Le mythe d'Ulysse : *« Par son voyage fabuleux et ses nombreuses rencontres, Ulysse semble représenter l'homme qui pense et repense sa condition. L'homme qui sait gérer les conflits, nouer des relations, découvrir de nouveaux horizons. Mais ce qui importe plus, dans l'expérience de cet homme « aux mille ruses » c'est son attachement à ses origines, à sa patrie Ithaque et sa famille (son épouse Pénélope et son fils Télémaque).*

Comme un émigré, un exilé ou un expatrié, Ulysse représente l'homme que le destin oblige à quitter son territoire pour accéder à celui des autres. Il se trouve, conséquemment, situé entre le choix de l'assimilation ou l'acculturation et celui de se mettre à l'écart de sa société d'adoption.

La fin de l'histoire du mythe d'Ulysse montre que le retour au passé, le revisiter, c'est l'admettre comme étant partie intégrante de notre identité, une identité qui, au contact des autres identités et cultures, devient plurielle et itransculturelle. Voilà ce qui est à retenir de l'itinéraire d'Ulysse, le premier être interculturel et nostalgique. »

Il apparaît, enfin, que ces interprétations des trois mythes proposés convergent vers une seule thématique : la rencontre avec l'Autre dans un rapport (trans)interculturel basé sur la décentration et le dialogue enrichissant des différences. Rappelons que l'entreprise dans laquelle nous nous sommes engagées, dans la présente recherche, élit le mythe comme une médiation enseignante et transculturelle, qui peut apporter un savoir « évasé » considérable s'il est investi dans des dispositifs didactiques réfléchis selon le contexte de leur application.

Pour conclure, à partir des textes intimes « automythobiographies » rédigés par les étudiants se défile l'imaginaire des jeunes algériens, leurs ambitions ainsi que leurs révoltes. Cette faculté de se représenter ce qui est invisible à Soi-même, d'appivoiser l'inconnu, bref de rêver, a polarisé notre attention. Notre travail n'aurait pas de sens s'il en était autrement. Certes, ce ne reste qu'une tentative d'éveiller la créativité et l'imagination des apprenants. C'est une entreprise qui est en construction, en évolution permanente. Que la classe veille à ce qu'elle tienne un statut solide. Pour ce faire, nous devons ouvrir la voie à la liberté : délivrons nos apprenants de toutes considérations et contraintes idéologiques, religieuses, politiques ou utilitaires. Maintenant, il est plus certain, à moins d'épuiser ses possibles, la science « le logos » a besoin de l'imagination « le mythos » celui-ci est infini.

Le mythe s'il est muet *c'est que son silence dit ce que ne peut être dit autrement*, ce que les mots ne supportent exprimer. Le didactisme conçu autour des mythologies antiques est presque incontestable aujourd'hui. La souplesse, l'universalité et l'atemporalité du mythe font de lui un discours maniable qui peut offrir à l'enseignement un prétexte contre toutes sortes de censure car

*par son polymorphisme, sa facilité d'accepter, d'absorber et de reproduire n'importe quelle réalité, il [le mythe] inaugure un langage commun. Il a la possibilité de l'anoblir, de l'enrichir par sa propre qualité de durée et d'éternité. Et surtout, en bon pédagogue, il enseigne toujours la douceur et la tolérance, la paix et la fraternité dont notre époque agitée a bien besoin dans sa brutalité parfois inhumaine.*⁵⁷²

⁵⁷² ZERVOU, Alexandra, « *les mythes grecs sur la Méditerranée et la littérature pour enfants : usages et métamorphoses* » in *Imaginaire du jeune méditerranéen, Itinéraire et contact de cultures*, volume 31, 2002, éd. L'Harmattan, Paris, p.145, coordination Jean Foucault.

Conclusion générale

« Dis-moi, n'as-tu pas observé, en te promenant dans cette ville, que d'entre les édifices dont elle est peuplée, les uns sont muets ; les autres parlent ; et d'autres enfin, qui sont les plus rares, chantent ? »

VALÉRY Paul.

« Comment conclure, lorsque cela revient à marquer l'arrêt dans un cheminement qui se poursuit, sur un sentier où il semble qu'on vienne juste de franchir un passage épineux ? On fait le point avec davantage de sûreté dans quelques années ou décennies. »⁵⁷³

Aux dires de BELLIMIN-NOEL, il n'est certainement pas question de mettre un terme à une réflexion sur le mythe, qui est par définition, un objet ouvert et inachevé. Au bout d'une étude, située dans un éternel recommencement, il convient de parler davantage en mots significatifs résumant la réalité d'une recherche qui n'est en vérité qu'approximative.

Inscrite dans une optique transdisciplinaire, la présente thèse s'est articulée autour d'un point nodal né d'un constat fait suite à des observations qui ont sommé à une flagrante insuffisance en matière de l'exploitation pédagogique d'un objet qui, paradoxalement, détient toutes les potentialités que l'enseignement tente d'inculquer.

Le mythe est peu ou mal enseigné à l'universitaire algérien : il ne s'agit point d'une conclusion hâtive ou peu raisonnée, mais plutôt d'un négatif nécessaire afin de repenser la place du mythique au sein de l'institution universitaire algérienne. Donc, les considérations du départ se justifient par ce vide théorique et pratique et cette faible plantation des mythes en classe. Cette faille est, à notre sens, liée à une méconnaissance de leur rôle épistémologique dans l'atteinte des finalités éducatives. Mais, se justifie, également, par l'absence de méthodes adéquates à la transposition didactique du mythe.

C'est pourquoi, dans l'entreprise scientifique dans laquelle nous nous sommes engagées, l'ambition a été une et unique, même si les mots pour le dire se multiplient et s'entrecroisent. Il s'agit de concevoir des conduites appropriées afin d'exploiter pleinement le potentiel multidimensionnel du mythe tout en promettant l'héritage culturel national et humain. Ceci a été conçu selon les

⁵⁷³ BELLEMIN-NOEL, Jean, *Psychanalyse et littérature*, QUADRIGE, éd. PUF, Paris, 2002, p.235.

pistes suivantes : faire l'état des lieux du rapport enseignant-mythe et enseigné-mythe ; proposer des contenus signifiants fondés sur l'exploitation du milieu et l'utilisation des pratiques sociales de référence et des représentations socioculturelles de l'apprenant. Par la suite penser à une légitimation et une revalorisation du patrimoine culturel national à travers une revisite de l'héritage antique.

Au cours de ce projet il a fallu réfléchir autour d'une foule de notions clefs, à savoir, la réception, l'implicite, les dérives de l'interprétation...etc. C'est tout au long des trois chapitres que ces notions ont été développées selon les besoins méthodologiques de la recherche. Un réexamen de maintes notions, faussement simples, comme celles, si controversées, de mythe, lecture, subjectivité...etc., nous a permis de dissiper des flous théoriques qui risquent de tromper le cheminement des objectifs de départ. Réinterroger ces concepts fondamentaux a été crucial afin de mettre en évidence la démarche analytique et la lecture des données empiriques recueillies durant l'expérimentation.

D'ailleurs, aborder le mythe c'est se situer fatalement du côté des croisements les plus délicats, là où les disciplines se voient converger pour exprimer des réalités complexes qui se tissent autour de ce concept hautement problématique. Si à l'entame de cette recherche, nous avons postulé que le mythe est enseignable, quoique nous le répétons encore, sa place dans les programmes officiels demeure discutable. Il va de soi que (re)penser les pratiques de classe à associer à cet objet, a constitué notre première préoccupation. Il a fallu, donc, concevoir les choses autrement : libérer les conduites didactiques de leur automatisme habituel et élargir les objectifs associés à l'enseignement de la littérature. Ces derniers se doivent d'être, en premier lieu, voués à l'ouverture sur l'imagination créatrice d'espaces d'initiative et de motivation.

Après avoir examiné cette entité brute qui est le mythe. Examiner dans le sens de revisiter ses éléments définitoires, ses combinaisons possibles et ses métamorphoses au cours des temps à travers la présentation de plusieurs

présupposés théoriques. Nous avons songé au maniement des avatars du mythe qui lui permettront de faire son entrée dans le domaine de l'enseignement, c'est-à-dire, ce que pourrait offrir une transposition didactique de cet objet à l'institution éducative comme matière prête à être exploitée face à un public apprenant.

Ainsi, nous avons procédé à une opération de modulation du mythe (plus précisément les mythes choisis pour le protocole expérimental) afin qu'il réponde aux exigences de notre thèse, mais aussi aux attentes de l'échantillon. Réfléchir sur les risques d'un tel enseignement a été le point de départ de cette enquête : le mythe suppose une résistance par son fond axiologique et métaphysique mais aussi par son hermétisme. Les incertitudes ambivalentes qui s'imposent lors d'une lecture de/ou autour du mythe font de lui un objet difficile à aborder. Il est ardu d'étudier clairement les mécanismes (axiologiques, cognitives ou autres) qui peuvent se manifester lors d'une réception du mythique en classe car nombreux sont les éléments inter(subjectifs) qui en décident l'émergence et l'intégration lors de ce processus d'assimilation.

Etant engagées dans une entreprise fondée sur ce « mariage à risques » entre le mythique et le didactique, nous avons été conscientes que ce qu'il valait de faire c'est plutôt concevoir un dispositif méthodologique varié et dynamique. Là où une alternance de moments de débats interactifs, de mise en situations, de travaux de réflexion et d'interprétation en groupe, d'écriture créative individuelle, pourrait remédier aux dérives possibles de la réception des mythes en question (le Labyrinthe, Ulysse, Méduse).

Ainsi, c'est à l'aide **d'un dispositif mytho-pédagogique multi-référentiel**, que la problématique de la réception de la mythologie grecque a été soulevée dans une classe de FLE (Master I option Littérature à l'Université de Biskra en Algérie) et ce afin d'exploiter les potentialités éducatives des mythes dans un projet de réflexion sur le transculturel qui se base sur une perspective comparative.

Pour ce faire, nous avons opté pour un paradigme dont l'esprit prend appui sur l'exploitation des quatre habilités (compréhension/expression (orales), compréhension/expression (écrites)) qui ont été envisagées dans trois ateliers complémentaires. Nous avons abordé l'oralité constitutive du mythe comme vecteur facilitateur de la réflexion et déclencheur du débat au sein des communautés interprétatives. Ensuite, des questions caractéristiques de la lecture sous l'angle du mythe (réécrit) ont été soulevées dans le deuxième atelier. Nous avons conclu par l'examen de l'influence de la réception des mythes sur le processus de redécouverte de Soi à travers une double Altérité et ce par le biais de la rédaction d'un écrit intime.

Mais bien avant cela, nous avons veillé à ce que les caractéristiques hétérogènes du groupe expérimental soient explicitées. Donc, il a été indispensable pour nous de faire appel à un questionnaire qui nous a permis de collecter des données quant à notre échantillon telles que déterminer le profil des participants, faire l'état des lieux par rapport à notre objet d'étude (le mythe), définir une situation de départ afin de la comparer aux résultats de l'expérimentation. Alors, il s'agit d'une étude de cas qui ne vise une généralisation qu'en termes de spéculation théorique. Néanmoins, certains constats ont le mérite d'être généralisés du fait du grand rapprochement qui peut être remarqué entre des contextes qui se situent dans un seul pays (L'Algérie) et des étudiants partageant assurément la même langue-culture.

Par ailleurs, la récolte des données au sein de notre protocole expérimental s'est effectuée selon quatre modes : par questionnaire, par observation durant la formation afin de retracer le déroulement des apprentissages en situation, par enregistrement puis transcription des débats interprétatifs en classe et enfin par des activités pratiques de compréhension et d'expression écrites. L'analyse, quant à elle, s'est réalisée selon un dispositif de triangulation : les résultats ou les conclusions partielles de chaque atelier (atelier de parole, atelier de lecture, atelier d'écriture) ont été interprétés suivant la nature hybride de l'examen analytique.

Débattre à partir des mythes a été considéré du côté de la valeur et de la réception de l'instance symbolique du mythe. Ainsi, il a été question d'examiner les postures (des représentations socioculturelles qui se traduisent en termes de vérité ou de morale) qui peuvent s'émerger lors d'une verbalisation du contact avec l'univers mythique. Ceci s'est effectué grâce à l'installation de **communautés réflexives** en classe de FLE. *Le débat interprétatif* qui se présente, à la fois, comme un dispositif cognitif et une pratique sociale, a permis une élaboration et une évaluation d'un discours interprétatif sur le mythe. Mais aussi, une problématisation des thématiques mythiques entre les différents sujets à travers les nombreuses significations personnelles traduisant un imaginaire collectif.

Etant un langage faisant autorité et un discours qui dit autrement la réalité, le mythe s'impose comme une parole chargée historiquement et culturellement. A ce stade, nous avons postulé que le discours partagé des étudiants, structuré autour du mythe, pourrait être un lieu de régulation des stéréotypes ; d'objectivation de la lecture subjectivo-affective ; d'harmonisation entre *Identité* et *Altérité* ; de socialisation de l'apprentissage. Bref un espace de co-construction du savoir, un savoir (trans)interculturel.

En ce sens, l'atelier de parole a eu le mérite de nous informer sur les mécanismes de catégorisation qui surgissent lors d'un contact avec l'univers mythique. Cet atelier a tenté de répondre à des questionnements liés au rôle des représentations socioculturelles et des stéréotypes dans la mobilisation des stratégies de réception et d'interprétation des mythes. Mais, aussi l'apport des débats interprétatifs dans l'objectivation des postures intersubjectives hétérogènes émanant de la verbalisation de la parole mythique.

En somme cette étape a révélé que la majorité des participants n'ont pas pu se décentrer par rapport à leur culture d'origine, cela les a mené à accepter ou à refuser, subjectivement, les différents mythes proposés.

La résistance aux mythes s'est avérée liée à des jugements moraux et à une certaine attitude culturelle qui a nuit à la réception du contenu proposé. Au-delà

des discordances interprétatives des enquêtés, on peut sommer que le rejet de certains mythèmes a été relatif soit à :

- la sexualité (sujet tabou socialement et religieusement) car le mythe s'oppose au système axiologique et à l'imaginaire collectif des étudiants ;
- la fabulation jugée exagérée : pour certains, le malaise se situe dans le fait que les sociétés archaïques croyaient vraiment à ces histoires, ce qui n'est pas admissible pour eux vu les nombreux détails surnaturels ;
- l'impact des sciences modernes (l'esprit cartésien) qui ont, largement, changé le rapport aux mythes car la démonstration scientifique a bien fait comprendre que le *mythos* n'est qu'une science primitive, le plus souvent erronée.

Néanmoins, l'acceptation de certains autres mythes a été intimement liée soit à :

- un processus d'identification des référents culturels (qui jouent le rôle d'une médiation) dans le répertoire d'origine. C'est cette quête de similitudes qui a pu suspendre la sanction axiologique. Donc, l'implication affective, souvent jugée trompeuse par les praticiens, peut présenter des aspects positifs. C'est pourquoi, nous insistons, encore une fois, sur l'apport du recours à la langue-culture maternelle dans le développement des compétences (trans)interculturelles ;
- un Appel à des pré-acquis : un capital important de connaissances relatives aux mythes a été acquis au sein d'autres modules même si dans d'autres perspectives. Il apparaît que les liens que tissent les apprenants entre les savoirs qu'ils reçoivent au sein de l'institution éducative prouvent l'importance d'une planification pédagogique qui tient compte du croisement des disciplines et des divers champs scientifiques.

Après avoir exploité l'oralité constitutive du mythe et décelé les représentations socioculturelles des étudiants, nous nous sommes penchées sur une autre combinaison : **mythe-texte littéraire**. Autrement dit, lire le texte sous

l'angle du mythe en veillant à définir l'espace intermédiaire entre distanciation et implication. A ce sujet, il semble que le hiatus entre les réflexions théoriques et les pratiques de terrain est de vigueur. Le lecteur n'a pas encore pu décrocher son statut mérité et sa subjectivité demeure condamnée, les lectures plurielles apparaissent peu dans les dispositifs didactiques et les perspectives formalistes règnent encore sur l'enseignement de la lecture littéraire au détriment de celles (trans)interculturelles qui demeurent peu appliquées ou moins maîtrisées.

En fait, deux problématiques majeures ont surgi lors de cet atelier de lecture : **la problématique de l'implicite et l'identification aux personnages fictifs**. Nous avons vu au cours de ce travail que, d'un regard didactique, l'exploitation de l'implicite peut introduire des enjeux de socialisation en classe en débattant, par exemple, des lectures plurielles d'un texte « réticent » tout en exploitant son « espace sacré ».

Néanmoins, l'expérience de la lecture, celle impliquée, peut conduire le lecteur à s'aventurer dans un univers plein de dérives. Premier de tous les risques : le subjectivisme, qui mal orienté, se transforme à des effets non souhaitables. C'est pourquoi, l'enseignant doit veiller à ce que le flot des interprétations possibles ne soit synonyme d'une juxtaposition des subjectivités en marge du texte et à ce que les apprenants ne transgressent pas « *les limites de l'interprétation* »⁵⁷⁴.

A la question de l'implicite s'est succédée celle de la réception des personnages mythiques. Cette dernière s'avère, des fois, difficile à cause des « *personnages défavorables à l'identification* » par leur caractère énigmatique (absurdité inédite, incertitude, vide émotionnel, fabulation...etc.). Cependant, ce type d'actants-problématiques traduit, à vrai dire, la nouvelle condition humaine souffrant de crises, essentiellement, identitaires.

D'ailleurs, la réception des personnages littéraires peut être conditionnée par deux critères essentiels : d'une part, l'expérience personnelle du lecteur et d'autre

⁵⁷⁴ ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, éd. Grasset, France, 1992, p.17.

part, les représentations communes. Mais la lecture est, aussi, influencée par la manière dont un personnage est peint dans l'œuvre. Donc, la réception n'est pas relative à des compétences, comme on a tendance à le croire, mais plutôt à des besoins, des choix et à des attitudes individuelles.

Il s'ensuit qu'il y ait tout un intérêt didactique d'une réflexion sur la fonction du personnage en tant qu'outil pédagogique et un élément qui motive l'apprenant pour approcher le texte littéraire. De même, le personnage peut être appréhendé tel un support de l'axiologisation. Mais que se passerait-il quand le personnage se présente comme opposant au système de valeurs de l'apprenant ?

Partant de cette aporie, le deuxième atelier (atelier de lecture) a tenté d'examiner plus minutieusement les enjeux d'une lecture affectivo-identitaire d'un mythe recontextualisé. Cet atelier traduit le déroulement et les résultats des *cercles de lecture interactive et d'une approche comparative des mythes* (faire dialoguer des et autour des œuvres proposées : *Qui se souvient de la mer* de Dib et *N'Zid* de Mokkedem). Ces cercles ont été organisés suites aux débats afin de soumettre les étudiants à une lecture interprétative suivie d'un questionnaire de compréhension. L'atelier de lecture nous a permis de systématiser les caractéristiques du profil du lecteur-apprenant algérien comme suit :

- il a déjà développé, en contexte scolaire et parascolaire, des représentations et des stéréotypes qui fonctionnent comme des médiateurs symboliques et continuent à conditionner son acte de lecture ;
- ses procédures de lecture diffèrent selon la thématique et le contenu du texte le situant ainsi entre objectivité et subjectivité. Néanmoins, le subjectivisme prend toujours le dessus quand il est question de réalités d'ordre éthique ou religieux ;
- le recours à la langue maternelle est une stratégie récurrente dans l'identification des contenus opaques et plurivoques. Toutefois, la difficulté d'arriver à des interprétations réfléchies est souvent due à des obstacles langagiers ;

- son attitude interprétative montre qu'un personnage mythique n'est pas appréhendé de la même manière qu'un personnage fictif contemporain même si l'indication symbolique du mythe est pareille.

Donc, il a été question dans cet atelier d'enquêter sur la réception des mythes littéraires, ainsi que les possibilités d'identification affective aux personnages mythiques plantés dans un contexte qui simule la réalité contemporaine des étudiants. Nous avons tenté de vérifier le rôle de la recontextualisation des mythes dans le dépassement des stéréotypes et des préjugés, ainsi que l'apport de la lecture impliquée/distanciée dans la construction du sens et le développement de l'esprit critique. Nous concluons des constats cités plus haut que :

- ✓ chaque lecteur aborde le texte avec ses propres valeurs et s'investit sur le plan psychoaffectif ;
- ✓ la lecture impliquée peut aider à mieux comprendre un texte à condition que la subjectivité du lecteur ne dépasse le seuil toléré des interprétations ;
- ✓ recontextualiser un mythe selon l'horizon d'attente du public influence largement sa réception et son interprétation. Grâce à cette opération (modélisation opérationnelle), les stéréotypes et les représentations socioculturelles peuvent être modelées en cultivant l'esprit critique.

En ce sens, « *l'attitude patrimoniale* » (Poulot, 1998) peut conduire dans la pratique de classe à une modélisation culturelle qui sanctifie le passé et sa culture ou elle peut, au contraire, s'employer à poser les œuvres du patrimoine comme des outils de lecture du monde d'hier et surtout de celui d'aujourd'hui »⁵⁷⁵. Manifestement, il faut reconnaître le lecteur en tant qu'acteur subjectif ayant ses propres besoins d'apprentissage langagier et socioculturel, surtout en contact des altérités car c'est dans la relation qu'il entretient avec l'Autre qu'un sujet affirme son système de valeurs.

⁵⁷⁵ AHR, Sylviane / DENIZOT, Nathalie (dirs.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Dyptique, coll. CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur, Belgique, 2013, p.253.

Suite à cette étape, un dernier atelier a eu lieu, celui de l'écriture créative. En termes pratiques et concrets, nous avons tenté de valoriser le rapport à l'Altérité qui se (re)constitue à travers des mythologies personnelles nées en classe disant inlassablement le moi culturel. Ainsi, après les deux premiers ateliers, un dernier chantier est venu consolider les acquis des étudiants par rapport à cet objet d'apprentissage qui est le mythe. Dans l'atelier d'écriture, qui est conçu tel un paramètre de vérification, la consigne s'est focalisée sur la rédaction d'*automythobiographies*, autrement-dit, des textes intimes où le discours du mythe peut servir un discours sur Soi.

La pratique écrite, tel que nous l'avons conçue dans notre paradigme expérimental, est inscrite dans le cadre d'une *pédagogie de l'intérêt*, et elle s'est articulée autour du texte intime. D'un premier regard, il semble évident de se poser la question du choix des écritures du Moi pour une activité de rédaction en classe de FLE. Nous rappelons les trois arguments qui le justifient. En fait, ce genre est :

- familier sur le **plan personnel** car écrire sur Soi (journal intime) constitue souvent le premier contact de l'apprenant (adolescent/étudiant) avec l'écriture (par le biais des activités parascolaires) ;
- marginalisé sur le **plan institutionnel** vu que les ateliers d'écriture se focalisent, généralement, sur des productions ludiques jugées plus abordables ;
- gênant sur le **plan formel** dans le sens où l'autobiographie *gène intellectuellement, esthétiquement et affectivement* pour parler dans les termes de LEJEUNE. Il vaut mieux, donc, creuser là où l'apprenant peut se trouver en défi, en présence de délicates situations, afin de mieux se rendre compte de ses lacunes et de ses besoins.

Nous avons estimé, au sein de notre dispositif didactique, que repenser la créativité et l'imagination dans les activités d'expression écrite, pourrait mieux se situer dans cet espace de croisement entre la sphère de l'imaginaire collectif des

étudiants et le potentiel des références mythiques. Donc, le mythe pourrait donner aux apprenants les clefs pour qu'ils puissent structurer leur imagination et stimuler leur créativité. En ce sens les principales questions soulevées ont été : Quel apport d'une *pédagogie de l'imaginaire* en matière d'apprentissage ? Quel rendement pour la dyade Mythe-écrits intimes ? Comment se manifestent les représentations socioculturelles dans un discours sur Soi ?

Les ambitions, quant à elles, ont mis en évidence deux axes essentiels : d'une part, examiner les représentations mentales d'appréciation que les étudiants appliquent pour se penser et se représenter à l'Autre au sein d'une foule de limites socialement définies. D'autre part, repérer le fond commun entre les cultures en évaluant le degré d'imbrication des motifs culturels maghrébins et grecs dans une parole intime. Alors, loin d'une généralisation prétentieuse, cet atelier nous a donné la possibilité de formuler quelques constats :

- ✓ Le mythe s'avère un support didactique de motivation qui déclenche l'imagination, la créativité et l'engagement enthousiaste des apprenants.
- ✓ Comme à la réception, les codes socioculturels (qui conditionnent les structures mentales) entrent, aussi, en compte dans la réécriture des personnages et des faits relevant de la mythologie. La réception des personnages mythiques balance entre implication et distanciation. Ce rapport se manifeste à travers les écrits personnels qui s'approprient et reproduisent des traits jugés acceptables et ignorent d'autres.
- ✓ Le sujet-écrivain emploie, souvent, un vocabulaire affectif en parlant de sa propre culture mais, un lexique objectif pour désigner celle de l'Autre. En ce sens, l'héritage culturel acquis durant l'enfance laisse un effet important et constitue un repère identitaire et culturel inestimable pour l'adulte.
- ✓ Dans un « se dire à l'Autre », un étayage pourrait mener l'apprenant à élaborer un discours sur Soi en impliquant l'Autre dans un rapport co-culturel. C'est pourquoi, l'ensemble des « je et tu » que véhicule une

parole sur Soi/ L'Autre n'appartient pas seulement à la personne qui s'exprime/ écrit, mais à la culture collective et commune.

A travers toutes ces analyses, nous avons tenté de déterminer l'éthos des étudiants algériens (participants à l'enquête) face aux mythes. La posture de *l'auteur* que se fait l'apprenant dans le texte qu'il s'écrit dans sa solitude et son intimité, mais aussi celle qu'il se crée dans la communauté-classe par ses interventions et ses interactions autour du nouveau-savoir, a fait l'objet de notre enquête.

Dans le but de répondre à notre problématique du départ à savoir comment concevoir des démarches effectives afin d'exploiter pleinement le mythe en classe et afin de rendre compte des possibilités de mobilisation de la conscience transculturelle alliée aux mécanismes de réception d'un nouveau savoir, nous avons fait en sorte de concevoir un apprentissage en *continuum*. Autrement dit, définir une situation de départ et une autre d'arrivée.

Pour ce faire, des indices de proximité, d'implication et de distanciation dans ce rapport à l'Autre ont été décelés et interprétés pour retracer les attitudes conflictuelles ou consensuelles face aux mythes en question. En ce sens, le subjectivisme n'est plus conçu en termes dépréciatifs, il a été plutôt un marqueur de première importance. Le cadre formel de la classe n'a été qu'un prétexte pour simuler des réalités (de tout ordre) concrètes que pourrait affronter l'étudiant, une fois un citoyen ou un enseignant d'une langue dont la culture est autre que la sienne.

Rappelons que l'entreprise dans laquelle nous nous sommes engagées, dans la présente recherche, élit le mythe comme une médiation enseignante et transculturelle qui peut apporter un savoir « évasé » considérable s'il est investi dans des dispositifs didactiques réfléchis selon le contexte de leur application. D'ailleurs, on ne peut prétendre l'émergence d'une vraie dimension (trans)interculturelle en classe. Néanmoins, nous affirmons l'observation d'un

passage d'une attitude socio et ethnocentrique à une prise de conscience voire une ouverture sur la diversité.

Les rapports à l'Altérité se conçoivent autrement, la reconnaissance de systèmes de valeurs, autres que le sien, s'est avérée une piste nécessaire pour l'affirmation identitaire. L'expérimentation nous a permis d'affirmer que s'il est vrai que l'étudiant-apprenant peine sur la compréhension-interprétation du mythe, il n'en demeure pas moins vrai que l'interaction mythe-apprentissage (lecture affectivo-identitaire) permet un travail d'introspection bénéfique.

Il convient à la fin de cette recherche, élaborée sous forme d'un dispositif pratique, d'épingler certaines perspectives susceptibles de mener à bien un enseignement du / autour du mythe dans une classe de FLE :

- Il est vain de concevoir un enseignement-apprentissage univoque du mythe : cet objet ne s'approche que dans une optique transdisciplinaire et multidimensionnelle.
- Le subjectivisme demeure une pierre angulaire de cet enseignement, il est illusoire de procéder à une objectivité face au mythe. Mais, il convient d'estimer une objectivation des subjectivités multiples. En fait, la lecture n'est-elle pas par définition subjective ?
- Les structures cognitives sont conditionnées par les conduites mentales et affectives. C'est pourquoi, il est recommandable toujours de recentrer l'apprentissage vers un horizon qui respecte les choix, les besoins et les attitudes émotives des apprenants. Or il est bien souvent nécessaire de prendre en compte les modalités qui oscillent entre un sur-investissement et un sous-investissement.
- Ce n'est qu'en affrontant l'Autre que les éléments culturels de l'identité se confirment. C'est à travers le passage par les controverses, les apories, et les antinomies que le salut intérieur de l'apprenant, en tant que sujet indépendant ouvert mais valorisant sa propre culture aussi, peut être

atteint. Ceci est nécessaire afin d'acquérir cette conscience de manipuler les rapports à l'Altérité.

- Dans cette rencontre avec les mythes, l'apprenant s'en sortira jamais neutre, le rapport au savoir et à la lecture-écriture peut être transformé. Une compétence métisse peut s'acquérir en harmonisant la dyade logos-mythos.
- Il est indispensable que l'on respecte certaines prérogatives dans les thèmes et les supports choisis, lesquels liés à la proximité culturelle avec les apprenants peuvent faciliter l'approche de l'Altérité. En fait, la distance culturelle et historique si elle peut constituer un obstacle à la constitution du sens, le fait d'aborder le texte avec ses propres valeurs permet de développer des stratégies particulières qui peuvent fonctionner contre cette illusion référentielle.

Nous sommes en mesure d'estimer, à ce stade, que notre corpus a su répondre aux attentes que nous nous sommes fixées au début concernant la réconciliation des étudiants avec la culture-écrite mais aussi avec la culture de l'Autre. Sensibiliser à la rentabilité didactique d'une approche affective liée à l'imagination et à la créativité est l'un des enjeux qu'il urge d'adopter. D'aucuns n'ignorent aujourd'hui que les apprenants assimilent mieux ce qui suscitent leur intérêt, ce qui les motivent et répondent à leurs besoins. Lutter contre l'ennui introduit par le formalisme est d'autant plus urgent à l'université où la prise de conscience est plus remarquable.

Nous sommes tenues de rappeler que construire et développer cette attitude littéraire est un travail de longue haleine qui s'inscrit dans la durée, c'est pourquoi insister sur la richesse des contenus est primordiale. D'ailleurs, ce dispositif méthodologique ne prétend pas véhiculer une démarche exhaustive. Néanmoins, il pourrait fournir, à des praticiens et à des étudiants, des pistes de réflexion pour aborder le mythe dans sa complexité inhérente. Il se veut donc, propédeutique, appel à mieux s'aventurer dans l'univers fascinant de la

mythologie, tout en développant des éléments à prendre en charge dans l'action didactique.

Le scénario culturel proposé a montré son utilité mais il demeure lié à de nombreuses conditions qui déterminent son efficacité. Le déploiement de la subjectivité et l'expression des stéréotypes sont loin d'être consentants aux dérives interprétatives. Ils représentent plutôt une fenêtre qui permet de voir les échecs des regards extrémistes. Ceci réaffirme l'apport de l'entre-deux et des transitions en termes d'apprentissage culturel qui s'est montré une méthode pertinente.

L'hypothèse initiale a été vérifiée, la matière mythique ne peut s'enseigner qu'au pluriel, un pluriel qui convient à ses avatars proliférant de plus en plus, dans un processus qui conjugue simultanément significations, méthodes, démarches et approches complémentaires. Même si, des tensions peuvent apparaître et se nuancer, elles peuvent être modélisées et apprivoisées. Ces tensions liées à la réception du mythe ne peuvent être niées ou ignorées, car elles constituent elles-mêmes un objet d'enseignement à part entière.

Ceci doit être mené dans une perspective conçue comme un parcours initiatique qui renvoie à des « *dispositifs et des modalités pédagogiques qui privilégient la logique contradictoire. Cette logique ne dépasse pas le contradictoire mais s'en sert comme élément dynamique.* »⁵⁷⁶. La prise en compte de cet aspect passe par une réflexion sur la réconciliation entre le patrimoine national et mondial, l'héritage antique et contemporain, l'individualisme, le socialisme et le communautaire. Bref, entre l'implication et la distanciation vis-à-vis de la langue-culture à apprendre.

In fine, cette conclusion qui a repris ce qui a été dit et fait tout au long de cette recherche, en lignes plus nuancées, dévoilées et explicitées, ne peut s'achever sans insister encore une fois sur le fait que l'enseignement du mythe doit être une action symbolique qui aspire à l'efficacité en rituels contextualisés.

⁵⁷⁶ DIJOS, Jean Fabien, « *Janus : Pédagogie de l'alternance* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, éd. l'Harmattan, Paris, 2012, p.135.

Le mythe ne se conçoit que dans un entre-deux spatio-temporel, historique, socioculturel...etc. Il est aux carrefours des paradoxes les plus significatifs où chacun est appelé à prendre du recul par rapport à sa propre expérience.

Puisse le mythe nous éviter de nous enfermer dans un sens univoque, d'errer dans une conception définitive des êtres et des choses. Puisse le mythe nous redonner la motivation dans un constant recommencement à l'état pur. Indéniable profit que renferme le mythe, à chacun de se saisir des mythes, de les conter, de les lire, d'en proposer différentes lectures, de les vivre pleinement et de contribuer ainsi au déploiement d'une culture scolaire prodigue et généreuse qui permettrait d'offrir aux éternels apprentis un sens noble du terme : SAVOIR.

« Et si le mythe c'était la vérité ? »

VALÉRY LARBAUD

Références bibliographiques

Ouvrages :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / PORCHER, Louis, *Ethique de la diversité en éducation*, éd. PUF, Paris, 1998.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Coll. « Que sais-je? », éd. PUF, Paris, 2004.
3. ABDELLAH-PRETCEILLE, Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, éd. Anthropos, Paris, 1996.
4. ACHOUR, Christiane / ALI-BENALI, Zineb, *Contes algériens*, éd. L'Harmattan (1989), Réédition Média-Plus, Constantine, 2005.
5. ALAMI, Sophie / DESJEUX, Dominique / GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle, *Les méthodes qualitatives*, Coll. « Que sais-je? », éd. PUF, Paris, 2009.
6. ALBERT Marie-Claude / SOUCHON Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, éd. Hachette, Paris, 2000.
7. ALBOUY, Pierre, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (1969)1998.
8. ARON Paul / VIALA Alain, *L'enseignement littéraire*, Coll. « Que sais-je? », éd. PUF, Paris, 2005.
9. BACHELARD, Gaston, « *Le nouvel esprit scientifique* », éd. PUF, Paris, 1934.
10. BARTHES, Roland, *Mythologies*, éd. Seuil, Paris, 1957.
11. BARTHES, Roland, « *La mort de l'auteur* », dans *Le bruissement de la langue*, Points Essais, éd. Seuil, Paris, 1984.
12. BEACCO, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Paris, 2007.
13. BEACCO, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, éd. Hachette livre, Paris, 2000.

14. BEGUELIN, Marie-Josie, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, éd. De Boeck Duculot, Bruxelles, 2000.
15. BELLEMIN-NOEL, Jean, *Psychanalyse et littérature*, Quadrige, éd. PUF, Paris, 2002.
16. BELLENGER, Lionel, *L'expression écrite*, Coll, « Que sais-je ? », éd. PUF, Paris, 1981.
17. BENOIST, Luc, *Signes, symboles et mythes*, Coll, « Que sais-je ? », éd. PUF, Paris, (1975) 2009 (10^{ème} édition).
18. BENTAIFOUR, Belkacem, *Didactique du texte littéraire. Choisir et exploiter un texte pour la classe*, éd. THALA, Alger, 2009.
19. BERGEZ, Daniel/BARBERIS, Pierre/ DE BIASI, Pierre-Marc/ MARINI, Marcelle/ VALENCY, Gisèle, *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, éd. DUNOD, Paris, 1996.
20. BLANCHE-BENVENISTE, Claire /JEANJEAN, Colette, *Le français parlé*, éd. Didier Erudition, Paris, 1987.
21. BLANCHET, Maurice, *L'espace littéraire*, Folio Essais, éd. Gallimard, Paris, 1989.
22. BLOOM, Benjamin, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, éd. Labor, Bruxelles, 1979.
23. BONIFACE, Claire / PIMET, Odile, *Les ateliers d'écriture*, éd. Retz, France, 1992.
24. BOUGUERRA, Tayeb, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, éd. OPU, Alger, 1986.
25. BOURDIEU, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, éd. Minuit, Paris, 1979.
26. BRASSET, Henri, *Essai sur la littérature des Berbères*, éd. Carbonnel, Alger, 1920.
27. BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, éd. CRDP, Bretagne, mai 2002.

28. BRUNEL, Pierre, *Mythes et littérature* (textes réunis), Presses de l'Université de Paris -Sorbonne, Paris, 1994.
29. BRUNEL, Pierre, *Mythocritique. Théorie et parcours*, éd. PUF, Paris, 1992.
30. BYRAM, Michael / GRIBKOVA, Bella / STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
31. CAILLOIS, Roger *Le mythe et l'homme*, Folio-essais, éd. Gallimard, Paris, (1938)1989.
32. CAILLOIS, Roger, *L'homme et le sacré*, éd. Gallimard, Paris, 1950.
33. CALAME, Claude, *Mythe et histoire dans l'Antiquité grecque, La création symbolique d'une colonie*, éd. Payot, Lausanne, 1996.
34. CARLIER, Christophe / GRITON-ROTTERDAM, Nathalie, *Des mythes aux mythologies*, éd. Ellipses, 2008.
35. CHISS, Jean-Louis / DAVID, Jacques /REUTER, Yves, *Didactique du Français : État d'une discipline*, in Perspectives didactiques, éd. Nathan, Paris, 1995.
36. CHOMSKY, Noam, *Aspects of the theory of syntax*, M.I.T Press, Combridge, 1965.
37. COLLES, Luc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.
38. Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, éd. Didier, Paris, 2001.
39. CUQ, Jean-Pierre / GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Français langue étrangère, éd. PUG, Grenoble, 2005.
40. DE CARLO, Maddalena, *L'interculturel*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, éd. Broché, France, 1998.

41. DE VILLANAVA, Roselyne / HILY, Marie-Antoinette / TOURAINE, Alain / VARRO, Gabrielle, *Construire l'interculturel ? (De la notion aux pratique)*, éd. L'Harmattan, Paris, 2001.
42. DEFAYAS, Jean Marc, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, éd. MARDAGA, Bruxelles, 2003.
43. DELEUZE, Gille, *Critique et clinique*, éd. Minuit, Paris, 1993.
44. DERMETEZ, Alain, *Mythe et création*, Presses Universitaires de Lille, ouvrage en ligne, diffusé par Pierre Cazier.
45. DESSAINT, Marie-Paule, *La conception des cours - Guide de planification et de rédaction*, Collectif, Editeur : PU, Québec, 1995.
46. DETIENNE, Marcel, *L'invention de la mythologie*, éd. Gallimard, France, 1981.
47. DIB, Mohammed, *Qui se souvient de la mer*, éd. Seuil, Paris, 1962.
48. DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, coll. « Philosophie et langage », éd. MARDAGA, Bruxelles, 1994.
49. DUMORTIER, Jean-Louis, *Lire le récit de fiction, Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, éd. De Boek-Duculot, Bruxelles, 2001.
50. DURAND, Gilbert, *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, éd. Bordas, Paris, (1960)1979.
51. ECO, Umberto, *Lector in fabula*, éd. Grasset, France, 1985.
52. ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, éd. Grasset, France, 1992.
53. EIGELDINGER, Marc, *Lumières du mythe*, éd. PUF, Paris, 1983.
54. EIGELDINGER, Marc, *Mythologies et intertextualité*, éd. Slatkine, Genève, 1987.
55. ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, éd. Gallimard, Paris, 1963.
56. ELIADE, Mircea, *Mythes, rêves et mystères*, éd. Gallimard, Paris, 1957.
57. FANON, Frantz, *Les damnés de la terre*, éd. Maspero, Paris, 1961.

58. FARES, Nabil, *L'Ogresse dans la littérature orale berbère*, éd. Karthala, Paris, 1994.
59. FERREIRO Emilia / GOMEZ-PALACIO Margarita, *Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* éd. CRDP, Lyon, 1988.
60. FLAUBERT, Gustave, *Lettre à Louise Colet*, 9 décembre 1852.
61. FOURTANIER, Marie-José, *Les mythes dans l'enseignement du français*, Parcours Didactiques, éd. Bertrand-Lacoste, Paris, 1999.
62. FREUD, Sigmund, *Naissance de la psychanalyse*, éd. PUF, Paris, 1973.
63. FREUD, Sigmund, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, éd. Payot, Paris, 1967.
64. GALAND-PERNET, Paulette, *Littératures des berbères, des voix et des Lettres*, éd. PUF, Paris, 1998.
65. GALISSON, Robert / PUREN, Christian, *La formation en question*, éd. CLE International, Paris, 1999.
66. GALISSON, Robert, *Les mots : mode d'emploi. Les expressions imagées*, clé international, collection pratique des langues étrangères, Paris, 1984.
67. GENETTE, Gérard, *Fiction et diction*, coll. Poétique, éd. Seuil, France, 1991.
68. GILLY, Michel / Jean-Paul Roux / Alain Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy et Presses Universitaires de Provence, 1999.
69. GUSDORF, Georges, *Les écritures du moi*, éd. Odile Jacob, Paris, 1990.
70. GUSDORF, Georges, *Mythe et métaphysique*, éd. Flammarion, Paris, (1953)1984.
71. HAMILTON, Edith, *La mythologie. Ses dieux, ses héros, ses légendes*, éd. Poche Marabout, Belgique, (1940)1997.
72. HENAULT, Anne, *Les enjeux de la sémiotique*, éd. PUF, Paris, 1993.

73. HUBIER, Sébastien, *Littératures intimes. Les expressions* éd. GF Flammarion, Paris, (1864)2003.
74. ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture Théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, éd. Pierre MARDAGA (2ème éd), Bruxelles (1985) 1997.
75. ITALO, Calvino, *Leçons américaines. Aide-mémoire pour le prochain millénaire*, éd. Gallimard, Paris, 1989.
76. JAUSS, Robert Hans, *Pour une esthétique de la réception*, éd. Gallimard, Paris, 1978.
77. JEAN, Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, éd. Casterman, Paris, 1991.
78. JOLLES, André, *Formes simples*, éd. Seuil, Paris, (1930)1972.
79. Jouve dans *La littérature selon Barthes*, éd. Minuit, France, 1986.
80. JOUVE, Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, éd. PUF, Paris, 1992.
81. JOUVE, Vincent, *La lecture*, éd. Hachette, France, 1993.
82. KAUFMAN, Jean-Paul, *L'invention de soi*, éd. Armand Colin, France, 2004.
83. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *La conversation*, coll. "Mémo", éd. Seuil, Paris, 1996.
84. L.COTE, Richard, « *Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage* » in, *L'affectivité dans l'apprentissage*, sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau, Presses de l'Université du Québec, 2002.
85. LACAN, Jacques, *Ecrits*, éd. Seuil, Paris, 1966.
86. LAOUISSET, Djamel Eddine, *L'université : contraintes pédagogiques et impératifs de recherche*, éd. Houma, Alger, 2003.
87. LE MANCHEC, Claude, *L'Adolescent et le récit : Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, éd. L'Ecole, Paris, 2000.

88. LEFEBRE, Henri, *Qu'est-ce que penser ?* éd. Publisud, Paris, 1985.
89. LEJEUNE, Philippe, *Pour l'autobiographie*, éd. Seuil, Paris, 1998.
90. LEJEUNE, Philippe, *Le pacte Autobiographique*, coll. « Poétique », éd. Seuil, Paris, 1975.
91. LEVI-STRAUSS, Claude, « *La Structure et la forme* » dans *Anthropologie structurale* deux, éd. Plon, Paris, (1960)1973.
92. LEVI-STRAUSS, Claude-Lévi, *Anthropologie structurale*, éd. Plon, Paris, 1958, Paris.
93. LITS, Marc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.
94. MAQUAIRE, Monique, *Faire écrire et lire au lycée*, éd. CDRP des Pays de Loire, Nantes, 1993
95. MARINI, Marcelle, *La place des femmes dans la production culturelle, l'exemple de la France*, éd. Plon, Paris, 1992.
96. MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Coll. « Que sais-je ? » 4^{ème} édition, éd. PUF, France, (1996)2004.
97. MAUREL, Anne, *La Critique*, coll. « Conteurs Littéraire », éd. Hachette, Paris, 1994.
98. MILLET, Claude, *Le Légendaire au XIXe siècle*, éd. PUF, Paris, 1997.
99. MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. « F/Formation », éd. Hachette, Paris, 1982.
100. MOKEDDEM, Malika, *N'Zid*, éd. Seuil, Paris, 2001.
101. MONNEYRON, Frédéric/ THOMAS, Joël, *Mythes et littérature*, Coll. « Que sais-je ? », éd. PUF, Paris, 2002.
102. MOURA, Jean-Marc, *L'Europe littéraire et l'ailleurs*, éd. PUF, Paris, 1998.

103. NIETZSCHE, Frederick, *Ainsi parlait Zarathoustra*, éd. Le Livre de Poche, Paris, 1972.
104. PASCAL, Blaise, *Pensées*, éd. Seuil, Paris, 1963.
105. PEYTARD, Jean, Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, éd. Hatier / Didier, Paris, 1989.
106. PIEERA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, éd. L'Harmattan, Paris, 2008.
107. PORCHER Louis, *Le Français langue étrangère*, éd. Hachette Education, Paris, 1995.
108. POULET, Georges, « *lecture et interprétation du texte littéraire* », in *Qu'est-ce qu'un texte ?* Ouvrage collectif, éd. Corti, Paris, 1975.
109. POUZADOUX, Claude, *Contes et légendes de la mythologie grecque*, éd. Nathan, Paris, 1994.
110. PREGENT, Richard / BERNARD, Huguette / KOZANITIS, Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Presses Internationales Polytechnique, Canada, 2009.
111. PROPP, Vladimir, *Morphologie du conte*, traductions de Marguerite Derrida, Tzvetan Todorov et Claude Kahn, éd. Seuil, Paris, (1928)1970.
112. PUREN Christian / BERTOCCHINI Paola / COSTANZO Edwige, *Se former en didactique des langues*, éd. Ellipses /Editions Marketing, S.A, Paris, 1998.
113. PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, éd. Nathan-CLE international, Paris, 1988, Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012.
114. PUREN, Christiane, *La Didactique à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, éd. Hatier / Didier, Paris, 1994, 3^{ème} édition électronique 2013.
115. QUESNEL, Alain, *Les mythes modernes. Actualité de la culture générale*, éd. PUF, Paris, 2003.

116. REGE COLET, Nicole / ROMAINVILLE, Marc, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006.
117. REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, éd. E.S.F, Paris, 1996.
118. RICOEUR, Paul, *Finitude et culpabilité II, La Symbolique du Mal*, éd. Aubier-Montaigne, Paris, 1960.
119. RICOEUR, Paul, *Temps et récits*, coll. « Points », éd. Seuil, 3vol, t II, Paris, 1985.
120. RIFATERRE, Michael, *Essais de stylistique structurale*, éd. Flammarion, France, 1971.
121. ROCHE, Anne / GUIGUET, Andrée / VOLTZ, Nicole, *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, éd. Armand Colin (3^{ème} édition), Paris, 2009.
122. ROSIER, Jean-Maurice, *La didactique du français*, Coll. « Que sais-je ? », éd. PUF, Paris, 2002.
123. ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, éd. Garnier, Paris, (1762)1969.
124. ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Les confessions (1782-1789)*, éd. Le Livre de Poche, Paris, 1990.
125. SALLENAVE, Danièle, *Le Don des morts sur la littérature*. éd. Gallimard, France, 1991.
126. SALMAN, Rushdie, *Les Enfants de Minuit*, éd. Plon, Paris, 1997.
127. SAUVY, Alfred, *Mythologie de notre temps*, Petite bibliothèque, éd. Payot, Paris, 1971.
128. SCHNEUWLY, Bernard / BRONCKART, Jean-Pierre, *Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui*, éd. Delachaux et Niestlé, Genève, 1985.

129. SEOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, éd. Hatier / Didier, Paris, 1997.
130. STALLONI, Yves, *Les genres littéraires*, publié sous la direction de BERGEZ (Daniel), éd. Armand Colin, Paris, 2005.
131. TARDIEU, Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, éd. Ellipses, Paris, 2008.
132. TAUVERON, Catherine, *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1995.
133. TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, éd. Hatier, France, 2002.
134. TERWAGNE Serge / VANHULLE Sabine / LAFONTAINE Annette, *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, éd. De Boeck & Larcier, 2001.
135. THAY THAY ROZALY, Najima, *L'ogre entre le réel et l'imaginaire dans conte populaire du Maroc*, coll. « Critiques littéraires », éd. L'Harmattan, Paris, 2000.
136. TODOROV, Tzvetan, *La Littérature en péril*, éd. Flammarion, Paris, 2007.
137. TOURNIER, Michel, *Le vent paraquet*, Coll. Folio, éd. Gallimard, France, 1977.
138. TOURSEL, Nadine/ VASSEVIÈRE, Jacques, *Littérature : textes théoriques et critiques*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, (2008)2010.
139. TOZZI, Michel, *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs*, Pédagogie/Formation, éd. Chronique sociale, Lyon, 2006.
140. TZVESTAN, Todorov, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, éd. Seuil, Paris, 1981.

141. VALÉRY, Paul, *Cahiers*, T. I, édition établie, présentée et annotée par Judith Robinson-Valéry, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », éd. Gallimard, Paris, (1938)1973.
142. VANBORRE, Emmanuelle Anne, *Lectures Blanchotiennes de Malraux et de Camus*, éd. Peter Ling Publishing, New Yourk, 2010.
143. VERNANT, Jean-Pierre, *Mythe et société en Grèce ancienne*, éd. Seuil (réédition Découverte), Paris, (1974)1992.
144. VEYNE, Paul, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* éd. Seuil, Paris, 1983.
145. ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Coll. Essais, éd. CREDIF, Paris, 1993.
146. ZARATE, Geneviève, *Enseigner une langue étrangère*, éd. Hachette, Paris, 1994.
147. ZARATE, Geneviève. (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, (2000-2003).

Articles :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine / PORCHER Louis, *Éducation et communication interculturelle*, coll. Éducation et formation, L'Éducateur, éd. PUF, n°192, 1996.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*, Université Paris 8, France.
3. BAILLY J.-M., et SCHILS J, *Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire*, FNEC, Journée pédagogique, Bruxelles, 1988.
4. BALLESTRA-PUECH, Sylvie, « Antiquité gréco-latine et mythocritique », in Questions de Mythocritique. Dictionnaire, sous la direction de CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe, éd. Imago, Paris, 2005.

5. BARRE-DE-MINIAC Christine, « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche* », in *Revue française de pédagogie*, volume 113, 1995.
6. BAUTIER-CASTAING, Elisabeth, « *La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ?* » in *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°61, 1983.
7. BERTIN, Georges, « *Conclusion* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, *Savoir et Formation*, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
8. BERTIN, Georges, « *Figures du passage* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, *Savoir et Formation*, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
9. BIZIER, Nicole, « *Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée* », Article de vulgarisation tiré d'un rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke, Québec, 2010.
10. BOIVIN, Marie-Claude, « *Situations didactiques et enseignement de la grammaire: quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques* », in *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°29 (2), 2007.
11. BONN, Charles, « *Subversion et réécriture du modèle romanesque dans Nedjma de Kateb Yacine* » in *Littératures Francophones*, Lise Gauvin ; Cécile Van den Avenne, Véronique Corinus ; et al. ENS Éditions, Lyon, 2013.
12. BOUGUERRA, Tayeb, « *Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle* », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°147, 2007. Disponible sur : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_147_0365
13. BRITO, Emilio, « *Le rapport du mythe et de la philosophie selon Heidegger* », in: *Revue des Sciences Religieuses*, tome 74, fascicule3, 2000. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rscir_0035-2217_2000_num_74_3_3541

14. BROUSSEAU, Guy, « *Les objets de la didactique des mathématiques* », Séminaire de la 2^e école d'été de Didactique des mathématiques, 1982.
15. BUONO, Angela, « *Le transculturalisme : de l'origine du mot à "l'identité de la différence chez Hédi Bouraoui* », in *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études*, n°43, 2011.
16. CADET, Lucile, *Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.
17. CHABANNE Jean-Charles / BUCHETON Dominique, « *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes* », chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, paru en 2002 aux éditions Delagrave/CRDP Versailles. version numérique. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922> Submitted on 22 Dec 2013.
18. CHABANNE Jean-Charles / BUCHETON Dominique « *Les écrits intermédiaires* », in *La Lettre de la DFLM*, n°26, 2000.
19. CHARAUDEAU, Patrick, « *De la compétence situationnelle aux compétences de discours* », in *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*, 2000, Disponible sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.
URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html>
20. CHARTRAND, Suzanne-G, « *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités des élèves et des étudiants* » in *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Jacqueline LAFOND-TERRANOVA et Didier COLIN, actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, Presses universitaires de NAMUR, collection DIPTIQUE, n°5, Belgique, 2005.
21. CHEVALLARD, Yves, « *Réflexions sur le concept de transposition didactique et sur celui de contrat* », IEPE-CNRS et INRP, 1995.

- 22.CHEVELLARD, Yves, « *La Transposition Didactique : du savoir savant au savoir enseigné* », in *La pensée sauvage (Recherches en didactique des Mathématiques)*, Grenoble, 1985.
- 23.CHINI, Danielle, « *La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne* », in *A Sp* [En ligne], 37-38 | 2002, mis en ligne le 24 juillet 2010. URL : <http://asp.revues.org/1507> ; DOI : 10.4000/asp.1507
- 24.CHISS, Jean-Louis, « *Littérature et didactique de la culture écrite* », in *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008. URL : <http://pratiques.revues.org/1158>
- 25.CICUREL, Francine, « *Les discours de la classe, un discours sur mesure ?* », in *ÉLA*, n° 61, 1986.
- 26.COLIN, Didier, « *Didactique de l'oral, Langue orale, aspect transversal, faits de langue* », 2010. Disponible sur : http://utopia.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IMG/pdf/Didactique_oral_Jeudi_28_Janvier_PM.pdf,
- 27.CONTAT, Michel, « *La question de l'auteur* », in *L'auteur et le manuscrit*, sous la direction de CONTAT Michel, *Perspectives Critiques*, éd. PUF, Paris, 1991.
- 28.CORTIER, Claude, *Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co construction entre langues-cultures*, in *Interdidacticité et interculturalité*, in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°140, 2005, Klincksieck. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4.htm>
- 29.COSTE, D, « *Lecture et compétence de communication* », *Le Français dans le Monde*, n°141, éd. Hachette-Larousse, Paris, 1978.
- 30.CRINON, Jacques et all, « *Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ?* », in *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015. Disponible sur : <http://pratiques.revues.org/2586> .

31. CROUZET, Michel, « *Écriture et autobiographie dans la Vie de Henry Brulard* » in *Stendhal et les problèmes de l'autobiographie*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1976.
32. DAKHIA, Abdelouahab, « *Entre didactisation et axiologisation : Fle, un enseignement -apprentissage en recherche* » in *Revue Al Athar*, n°5, mars 2006.
33. DAUNAY, Bertrand, « *Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français* » in *Le français aujourd'hui*, n°157, éd. Armand Colin, France, 2007.
34. DE BIASI, Pierre-Marc, « *Flaubert : le travail de l'écriture* », *Item* [En ligne], Mis en ligne le: 18 janvier 2007. Disponible sur: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13595>.
35. DE VARINE, Cécilia, « *Au musée, la médiation par le mythe : à la rencontre d'enfants psychotiques* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, *Savoir et Formation*, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
36. DELAHAYE, Christa, « *Intention d'auteur, intention d'artiste* » in *Une formation littéraire malgré tout. Echos du colloque d'octobre 2005 à Aix-en-Provence*, Jean-Louis Dumortier et Marlène LEBRUN, Presses universitaires de Namur, collection DIPTYQUE, 2006.
37. DETIENNE, Marcel, « *Mythe et écriture* », dans *Dictionnaire des mythologies*, éd. Yves Bonnefoy, vol. II. éd. Flammarion, Paris, 1981.
38. DIJOS, Jean Fabien, « *Janus : pédagogue de l'alternance* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de Frédérique LERBET-SERENI et Franck VIALLE, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
39. DOSNON, Odile, « *Écriture et créativité* », in *Pratiques*, n°89, mars 1996.
40. DROUIN-HANS, Anne-Marie, « *Mythes et utopies* », in *Mythes en éducation/ Mythes de l'éducation*, le Télémaque, n°40, Presses universitaires de Caen, France, 2011.

41. DUFAYS, Jean-Louis, « *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques* », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/60>
42. DUMORTIER, Jean-Louis, *Formation littéraire et compétences. NOTES POUR UN DÉBAT INITIÉ PAR L'INRP*, 2009. Disponible sur <http://litterature.inrp.fr/litterature>
43. FALARDEAU, Erick, *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* Volume 29, n°3, 2003.
44. FIJALKOW, Jacques, « *Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle* », EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, In SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation, n° 15, 1995.
45. FILION, Martin, « *Les représentations sociales et culturelles* », Textes de méthodologie, 2005 - 01. En ligne. < <http://www.chaire-cd.ca> >.
46. FONTAINE, Philippe, « *Nietzsche et la tragédie grecque* », in Bulletin de l'Association Guillaume Budé : Lettres d'humanité, n°54, décembre 1995. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/bude_1247-6862_1995_num_54_4_2400
47. FOURTANIER, Marie- José, « *L'apprentissage du FLE par un support multimodal: l'album comme « texte de lecteur »* », in Synergies Brésil n° 10 - 2012.
48. GAUVIN, Isabelle / BOVIN, Marie-Claude, « *La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves* », in Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 5(3), 2012.
49. GOLDENSTEIN Jean-Pierre, « *Enseigner la littérature ?* », in Pratiques, n° 38, 1983.
50. GOLGOTIU, Corina, « *Mythe et mythologie dans quelques écrits autobiographiques de Walter Benjamin* » in Colloque La Construction des images

- : persuasion et rhétorique, création des mythes, Université Paris Sorbonne - Paris IV, 2009.
51. GOLHEN, Eric, « *Les fondements archaïques de l'alternance. Essai de relecture de l'Odyssée comme vision anthropologique de l'éducation* », in Mythes et éducation, sous la direction LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
52. GOSSELIN, Paul, « *Mythe d'origines et théorie d'évolution* ». Disponible sur : http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/origines/M_Efr.html.
53. GRIMAUD, Lorine / RIOU, Chantal, « *L'espace sacré du texte* », in Mythes et éducation, sous la direction LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
54. GRUCA Isabelle, « *Les enjeux de la littérature en didactique des langues cultures : entre identité et altérité* », in La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, Fridériki Tabakilona, Argyro Proscolli, Kyriakos Forakis (éds), Athènes, 2010, 165–185.
55. HEIDENREICH, Rosmarin, « *La problématique du lecteur et de la réception* » Cahiers de recherche sociologique, n° 12, 1989. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1002059ar>
56. JACKIEWICZ, Agata, « *Études sur l'évaluation axiologique : présentation* », in Langue française, n°184, 2014, Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-4-page-5.htm>
57. KAHNAMOUIPOUR, Jaleh, « *L'enseignement de la poésie, l'espace d'un échange interculturel* », Fédération internationale des professeurs de français, in Dialogues et Cultures n ° 49. Disponible sur : <http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/kahnamouipour.pdf>
58. LAROUCSI, Foued, « *Plurilinguisme et identités au Maghreb. En quels termes les dire ?* », in Plurilinguisme et identités au Maghreb, publication de l'université de

- Rouen, 1997. ACTES de colloque à MONT – Saint Aignan le 2 et 3 mai 1996 dans le cadre de la convention entre les universités de Tizi-OUZO et Rouen.
59. LEBRUN, Jean-Claude, « *Malika Mokeddem Pénélope au désert* » in *au fil des pages*, chronique littéraire dans Rubrique CULTURES, Journal l'Humanité, Article paru dans l'édition du 26 avril 2001.
60. LERBET-SERENI, Frédérique, « *Introduction générale* », in *Mythes et éducation*, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
61. MADELENAT, Daniel, « *Biographie et mythe* », in *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*, sous la direction de CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe, éd. Imago, Paris, 2005.
62. MADELENAT, Daniel, « *Epopée et Mythe* » in *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*, sous la direction de CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe, éd. Imago, Paris, 2005.
63. MELO-PFEIFER, Silvia, « *Lecture en Langues Etrangères Voisines en contexte universitaire. Quel profil de lecteur romanophone des étudiants portugais* » in *Didactique de la lecture de la maternelle à l'université*, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet, *Recherches en didactique du français*, Presses Universitaires de NAMUR, CEDOCEF, Belgique, n°3, 2011.
64. MERCIER, Alain, « *Pour une lecture anthropologique du "programme didactique"* » in *Revue Education et Didactique* [En ligne], vol 2 - n°1 | juin 2008, pp.7-40. Mis en ligne le 01 juin 2010. URL : <http://educationdidactique.revues.org/251>
65. MERCIER, Jean-Pierre, « *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français* », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 2, 2010, p. 177-196. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1017289ar>

66. MOURA, Jean-Marc, « *Imagologie littéraire et mythe* », in Questions de Mythocritique. Dictionnaire, sous la direction de CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe, éd. Imago, Paris, 2005.
67. NONNON, Elisabeth, « *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française* », in Revue française de pédagogie, Volume 129, n°1, 1999.
68. OTTAVI, Dominique, « *Mythe et altérité enfantine* », in Mythes en éducation/ Mythes de l'éducation, le Télémaque, n°40, Presses universitaires de Caen, France, 2011.
69. PACAUD, Pierre, « *Mythes, rites, et théories indigènes* », in Mythe et Anthropologie, Topique, Revue Freudienne, n°84, éd. L'Esprit du Temps, 2003.
70. PEREIRA, Irène, « *Une pédagogie de la résistance* », in Diotime, n°70, 2016.
71. PERREARD-VITE, Anne, « *Avoir recours à une formation des études par cas en milieu universitaire : incidences sur la pratique enseignante* », in La pratique enseignante en mutation à l'université, sous la direction de REGE COLET, Nicole / ROMAINVILLE, Marc, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006.
72. PEYRONIE, André, « *Le Minotaure et le Labyrinthe* » in *Dictionnaire des mythes littéraires*, Collectif, Sous la direction du Pr Pierre, Brunel, éd. Du Rocher, 2000.
73. PEYTARD, Jean, « *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE* », in Études de linguistique appliquée, n°45, éd. Didier Érudition, Paris, 1982. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela.htm> .
74. PICARD, Michel, « *Pour la lecture littéraire* » in Littérature : Imaginaire et idéologique : Questions de lecture, Volume 26, n°2, 1977.
75. PLASSE, Christine, « *Les écritures du moi : conscience de soi et représentations sociales* », in La question de la critique, Sociologie de l'art, éd. L'Harmattan, 2004 (OPuS 3). Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2004-1-page-103.htm>

76. PUECH, Jean Benoît, « *La création biographique* » in L'auteur entre biographie et mythographie, textes réunies et présentés par Brigitte LOUICHON et Jérôme ROGER, Presses Universitaires de Bordeaux, 2002.
77. PUREN Christian, « *Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social* », in Les Langues Modernes, 2006. Disponible sur : <http://www.apl.vlanguesmodernes.org/spip.php?article>
78. PUREN, Christian, « *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire* », Études de Linguistique Appliquée n° 100, Klincksieck, Paris, 1995.
79. PUREN, Christian, « *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social* », Université de Tallinn (Estonie), 2006.
80. REGE COLET, Nicole, « *conclusion* » in La pratique enseignante en mutation à l'université, sous la direction de REGE COLET, Nicole / ROMAINVILLE, Marc, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006.
81. REUTER, Yves, « *Écriture et Créativité* », in Pratiques, n°89, mars 1996.
82. REUTER, Yves, « *L'Enseignement de la littérature en question* », in Enjeux, n°43, 1999.
83. RIALLAND, Ivonne, « *La mythocritique en questions* » in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), Questions de mythocritique, éd. Imago, Paris, 2005.
84. RICHARD, Mario/ BISSONNETTE, Steve, « *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme* », Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001.
85. RICCEUR, Paul, « *Mythe - L'interprétation philosophique* », in Encyclopædia Universalis [en ligne]. Disponible sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/mythe-l-interpretation-philosophique/>
86. ROCQUET, Jean-Paul, *Lecture et implicite*, IEN à l'IUFM de Reims, 2002.

- 87.ROMAINVILLE, Marc, « *Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université* », in *La pratique enseignante en mutation à l'université*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2006.
- 88.SARRAZY, Bernard, « *Le contrat didactique* », in *Revue Française de Pédagogie*, Note de synthèse, n° 1121995.
- 89.SCHNEUWLY Bernard, « *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique - éléments de synthèse* » in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, 2002.
- 90.SCHNEUWLY, Bernard, « *Vers une didactique de l'oral ?* » in la revue *Enjeux*, n° 39/40, 1996-1997.
91. SELIER, Phillipe, « *Qu'est ce qu'un mythe littéraire ?* » in *Littérature*, n°55, 1984.
- 92.SÉOUD, Amor, « *L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture* », in *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009 Édités par Fridériki TABAKI-IONA Argyro PROSCOLLI Kyriakos FORAKIS, Université d'Athènes, 2010.
- 93.SIGANOS, André, « *Définitions du mythe* » in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique*, éd. Imago, Paris, 2005.
- 94.SPRINGER, Claude, « *Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ?* », in *Les Cahiers de l'Aplut*, mars 1999.
- 95.STAROBINSKI, Jean, « *Le Style de l'autobiographie* », in *Poétique*, n° 3, 1970.
- 96.TALEB IBRAHIMI, Khaoula, « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », *L'Année du Maghreb* [En ligne], 1 | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010. Disponible sur : <http://anneemaghreb.revues.org/305>.

97. TAUVERON, Catherine, « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* » in NRP, recherche « littéraire » in Repères, n° 19, 1999.
98. TAVIGNOT, Patricia, « *A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques* », in Revue de recherches en éducation, n°15, 1995. Les savoirs scolaires (2) sous la direction de Dominique-Guy Brassart.
99. TOZZI, Michel, « *Vers une socialisation démocratique* », in CERFEE, n°15, 1998.
100. TRIFU, Lucia, « *Magie de l'horreur : Qui se souvient de la mer de Mohammed Dib* », in LittéRéalité, n°38.
101. VALERY, Paul, « *Petite lettre sur les mythes, Etudes philosophiques* », in Œuvres, T. I, édition établie par Jean Hytier, Coll. « Bibliothèque de la Pléiade », éd. Gallimard, Paris, 1962.
102. VERNANT Jean-Pierre, « *Le Mythe au réfléchi* », in Le Temps de la réflexion, n°1, éd. Gallimard, Paris, 1980.
103. VIGNER, Gérard, « *Ecrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage ?* » in Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, coordonné par Robert Bouchard et Latifa kadi, Le français dans le monde, n° 51, Janvier 2012.
104. VIOLET, Dominique, « *Prométhée, Hermès et Epiméthée : esquisse d'une trilogie de l'accompagnement* », in Mythes et éducation, sous la direction de LERBET-SERENI, Frédérique / VIALLE, Franck, Savoir et Formation, éd. L'Harmattan, Paris, 2012.
105. VOLPI, Franco, « *Heidegger et la romanité philosophique* », in Revue de métaphysique et de morale, n°31, 2001. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2001-3-page-287.htm>

106. WALTER, Philippe, « *Conte, Légende et Mythe* » in CHAUVIN, Danièle / SIGANOS, André / WALTER, Philippe (dirs.), *Questions de mythocritique*, éd. Imago, Paris, 2005.
107. WEISS, François, « *Types de communications et activités communicatives en classe* », in *Le français dans le monde*, éd. Hachette-Larousse, Paris, n°183, févr.-mars, 1984.
108. WEISSER, Marc, « *Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !* », in *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011. Disponible sur : <http://questionsvives.revues.org/271>
109. ZERVOU, Alexandra, « *les mythes grecs sur la Méditerranée et la littérature pour enfants : usages et métamorphoses* » in *Imaginaire du jeune méditerranéen, Itinéraire et contact de cultures*, volume 31, éd. L'Harmattan, Paris, 2002.

Dictionnaires :

1. ARON, Paul / SAINT-JACQUES, Denis / VIALA, Alain, *Le Dictionnaire de la littérature*, éd. PUF, Paris, 2002.
2. CHEBEL, Malek, *Dictionnaire des symboles musulmans, Rites, mystique et civilisation*, coll. « Spiritualités vivantes », éd. Albin Michel, Paris, 1995.
3. CHEVALIER, Jean / GHEERBRANT, Alain, *Dictionnaire des symboles, Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, éd. Robert Laffont/Jupiter, France, 2005.
4. CLAUDE, Aziza / OLIVIERI, Claude, / SCTRICK, Robert, *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*, éd. Fernand Nathan, Paris, 1978.
5. CUQ, Jean Pierre, *ASDIFLE. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Jean Pencreac'h, Paris, 2003.
6. DE BEAUMARCHAIS, Jean-Pierre / COUTY, Daniel / REY, Alain, *Dictionnaire des littératures de langue française*, éd. Bordas, Paris, 1984.
7. DUCROT, Oswald / SCHAEFFE, Jean-Marie, *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage*, éd. Seuil, France, 1995.

8. EDGAR, Weber, *Petit dictionnaire de mythologie arabe et des croyances musulmanes*, éd. Entente, Paris, 1996.
9. FERREOL, Gilles / JUCQUOIS, Guy (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, sous la direction de Gilles, éd. Armand colin, Paris, 2004.
10. GARNIER, Yves/ KAROUBI (dirs.) Line, *Larousse*, éd. Larousse, Paris, 2007.
11. GUIRANT, Felix / SCHMIDT, Joel, *Mythes et Mythologies*, Histoire et Dictionnaire, Collection In Extenso, éd. Larousse, Paris, 1996.
12. HOUDE, Olivier *et al*, *Vocabulaire de sciences cognitives*, éd. PUF, Paris, 1998. .
13. LALANDE, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, éd. PUF, Paris, 1972.
14. MORFAUX, Louis-Marie, *Vocabulaire de philosophie et des sciences humaines*, éd. Armand colin, Paris, 2005.
15. MUCCHIELLI, Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, éd. Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, 2004.
16. PONT-HUMBERT, Catherine, *Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances*, éd. Hachette, France, 1995.
17. REUTER, Yves (éd), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2007.
18. ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} édition revue et augmentée, éd. Ophrys, Paris, 2008.
19. ROBERT, Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, deuxième édition entièrement revue et enrichie par Alain REY, Le Robert, VII (P - Raisi), Paris, 1990.
20. WEBER, Edgar, *Petit dictionnaire de mythologie arabe et des croyances musulmanes*, éd. Entente, Paris, 1996.

Thèses :

1. DAKHIA, Abdelouahab, *Dimensions pragmatiques et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*, 2004-2005, 338 pages, Thèse de doctorat, Université de Batna.
2. M.P.G BOXUS, Dominique, *La nation et ses mutations. Une lecture d'une Paix royale, roman belge francophone contemporain de Pierre Mertens*, 2006, 266 pages, Thèse de doctorat, université de Rio Grande de Sul.
3. RAIFI, Nabila, *Le féminin et le maternel dans l'imaginaire occidental le mythe de Shéhérazade en analyse*, 2012, 583pages, Thèse de Doctorat, Université de PARIS- SORBONNE.
4. RIQUOIS, Estelle, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman Légitimé au roman policier*, 2009, 697pages, Thèse de doctorat, Université de Rouen.

Sitographie :

1. « *Le mythe de Méduse et des gorgones* » Disponible sur : <http://prolimeduses.e-monsite.com/pages/annexes/le-mythe-de-meduse-et-des-gorgones.html>.
2. Entretien Claude Louis-Combet / Henri Lefebvre disponible sur : http://remue.net/RK/20_DOCLouisCombet.html
3. Sourate de L'Etoile. Disponible sur : http://www.hisnulmuslim.com/coran/index.php?num_sourate=53
4. Encyclopédie Universalis. Disponible sur : <https://www.universalis.fr/>

Annexes

Table des illustrations

Schémas

Schéma n°1 : L'arbre généalogique des principaux dieux grecs.....	116
Schéma n°2 : Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1993).....	170
Schéma n°3 : Les principales dimensions de la contractualisation en classe.....	192
Schéma n°4 : Les choix stratégiques et méthodologiques (Hurteau, 1991).....	196
Schéma n°5 : Les approches du contrat didactique représentées par Bernard SARRAZY.....	198
Schéma n°6 : Les acteurs impliqués dans la transposition didactique.....	211
Schéma n°7 : Schéma d'une situation d'apprentissage	264
Schéma n°8 : Schéma d'un atelier de parole	320

Tableaux

Tableau 1 : Nombre des participants selon le sexe.....	269
Tableau 2 : Ages des participants.....	270
Tableau 3 : Lieux de résidence permanente des participants.....	271
Tableau 4 : Le statut social des participants.....	272
Tableau 5 : L'identité linguistico-culturelle des participants.....	276
Tableau 6 : La routine de lecture chez les étudiants.....	279
Tableau 7 : Les genres les plus lus par les étudiants.....	280
Tableau 8 : (Mé)connaissance des termes mythe-légende.....	281
Tableau 9 : Appartenance des mots mythe-légende.....	282
Tableau 10 : Les sources de la culture mythique des étudiants.....	283
Tableau 11 : Exemples de mythes, de films et de mythologies cités par les étudiants.....	284
Tableau 12 : Possibilité d'existence d'une mythologie maghrébine.....	284
Tableau 13 : Avis des étudiants quant à l'exploitation du mythe en classe.....	286
Tableau 14 : Types préférés de l'exploitation didactique du mythe.	287
Tableau 15 : Tableau récapitulatif du protocole expérimental.....	294-295
Tableau 16 : D'après les Conventions de transcription VALIBEL, GARS/GEDO	324-326
Tableau 17 : Grille représentative/illustrative de l'atelier de parole.....	333-340
Tableau 18 : Séquence d'un débat interprétatif (cercle de lecture).....	372
Tableau 19 : Résultat de la première activité de l'atelier de lecture (roman1).....	376-380

Tableau 20 : Résultat de la première activité de l'atelier de lecture (roman2).....	381-384
Tableau 21 : Grille comparative de deux personnages fictifs.....	390
Tableau 22 : Grille illustrative des items employés dans les <i>automythobiographies</i>	419

Figures

Figure 1 : Nombre des participants selon le sexe.....	270
Figure 2 : Ages des participants.....	270
Figure 3 : Lieux de résidence permanente des participants.....	271
Figure 4 : Le statut social des participants.....	272
Figure 5 : Langue-Culture des participants.....	277
Figure 6 : La routine de lecture chez les étudiants.....	279
Figure 7 : Les genres les plus lus par les étudiants.....	280
Figure 8 : (Mé)connaissance des termes mythe-légende.....	281
Figure 9 : Appartenance des mots mythe-légende.....	282
Figure 10 : Les sources de la culture mythique des étudiants.....	283
Figure 11 : Possibilité d'existence d'une mythologie maghrébine.....	285
Figure 11 : Avis des étudiants quant à l'exploitation du mythe en classe.....	286
Figure 13 : Exploitation didactique du mythe entre oral, lecture et écriture.....	288

01

Questionnaire

Questionnaire

1. Etes-vous : Un homme
Une femme
2. Quel âge avez-vous : 20-30 ans
30-40 ans
Plus
3. Habitez-vous : Le centre ville
L'une des périphéries
4. En parallèle aux études, exercez-vous une fonction, si oui, laquelle ?
...Non, ...malheureusement.....
5. Etes-vous issu(es) d'une culture : Arabophone
Berbérophone
Francophone
6. Les mots *Mythe / Légendes* vous sont : Connus
Peu connus
7. Ces mots relèvent-ils, à votre sens, de : La fiction
L'Histoire
La réalité
8. Votre premier contact avec ces mots s'est-il fait en : Culture orale
Culture écrite
Culture médiatique
9. Pouvez-vous citer un mythe ou une légende que vous connaissez ?
...Zeus, ...phénix, ...Ulysse, hercule.....
10. Un roman ou un film qui en traite ?
...Le combat des titans, ...the hobbit.....
11. A côté de la mythologie grecque, connaissez-vous d'autres ?
...Mythologie romaine, japonaise, celte.....
12. Pensez-vous que l'espace maghrébin jouit de sa propre mythologie ?
...Oui.....
13. Êtes-vous pour une exploitation approfondie du mythe dans le cadre de votre formation universitaire ?
Oui
Non
14. Préférez-vous : Débattre autour des mythes
Lire et interpréter des mythes
(Ré) écrire des mythes

Questionnaire

1. Etes-vous : Un homme
Une femme
2. Quel âge avez-vous : 20-30 ans
30-40 ans
Plus
3. Habitez-vous : Le centre ville
L'une des périphéries
4. En parallèle aux études, exercez-vous une fonction, si oui, laquelle ?
... *Oui, je suis une enseignante au moyen...*
5. Etes-vous issu(es) d'une culture : Arabophone
Berbérophone
Francophone
6. Les mots *Mythe / Légendes* vous sont : Connus
Peu connus
7. Ces mots relèvent-ils, à votre sens, de : La fiction
L'Histoire
La réalité
8. Votre premier contact avec ces mots s'est-il fait en : Culture orale
Culture écrite
Culture médiatique
9. Pouvez-vous citer un mythe ou une légende que vous connaissez ?
... *Le mythe d'Ulysse, le mythe d'Œdipe*
10. Un roman ou un film qui en traite ?
... *Symphonie d'Alfred Corneille*
11. A côté de la mythologie grecque, connaissez-vous d'autres ?
... *Oui, comme la mythologie romaine et scandinave*
12. Pensez-vous que l'espace maghrébin jouit de sa propre mythologie ?
... *Personnellement je ne pense pas ce sont des contes*
13. Êtes-vous pour une exploitation approfondie du mythe dans le cadre de votre formation universitaire ?
Oui
Non
14. Préférez-vous : Débattre autour des mythes
Lire et interpréter des mythes
(Ré) écrire des mythes

Questionnaire

1. Etes-vous : Un homme
Une femme
2. Quel âge avez-vous : 20-30 ans
30-40 ans
Plus
3. Habitez-vous : Le centre ville
L'une des périphéries
4. En parallèle aux études, exercez-vous une fonction, si oui, laquelle ?
..... *Oui... je suis... un... bijoutier*
5. Etes-vous issu(es) d'une culture : Arabophone
Berbérophone
Francophone
6. Les mots *Mythe / Légendes* vous sont : Connus
Peu connus
7. Ces mots relèvent-ils, à votre sens, de : La fiction
L'Histoire
La réalité
8. Votre premier contact avec ces mots s'est-il fait en : Culture orale
Culture écrite
Culture médiatique
9. Pouvez-vous citer un mythe ou une légende que vous connaissez ?
El Kabina / Djéha / El ghila / C. leopatre
10. Un roman ou un film qui en traite ?
Percy Jackson / Harry Potter
11. A côté de la mythologie grecque, connaissez-vous d'autres ?
mythologie Berbère (Kabyle)
12. Pensez-vous que l'espace maghrébin jouit de sa propre mythologie ?
Sous doute
13. Êtes-vous pour une exploitation approfondie du mythe dans le cadre de votre formation universitaire ?
Oui
Non
14. Préférez-vous : Débattre autour des mythes
Lire et interpréter des mythes
(Ré) écrire des mythes

Questionnaire

1. Etes-vous : Un homme
Une femme
2. Quel âge avez-vous : 20-30 ans
30-40 ans
Plus
3. Habitez-vous : Le centre ville
L'une des périphéries
4. En parallèle aux études, exercez-vous une fonction, si oui, laquelle ?
Oui, je suis un inspecteur de l'éducation nationale
5. Etes-vous issu(es) d'une culture : Arabophone
Berbérophone
Francophone
6. Les mots *Mythe / Légendes* vous sont : Connus
Peu connus
7. Ces mots relèvent-ils, à votre sens, de : La fiction
L'Histoire
La réalité
8. Votre premier contact avec ces mots s'est-il fait en : Culture orale
Culture écrite
Culture médiatique
9. Pouvez-vous citer un mythe ou une légende que vous connaissez ?
Le mythe de Oedipe, la Caverne
10. Un roman ou un film qui en traite ?
Le chien d'Ulysse de Salim Bachi
11. A côté de la mythologie grecque, connaissez-vous d'autres ?
La mythologie romaine, chinoise
12. Pensez-vous que l'espace maghrébin jouit de sa propre mythologie ?
Probablement ce sont des légendes
13. Êtes-vous pour une exploitation approfondie du mythe dans le cadre de votre formation universitaire ?
Oui
Non
14. Préférez-vous : Débattre autour des mythes
Lire et interpréter des mythes
(Ré) écrire des mythes

Questionnaire

1. Etes-vous : Un homme
Une femme
2. Quel âge avez-vous : 20-30 ans
30-40 ans
Plus
3. Habitez-vous : Le centre ville
L'une des périphéries
4. En parallèle aux études, exercez-vous une fonction, si oui, laquelle ?
Je travaille de Temps en Temps.....
5. Etes-vous issu(es) d'une culture : Arabophone
Berbérophone
Francophone
6. Les mots *Mythe / Légendes* vous sont : Connus
Peu connus
7. Ces mots relèvent-ils, à votre sens, de : La fiction
L'Histoire
La réalité
8. Votre premier contact avec ces mots s'est-il fait en : Culture orale
Culture écrite
Culture médiatique
9. Pouvez-vous citer un mythe ou une légende que vous connaissez ?
Le Roi Arthur, Alexandre le grand, Zeus
10. Un roman ou un film qui en traite ?
Le silence des anneaux, Arcton, Tardie
11. A côté de la mythologie grecque, connaissez-vous d'autres ?
Oui, la mythologie romaine.....
12. Pensez-vous que l'espace maghrébin jouit de sa propre mythologie ?
Oui, nous avons un patrimoine assez riche
13. Êtes-vous pour une exploitation approfondie du mythe dans le cadre de votre formation universitaire ?
Oui
Non
14. Préférez-vous : Débattre autour des mythes
Lire et interpréter des mythes
(Ré) écrire des mythes

02

Atelier de parole

Fiche du « président de la séance »	N°
Nom :	
Cycle :	
Option :	
Date :	
Problématique : La réception du mythe de Méduse	
Prise de note :	
- Des hésitations à prendre la parole, de nombreuses erreurs langagières, mauvaise prononciation.	
- Les étudiantes affichent des réactions subjectives (très même) ... Elles procèdent par émotion. Or, elles sont motivées et s'impliquent réellement dans le débat interprétatif.	
- Les étudiants ont tenté d'assimiler la Méduse à l'ogresse, de la comparer à l'animal, parfois ...	
- 80% des intervenants sont de sexe féminin!	
- Le recours à la langue maternelle est régulier.	
- Les interprétations s'objectivent peu à peu.	

Fiche du « discutant »	N°
<p>Nom : Djouack Abdelhakem</p> <p>Cycle : 1 Master</p> <p>Option : Littérature</p> <p>Date : 10-3-2015</p> <p>Problématique : Le Minotaure et le Labyrinthe</p> <p>Prise de note :</p> <p>Le Minotaure, ce mystère... du monde... et... mystère... tuer ou... que... le... humain... peut... des... L'ordre... de... de... L'imitation... le... ne peut... cette... ce... En... le... le... qui... sa... à... les... par... les... mes... créant... de... et... de... ne... de... que... de... Le Labyrinthe... est... de... qui... ne... l'animal... en... rien... peut... intelligente... </p>	

Fiche du « discutant »	N° 0.1
Nom : H. Asma	
Cycle : 2	
Option : Langue littéraire et culture d'expression française	
Date : 17/03/2015	
Problématique :	
Prise de note :	
Ulysse : une très longue histoire... y a beaucoup d'événements à travers le voyage.	
L'histoire n'est pas réelle parce qu'il s'agit de la mythologie grec.	
Le point de ressemblance : parmi les signes de la fin, nous profite à site qu'il va venir ce qui est appelé "El Massih" "El Dajal".	
Cette histoire nous enseigne le courage, la volonté, la fidélité d'Ulysse vers sa femme.	
Le Cyclope était l'autre pour Ulysse, le méchant avec une seule œil.	
Ulysse a utilisé son intelligence pour mettre fin à Cyclope qui n'a pas un esprit scientifique.	
Les parents sont le point où Ulysse a essayé de se combattre contre soi-même.	
En fait, le mythe d'Ulysse avec celui de Minotore, Ulysse symbolise la construction humaine, le voyage et Ulysse était pour une raison noble.	
L'identité c'est la chose qu'on acquies et naissent de l'héritage aussi.	

Fiche de « l'observateur »	N° 2.2. observateur I
<p>Nom : ATTAf Syes .</p> <p>Cycle : 2^{ème} cycle</p> <p>Option : langue, littérature et civilisation (culture d'expression française)</p> <p>Date : 08/03/2015</p> <p>Problématique :</p> <p>Prise de note :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En premier lieu les étudiants seront complètement ambifères . - Expression libre de certains - Juste après que le professeur lance le mot le gauloise arabe tout sera clame . (Minotaur, monstre → Atrous Lgaila) . - Identification de la structure de minotaur et de l'écriture . Encore on ils existent les deux - Comparaison avec d'autres réceptions comme Esheb Elko prof . 	

Fiche de « l'observateur »	N° ...
Nom : ELBALI - Saâ dia	
Cycle :	
Option : Littérature	
Date : 8 - 04 - 2015	
Problématique :	
Prise de note :	
<p>Les étudiants ont remarqué que l'histoire est devenue par... la vengeance féminine qui est en réalité un caractère fondamentalement du sexe féminin. Lorsque Athéna a décidé de se venger de Méduse et de la transformer en marbre...</p> <p>Ils ont remarqué aussi que cette histoire est pleine de paradoxes par exemple l'horreur et la beauté, elle était tellement belle et désirée par tous les hommes puis elle est devenue un monstre qui pétrifie par son regard tous les hommes qui essayent de la regarder, d'autres paradoxes par exemple le sang de Méduse est à la fois un poison et même il a des puissances puissantes de guérison... il y a aussi le regard qui tue, c'est à cause de ça que la représentation du Gorgoneion est utilisée comme protection contre le mauvais œil...</p> <p>Ils ont fait aussi une petite comparaison entre les deux mythes celui de Méduse et le minotaure... ils ont remarqué que dans les deux histoires il y a toujours une vengeance divine, ils sont les deux des victimes...</p> <p>Ils ont remarqué qu'il y a toujours une ressemblance entre les mythes il y a qu'à tout ça chose d'extraordinaire, la divinité... Ils ont remarqué aussi qu'il y a de l'injustice aussi parce que Méduse était pour deux fois de quelque chose qu'elle n'a pas fait lorsqu'elle était vivante et lorsqu'elle était tuée par Persée.</p>	

Fiche du « reformulateur »	N°
Nom : Boudraa Rim	
Cycle :	
Option :	
Date : 10-04-2015	
Problématique : Minotaure et Le Labyrinthe	
<p>Prise de note :</p> <p style="text-align: center;">Mythes de</p> <p>Le minotaure est l'un des plus importants, c'est un monstre qui se constitue de deux parties, d'une humaine et d'autre animal, il représente la réalité de l'homme qui se compose de d'un côté humain et un autre qui représente son côté sauvage.</p> <p>Le minotaure est né d'une trahison, d'un péché c'est le résultat d'un conflit entre sa nature, son emprisonnement dans le labyrinthe représente la punition divine de minotaure n'a pas conscience de cette isolement, il est une victime de son environnement et de sa nature, il n'a pas le choix, l'exemple d'un balourd est le plus proche dans notre cas, car il se trouve dans cette situation malgré lui, il est rejeté par la société alors qu'il n'a pas le culpabilité.</p> <p>La reine avant de lui donner un animal, c'est ici l'inconscient refailli ce qui nous renvoie à Freud et la psychanalyse et le mythe d'Œdipe, qui a tué son père à cause de son amour exagéré envers sa mère.</p> <p>Certains considèrent que le péché ne donne pas une punition, donc pour préserver la justice il faut donc emprisonner les coupables</p>	

Fiche du « reformulateur »	N° 01
<p>Nom : Kessai Zineb</p> <p>Cycle :</p> <p>Option : Littérature</p> <p>Date : 07-04-2015</p> <p>Problématique :</p> <p>Prise de note :</p> <p>Le débat a commencé par la représentation de la Méduse. P. revient sur c'est la femme... Athéna s'est vengé de Méduse en la transformant à un être horrible, d'autres étudiants ont dit que Méduse est une victime d'un viol ce qui nous pousse à se pencher sur le regard de notre société à la femme violée qui est dévalorisée et on se dit qu'elle n'a pas commis un acte qui elle n'a pas commis mais qui elle a subi comme punition.</p> <p>Ainsi on a abordé le paradoxe et sont dans le mythe; perméent une création morte mais qui continue toujours à faire du mal, à tuer, dévaloriser la beauté et l'homme.</p> <p>Ensuite on a fait de rapprochement entre le philosophe de Nietzsche et le mythe pour dire Méduse représente le soleil qui on ne peut regarder en face.</p> <p>Et on a fait un rapprochement entre notre religion et le mythe; la Hadith du prophète (le monde) et le sort de la Méduse, un autre rapprochement celui de Jésus avec P. église est violée.</p> <p>Ainsi on a fait des analogies entre le mythe de Niobe avec le mythe et en fin on a abordé l'injustice par la mort et ce qui concerne la femme.</p>	

Transcriptions des débats interprétatifs

Séance n°1 : Le mythe du Minotaure

1. Pdt *bonjour aujourd'hui le 15 mars 2015 au niveau du département de français université de Mohammed Khider Biskra et dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat je déclare la première séance de l'atelier de parole ouverte ~ je serai la présidente de la séance et les reformulateurs seront Boudherae Rim et Zeineb Kessay et les observateurs seront Ghouthi Soumaya et ~~ Ben Idir Chérifa ~ donc la séance d'aujourd'hui va porter sur l'un des mythes les plus célèbres de la mythologie grecque qu'il me soit permis de vous lire un article tiré d'un dictionnaire de mythologie sous la direction du professeur Pierre Brunel l'article intitulé le Minotaure et le Labyrinthe écoutons ensemble (le texte écouté a déjà été présenté dans le chapitre. Il c'est pourquoi nous nous retenons de le présenter ici)*
2. Pdt : *oui [/]*
3. Imane : *[/] le Minotaure est un monstre moitié-homme moitié euh : ~ moitié-animal ~ un taureau*
4. Pdt : *oui un taureau moitié-homme moitié-animal donc /c'est un monstre*
5. Imane : *oui*
6. Pdt : *encore oui~*
7. Imane : *le mythe pour moi euh : je pense que le mythe ~ c'était une référence de la réalité je crois que chaque mythe a une~ [/] vérité dans la vie réelle ~ le Minotaure représente le côté animal de l'être humain ~~~ les hommes ~ l'homme peut présenter le côté animal [/]par un monstre euh : un Minotaure et je crois que le Minotaure n'est pas un monstre dans sa nature mais ~je crois son ~ le mari de sa mère qu'il a transformé +/*
8. Pdt : *en monstre*

9. Imane : *en monstre / oui*
10. Pdt : *alors à l'origine il était bon ?*
11. Imane : *je crois qu'il n'était pas assez mauvais qu'on le croit*
12. Pdt : *oui d'accord ~ est-ce que vous avez quelque chose à dire à votre camarade ? ~~~~ oui Djouadi la parole est à vous {donne la parole à l'intervenant}*
13. Abdelhakim : *je pense que le Minotaure [/] ne peut pas être quelque chose de bon : par nature parce qu'il ne représente pas la nature il représente un couplement entre deux natures la nature humaine et la nature animale*
14. Pdt: *donc c'est un couplement contre-nature*
15. Abdelhakim : *contre-nature c'est ça [/] c'est-à-dire XXXX ~ qui naît après une trahison commise ~ XXXX par le roi*
16. Imane : *sa mère {elle veut dire la reine ou la mère du Minotaure}*
17. Abdelhakim : *normalement le taureau est destiné au sacrifice*
18. Pdt : *voilà donc c'est une double trahison*
19. Abdelhakim : *c'est une punition c'est en quelque sorte // c'est une punition divine XXXX troisième chose c'est pourtant qu'il est un animal monstrueux il est beau et cette beauté-là c'est elle qui a attiré la reine pour [/] [/] s'accoupler avec lui si vous voulez et la façon [/] euh : de cette liaison-là au sens corporel était rusée [/] elle s'est cachée [/] dans le corps d'une vache*
20. Pdt : *de cuire et de bois*
21. Abdelhakim : *oui de bois ~ autre chose c'est que le Minotaure ~ après son XXXX dans le labyrinthe il se comportait d'une façon isolée il a vécu [/] dans [/] une maison complètement isolée et il n'a pas conscience de cet isolement-là si vous voulez c'est quelqu'un qui n'a pas de l'imagination il ne peut pas percevoir ce qui +/ XXXX*
22. Pdt : *merci oui [/]*
23. Imane : *je crois que le Minotaure est [/] une victime de sa nature bien sûre qu'il est à moitié-homme à moitié-taureau une victime de l'environnement qu'il a vécu*

dans la labyrinthe lorsqu'il euh : chaque année donne sept hommes et sept femmes pour le manger oui et il est enfermé dans un prison : il n'a pas de choix : il faut qu'il mange pour vivre c'est pour ça ~ qu'il est +/- je crois il est devenu un monstre oui par cet ce +/-

24. Pdt : *il le voulait pas d'origine il est bon ?*
25. Imane : *je crois que [/] s'il n'avait pas ces conditions il pourrait être euh : ~ une chose bonne*
26. Pdt: *d'accord donc ça ressemble un petit peu à ~ des enfants nés hors-mariage dans notre société on le traite de bâtard cet enfant il n'est pas bon la fille elle aura une mauvaise réputation pourtant elle est victime donc c'est presque la même chose le Minotaure ici est le fruit de quelque chose qui est contre-nature c'est un pêché n'est-ce pas ? pourtant il n'a pas une main dedans le Minotaure n'a pas une main dans tout ça donc c'est [/] le taureau et sa maman Pasiphaé on comprend ici c'est comme il vient de le dire monsieur Djouadi c'est comme un résultat à quelque chose qui s'est produit contre la volonté divine ~*
27. Zineb : *je voudrais dire que le Minotaure c'est [/] le fruit d'un amour coupable c'est-à-dire un désir injuste pour moi ça [/] [/] représente l'inconscient refoulé c'est-à-dire +/- qui de l'être humain qui malsain c'est-à-dire entre guillemets +/-*
28. Pdt: *c'est un désir inférieur*
29. Zineb : *oui c'est un désir malsain [/] euh : +/-*
30. Pdt : *qu'on ne peut exprimer explicitement*
31. Zineb : *voilà c'est l'inconscient de [/] l'être humain de la reine euh~ {elle essaye de se rappeler du nom de la reine}*
32. Pdt : *Pasiphaé*
33. Zineb : *oui elle avait un désir pour un animal elle +/- c'est vrai que c'était euh~~*
34. Pdt : *c'était une punition de la part de Poséidon*
35. Zineb : *oui une punition de Poséidon mais +/- c'est-à-dire mais elle voyait :: l'animal beau c'est un inconscient refoulé c'est-à-dire +/- on peut dire ça représente dans notre*

- société l'inconscient refoulé parce que [//]c'est le fruit d'un amour coupable ou d'un désir injuste ça c'est mon point de vue*
36. Pdt : *oui merci cela vous laisse pas penser à +/- [//]*
37. EEE : *la psychanalyse {intervention collective et passionnée}*
38. Pdt : *oui la psychanalyse il {Freud} s'est basé essentiellement sur des mythes n'est-ce pas ? quel est le mythe sur lequel il a travaillé ?*
39. EEE : *Œdipe*
40. Pdt : *connaissez-vous encore d'autres mythes ?*
41. Youcef : *euh : nous connaissons tous le mythe de Narcisse ~ le beau Narcisse*
42. Djamila : *l'égoïste Narcisse {un ton ironique}*
43. EEE : *{rires}*
44. Rym : *moi je me souviens d'un certain Orphée qui a perdu sa bien-aimée +/- Méduse aussi +/-*
45. Rahma : *je pense que nous connaissons tous le mythe d'Ulysse mais celui de Méduse franchement // je ne connais pas tous les détails du mythe mis à part qu'il s'agit d'un monstre au regard pétrifiant et dont les cheveux sont sous forme d'horribles serpents*
46. Pdt : *revenant à Freud qui a travaillé sur le mythe d'Oedipe [//] oui qu'est-ce qu'il a dit ?*
47. Zineb : *et le mythe pardon {elle regarde autour d'elle} le mythe de Narcisse aussi il a travaillé sur le mythe de Narcisse et le mythe d'Œdipe*
48. Pdt : *vous avez une idée sur ça ? {une question adressée aux étudiants silencieux}*
49. Abdelhakim : *sur ~ euh ~*
50. Pdt : *sur le mythe d'Œdipe*
51. Djamila : *c'est un enfant qui était attaché à sa maman*
52. Pdt : *oui Djamila il aimait beaucoup sa maman contrairement*

- à son papa*
53. Djamila : *oui*
54. Pdt : *oui qu'est-ce qu'il a fait ?*
55. Djamila : *il a tué son papa*
56. EEE : *et il a épousé sa mère {intervention collective}*
57. Pdt: *oui il a tué son père il a épousé sa mère c'est aussi un péché mais ça exprimait comme elle vient de le dire Zineb un désir refoulé / inconscient ça parle aussi de / la castration je ne sais pas le petit enfant et sa relation avec sa maman être trop attaché à sa mère des fois mène l'être humain à :: détester son père ~~~ oui ~~~*
58. Soumaya : *malgré sa création monstrueuse et tout il a changé la définition de la beauté la beauté n'a pas le sens ~ la même sens XXXX*
59. Pdt: *d'après l'histoire du Minotaure le beau il n'est pas toujours beau pour tout le monde n'est-ce pas ? ce qu'on appelle les critères universelles de la beauté chacun a sa façon de voir les choses chacun a son goût pardon / en pensant au labyrinthe qu'est-ce que le labyrinthe ? quel est le rôle que joue le labyrinthe dans toute cette histoire ? ~~~ ici on parle de la symbolique du lieu le labyrinthe c'est un lieu hors-norme aussi qui correspond à [/] la nature hybride du Minotaure une construction dont on a jamais parlé avant qu'on a jamais vue*
60. Soumaya : *ça peut être la symbole de l'exil éloigné*
61. Pdt : *de l'isolement*
62. EEE : *de punition*
63. Pdt : *punition oui on a construit ce labyrinthe-là hors-norme pour punir un péché ~ hors-norme aussi donc c'est un péché tellement énorme +/*
64. Soumaya : *l'exil qui a créé certain complexité*
65. Pdt : *oui*
66. Soumaya : *l'être humain doit être complexé exilé loin de la société*

67. Pdt : *oui~*
68. Abdelhakim : *je pense [//] que ~ on veut isoler le Minotaure dans une prison plutôt bien gardée il ne peut pas quitter sa prison mais le labyrinthe [//] il reflète le non-sens de cette prison là une absence de structure l'absence de quelque chose qu'on peut comprendre / saisir quelque chose de labyrinthe c'est dans lequel on va se perdre et ce lieu il va se projeter sur [/] le Minotaure lui-même*
69. Pdt : *c'est une situation d'incompréhension une situation conflictuelle*
70. Abdelhakim : *conflictuelle oui c'est ça je pense que le sens du labyrinthe c'est ça*
71. Pdt : *d'accord oui quelque chose pour répondre à votre camarade ? ~*
72. Saâdia : *bon pour moi le labyrinthe est un prison que Minos a demandé à l'ingénieur Dédale de construire un palais dont l'agencement des pièces et des couloirs serait [/] si compliqué qu'il serait impossible d'en sortir donc c'est [/] ainsi que le labyrinthe est construit ~ a présenté l'entourage pour cacher +/*
73. Pdt : *quelle est la particularité de cette prison-là ? [...] oui ~*
74. Saâdia : *sa structure euh ~compliquée*
75. Pdt : *donc c'est une punition si on peut dire bien réfléchi on a [/] déjà planifié pour construire quelque chose pour le Minotaure pour l'enfermer à jamais jusqu'à sa mort [/]*
76. Soumaya : *il représente la fatalité du destin*
77. Pdt : *la fatalité donc le Minotaure doit assumer pourtant il est victime qu'est ce qu'il va assumer le pauvre ? XXXX dans la majorité du temps on a affaire à voir des cas pareils dans la société des personnes qu'on // condamne qui sont en fin de compte innocentes //*
78. Zineb : *par exemple il y'a des personnes qui ont un physique hors-normes ~ XXXX ça me fait penser à [//] l'histoire de l'homme-éléphant c'est-à-dire un bébé qui naît avec une grosse tête : la tête complètement déformée alors par honte et pour ne pas affronter la société les parents jettent l'enfant-là [//] et on peut dire que [//] le labyrinthe représente le fait de ne pas accepter la laideur*

on peut dire ça ne pas avoir un physique comme les autres on est obligé de jeter // cette créature-là ou la cacher

79. **EEE :** *c'est une double punition*
80. **Pdt :** *[/] est-ce que vous pensez qu'on a enfermé le Minotaure parce qu'il était laid ~ il n'était pas beau ou parce qu'il était déjà le fruit d'un amour coupable ? imaginons que le Minotaure était beau est-ce que le résultat sera le même ?*
81. **Intervention collective :** *non / non / non*
82. **Pdt :** *on va le garder ? est-ce que Minos il va accueillir ce [/] péché-là ?*
83. **EEE :** *non {un ton affirmatif}*
84. **Pdt :** *XXXX expliquez ? ~~~~~*
85. **Imane :** *je crois que le Minotaure ne sera pas accepté même si il est beau parce que [/] c'est une résultat d'un amour coupable*
86. **Pdt :** *donc c'est le fruit d'une trahison il n'y a pas un homme qui accepte le fruit de trahison [//] de la part de sa femme*
87. **Imane :** *dans notre société on accepte pas même s'ils sont des victimes ~ les enfants XXXX je ne sais pas pourquoi [//]même si ses parents qui sont les coupables :: mais lui il reste toujours rejeté par la société oui / et je crois que le labyrinthe ne représente pas un prison c'est un passage difficile à parcourir mais ce n'est pas impossible à le faire je crois que la labyrinthe représente XXXX la vie dans les problèmes je crois qu'elle représente les problèmes [//] pour certains hommes ils peut pas dépasser ces problèmes mais pour certains d'autres on peut dépasser par des solutions ou par les aides des autres on peut // le dépasser on peut parcourir +/*
88. **Pdt :** *d'accord oui cela nous mène vers le fil d'Ariane au moment où Thésée +/*
89. **Abdelhakim :** *je pense que le Minotaure il est victime mais dans la pensée classique ou ancienne antique le péché ne donne que des fruits pourris ça c'est important / le Minotaure il*

est pourri donc XXXX c'est nécessaire pour sauvegarder la société XXXX et le labyrinthe c'est [/] la prison si vous voulez qui à / sa mesure parce qu'il est tellement monstrueux qu'on doit le mettre dans une prison différente :: des autres ce n'est pas une victime le Minotaure c'est ~ [/] le pêché lui-même [//]XXXX

90. Pdt : *il est contre la nature donc il doit être rejeté par la nature elle-même*
91. Imane : *mais dans notre religion on dit pas ça le prophète Mohamed صلى الله عليه وسلم (Que le salut de Dieu soit sur lui).*
92. Intervention collective : *صلى الله عليه وسلم (Que le salut de Dieu soit sur lui).*
93. Imane : *ne dit pas ça dit que ces enfants sont notre frères et sœurs il ne faut pas leur jeter il faut l'accueillir XXXX pour ne pas faire des choses mauvaises comme ses parents il faut l'adopter*
94. Pdt : *il faut une rééducation tu veux dire ?*
95. Imane : *oui pour que la société soit :: meilleure*
96. Pdt : *est-ce que vous êtes d'accord avec ?*
97. Soumaya : *XXXX si on accepte quelque chose comme ça va augmenter~~~ الزنا والرذيلة والعياذ بالله (L'adultère et l'immoralité à Dieu ne plaise)*
98. EEE : *ربي يعافينا أجمعين (Dieu nous préserve tous)*
99. Pdt : *que-ce qu'on va faire ? on va tuer ces enfants-là nés hors mariage ?*
100. Soumaya : *non on a pas :: le doit de les tuer*
101. Pdt : *[/]*
102. Imane : *il faut punir les parents pas // l'enfant*
103. Pdt : *[//] les premiers responsables*
104. Imane : *oui ce sont les responsables c'est un innocent qui vient [//]dans ce monde qui le refuse qu'est-ce qu'il va faire ?*

105. Pdt : *oui ~Rym {donne la parole à l'intervenante}*
106. Rym : *moi je pense que c'est la société qui va faire de lui un être bon ou mauvais parce que le véritable fautif c'est les parents c'est la bêtise qui vient des [/] adultes lui ce n'est que la victime il n'a pas demandé d'être comme ça ni à naître de cette façon donc s'il est rejeté par la société si la société le [/] néglige le prend pour un animal automatiquement il va devenir un animal ~ par contre si la société essaye de le prendre en charge essayer de l'aider essayer de [/] lui expliquer que ce n'est pas de sa faute :: là il va prendre la chose d'une autre manière et peut être on aura une personne positive*
107. Pdt : *oui bien possible*
108. Zineb : *moi je voudrais revenir sur le fait que si euh :: le Minotaure était beau c'est-à-dire rien dans son physique ne trahit cet accouplement hors-norme il aura été accepté peut être pas :: par le roi Minos mais il aura été accepté par la société parce que rien dans son physique [/] ne révèle cet accouplement ~ on va dire que euh +/-*
109. Pdt : *que sa maman Pasiphaé va le prendre et elle va vivre toute seule avec son fils ~ possible il y a beaucoup de femmes dans la société qui font ça*
110. Zineb : *peut être que si [/] [/] il était un beau jeune homme il va être accepté par la société et peut être même lui il va rencontrer l'amour*
111. Intervention collective : {rires regards échangés et bruit}
112. Pdt : *possible oui*
113. Zineb : *on va de toutes façons on va pas / le mettre dans une labyrinthe souterraine*
114. Pdt : *parce qu'il est victime enfin :*
115. Zineb : *oui*
116. Pdt : *alors Zineb est pour le Minotaure elle est de son côté*

117. Intervention collective : {rires}
118. Pdt : *oui Djouadi* {donne la parole à l'intervenant}
119. Abdelhakim : *on peut dire que pour le Minotaure il ne s'agit pas de qu'il soit beau ou laid il est laid par définition le Minotaure n'est ni humain ni animal donc il est rejeté par la société ~ depuis l'antiquité XX tout homme qui est différent de la société c'est un comportement confirmé par les études anthologiques donc le Minotaure il est rejeté parce qu'il est différent :: essentiellement différent /*
120. Pdt : *parce qu'il n'obéit pas +/*
121. Abdelhakim : *aux normes*
122. Pdt : *aux normes et aux lois divines à l'époque oui c'est vrai ~*
123. Nawel : *cette histoire me rappelle [//] la belle et la bête la belle a accepté d'épouser la bête parce qu'il était gentil il était avec elle +/*
124. Pdt : *donc l'amour a pu surmonter ça*
125. Nawel : *voilà ::*
126. Pdt : *oui c'est bien juste*
127. Zineb : *mais n'oublions pas que / que la bête +/ {hésitation}*
128. Pdt : *à l'origine c'était un homme*
129. Zineb : *oui il a passé son temps [//] sous la terre XXXX*
130. Pdt : *déjà dans le conte c'est juste après un baiser il va reconquérir sa nature humaine XXXX*
131. Zineb : *XXXX oublions le conte ~ on a passé quelques années auparavant nous feuilletons la belle et la bête on a essayé de transporter le conte le mettre dans [//] un contexte contemporain et on a vu que la bête pour fuir le regard des autres il a préféré passer sa vie sous la terre*
132. Pdt : *oui [/] oui loin des yeux*

133. Zineb : *[/] mais ça n'empêche qu'il est tombé amoureux de [/] la femme*
134. Pdt : *elle l'a accepté tel qu'il est*
135. Zineb : *[/] parce qu'elle a su voir au fond de lui le bon côté malgré que monsieur Djouadi voit que le Minotaure c'est [/] le mal incarné c'est le péché lui-même c'est l'incarnation du péché*
136. Intervention collective : {rires}
137. Pdt : *en parlant du Minotaure ~ vos souvenirs d'enfance ne vous disent rien à ce propos?*
138. Intervention collective : *عتروس القابلية (Le démon de la sieste)*
139. Pdt : *qui peut développer oui ?*
140. Abdelhakim : *aussi قط الليل (le chat de la nuit)*
141. Pdt : *quoi / ? vous connaissez moi non*
142. Abdelhakim : *### {silence}*
143. Pdt : *alors c'est un nouveau mythe qui vient de naître {un ton ironique}*
144. Intervention collective : {rires}
145. Pdt : *pour عتروس القابلية nous avons dit que c'est +/-*
146. Soumaya : *un monstre demi-chèvre et on raconte l'histoire aux petits enfants pour les faire dormir*
147. Pdt : *pour les empêcher de sortir les après-midi nous avons dit que c'est une figure qui fait peur et inventée par les grands-mères pourquoi ? pour installer une certaine éducation vous voyez même nous les maghrébins les algériens les musulmans nous avons une certaine ~ disons capacité d'inventer d'imaginer de créer // nos propres mythes même s'ils ne sont pas à la hauteur :: je dis pas à la hauteur mais ne sont pas comme les mythes grecs mais nous avons nous aussi un patrimoine assez riche*

148. Zineb : *pour une fin heureuse [//] c'est-à-dire un but bien précis ici/ on sait que l'après-midi surtout le climat ici / à Biskra les après-midi c'est très dangereux de sortir parce que ça nuit à la santé et il peut être harcelé ou bien :: agressé sexuellement ou bien physiquement alors pour [//] une bonne cause on invente quelque chose de méchant c'est-à-dire on fait peur aux enfants tout simplement pour leur éviter un grand danger ~ c'est-à-dire :: l'homme maghrébin il est tellement rusé il a aussi de l'imagination pour trouver des solutions à des cas dangereux /*
149. Pdt : *j'aime bien revenir sur [/] le fait que Dédale a révélé le secret du labyrinthe à Ariane c'est la seule plutôt ce sont les deux Dédale et Ariane qui savent comment s'en sortir du labyrinthe est-ce qu'il a fait bon quand il a fait ça [/] en révélant le secret à Ariane? est-ce que c'était un bon acte ou non ? Saâdia {donne la parole à l'intervenante}*
150. Saâdia : *je pense qu'il a trahit Minos parce qu'il a raconté l'histoire du labyrinthe donc [//]Ariane a pris des informations auprès de Dédale elle lui a dit à euh :: Thésée pour entrer dans le labyrinthe tuer le monstre et puis sortir ~ je pense Dédale a trahi Minos et Ariane elle a trahi son père et son frère*
151. Pdt : *son frère :: le Minotaure on oublie souvent que c'est le frère d'Ariane {un ton ironique} et Dédale vous savez avant il était un architecte c'est un athénien n'est-ce pas ? et lui aussi il a commis un péché : il a tué son neveu [//]parce que lui aussi était euh :: un inventeur un sculpteur il était plus doué que lui donc il était jaloux de lui et l'a tué et Athéna // l'a transformé en perdrix un oiseau ~ puis Dédale s'est enfuit vers la Crète et s'est fait accueilli par Minos et devient nous disons pas son ami mais il était au service du roi Minos mais enfin de compte qu'est-ce qu'il a fait ? il a trahi le +/- oui Imane {donne la parole à l'intervenante}*
152. Imane : *Dédale a fait ça pour [//] se repentir parce qu'il a fait une mauvaise chose il l'a créé pour chaque année quatorze personnes ~ quatorze personnes vont mourir c'est pour ça qu'il a révélé le secret pour [/] faire un bien*

153. Pdt : *n'oublions pas que c'est [/] à cause de lui que la reine Pasiphaé a pu s'accoupler avec le taureau en inventant la vache /*
154. Intervention collective : *parce qu'il a construit la vache*
155. Pdt : *qu'est-ce que c'est que ce Dédale il fait du mal et juste après il se repentit {un ton ironique} | §*
156. Imane : *regretter*
157. Pdt : *il regrette*
158. Soumaya : *il représente :: l'être humain toujours il commet des fautes mais il regrette*
159. Pdt : *essaye d'arranger les choses § |*
160. Soumaya : *oui XXXX*
161. Imane : *une mauvaise trahison terminée par une grande trahison*
162. Pdt : *c'est la trahison toujours*
163. EEE : *{rires}*
164. Pdt : *d'accord ~ donc est-ce que vous trouvez que Thésée ~ a fait du bien quand il a tué le Minotaure ? ~~~~~oui Zineb {donne la parole à l'intervenante}*
165. Zineb : *d'un certain côté oui en évitant aux jeunes gens XXXX il a fait du bien aussi en tuant le Minotaure il lui a fait du bien parce qu'il était en train de souffrir dans le labyrinthe / il était isolé [/] c'est-à-dire c'est comme s'il a fait d'une pierre deux coups comme on dit il a fait du bien au Minotaure et il a fait du bien au peuple*
166. Pdt : *quelle était sa récompense ?*
167. Imane : *[...] épouser*
168. Intervention collective : *il a épousé Ariane*
169. Pdt : *[...] mais est-ce qu'il a vraiment aimé Ariane ? vous connaissez la suite de l'histoire ou non ?*
170. Intervention collective : *non / non / non*

171. Pdt : *il l'a laissée tomber enfin il l'a abandonnée lors d'un escale et euh :: c'est plutôt un autre dieu qui a épousé Ariane par la suite donc / on ne sait pas ce sont des personnages problématiques [...]*
172. Zineb : *c'est une trahison qui [/] existe tout au long du mythe qui a commencé par la trahison et a fini par une trahison Ariane elle l'a trahi elle lui a révélé le secret du labyrinthe elle lui a donné des preuves d'amour mais lui il l'a trahi pour dire que dans toute l'histoire il y a que la trahison {un air amusant}*
173. Soumaya : *ce qui fait la fatalité dans l'histoire [...] XXXX*
174. Pdt : *donc quoi qu'on fasse le coupable finit toujours par +/- {attend la suite de la phrase des étudiants}*
175. Intervention collective *payer*
176. Pdt : *[/] oui Djouadi {donne la parole à l'intervenant}*
177. Abdelhakim : *il y a un point important c'est que la fatalité elle n'occupe pas tout le terrain chez l'homme si vous voulez parce que des études qui étaient faites sur des gens antiques montrent que la capacité [...] de se sentir était très faible [...]*
178. Pdt : *donc ses capacités sont limitées*
179. Abdelhakim : *[/] l'évolution de ~ on dit الذاتية je ne sais pas comment~ [...]*
180. E : *la subjectivité // le narcissisme*
181. Abdelhakim : *non :: ce n'est pas le narcissisme*
182. Pdt : *le moi*
183. Abdelhakim : *le moi je pense l'évolution du moi chez l'homme moderne tend à mettre à distance les mythes anciens parce que maintenant on est capable de se voir pour les anciens le mythe ancien ne fonctionne pas exactement avec le moderne*
184. Nadji : *pour nous maintenant ~ le mythe n'exerce plus une force comme avant [//]on sait bien que ce sont des*

fabulations primitives //

185. Zineb : *certes dire que la foudre est l'expression // d'une colère divine n'est plus admise comme idée*
186. Youcef : *merci aux scientifiques de nous le faire apprendre ~ l'électricité est une justification plus convaincante {rire}*
187. Amina : *je me souviens lire un jour que l'alternance des saisons traduit la joie ou la tristesse de Déméter qui refuse de cultiver la terre // quand elle ne voit pas sa fille Perséphone ce qui donne l'hiver et leur rencontre est représentée par le printemps ~~*
188. Rym : *et si la mère décide de séjourner chez sa fille il y aura plus d'hiver ###*
189. EEE : {rires}
190. Zineb : *la science dit mieux ~ l'alternance des saisons est causée par l'inclinaison de la Terre en fait ~~ c'est la même chose pour le mythe d'Atlas qui porte la terre sur ses épaules il garde ainsi son équilibre*
191. Soumaya : *il était puni par Zeus ~ moi je me demande comment était la position // de la terre avant le pêché d'Atlas ###*
192. Youcef : *elle flottait sur la mer et Poséidon en joue des fois des matchs entre dieux {rire} le temps où il n'est pas fâché car il peut provoquer des tremblements de terre en plongeant son trident dans le sol {rire}*
193. Youcef : *je pourrais moi-même devenir un jour un mythe why not ! {sourire}*
194. Pdt : *[...] la signification du mythe au moyen âge était religieuse en parlant de l'âme humaine qui peut être condamnée à vivre dans le pêché elle se trouve errée [/] en train de chercher un centre qui lui échappe toujours parce qu'on est en plein pêché donc le labyrinthe il symbolise un petit peu ça une situation sans issue causée par l'absence de foi [...] cela a une relation avec le résonnement philosophique ~~*
195. Zineb : *parce que l'être humain est toujours en quête de vérité c'est-à-dire il cherche toujours à expliquer les*

phénomènes il essaye toujours de comprendre ce qui l'entoure et le labyrinthe ~ en cherchant l'issue on est en train de chercher la [//] la réalité des choses

196. Pdt: *oui c'est la démarche des scientifiques et des philosophes qui croyant à chaque fois arriver à un résultat euh :: ils se trouvent au point du départ à chaque fois ils tournent en rond [...]Djouadi {donne la parole à l'intervenante}*
197. Abdelhakim : *l'éternel retour*
198. Pdt : *oui l'éternel retour cette expression est de qui ?*
199. Abdelhakim : *de Nietzsche*
200. Pdt : *oui le philosophe Nietzsche qui a parlé aussi d'une mémoire-espérance [...]~~ parce que celui qui est dans le labyrinthe il essaye de faire confiance [//] chaque fois à sa mémoire pour se rappeler d'où il est entré à chaque fois sa mémoire le trahit n'est-ce pas ? donc +/- oui {donne la parole à l'intervenante}*
201. E : *la défaillance de la mémoire*
202. Pdt : *la défaillance de la mémoire oui ~~~~ quelque chose à ajouter ? ~~~~ oui Imane {donne la parole à l'intervenante}*
203. Imane : *je crois que Thésée a fait ce geste il a tué le Minotaure pour prouver qu'il est fort [...] ce n'est pas pour sauver je crois qu'il a fait ça pour lui-même pour être satisfait de lui-même et par ça je crois il a eu d'autres résultats plus de sa satisfaction personnelle [...]*
204. Pdt : *[...] Thésée au moment où il a essayé de tuer le monstre il a vu son image inversée dans le visage du monstre ~ il s'agit en quelque sorte du côté animalier de Thésée n'est-ce pas ? ~ qui se trouve en chacun de nous : donc le labyrinthe c'est un petit peu l'inconscient de l'être humain ~ Thésée va parcourir son inconscient pour tuer à l'intérieur de lui-même sa nature animalière XXXX*
205. Abdelhakim : *c'est pour ajouter à ma collègue chez les anciens aussi c'est l'acte individuel qui prime sur l'acte collectif c'est-à-dire il n'y a pas le sens du sacrifice [/] [/] l'acte héroïque [/] entraîne par sa force la communauté ~ tout le*

monde travaille pour soi les anciens // [...] le héros ne se sacrifie pas pour les autres il s'impose il cherche la gloire il cherche à actualiser sa vie à donner une dimension à sa vie propre

206. Pdt : *vous voyez pas que [...] les membres de la société grecque étaient [/] soudés parce qu'ils croyaient aux mêmes choses à des divinités précises moi je pense que [...] la collectivité primait à l'époque maintenant le contraire avec le matérialisme l'individualisme l'esprit scientifique chacun vit tout seul ~~ vous voyez maintenant avec internet avec les moyens de la technologie chacun a son coin on a plus de relations sociales même au niveau d'une même et seule famille mais à l'époque y avaient des tribus il y a chef de tribu tout le monde est là on obéit au chef :: on croit aux mêmes choses on est des frères mais maintenant // chacun a son idiologie non monsieur Djouadi ?*
207. Abdelhakim : *c'est pas : exactement comme ça non maintenant c'est le problème de l'individualisme actuel c'est [/] la complexité de la vie l'homme n'est pas aussi riche pour se multiplier et être partout la cause de l'individualité est plus technique [...] la possibilité chez les grecs d'être des communautés soudées elle est beaucoup plus forte que maintenant mais la pensée grecque la pensée païenne en générale [/] est une pensée individualiste très individualiste le sens de la communauté n'existait pas*
208. Pdt : *oui c'est votre point de vue ~~ en parlant des contes vous connaissez le conte du Petit Poucet ?*
209. Intervention collective : *oui / oui / oui*
210. Pdt : *qu'est-ce qu'il a en relation avec le mythe du Minotaure ? Zineb {donne la parole à l'intervenante}*
211. Zineb : *c'est le fil d'Ariane {avec enthousiasme}*
212. Pdt : *très bien / oui*
213. Zineb : *parce que le Petit Poucet [//] il a pris un morceau de pain ou bien de cailloux la première fois on dit il a pris du pain et à chaque fois il laissait une miette de pain lorsque il voulait retourner +/*

214. Pdt : *c'étaient déjà mangées par les oiseaux*
215. Zineb : *[/] la deuxième fois il a pris des cailloux et à chaque fois en parcourant le chemin il jetait des cailloux et c'est de là qu'il a retrouvé l'issue*
216. Pdt : *le chemin du retour*
217. Zineb : *[/] et c'est le même pour le fil d'Ariane s'il n'y avait pas de fil d'Ariane Thésée n'aurait pas du trouver la sortie*
218. Pdt : *très bien oui Djouadi {donne la parole à l'intervenant}*
219. Abdelhakim : *c'est le labyrinthe on peut présenter la forêt euh :: l'approche entre la forêt et le labyrinthe ~ les enfants pourraient être perdus dans une forêt en quelque sorte [//] dans un labyrinthe*
220. Pdt : *oui c'est un espace problématique [/] vous avez d'autres choses à ajouter ? Imane {donne la parole à l'intervenante}*
221. Imane : *je crois qu'Ariane représente dans la vie toute chose qui aide l'homme dans sa vie [...]*
222. Pdt : *elle représente :: elle renvoie à l'idée que l'homme est toujours dépendant il ne peut pas vivre tout seul*
223. Imane : *on peut pas vivre tout seul on a toujours besoin d'une aide même les héros ont besoin d'aide ::*
224. Pdt : *oui / c'est vrai ~ la parole est maintenant ~ à l'observateur numéro un oui ~ Soumaya {donne la parole à l'intervenante}*
225. Soumaya : *après l'ouverture de la séance par le président ~ la lecture du passage qui explique les deux mythes le Minotaure et le labyrinthe plusieurs interprétations sont données par les étudiants chacun sa manière de voir l'histoire XXXX*
226. Pdt : *merci ~ deuxième observateur {donne la parole à l'intervenante}*
227. E : *les étudiants ont lié le mythe du Minotaure et le labyrinthe avec la vie actuelle et la société maghrébine et aussi les contes comme le petit prince +/*

228. Intervention collective : *Poucet*
229. E : *pardon le Petit Poucet la belle et la bête etc et aussi ils font appel à la psychanalyse l'inconscient de Freud ce qui montre que le mythe est très [/] riche*
230. Pdt : *il s'inscrit dans l'interdisciplinarité*
231. Djamila : *il a influencé la médecine par exemple le talon // d'Achille*
232. Pdt : *[/] quelle est la relation qui existe entre les deux ? vous avez une idée ? {s'adressant à tous les étudiants}*
233. Djamila : *il y a une maladie au niveau du talon qui s'appelle le talon d'Achille*
234. Pdt : *ah bon ! est-ce que vous avez déjà entendu ça ? {en posant la question à tout le monde}*
235. Intervention collective : *non :: non c'est la première fois*
236. Pdt : *merci pour l'information {rires} oui ~*
237. E : *aussi les étudiants font la comparaison entre le Minotaure [//]et les comportements des êtres humains*
238. Pdt : *nous avons déjà dit que la fonction première du mythe est de révéler des exemples [...] il renvoie à des histoires qui se sont vraiment déroulées dans le passé oui ~~c'est tout ? la parole est maintenant à la reformulatrice [...] madame Rym {donne la parole à l'étudiante}*
239. Rym : *alors euh :: pour [//]la séance d'aujourd'hui qui a débuté par la présentation qu'a été faite par mademoiselle Soltani qui a commencé par désigner le rôle de chacun les deux observateurs les deux reformulateurs et le reste ce sont des participants le thème qui a été abordé était le Minotaure et le labyrinthe [...]ensuite nous avons posé certaines questions qui tournent autour de ces deux thèmes alors pour certains le minotaure est un monstre moitié-homme moitié-animal représente la réalité de l'homme son côté bestial et son côté humain ~~ il représente aussi le péché [...] il est né après une trahison et c'est une punition divine il est monstrueux et beau à la fois*

~~~ [//]le Minotaure vit isolé il n'a pas conscience de cet isolement [//] il représente aussi la victime // victime de sa nature de son environnement il n'a pas le choix [//] dans cet emprisonnement euh :: donc euh :: [//] [...] ils ont aussi parlé de la reine qui avait un désir envers un animal c'est un inconscient refoulé ce qui nous renvoie à Freud et la psychanalyse le mythe d'Oedipe qui a tué son père à cause de [//]son amour exagéré par rapport à sa mère ~ ~ [...] aussi mademoiselle a posé la question suivante : quel est le rôle du labyrinthe ? il symbolise pour certains l'exil :: l'isolement pour punir le pêché or le labyrinthe représente aussi la perte des repères [//]c'est la prison ou bien une fatalité [...]on a parlé de [//] plusieurs exemples on a aussi parlé du labyrinthe qui représente la vie et ses problèmes certains peuvent s'en sortir d'autres non ils sont toujours dépendants ils ont besoin d'aide [...]XXXXX mais notre religion demande de la tolérance envers les différents alors tout homme qui est différent de la société [//]est rejeté par la société ils ne l'ont pas accepté ## nous avons parlé de l'exemple de la belle et la bête et c'est l'amour de la femme et le baiser qui [//]a rendu à la bête son apparence humaine et sa beauté nous avons aussi parlé de euh :: عتروس القابلية un mythe qui a été créé par nos anciennes grands-mères qui fait référence à un monstre moitié-chèvre moitié-humain [//] faire peur aux petits enfants qui ne font pas la sieste euh :: alors [...]selon certains les mythes n'ont pas la même signification chez les anciens et chez les modernes la conception elle change parce que la société elle change et l'histoire change aussi+/-

240. Pdt : et le monde évolue aussi
241. Rym : oui et le mythe on dit que le mythe [//] il évolue à travers la société le labyrinthe est une situation sans issue parce qu'on est coupable [//] là on parle de la philosophie parce qu'on dit que euh :: [...] une idée engendre une autre donc XXXX la quête de la vérité on s'arrête jamais +/-
242. Pdt : parce qu'il y a pas une vérité absolue
243. Rym : oui le héros ne se sacrifie pas pour les autres mais par sa force il influence les autres et la société dans laquelle il vit ~ ~ nous avons aussi parlé du Petit Poucet qui représente un petit peu le Minotaure et le labyrinthe

- euh :: la ressemblance qu'il y a c'est [/] le fil d'Ariane alors le Petit Poucet pour retrouver son chemin il va poser des petits bouts de [/]pain pour retrouver ensuite son chemin les petits bouts seront mangés par les oiseaux il va changer ça par des pierres pour retrouver enfin son chemin [...]*
244. Pdt : *euh :: j'attire votre attention euh :: sur un point essentiel vous voyez à l'époque [/] la trahison était un fléau n'est-ce pas ? était quelque chose inacceptable et c'est la même chose jusqu'à maintenant donc le mythe qu'est-ce qu'il fait ? il révèle des modèles il traite des thèmes universels qui ne changent pas [/>[...]]oui Imane {donne la parole à l'intervenante}*
245. Imane : *[/] l'homme ne change jamais le principe ne change pas je crois que l'environnement la société peut changer mais l'homme reste toujours XXXX*
246. Pdt : *alors on va anéantir toutes les théories de l'éducation ? si l'homme ne change pas {un ton exclamatif}*
247. Rym : *l'homme change la société elle influence l'homme ce qui ne change pas comme l'on a dit tout à l'heure*
248. Imane : *il y a des principes qui ne changent pas {avec insistance}*
249. Pdt : *il y a des personnes qui ne changent pas et il y a des personnes qui changent ! ~~~ oui Djouadi {donne la parole à l'intervenant}*
250. Abdelhakim : *dans ce sujet les anciens les philosophes et les poètes anciens ils ne décrivent que quelques nombres de couleurs il y a pas beaucoup de couleurs chez eux XXXX*
251. Pdt : *ils étaient pessimistes ?*
252. Abdelhakim : *non // non ils ne voient pas les couleurs*
253. Pdt : *ah bon !*
254. Abdelhakim : *la perception des couleurs était limitée les nuances des couleurs était limitée chez eux cette perception est évoluée avec le temps chez les humains maintenant [/> nous pouvons voir beaucoup plus de couleurs et les générations futures elles seront beaucoup plus perceptibles des couleurs cette évolution de la capacité humaine elle entre en jeu pour voir et déchiffrer les choses l'homme ne change pas c'est pas vrai // il change*

*avec le temps il a besoin du temps pour [/] voir le changement [...]*

255. Pdt : *c'est un fait scientifique monsieur ?*
256. Abdelhakim : *oui c'est un fait scientifique*
257. Pdt : *d'accord je croyais que c'est symbolique à l'époque leur capacité mentale ~ peut être leur permettait pas de euh ::*
258. Abdelhakim : *non ce n'est pas mental même [...] le contact tangible physique il s'évolue chez l'homme avec le temps et avec l'effort Nietzsche qu'est-ce qu'il dit Nietzsche l'intelligence humaine essentiellement évolue ~ on punit pas les anciens criminels et voleurs pour leur faire du mal mais pour marquer l'entourage XXXX*
259. Pdt : *pour installer l'éducation § |*
260. Abdelhakim : *XXXX l'homme il change beaucoup autre chose la notion de victime n'existe pas chez les antiques d'après l'étude psychologique qu'a fait Nietzsche le mot bon chez les anciens synonyme de pauvre celui qui peut faire du mal aux autres ou prendre le bien des autres le mot méchant renvoie au faible XXXX § |*
261. Pdt : *la loi de la forêt*
262. Abdelhakim : *oui la victime n'existe pas chez les anciens c'est-à-dire // le même sens que nous avons maintenant étymologiquement la signification a changé beaucoup par rapport aux anciens*
263. Rym : *donc nous avons parlé aussi de la forêt qui représente pour certains le labyrinthe Ariane représente aussi toute chose qui aide [/] elle nous révèle que l'homme a besoin toujours d'aide l'homme est toujours dépendant enfin pour résumer ou pour clôturer ce qu'on vient de dire le mythe on l'a vu du côté psychologique philosophique du côté de la société on a parlé de plusieurs disciplines donc on peut dire que le mythe est interdisciplinaire*
264. Pdt : *merci la parole est maintenant à Zineb deuxième reformulatrice {donne la parole à l'étudiante}*
265. Zineb : *le débat d'aujourd'hui a été très varié pour certains le Minotaure représente les punitions divines la double trahison c'est l'incarnation même du péché mais*



*pourtant c'est une victime car il est le fruit d'une ruse et d'un amour coupable c'est aussi la représentation d'un désir refoulé de l'inconscient en ce qui concerne le labyrinthe il symbolise une punition [/] un exil même la cachette de nos péchés mais aussi ça représente le centre qu'on ne peut comprendre qu'on ne peut saisir c'est la vie-même avec tous ses problèmes qu'on ne peut dépasser [...] les discutants [/] ont aussi essayé d'aborder l'acte de Dédale en révélant le secret du labyrinthe il a voulu se repentir du mal qu'il a fait c'est la nature humaine qui ressent du regret après chaque mal commis aussi [/] ils ont remarqué que [/] la trahison qui est au centre de ce mythe-là euh :: en ce qui concerne l'acte de Thésée il a été vu par certains comme un bon acte parce qu'il a délivré le Minotaure et son peuple pour d'autres [/] ~ ~ c'était une façon de montrer sa force en tuant ce monstre un acte égoïste aussi on a essayé de faire le rapprochement entre le fil d'Ariane et le conte du Petit Poucet et [/] on a conclu que l'homme est toujours dépendant des autres même si // il s'agit d'un héros doué d'une force surhumaine*

266. Pdt : *merci sur ce la première séance de l'atelier de parole arrive à sa fin je vous remercie beaucoup /*

## Deuxième séance : Le mythe d'Ulysse

1. Pdt : *aujourd'hui le 17 mars 2015 au niveau du département de français université de Mohammed Khider Biskra et dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat avec une promotion de master 1 option littérature je déclare la deuxième séance du débat ouverte je serai la présidente de la séance les reformulatrices seront Amina et Chérifa les observatrices seront Soumaya et Nihad le thème d'aujourd'hui va porter sur l'un des mythes les plus célèbres de la mythologie grecque il s'agit du mythe d'Ulysse écoutons ensemble le récit de d'Ulysse {texte déjà présenté dans la thèse} ainsi s'achève toute l'histoire d'Ulysse comme vous voyez l'histoire est très [/] longue elle regorge d'évènements et de détails donc on aura beaucoup de choses à dire alors qu'est ce que vous euh :: vous pensez de l'histoire d'Ulysse*

*en général ? comment vous pouvez lire symboliquement tous ces évènements ? et qu'est-ce qu'un tel voyage peut nous enseigner nous les modernes les algériens les étudiants algériens ? la parole est à vous oui ~~~oui Youcef {donne la parole à l'intervenante}*

2. Youcef : *si ~~~ si on écoute cette histoire on ne peut pas dire que [/] c'est réelle c'est de la mythologie grecque en plus de ça [/] se confirme depuis euh :: comment s'appelle ce monstre qui a un seul œil+/-*
3. Pdt : *le Cyclope Polyphème*
4. Youcef : *le Cyclope on a jamais vu // quelqu'un avec un seul œil !*
5. Amina : *Youcef il n'arrive pas +/- il ne croit pas du tout aux mythes ### ###*
6. Youcef : *pour moi euh : tous les mythes ont ~ sans exception ~ une part malsaine ~~~ qui ne devrait pas exister //*
7. Amina : *mais tu oublies que des fois il faut passer par le mal pour découvrir le bien ###*
8. Youcef : *si tu le dis ! ben en tous les cas // c'est trop {un air mécontent}*
9. Amina : *mais // rien n'est gratuit ~ comme elle vient de dire madame {nous} Télégonos va tuer Ulysse à la fin*
10. Youcef : *et épouser +/-Pénélope sa propre mère ~ quelle morale {rire}*
11. Youcef : *ce que j'ai aimé dans toute histoire c'est [//] la force ou bien le courage d'Ulysse il a parcouru les mers il a parcouru les terres il a rencontré les gens il a mangé des trucs bizarres comme c'est pas le Tulipe c'est : c'est euh +/-*
12. Pdt : *Lotus*
13. Youcef : *oui le lotus c'est le lotus madame le lotus c'est une fleur pour les chinois elle dure plutôt elle peut vivre jusqu'à 400 ans*
14. Pdt : *c'est une fleur légendaire*

15. Youcef : *oui c'est une fleur légendaire vous voyez c'est tout ce que j'ai*
16. Pdt : *d'accord j'aime bien revenir sur le point du Cyclope nous sommes des musulmans n'est-ce pas ?*
17. Intervention collective : *oui / oui / oui*
18. Pdt : *réfléchissez un peu ~ cette figure ne vous rappelle rien? ~~~*
19. Amina : *si si // notre prophète a déjà cité quelqu'un qui va venir l'Antéchrist*
20. Pdt: *oui Amina {donne la parole à l'intervenante}*
21. Amina : *notre prophète a déjà cité quelqu'un qui va venir l'Antéchrist*
22. Youcef : *avec un //seul œil !!!*
23. Amina : *oui :: oui*
24. Pdt : *c'est l'une des histoires évoquées par la religion musulmane المسيح الدجال l'Antéchrist il viendra à la fin de [//]cet univers ### pour se battre avec Jésus-Christ {silence et méditation des discutants}*
25. Pdt : *alors Youcef qu'est-ce que tu en penses maintenant?*
26. Youcef : *tout ce que dit le prophète est vrai / en plus le coran !*
27. Pdt : *alors t'est purement dans la subjectivité n'est-ce pas Youcef ?*
28. Youcef : *moi non // non madame euh :: moi non // madame {un air confus et un sourire timide}.*
29. Soumaya : *ce n'est pas dans le coran c'est dans ~ les // Ahadith*
30. Amina : *alors moi je veux savoir comment les grecs ont pu imaginer ce Cyclope alors qu'ils ont vécu avant l'arrivée de l'Islam ? ~~~ {un silence total succède à cette interrogation}###*
31. Pdt : *tout ce que dit le prophète est dicté par le Dieu n'est-ce pas ? ~~~bon nous sommes ici dans un débat scientifique [/] nous sommes des universitaires nous sommes des chercheurs on est censé accepter l'autre c'est leurs traditions comme nous aussi avons des*

*choses bizarres ###*

32. EEE : {rires}
33. Pdt : *### [...] j'espère que [/] vous arriviez à être un peu objectifs d'accord se distancier un petit peu par rapport à la mythologie grecque pour essayer de [/] saisir l'essence de cette mythologie [...]*
34. Youcef : *non madame l'histoire elle ~ est belle :: {sourire}*
35. Ptd : *elle est ::: belle {intonation d'humour}*
36. Youcef : *non je veux dire déjà elle est bien ::*
37. Ptd : *elle est bien déjà c'est bien :: {un ton ironique}*
38. Intervention collective : {rires}
39. Youcef : *euh non déjà l'aventure d'Ulysse euh~~*
40. Pdt : *oui Chérifa {donne la parole à l'étudiante}*
41. Chérifa : *[/] à travers les aventures du voyage d'Ulysse on peut comprendre ~ ça nous enseigne le courage et la fidélité d'Ulysse parce qu'il il a refusé même d'être immortel pour qu'il revenir à sa petite famille sa femme et son fils*
42. Pdt : *c'est un récit qui nous enseigne même comment gérer un couple [...] Ulysse est resté fidèle à sa femme il partage [/] le fameux secret du lit avec sa femme et sa femme aussi lui a été fidèle ~~ elle a refusé tous les prétendants pourtant elle était belle // elle était la femme d'un roi et il y avait des centaines d'hommes qui attendaient mais elle a refusé tout ça parce que l'amour d'Ulysse était plus grand [...] oui Nadji {donne la parole à l'intervenant}*
43. Nadji : *Ulysse qui n'arrivait pas [/] à rentrer chez lui et concernant ce personnage littéraire Ulysse et il a une double fonction [...] il faut distinguer de l'Odyssée la guerre de Troie où Ulysse apparaît comme en position de force la deuxième position dans l'Odyssée euh :: Ulysse euh :: il a choisi le plaisir euh :: ordinaire le plaisir ordinaire de la communauté humaine qui représente l'homme qui [/] veut être entouré par son épouse son enfant ses domestiques*

*ses compagnons*

44. Pdt: *c'est l'être social*
45. Nadji : *l'être social aussi [...] c'est un personnage complexe et des fois changeable concernant l'écriture et la réécriture du roman il donne [/] l'inspiration aux romanciers euh :: d'inventer la créativité chez les romanciers ~~ il y des épisodes on a l'épisode de la guerre de Troie*
46. Pdt : *dix ans d'errance*
47. Nadji : *dix ans d'errance de naufrage de euh :: ~ des fois on trouve souvent des mythes historiques XXXX*
48. Pdt : *par rapport au Cyclope qu'est ce que vous pensez de cet épisode là ? qu'est-ce qu'il peut représenter le Cyclope ? ~~~~ à part cette ressemblance avec l'Antéchrist vous ne voyez pas que le Cyclope représente l'Autre l'étrangeté dans sa globalité c'était le premier être anormal qu'Ulysse rencontra donc c'était l'étranger l'Autre et Ulysse a pu gérer cette rencontre même c'était une rencontre conflictuelle pleine de désaccords de problèmes mais il est arrivé avec sa ruse à s'en débarrasser du Cyclope [/] le Cyclope ici avec son unique œil il était le méchant [/] et Ulysse comment [/] il a pu disons ~ traiter le Cyclope ? [...]*
49. Youcef : *avec agressivité mais Ulysse a joué le rôle de // de ~~ euh :: je perds les mots euh ::*
50. Pdt : *allez-y Youcef tu as tout le temps*
51. Youcef : *voilà il a utilisé son intelligence*
52. Pdt : *oui sa ruse*
53. Youcef : *voilà sa ruse // sa ruse ~ il a laissé le Cyclope dormir puis il lui a crevé l'œil*
54. Pdt : *euh :: regardez vous savez qu'Ulysse on l'appelle l'homme aux mille ruses [/] et Polyphème vous savez déjà poly ça veut dire quoi ? {s'adressant à tous les étudiants}*
55. Intervention *plusieurs*

## collective :

56. Pdt : *oui plusieurs et phème ~ la phonétique {ce mot a été donné pour aider les discutants à trouver la bonne réponse} +/-*
57. Nadji : *formes*
58. Pdt : *formes ou sons [...]donc on a la pluralité des intelligences si on peut dire [...] et la pluralité des noms ~~ ici on peut dire que le Cyclope est du genre qui parle beaucoup d'accord qui dit n'importe quoi n'a pas un esprit scientifique et c'est le contraire d'Ulysse qui est // quelqu'un qui réfléchit bien avant d'agir / donc vous voyez la contradiction XXXX et pourquoi à votre avis a déclaré qu'il s'appelait Personne là déjà c'est une stratégie très [/] intelligente*
59. Amina : *Personne veut dire aucune personne*
60. Pdt: *aucune personne donc quand les autres vont venir*
61. Amina : *ils vont rien prendre contre Ulysse*
62. Nadji : *Ulysse est polytropos l'homme aux formes multiples la différenciation de l'être humain ~~ l'homme [/] c'est pas un canevas on a le multi [/] statuts +/- des fois un jeune des fois il devient un vieux un roi*
63. Pdt : *un roi un guerrier un époux un père*
64. Nadji : *oui il a joué des différents rôles aussi Ulysse représente un bon parleur XXXX on dit que dès sa voix jaillissait de sa poitrine et que ses mots tombaient comme avec Ulysse*
65. Pdt : *il était tellement puissant il a du caractère*
66. Nadji : *oui voilà*
67. Pdt : *je ne sais pas si vous connaissez la citation de Paulo Coelho le brésilien l'écrivain qui a dit parmi toutes les armes que l'homme a pu inventer la parole reste la plus puissante*
68. Youcef : *la plus forte //*
69. Nadji : *dans son célèbre roman l'Alchimiste +/-*

70. Pdt : *ce n'est pas dans l'Alchimiste puisque j'ai lu le roman qui parlait du berger l'Alchimiste il s'agit d'un voyage spirituel ~ revenons sur l'épisode du moly est ce que vous en souvenez ? une plante qu'Hermès a donnée à Ulysse pour +/- pour ne pas subir le sort de Circé celle qui transforme les hommes en porcs qu'est-ce que cette plante peut représenter ou symboliser ?*
71. Youcef : *un remède antidote // une protection divine /*
72. Abdelhakim : *les sorts humains ne peuvent pas être conjugués d'une façon directe c'est-à-dire l'acte et le résultat ne sont pas liés d'une façon logique +/-*
73. Pdt : *donc ce qui compte c'est le résultat ?*
74. Djouadi : *XXXX les dieux afin de voir + / ###*
75. Pdt : *vous savez que nous avons je crois un proverbe qui dit aide-toi le ciel t'aidera n'est ce pas ? je vois que c'est presque la même chose avec Ulysse il était courageux il avait de la volonté il a tout fait et enfin ce sont les dieux qui se sont réunis pour l'aider [...]*
76. Pdt : *autre chose pendant le passage à côté de l'île des sirènes [/] Ulysse était attaché au mât du navire et ses compagnons ils ont bouché les oreilles par de la cire qu'est ce que cela signifie?*
77. E : *c'est l'amour du danger*
78. Djouadi : *c'est s'il y a des choses enjouantes {il veut dire enjouées} qui sont très belles somptueuses il faut pas les écouter si vous écoutez la belle chose tu seras mort si tu n'écoutes pas tu seras aveugle parce que tu n'en sais rien*
79. Pdt : *c'est le désir n'est ce pas ?*
80. Djouadi : *C'est pas le désir c'est [/] la beauté dangereuse madame XXXX vous comprenez il y a une parole du roi Salomon qui dit à la reine Belqis vous êtes comme ce flambeau parce que Belqis était en train de menacer son royaume [/]si je l'éteint je deviens aveugle si je le laisse on va brûler Jérusalem il y a cette dualité +/- le héros seul qui peut écouter ne risque pas de se perdre c'est un seul le héros qui a pu entrer le champ et sortir sain et sauf*

81. Youcef : *madame je pense qu'Ulysse a voulu s'entraîner comme ça si par exemple une autre fois il ne sera pas attaché s'il entendit le chant il va pas se laisser aller si pour ça il a dit à ses camarades de l'attacher [...]*
82. E : *en effet Ulysse était exilé loin de son peuple*
83. Pdt : *il était loin de sa patrie il a participé à une guerre puis il s'est erré dans le monde il n'arrivait pas à rejoindre sa patrie loin de sa famille il était en exil ~ oui je reviens sur les sirènes vous savez que les philosophes ont interprété ça en disant que le champ des sirènes représentait le désir le plaisir dans la vie et Ulysse il était attaché avec des cordes à son bateau ces cordes représentaient les liens avec la sagesse [...]*
84. Soumaya : *XXXX l'être humain est limité par des normes de la société ####*
85. Djouadi : *mais pourquoi Ulysse n'a pas bouché ses oreilles ?*
86. Pdt : *il veut profiter*
87. EEE : {rires}
88. Soumaya : *peut être qu'il est courageux il décida de combattre contre lui-même*
89. Pdt : *possible oui comme il vient de le dire Youcef c'est une façon de se lutter contre lui-même de voir jusqu'à quel point euh : il pourrait résister c'est un entraînement c'est un test pour lui aussi*
90. Djouadi : *non // c'est pas un test dans le film nous avons vu il hurlait lâchez moi // lâchez moi il veut partir /// ##*
91. Pdt : *il ne faisait pas autant de confiance à lui-même*
92. Djouadi : *non ~ il était subjugué complètement*
93. Pdt : *c'est une adaptation cinématographique on peut pas vraiment dire qu'il s'agit de la vraie version +/-*
94. Nadji : *dans ce cas là on peut dire euh :: on peut lier le mythe d'Ulysse avec le mythe du Minotaure le côté humain et le côté animal donc Ulysse il a aimé le chant des sirènes mais les cordes et les coutumes donc le côté animal le pousse pour aller vers son plaisir*



*mais il y a les cordes et les coutumes les empêchements*

95. Pdt : *surtout sa volonté de retourner chez lui de rejoindre sa femme lors du dernier débat sur le Minotaure nous avons dit que le Minotaure représente le côté animalier qui se trouve chez chaque être humain ~Ulysse euh :: c'est un être nostalgique qui tente de trouver son foyer de se trouver sur son lit pourquoi ? [...]*
96. Nadji : *c'est lui qui a fabriqué son foyer qui a choisi sa femme donc ici le lit XXXX*
97. Pdt : *on dit la naissance le commencement de la vie conjugale +/*
98. Nawel : *madame Ulysse me rappelle des [/] immigrés chez nous*
99. Pdt : *très bien :: j'allais [/] dire ça*
100. Nawel : *parce que les immigrés toujours ils font des grands voyages des connaissances mais ils cherchent toujours à trouver l'Algérie :: parce qu'elle représente leur identité et leur euh :: réelle personnalité*
101. Pdt : *très bien // Nawel c'est une réflexion très profonde et j'allais soulever ce point puisque le voyage d'Ulysse qu'est ce qu'il symbolise enfin de compte c'est la construction de l'identité humaine [/] il est ici il est parti de sa patrie il a fait le tour du monde pour enfin retourner chez lui affirmer son identité voilà je suis un grec je suis le roi d'Ithaque et quoique qu'il arrive je dois rejoindre ma patrie et mon pays et mourir là en tous les cas pour les immigrés algériens est-ce que vous trouvez que c'est la même chose ?*
102. Youcef : *madame non Ulysse a aventuré dans le monde mais eux dans la misère*
103. Pdt : *mais est-ce que Ulysse vivait la belle vie ? XXXX | §*
104. Amina : *Ulysse a eu toutes ses difficultés malgré lui XXXX c'est pas lui qui voulait faire ce voyage § |*
105. Pdt : *il est parti pour une fin noble pour se combattre [...] mais pour les immigrés ils disent que voilà cette misérable vie nous a été imposée on peut pas vivre ça*

[...]

106. Pdt : *on dit toujours ils sont étrangers surtout Assia Djebar qui parle beaucoup de la situation des immigrés algériens en France [//] ils n'ont pas vraiment un chez-soi [...]*
107. Youcef : *un rappeur algérien je veux dire d'origine algérienne ~ kabyle euh :: qui vit en France ~ il a dit partout où je vais / je suis étranger ~ c'est-à-dire s'il vient en Algérie on dira // voilà l'immigré +/-*
108. Pdt : *celui qui a trahit sa patrie celui qui est parti et là-bas on dira c'est le terroriste +/- | §*
109. Soumaya: *§ | une grave // crise d'identité*
110. Pdt : *est-ce que vous êtes d'accord avec les propos de Soumaya ? est-ce que tous les algériens ont une crise identitaire ?*
111. EEE : *oui // oui*
112. Nadji : *surtout la troisième génération en France [/] on trouve des gens qui cherchent le beure et l'argent du beure ~ vivre la belle vie en France puis euh :: finir leurs vie en Algérie*
113. Pdt : *ils demandent // d'ailleurs toujours d'être enterrés en Algérie ~ sur le sol algérien*
114. Youcef : *vous savez pourquoi madame ?*
115. Pdt : *non Youcef pourquoi ?*
116. Youcef : *parce que la terre est gratuite c'est gratuit gratos | §*
117. Pdt : *pas à ce point Youcef*
118. Intervention collective: *{rires}*
119. Youcef : *والله Wallah {pour jurer au nom de Dieu} madame c'est ça croyez-moi § |*
120. Nadji : *si on prend l'exemple d'Achille ils ont tué Achille euh :: [...]*
121. Pdt : *par une flèche dans son talon | §*

122. Nadji : *oui par une flèche dans son talon XXXX il y a des points communs [/] entre Achille et Ulysse ils sont de bons guerriers mais Ulysse représente l'être humain malgré sa force et tout il a besoin des dieux et de tout +/- [...]*
123. Pdt : *c'est la dépendance de l'être humain §|*
124. Nadji : *oui [/]*
125. Soumaya : *je pense qu'Ulysse a confirmé l'expression « je ne suis pas parfait mais je suis parfaitement moi-même »*
126. Pdt : *il voulait déjà confirmer son identité ~ oui Chérifa {donne la parole à l'intervenante}*
127. Chérifa : *euh :: nous avons dit euh :: nous avons dit que euh :: que le héros dans tous les mythes il y a toujours une force divine et même dans notre vie actuelle c'est le Dieu +/- il y a des situations difficiles qu'on rencontre +/-*
128. Pdt : *quotidiennement*
129. Chérifa : *mais on trouve toujours une solution qu'on y croit pas et c'est le Dieu // qui nous aide toujours dans la vie et dans les situations difficiles +/-*
130. Pdt : *et vous qu'est-ce que vous en pensez ? les filles ~ oui Nawel {donne la parole à l'intervenante}*
131. Nawel : *je cois que la personnalité de l'homme ~ son identité n'est pas attachée des personnes XXXX parce que il a perdu tout il vit dans l'absence c'est pour ça il euh :: a un retour vers ses origines pour retrouver son identité +/-*
132. Pdt : *donc la première composante de l'identité humaine c'est les racines :: l'appartenance sociale ~ est-ce que vous partagez cette idée ? qu'est ce que l'identité en fin de compte ? [/]*
133. Abdelhakim: *c'est un échappatoire*
134. Pdt : *un échappatoire ?*
135. Abdelhakim : *oui échappatoire XXXX parce que +/- [...]*

136. Pdt : *je vous pose une question ~ est-ce que l'identité est un ~ héritage ou on l'acquiert ? innée ou acquise ?*
137. EEE : *on l'acquiert ~ innée ~ oui | §*
138. Amina : *§ | les deux à la fois*
139. Pdt : *qui peut ajouter ou expliquer ? oui ~ ~*
140. Youcef : *vous savez si un homme vit avec des singes :: seulement des singes*
141. Pdt : *il va se comporter comme eux*
142. Youcef : *il serait un singe ~ je dirais euh :: un singe rasé seulement*
143. Pdt : *Maugli ~ mais lui c'est avec des loups*
144. Abdelhakim : *il y a un exemple XXXX des fois on trouve des différences entre un homme et un homme qui ressemblent à la distance entre un homme et un animal XXXX planter un homme dans un milieu animal [...] ~ ~ peut être il se prend pour un singe mais le fond n'est pas un singe +/*
145. Pdt : *l'être humain déjà un être qui raisonne XXXX +/*
146. Abdelhakim : *le fait d'être homme veut dire qu'on est pas animal par naissance même celui qui ne sait pas parler ne sait pas réfléchir n'est pas un animal [...] je veux dire le côté // l'héritage a un grand rôle +/*
147. Nadji : *la relation entre Ulysse et l'identité ~ l'identité c'est innée c'est un héritage qui se développe à partir des expériences euh :: c'est le cas d'Ulysse [/] je veux dire cette expérience ou bien cette période de vie elle va forger une personnalité ### ça demande d'autres obstacles et c'est le cas d'Ulysse un héros un chef pour arriver enfin à son royaume à son foyer*
148. Pdt : *donc le voyage d'Ulysse [//] représente le cheminement vers la construction d'une identité humaine ~ ~ c'est l'être humain tout simplement*
149. Nadji : *on trouve ça dans XXXX Ulysse de James Joyce*
150. Pdt : *Ulysse ou Le chien d'Ulysse euh :: c'est le roman de*

*Salim Bachi ~ puisque il y aussi un roman intitulé Le chien d'Ulysse*

151. Nadji : *Ulysse représente l'homme dans son cataclysme intérieur*
152. Pdt : *le mythe d'Ulysse a connu une grande réactivation dans la littérature et :: même dans le cinéma*
153. Abdelhakim : *### [ // ] les pauvres ils ne parlent pas de leurs familles de leurs origines parce que l'identité marche en pair avec une bonne image de soi [...]*
154. Pdt : *quand on est pas à l'aise dans notre peau quand on est en crise identitaire [ / ] c'est relatif au passé ou au passé ? [ / ]*
155. Abedlhakim: *au présent ###*
156. Pdt : *et le passé qu'est ce qu'il a de relation avec ça ? vous savez toujours qu'est ce qu'ils disent les écrivains pour nous comprendre et comprendre notre présent il faut revenir au passé donc quand on est en crise identitaire il faut revisiter notre passé regardez même les écrivains algériens qu'est ce qu'ils font à travers leurs romans ils sont en train de remémorer le passé relater des souvenirs pour garder une certaine relation liaison avec leur passé ~ avec leur identité c'est toujours je crois le passé qui assure cette continuité avec l'image de soi même si on est pas à l'aise // on est en crise identitaire on a une mauvaise image de soi je pense que la solution est toujours relative au passé ::*
157. Abdelhakim: *même le passé est revisité selon les personnes certains pensent au passé ottoman ~ certains pensent au passé phénicien islamique chez nous le passé berbère euh :: c'est -à-dire même le passé est visité de façons différentes de quel passé parlez-vous ?*
158. Pdt : *je parle du passé qui euh :: est strictement en relation avec identité par exemple vous en tant qu'un homme algérien appartenant à cette génération-là en parlant de votre passé par exemple supposant que vous êtes en crise identitaire permettez-moi le terme donc vous cherchez à rétablir une certaine blessure vous allez dire je suis algérien je suis musulman je suis berbère il*

*y a des traditions je vais essayer de chercher dans tous ces éléments disons ### des solutions qui peuvent me satisfaire [...] donc chacun revisite le passé selon ses besoins [...] vous ne partagez pas cet avis ?*

159. **Abdelhakim:** *oui //selon ses besoins ses projets###*
160. **Pdt :** *chacun maintenant me dit en un seul mot : qu'est ce qu'il a appris ~ de ce mythe-là ~Amina : Ulysse qu'est-ce qu'il te dit ? un seul mot*
161. **Amina :** *la volonté*
162. **Pdt :** *Nihad*
163. **Nihad :** *le courage*
164. **Pdt :** *Youcef*
165. **Youcef :** *l'aventure*
166. **Pdt :** *[/]Nadji*
167. **Nadji :** *Ulysse représente la communauté humaine l'identité multiple*
168. **Pdt :** *Djouadi*
169. **Abdelhakim :** *euh :: ~~~ un tout*
170. **Pdt :** *Asma*
171. **Asma :** *la fidélité la patience*
172. **Pdt :** *Soumaya*
173. **Soumaya :** *l'humanité*
174. **Pdt :** *Imane*
175. **Imane :** *l'identité*
176. **Pdt :** *Chérifa*
177. **Chérifa :** *l'intelligence*
178. **Pdt :** *Sana*
179. **Sana :** *le courage*
180. **Pdt :** *Ibtissem*

181. Ibtisem : *la force*
182. Pdt : *Rahma*
183. Rahma *je ne sais pas*
184. Pdt : *tu ne sais pas :: ok ~Nawel*
185. Nawel : *l'identité*
186. Rahma : *madame je pensais qu'Homère quand il a écrit je pense qu'au début c'était raconté le mythe d'Ulysse*
187. Pdt : *c'était à l'oral par des aèdes des poètes professionnels*
188. Rahma : *il visait ou il voulait transmettre tout ce symbolique ou bien c'était au hasard ?*
189. Pdt : *non // bien sûre que non // Homère était un écrivain un poète un professionnel et nous avons déjà dit que le rôle essentiel des mythes c'est quoi ? c'est transmettre des ? {attend une réponse}*
190. Rahma : *des morales*
191. Pdt : *des leçons des modèles c'est un exemple donc le mythe n'est pas venu comme ça on est resté on veut faire dormir des bébés alors on a inventé de la mythologie non / la mythologie a été inventée par des philosophes qui voulaient instaurer une certaine éducation dans la société archaïque d'accord :: donc c'était déjà bien ~~ si on veut dire bien réfléchi d'avance donc euh :: j'arrive maintenant ~aux reformulatrices ~ je commence avec Amina {donne la parole à l'intervenante}*
192. Amina : *madame après ce qu'on vient de débattre l'histoire d'Ulysse le mythe et après les interventions de plusieurs personnes qui ont parlé on remarque que ~~~ on [/] relie toujours le mythe d'Ulysse ~~ à l'être humain bien sûre*
193. Pdt : *oui à l'être humain donc Ulysse représente l'être humain dans sa globalité dans sa complexité*
194. Amina : *ils ont soulevé plusieurs points qui est l'identité le courage d'Ulysse à affronter [//]les différentes péripéties qui ont mené à la fin sa fameuse ruse ~~*

195. Pdt : *d'accord merci Amina je passe à Chérifa {donne la parole à l'intervenante}*
196. Chérifa : *euh :: dans le mythe nous avons dit que l'acte est toujours le résultat lié d'une façon non raisonnable comme Ulysse a tout fait mais avec l'aide de dieu qu'il a pu réussir ~ on a parlé [//] des sirènes qui représentent le désir en les écoutant c'est bien mais nous amènent toujours à la mort ~ le Cyclope représente l'étranger l'Autre le méchant aussi [...] on a dit aussi Ulysse est très intelligent il réfléchit bien avant d'agir ### on a dit aussi euh :: le mythe d'Ulysse nous fait appel à la construction de l'identité humaine ~~~~*
197. Pdt : *d'accord merci Chérifa je passe à l'observateur numéro un [//]Soumaya oui {donne la parole à l'intervenante}*
198. Soumaya : *l'histoire d'Ulysse fait appel à l'imagination elle met en lumière plusieurs leçons et régulations humaines le débat est riche plusieurs interprétations sont présentées par les étudiants et la notion d'identité est le point crucial du débat plusieurs questions et points de vue ont éclairé la notion Ulysse est toujours l'image typique de l'humanité on peut toujours exploiter son histoire pour enseigner des grandes valeurs sociales*
199. Pdt : *merci bien dit Nihad {donne la parole à l'intervenante}*
200. Nihad : *[//] j'ai observé comme elle a dit ma camarade tous les étudiants ont participé au débat~ et euh :: le débat était trop riche par les informations personnelles parce que le sujet de l'identité et le courage et euh :: +/*
201. Pdt : *merci Nihad ainsi la deuxième séance de l'atelier de parole arrive à son terme je vous remercie // chaleureusement*
202. Intervention collective : *merci / merci : merci*



### Séance n°3 : Le mythe de Méduse

1. Pdt : *donc aujourd'hui euh :: ~le 8 avril 2015 au niveau du département de français dans une classe de master1~ option : littérature et dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat je déclare la troisième séance de l'atelier de parole ouverte ~ la séance d'aujourd'hui porte sur l'un des mythes le plus célèbre de la mythologie grecque ~ il s'agit du mythe de Méduse ~ je serai la présente de la séance les observateurs seront Saâdia et Djamilia ~ et les reformulateurs seront Zineb et Soumaya alors écoutons ensemble le récit de Méduse {texte déjà présenté dans la thèse voir chapitre II}*  
*donc ça c'est le mythe de Méduse on va essayer ensemble de comprendre toutes les indications les interprétations possibles de ce mythe oui ~ la parole est à vous ~ en écoutant le récit qu'est-ce qu'il vous vient à l'esprit sur le champ ? ~ oui ~ il s'agit d'un mythe bien évident // mythe cette fois du sexe féminin une femme ~ alors [/] qu'est-ce qu'elle peut représenter ?*
2. Zineb : *la vengeance féminine / c'est-à-dire comment Athéna s'est vengée de euh :: Méduse et au même temps ~~~ Poséidon ~ c'est-à-dire elle était tellement furieuse jalouse surtout ils se sont ~ épris dans le temple consacré à elle ~ elle s'est vengée d'une façon très affreuse ~ et dans notre société quand on entend parler des femmes qui se vengent de leurs maris ~ lorsqu'ils les trahissent surtout :: lorsqu'elle trouve son mari avec une autre femme dans le lit ~ conjugal c'est-à-dire XXX il y a des femmes qui ont tué leurs maris il y a des femmes qui ont versé de l'huile chaude sur leurs maris [/] la vengeance féminine [...] la femme n'accepte jamais la trahison et sa façon de se venger elle est très horrible et euh : ça ne date pas d'aujourd'hui d'après cette histoire-là ça date depuis l'antiquité*
3. Pdt : *oui donc la vengeance qu'elle a commise est très horrible*

4. Zineb : *oui et la vengeance de la femme est très horrible et ~ lorsque une femme se venge ça peut-être pire qu'un homme*
5. Pdt : *oui Imane {donne la parole à l'intervenante}*
6. Imane : *je crois que la jalousie peut [/] la jalousie peut transformer une déesse à une femme furieuse comme Athéna / Athéna est euh +/*
7. Pdt : *est une déesse de la sagesse normalement*
8. Imane : *oui normalement mais la jalousie d'une femme envers d'une autre femme la transformer en monstre je sais pas en monstre je crois euh ~+/-*
9. Pdt : *oui Soumaya {donne la parole à l'intervenante}*
10. Soumaya : *la nature féminine +/- son côté féminin a influencé son statut comme une déesse ~ sa réaction était horrible ~ elle a transformé ~son adversaire à un monstre affreux oui*
11. Pdt : *oui Imane {donne la parole à l'intervenante}*
12. Imane : *je crois que Méduse est une victime à une jalousie qu'elle [//]a transformé une jolie femme à un monstre [...]je crois que ce n'est pas juste envers Méduse*
13. Pdt : *effectivement essayons de contempler de plus près l'histoire d'abord qui est Méduse ? c'est une femme très belle à la douceur ~elle vivait dans une famille ~ elle a un père et une mère n'est-ce-pas ? donc pour le moins on peut dire c'est une fille normale d'accord :: qu'est-ce qu'il s'est passé avec Méduse au début ? elle était violée d'abord par Poséidon // [/] donc elle était victime d'un premier acte très affreux c'est le viol et deuxièmement elle était punie par :: Athéna pour un péché qu'elle n'a pas fait elle-même puisqu'elle était victime du viol de Poséidon regardez ~ si on peut dire il y a un double péché ici ~ elle a été victime deux :: fois donc c'est exactement / l'injustice [/] là puisque même ici on trouve des personnes qui subissent des injustices euh ::de tous les côtés c'est l'archétype de Méduse elle était victime deux fois successives et portant elle est innocente ~ [/] à mes yeux et pour vous ? oui Zineb {donne la parole à*

l'étudiante}

14. Zineb : *de ce côté-là [//]ça représente euh :: c'est typiquement la représentation de la femme violée dans notre société parce que [//] la femme qui subit un viol elle est redoutée par [/]les hommes elle est redoutée par exemple même par [/] les hommes de religion même qu'il soit cultivé qu'il soit un homme de la rue c'est le cas de Méduse elle a été redoutée par les dieux et les hommes c'est la même chose c'est-à-dire une victime même qu'elle soit victime elle a sur le dos ce // ce // cette chose qu'elle n'a pas commise c'est-à-dire on lui colle [//} une étiquette de pécheuse ou pécheresse euh :: je sais pas le mot exact c'est-à-dire mais au fond XXXX elle était victime parce que c'est vrai que dans ce passage-là on nous dit pas si // la Méduse elle était consentante auprès de Poséidon mais c'est sûr que puisque c'est un dieu elle ne va pas le refuser*
15. Pdt : *bien sûre il y a d'autres versions qui expliquent que c'était vraiment un viol et que ça était contre sa volonté*
16. Zineb : *effectivement dans notre société il y a des femmes des jeunes filles qui ont été violées elles ont été rejetées reniées par [/] leurs familles par leurs proches et par toute la société et c'est le cas de euh :: Méduse qui représente c'est-à-dire qu'il y a une partie symbolique une représentation de la femme violée dans la société*
17. Pdt : *oui ~ effectivement Soumaya {donne la parole à l'intervenante}*
18. Soumaya : *au lieu de la traiter comme une victime euh :: +/*
19. Pdt : *elle n'est pas responsable ni de ce viol-là ni de la jalousie d'Athéna donc le péché normalement // il a été premièrement commis par Poséidon puisque c'est un dieu on peut rien lui reprocher n'est-ce pas ? donc elle a subi et elle a porté les deux péchés sur son dos aussi // si vous avez bien écouté le récit il y a un mot clé dedans qui est le paradoxe à votre avis où réside le paradoxe dans cette histoire ? oui Djamila {donne la parole à l'étudiante}*
20. Djamila : *le paradoxe réside parce que Athéna c'est une déesse de sagesse mais elle a commis une faute très grave*

21. Pdt : *très grave et impardonnable oui ~ vous avez quelque chose à dire à Djamila ~~ oui Saâdia {donne la parole à l'étudiante}*
22. Saâdia : *le paradoxe c'est euh : réside dans le nom de Méduse parce qu'elle est un mélange entre la beauté et l'horreur parce quand ils ont tué la tête de Méduse il y a deux gouttes ~~ de sang qui se sont écoulées de son côté gauche c'était euh : un poison +/- oui un poison et du côté droite un traitement+/-*
23. Pdt : *ça c'est un paradoxe en plus ## est-ce que vous pouvez imaginer une tête décapitée d'une personne morte peut encore tuer ? ça c'est grave :: n'est-ce pas ? ça c'est un paradoxe normalement une personne morte ça y est // pour elle c'est la mort elle ne détient aucun pouvoir c'est fini // pour elle la mort c'est :: la fin mais pour Méduse c'est le contraire sa tête a continué de vivre après sa mort c'est l'un des paradoxes de cette histoire-là ## oui Soumaya {donne la parole à l'étudiante}*
24. Soumaya : *c'est mentionné qu'elle était mortelle*
25. Pdt : *oui ~ au début elle était mortelle voilà /c'est un autre paradoxe [/] puisque ses deux sœurs étaient immortelles et elle : la seule elle était mortelle elle était humaine soit disant donc : vous savez euh :: ce qui a poussé Athéna à transformer Méduse c'était premièrement avant la vengeance c'est la jalousie puisqu'elle est plus belle qu'elle elle était d'une beauté extrême surtout ses cheveux c'était des cheveux exceptionnels c'est ça premièrement c'est la jalousie après c'était la vengeance après le viol commis dans un lieu sacré destiné à Athéna oui Zineb {donne la parole à l'intervenante}*
26. Zineb : *XXXX Persée a tué la Méduse comme s'il voulait mettre fin à la souffrance euh :: je me demande +/-*
27. Pdt : *oui il y a autre paradoxe là [/]*
28. Zineb : *oui d'un côté elle {en parlant d'Athéna} voulait la faire souffrir à vie pour ce péché qu'elle n'a pas commis et d'un autre côté elle voulait mettre fin à sa souffrance*

29. Pdt : *[//]après que Percée a décapité la tête de Méduse il a offert la tête à Athéna [...] pour garnir son bouclier donc peut-être elle voulait se montrer cette Athéna-là comme si elle voulait dire[/] cette femme-là qui m'a fait telle ou telle chose l'autre fois je l'ai vaincue voilà sa fin comment était mais / moi ce qui m'intrigue :: beaucoup plus c'est que Athéna à mon avis c'est une déesse de bonté elle était bonne et on a déjà parlé de ça [/]elle avait toujours euh :: [//]cette qualité d'aider les héros nous avons déjà vu ça avec le mythe d'Ulysse c'est elle qui est intervenu auprès des dieux pour aider Ulysse afin qu'il puisse revenir à [//] à sa famille et ses siens si je peux dire mais pourquoi Athéna [//]cette fois a été méchante ?*
30. Zineb : *parce que euh : ~ ça veut dire que ~ dans chaque être humain ou bien divinité il y a un [//]côté mauvais en lui*
31. Pdt : *oui et peut-être parce que +/*
32. Zineb : *même les dieux n'y échappent pas à cette règle là c'est-à-dire il y a toujours un côté mauvais dans la personne*
33. Pdt : *et vous savez que dans la mythologie grecque on racontait que les dieux vivaient au milieu des hommes ils sont là [/] ils les aident des fois euh : ils les punissent des fois donc [...] à force de côtoyer les humains sont devenus comme eux ils ont acquis ## des attitudes humaines parmi ces attitudes on a la vengeance et la jalousie oui c'est possible oui Soumaya {donne la parole à l'étudiante}*
34. Soumaya : *autre paradoxe sa mort a donné naissance ~~ +/*
35. Pdt : *c'est le paradoxe entre la vie et la mort c'est au moment de sa mort que naissent ses deux enfants*
36. Soumaya : *c'est un symbole de commencement*
37. Pdt : *oui ça peut symboliser le commencement il y n'a [/] jamais de fin après chaque fin il y a un commencement oui et aussi il y a un paradoxe entre la beauté et l'horreur elle était tellement :: belle qu'elle euh :: qu'elle a causé si je peux dire qu'elle a provoqué la vengeance d'Athéna*

38. Zineb : *et même [...] dans des figures ou bien des statuettes il y a toujours ce visage beau parfois même timide :: et aussi effrayant avec euh : +/-*
39. Pdt : *oui un paradoxe même dans sa représentation ~ essayons d'aller plus loin un petit peu au côté philosophique Nietzsche euh : je lisais l'autre jour l'un des articles qui parle sur Nietzsche // il a comparé le mythe de Méduse surtout / le regard de Méduse au soleil donc Méduse [/] représente cet objet précieux qu'on peut pas regarder en face regardez le soleil / est-ce qu'on peut fixer le soleil comme ça {un geste imitatif en fixant les yeux un instant} sans bouger c'est impossible // n'est-ce pas ? pourtant le soleil c'est la source de la vie [...] c'est un objet précieux c'est l'une des merveilles [...] de la création de Dieu il est tellement merveilleux mais on peut pas le regarder c'est la même chose pour Méduse elle est merveilleusement belle mais Athéna a provoqué euh :: si je peux dire cet effet d'avoir cette capacité de pétrifier ~ de changer en pierre chaque homme ou chaque humain qui [/] qui ose regarder Méduse en face dans les yeux c'est un peu ça ~ je trouve que la tête de Méduse peut symboliser n'importe quelle chose convoitée :: désirée mais qu'on peut pas atteindre oui Zineb {donne la parole à l'étudiante}*
40. Zineb : *est-ce que c'est Athéna qui a donné... si je peux dire ce don de pétrifier ou bien est-ce que c'est le fait de transformer en un monstre ? c'est-à-dire cet acquis [...] moi j'imagine que euh :: à force de se trouver comme ça méchante elle voulait se venger des /de /des autres*
41. Pdt : *c'était pas un don # c'était le contraire c'est une malédiction // puisque au début tous les hommes désiraient :: Méduse mais maintenant tous les hommes ont peur :: de Méduse puisque comme j'ai dit déjà personne n'ose regarder Méduse il va être transformé en pierre*
42. Zineb : *le fait de pétrifier [...] c'est-à-dire ce fait est d'Athéna ou bien elle qui euh :: +/-*
43. Pdt : *non // non c'est :: Athéna qui a provoqué ça : ça fait partie de la punition d'accord ça marche avec la chevelure serpentine oui c'était deux manières de vengeance c'est la transformation en monstre / c'était*

- voulu :: par Athéna oui Soumaya {donne la parole à l'intervenante}*
44. Soumaya : *ici Athéna [...] devant [/] sa jalousie au lieu de donner quelque chose de faiblesse elle a donné quelque chose de force qui pétrifie les choses*
45. Pdt : *Soumaya voit que le regard qui pétrifie est un point de force est-ce que vous êtes d'accord ? ~*
46. Soumaya: *c'est la cause d'un premier XXXX*
47. Pdt : *oui {attend une réponse}*
48. Soumaya : *elle a commis de fautes aussi # elle pense qu'elle fait mal alors qu'elle lui a donné quelque chose de force*
49. Pdt : *mais essayons de comprendre le fait de pétrifier // le pouvoir de pétrifier les hommes ~ est-ce que c'est quelque chose de positif ?*
50. Intervention collective : *non de négatif {un ton affirmatif}*
51. Pdt : *c'est négatif // oui Saâdia {donne la parole à l'intervenante}*
52. Saâdia : *personne n'osera regarder Méduse dans les yeux*
53. Pdt : *surtout les hommes // le problème d'Athéna ici c'était les hommes d'accord elle était jalouse parce que Méduse était tellement // belle et désirée par tous les hommes et même les dieux donc quand elle a été dotée non // on utilise pas ici le verbe doter parce que c'est une malédiction donc c'était voulu pour que tout le monde déteste Méduse [/]ce n'est pas un don Soumaya c'est une malédiction oui Soumaya{donne la parole à l'intervenante}*
54. Soumaya : *la punition d'Athéna est très dure parce que [/] elle a essayé euh : ~ d'appliquer un anathème très mauvais si on peut dire [/] c'est-à-dire tout le monde évite de regarder Méduse [...] donc il y a aucun côté positif*
55. Pdt : *euh :: la transformation d'Athéna c'était une façon de se venger on peut pas se venger avec quelque chose de positif {un ton ironique} oui on se venge toujours*

- d'une façon négative oui Imane {donne la parole}
56. Imane : *je crois que Méduse son pouvoir est sa beauté*
57. Pdt : *bien sûr*
58. Imane : *pace qu'elle n'a pas perdu son pouvoir elle a perdu tout [//]car elle représente la beauté d'une femme ~~ mais elle a perdu cette beauté c'est pour ça qu'elle a transformé à un monstre je crois que euh :: +/-*
59. Pdt : *elle a perdu tout à la fois*
60. Imane : *oui elle avait que la beauté on peut dire beauté lorsqu'elle euh : +/-*
61. Zineb : *en ce qui concerne le euh : c'est-à-dire le sang de Méduse et [//] la veine gauche c'est-à-dire c'est un poison et la partie droite c'est [//] des pouvoirs de guérison des antidotes ça représente que +/- même dans les êtres les plus méchants vous trouvez la bonté c'est-à-dire il faut pas désespérer c'est-à-dire même les créatures mêmes [//]les êtres humains les plus méchants c'est-à-dire les cas les plus désespérés on peut trouver un [//]bon côté et aussi euh :: ça me fait penser que +/- par exemple de nos jours on arrive à fabriquer des antidotes du venin du serpent euh :: ou guérir avec des piqûres [//]d'abeilles c'est ça euh ::*
62. Pdt : *c'est un peu scientifique*
63. Zineb : *c'est un peu scientifique oui même du côté de la religion // regardez il y a dans الحديث el hadith du prophète صلى الله عليه وسلم (Que le salut de Dieu soit sur lui)*
64. Intervention collective : *صلى الله عليه وسلم (Que le salut de Dieu soit sur lui)*
65. Zineb : *lorsque une mouche tombe dans une tasse d'eau il dit qu'il faut la tromper complètement car dans le côté gauche il y a du poison et dans l'autre des antidotes ou quelques choses comme ça*
66. Pdt : *il y a des bactéries peut-être et il faut faire un équilibre*



67. Zineb : *oui //oui*
68. Pdt : *[/] c'est une interprétation à sa place quand tu as dit euh :: qu'au fond de chaque personne mauvaise il y a un côté bon peut être même pour les dieux ils ont vu qu'elle était tellement victime qu'elle méritait de laisser quelque chose de positif après elle ~ elle était victime euh :: je ne sais pas victime deux fois de Poséidon et d'Athéna elle méritait une certaine récompense d'avoir deux enfants d'être mère :: une mère morte c'est un peu bizarre [...] oui Chérifa {donne la parole à l'étudiante}*
69. Chérifa : *c'est un paradoxe comme Zineb a dit Athéna même si elle est la déesse de la sagesse elle a fait un crime c'est-à-dire elle a transformé Méduse et aussi Méduse même si elle est belle ~ elle est transformée en monstre [...]*
70. Pdt : *donc il y a le mal et le bien qui marchent ensemble ~~ ça vous laisse pas penser un petit peu euh :: au fait de tomber amoureux la première fois le premier regard quand on évoque le regard on parle du coup de foudre amoureux [/]c'est un peu ça pour certains écrivains ils ont utilisé et réécrit le mythe de méduse pour parler de ça puisque le regard c'est celui qui séduit et charme toujours l'homme c'est pour ça +/- oui Djamila {donne la parole à l'étudiante}*
71. Djamila : *on dit que le regard a son langage*
72. Pdt : *oui certainement / c'est pour ça Athéna a choisi le regard pour effectuer sa malédiction et sa vengeance puisque le regard a un rôle très // très important ~~~ oui Zineb {donne la parole à l'étudiante}*
73. Zineb : *un autre paradoxe Méduse signifie en faite celle qui protège méduse pétrifie du regard c'est-à-dire euh [/] +/-*
74. Pdt : *oui vous savez pourquoi à l'époque ils disaient ça parce que c'est en relation avec le regard maintenant le mythe de Méduse est devenu un symbole du regard le regard car toute l'histoire de Méduse tourne autour du regard c'était un talisman qui protège contre le mauvais œil //c'est pour ça on a dit celle qui protège euh : ~ pour nous aussi on a un symbole de la main*

- [...]
75. Zineb : *la main de Fatma*
76. Pdt : *الخمسة on appelle ça c'est [/]pour protéger [/] pour eux aussi maintenant le mythe de Méduse est devenu un symbole qui représente la protection contre le mauvais œil oui Djamila {donne la parole à l'étudiante}*
77. Djamila : *c'est le gré gré {pour parler de la sorcellerie et le maraboutisme} qui protège*
78. EEE : {rires}
79. Pdt : *donc c'est un mythe de paradoxe par excellence aussi euh :: aussi quand on parle de l'épisode quand Persée a tué Méduse à quoi ça peut renvoyer pour vous ? [/] ~~~ ce n'est pas en quelques sortes un combat entre sexes féminin et masculin ~~~ [/] vous savez avant on disait qu'à l'époque il y avait ce qu'on appelle les sociétés matriarcales c'est-à-dire des sociétés où les femmes guident et détiennent le pouvoir [...]tuer Méduse c'est mettre fin à la société féminine pour annoncer le commencement de la société masculine où les hommes détiennent le pouvoir donc ça tourne autour des sociétés matriarcale et patriarcale [/][...] on disait que Persée était la pour effectuer cette mission la ~~~ autre chose à dire // ~~~~~ oui Nawel {donne la parole à l'intervenante}*
80. Nawel : *XXXX l'homme que ce soit dans la société antique ou celle d'aujourd'hui que ce soit un homme ou un dieu il n'est pas sanctionné la femme est toujours victime [/]*
81. Pdt : *oui c'est tellement juste puisque normalement c'est Poséidon qui va subir ça puisque c'est lui qui a violé Méduse dans le temple dédié à Athéna mais enfin de compte il n'a pas été sanctionné comme disait Nawel mais c'est Méduse qui a subit toute la malédiction et toute la vengeance : oui c'est l'homme qui est toujours applaudi même à l'époque // vous voyez ce sont les mêmes archétypes les mêmes thèmes // les mêmes manières de voir les choses dans la mythologie grecque et dans notre société actuelle du 21<sup>ème</sup> siècle ~~~~~ oui ~~~ Chérifa ~~~ {donne la parole à l'intervenante}*

82. Chérifa : *Méduse elle était tuée par Persée c'est-à-dire un homme aussi Athéna a essayé d'éloigner tous les hommes de Méduse mais à la fin c'est un homme qui l'a tué c'est-à-dire euh :: +/-*
83. Pdt : *c'est une condamnation à jamais d'accord oui ~~~est ce que vous voyez qu'il y a des points communs entre le mythe de Méduse et le mythe du Minotaure ? ~~~ oui Djamilia {donne la parole à l'intervenante}*
84. Djamilia : *la vengeance divine*
85. Saâdia : *les deux se sont des victimes*
86. Pdt : *vous voyez c'est toujours la beauté qui fait problème n'est-ce pas ? car dans le mythe du Minotaure le taureau blanc a été tellement beau que le roi Minos a refusé de le sacrifier c'est pour ça que Poséidon a puni Minos*
87. Zineb : *et c'est toujours la femme qui tisse ces complots c'est-à-dire c'est elle qui est derrière ces mythes-là que ce soit dans le mythe du Minotaure ou le mythe de Méduse*
88. Pdt : *elle est la source des problèmes toujours et vous savez on dit que le mythe de Méduse symbolise le regard du diable pourtant elle est victime [/] même dans certaines sociétés on dit que les femmes sont des complices des diables :: je ne sais pas moi je vois que les femmes sont des victimes ~ est ce que toujours les femmes sont des victimes ?*
89. Zeineb : *généralement*
90. Intervention collective : {rires}
91. Pdt : *enfin on est toutes des femmes ici aujourd'hui {rire}*
92. Zineb : *XXXX dans 80% des cas les femmes subissent des oppressions masculines mais dans d'autres cas les femmes sont de vraies diabesses et les hommes souffrent de leurs complots et euh ::*
93. Pdt : *mais il y a certaines personnes qui disent voilà les femmes sont bonnes de nature mais il faut pas les toucher [/] parce qu'elles peuvent se transformer en diabesses donc à l'origine on est des anges il faut se*

*mettre d'accord sur ça*

94. Intervention collective : {rires}
95. Pdt : *~~ encore vous avez d'autres choses à dire par-là ~ oui Djamila {donne la parole à l'étudiante}*
96. Djamila : *madame peut être les dieux représentaient des gens qui ont réellement vécu des gens qui possèdent des statuts élevés qu'on peut pas les toucher [/]*
97. Pdt : *quand Nawel a parlé normalement la malédiction doit être faite sur Poséidon [/] mais puisque c'est un homme il n'a pas été sanctionné donc c'est la même idée de Djamila aussi ça peut renvoyer aux hommes de politique ils sont corrompus n'est-ce pas ? ils font des choses horribles ce qu'on appelle les grosses // têtes les personnes qui ont des postes élevés ils ont une renommée nationale et internationale on peut pas les toucher même s'ils font de très grosses bêtises oui donc il y a toujours de l'injustice depuis l'antiquité jusqu'à ce temps :: là oui~~~ oui ~~~*
98. Zineb : *aussi en ce qui concerne la beauté depuis toujours on dit que la beauté de la femme euh : réside dans ses cheveux et Athéna quand s'est vengée d'elle la première des choses +/- elle s'est attaquée à [/] +/- la plus horrible chose c'est transformer sa belle chevelure en serpents +/-*
99. Pdt : *et deuxièmement le regard n'est-ce pas ? c'est jusqu'à maintenant on dit le regard c'est lui qui attire la première fois l'homme euh : ou bien la femme regardez ce sont des normes +/-*
100. Zineb : *des normes de beauté*
101. Pdt : *des normes internationales // si je peux dire*
102. Zineb : *qui durent éternels*
103. Pdt : *oui éternels même dans la civilisation arabe on parle des yeux d'une gazelle*
104. E : *et les cheveux de la femme arabe sont beaux aussi [...]*
105. Pdt : *[/] oui moi ce qui m'étonne en entrant dans le monde de la mythologie il y a plein de ressemblances entre*

*cette mythologie-là pourtant elle est fabuleuse [/] une pure invention de l'esprit humain // mais elle est vraiment :: en relation étroite avec le temps moderne c'est presque la même chose c'est seulement il y a des touches de merveilleux et de surnaturel dedans c'est tout ~ le reste c'est la même chose pour la thématique*

106. Soumaya : *XXXX madame ici le choix du côté gauche poison et le côté droit le remède ou euh : +/-*
107. Pdt : *l'antidote*
108. Soumaya : *oui l'antidote c'est pas évident XXXX | §*
109. Pdt : *§| le côté gauche c'est toujours le mal et le côté droit c'est le [/] bien*
110. E : *ça existe chez nous*
111. Pdt : *oui puisque même dans notre religion // euh : il faut manger avec la main droite euh ::*
112. Zineb : *avancer avec le pied droit*
113. Pdt : *oui c'est vrai*
114. Soumaya : *la question pourquoi la médecine ici ?*
115. Pdt : *est-ce que vous avez une idée sur ça ? pourquoi la médecine ? pourquoi un sang euh : cause la mort et un autre est un antidote ? je ne vois pas qu'il y a une explication purement scientifique ici ~*
116. E : *mais rien n'est gratuit dans la mythologie*
117. Pdt : *[/] mais à mon sens ce n'est pas vraiment de la médecine qui est là*
118. Zineb : *c'est de la symbolique euh : le côté gauche c'est peut être parce que c'est du côté du cœur et le cœur c'est [/]tout ce qui il y a de [/]la vengeance la haine ###*
119. Pdt : *mais il y a aussi l'amour la bonté euh ::*
120. Zineb : *c'est -à-dire il y a un mélange euh :*
121. Pdt : *mais attendez //pardon Zineb il y a une idée qui m'est venue à la tête {rire} vous savez que quelqu'un qui veut se suicider [...] il coupe les veines du côté gauche donc euh : c'est le côté gauche qui cause la mort en*

- premier peut être c'est pour ça que dans le mythe euh +/*
122. E : *le côté droit*
123. Pdt : *sûre // {exclamation} je crois que c'est le côté gauche*
124. E : *non je parle de votre main indiquée ###*
125. Intervention collective : *{rires}###*
126. Pdt : *{rire} ah pour moi je crois que c'est pour expliquer peut être c'est ça Soumaya tu m'as compris [...]*
127. Zineb : *et moi je dis [//] dans le cœur il y a un mélange de bonnes choses et de mauvaises choses euh : # s'il y a des pommes une pourrie et l'autre qui est complètement fraîche [//]elle va la contaminer*
128. Pdt : *bien sûr*
129. Soumaya : *XXXX*
130. Pdt : *est-ce qu'on peut vraiment dire qu'il a aimé*
131. Zineb : *non :: il l'a pas aimée il a été attiré*
132. E : *elle l'a séduit*
133. Pdt : *il a été séduit on en sait :: pas // ce n'est pas mentionné dans le mythe*
134. Zineb : *mais il a été euh : c'est une passion charnelle |§ une femme très très belle il voulait la posséder :: posséder momentanément euh : passer des moments avec elle et puis ça y est //*
135. Pdt : *déjà il a l'habitude de faire ça ce Poséidon dans d'autres mythes*
136. EEE : *oui {rires}*
137. Soumaya : *Poséidon possession*
138. Pdt : *{rire} très bien*
139. Intervention collective : *{rires}*

140. Pdt : *oui Imane euh : Imane deux {donne la parole à l'intervenante}*
141. Imane : *je crois l'antidote euh : dans le côté droit de Méduse c'est qu'il reste un peu de beauté dans [...] après la transformation en monstre ###*
142. Pdt : *c'est-à-dire le côté droit et sa capacité de ressusciter les morts c'est ce qui est resté de Méduse l'ancienne oui possible ~~*
143. Zineb : *moi ce qui attire mon attention c'est euh : les fils de Méduse il y a Chrysoar et Pégase euh :: Pégase c'est très beau je l'imagine c'est un cheval ailé très beau ça me rappelle comment on appelle ça*
144. Pdt : *البيراق (la Licorne)*
145. Zineb : *non licorne euh oui ### de cette créature moche est née cette belle créature mais pour Crysoar je ne sais pas est ce qu'une créature belle ou non +/-*
146. Pdt : *ce n'est pas mentionné peut être ça va être le contraire euh : oui Pégase le cheval ailé on a déjà ça dans notre tradition musulmane (Que le salut de Dieu soit sur lui صلى الله عليه وسلم)*
147. Intervention collective : *صلى الله عليه وسلم (Que le salut de Dieu soit sur lui)*
148. Pdt : *quand il a monté au ciel والمعراج ليلة الاسراء والمعراج on dit que c'était sur le dos d'un cheval ailé ce qu'on appelle البيراق en arabe comment les grecs ont su ou ont pu imaginer déjà ça ? c'est étonnant ~~~~~oui ~~~~~ donc la figure de Méduse :: représente un petit peu l'horreur la monstruosité et pour certains c'est en relation avec des personnes qui détiennent le pouvoir on a toujours :: peur des personnes qui détiennent le pouvoir qui sont toujours des personnes sévères dures corrompues [/] et même des diables [/] donc à l'antiquité Méduse ressemblait un petit peu à ça oui Zineb {donne la parole à l'intervenante}*
149. Zineb : *on dit que les gens c'est-à-dire les gens durs les gens du pouvoir on ose jamais les regarder en face c'est le cas par exemple d'Hitler on dit que ses officiers n'osaient pas de le regarder direct dans les yeux*

150. Pdt : *tellement il avait du caractère*
151. Zineb : *la même chose pour le dictateur Mussolini c'était la même chose c'est-à-dire tous les gens qui sont dictateurs les hommes de pouvoirs qui sont des gens durs et sévères ils avaient un regard +/*
152. Pdt: *autoritaire*
153. Zineb : *autoritaire qui tue entre parenthèse on n'osait même pas les regarder en face c'est comme si ~ d'eux ils surgissaient des rayons peut être {rire}*
154. EEE : {rires}
155. Zineb : ###
156. Pdt : *on dit toujours ce sont les yeux qui déterminent le caractère*
157. Zineb : *trahissent*
158. Pdt : *oui on dit ses yeux l'ont trahi c'est une expression qu'on utilise souvent ~~~*
159. Nawel : *concernant les enfants de Méduse ils ont eu le même sort que sa mère euh : ils ont été sanctionnés c'est pour ça toujours les enfants son sort est toujours lié à sa maman aux parents XXXX*
160. Pdt : *le sort des enfants est toujours lié aux femmes aux mères~~~~oui vous n'avez rien d'autre à ajouter ~~~~ vous savez que Méduse est aussi un nom commun [...] c'est un animal marin qui ressemble à un champignon une tête un peu comme ça {en faisant un geste pour décrire la forme ronde}*
161. Zineb : *il est transparent*
162. Pdt : *oui transparent et on dit que la Méduse est un animal qui peut tuer*
163. Zineb : *avec des piqûres surtout dans euh : dans la mer méditerranéenne dans par exemple Jijel*
164. Pdt : *sur les côtes algériennes oui il y a des Méduses ce qui m'étonne c'est que la Méduse est un animal qui peut tuer et [/] la Méduse celle de notre mythe elle avait un sang qui coulait du côté gauche était un poison est-ce que les grecs ont déjà connu la Méduse l'animal*



*marin ?*

165. Zineb : *moi je crois que cette appellation de l'animal marin provient du mythe c'est -à-dire c'est le mythe qui est à l'origine du nom de l'animal marin ~*
166. Djamila : *madame même la Méduse représente aujourd'hui la femme XXXX*
167. Pdt : *oui on dit que cette femme est une Méduse oui c'est vrai elle avait un regard d'une Méduse on trouve ça dans des romans pour exprimer que telle ou telle femme avait un regard qui charme et séduit [/] ~~~~ oui~~~~c'est tout ~~oui Imane {donne la parole à l'intervenante}*
168. Imane : *je crois que ~ mais sa mort était nécessaire pour protéger d'autres victimes*
169. Pdt : *comment pour protéger d'autres victimes ?*
170. Imane : *ses victimes qui les transforme par son regard c'est pour ça que sa mort était nécessaire*
171. Pdt : *pour ne pas pétrifier d'autres hommes mais elle a été violée elle est victime elle a le droit de se venger pourquoi Athéna elle a le droit de se venger et Méduse non ?*
172. Imane : *parce que c'est une déesse*
173. Pdt : *[/] c'est la loi du plus fort oui oui Chérifa {donne la parole à l'intervenante}*
174. Chérifa : *ça ressemble à notre société le président et euh ::*
175. Pdt : *le reste du peuple oui ~~*
176. Imane : *madame c'est toujours les gens qui ont une certaine autorité dans la société on peut pas les reprocher même si +/-*
177. Pdt : *oui on peut pas les juger ils ont toute la liberté de faire tout ce qu'ils veulent ::*
178. Zineb : *moi je remarque même dans l'antiquité grecque on mettait tout // sur le dos de la femme les sirènes en ce qui concerne le voyage d'Ulysse qui ensorcelaient les marins et et +/-*

179. Pdt : *et les empêchaient de retourner chez-eux euh :: il y a aussi Circé la magicienne*
180. Zineb : *oui on mettait tout sur le dos de la femme Athéna qui a transformé Méduse*
181. Pdt : *mais vous savez ça a commencé déjà avec notre mère Eve on dit c'est elle la cause de la célèbre chute de notre père Adam du Paradis puisque c'était Eve qui +/-*
182. Zineb : *mais ce n'est pas dans notre religion*
183. Pdt : *bien sûr //*
184. Zineb : *dans notre religion c'est Satan mais depuis l'antiquité jusqu'aujourd'hui la femme c'est toujours la cause le mal euh :: +/-*
185. Pdt : *mais pourquoi on la désire toujours ?*
186. Zineb : *parce qu'on ne peut pas se passer d'elle*
187. Intervention collective : {rires}
188. Zineb : *elle est la source de la beauté c'est un peu ce mal qu'on ne peut éviter pour ### c'est ce que disent les féministes*
189. Pdt : *un mal nécessaire*
190. Zineb : *oui un mal nécessaire malgré qu'elle est mauvaise et tout |§ XXXX*
191. Pdt : *sa présence est indispensable oui Nawel {donne la parole à l'étudiante}*
192. Nawel : *cela me rappelle un certaine ministre ou président de l'Italie qui avait une relation avec une femme de ménage mais personne n'a osé le juger pourtant il a un scandale XXXX*
193. Pdt : *enfin les hommes de politique ont toujours des histoires pareilles elle {Nawel} disait qu'un homme de politique était en relation hors mariage avec une*

- femme de ménage +/*
194. Nawel : *c'était une chinoise dans l'hôtel où il y a eu une conférence*
195. Pdt : *pour moi // j'ai vu ça en film je ne sais pas si vous avez vu le film +/*
196. Zineb : *Bille Clinton et sa secrétaire aussi*
197. Pdt : *oui j'ai dit cette histoire se répète toujours les hommes de politique +/*
198. Zineb : *il y a eu une propagande mais quand il s'est présenté devant le Sénat il a dit je m'excuse pour ce que j'ai fait mais en même temps il a accusé la secrétaire XXXX*
199. Pdt : *comme si c'est elle qui l'a séduit et +/*
200. Nawel : *après le scandale le gouvernement a rejeté le ministre de son statut ###*
201. Pdt : *au moins il a été puni*
202. Nawel : *oui // oui il a été puni la première fois il n'a pas été puni mais après le scandale et la presse XXXX c'était en Italie en 2011 ou 2012*
203. Pdt : *merci Nawel pour cette histoire et cette information oui Chérifa {donne la parole à l'étudiante}*
204. Chérifa : *madame ne comprend la femme que la femme*
205. Pdt : *les femmes se comprennent*
206. Chérifa : *donc l'homme ne peut jamais comprendre la femme XXXX c'est pourquoi l'homme dit la femme c'est toujours la cause ça à mon avis +/*
207. Pdt : *d'accord :: c'est votre point de vue oui je pense que maintenant on va passer la parole à l'observateur numéro un Saâdia oui {donne la parole à l'étudiante}*
208. Saâdia : *bon les étudiants ont remarqué que l'histoire tourne autour de la vengeance qui est un caractère*

*fondamental du sexe féminin lorsque Athéna a décidé de se venger de Méduse et de la transformer en monstre ils ont aussi remarqué que c'est un mythe de paradoxe par exemple le regard et la beauté elle était tellement belle et désirée par tous les hommes puis elle est devenue un monstre qui pétrifie par son regard tous les hommes qui essayent de la regarder il y a aussi d'autres paradoxes par exemple le paradoxe du sang le sang de Méduse est à la fois un poison et même il a de puissantes pouvoirs de guérison il y a aussi le regard qui tue c'est pour ça que la représentation de la gorgone est utilisée comme protection contre le mauvais œil XXXX on remarque aussi ils ont fait une petite comparaison entre deux mythe celui de Méduse et le mythe du Minotaure il y a toujours une vengeance divine et les deux sont des victimes il y a aussi euh :: des ressemblances entre les mythes le surnaturel on remarque aussi qu'il y a une injustice sociale parce que Méduse était punie deux fois parce qu'elle était violée et elle était tuée*

209. Pdt : *effectivement :: merci Saâdia deuxième observateur Djamila {donne la parole à l'intervenante}*
210. Djamila : *dans un premier temps nous avons discuté l'histoire de Méduse la jeune belle femme qui était victime de viol de Poséidon et sa transformation en monstre par Athéna la déesse de la sagesse qui a perdu son foi après nous avons retiré le paradoxe que contient cette histoire la déesse de la sagesse qui était affolée par la jalousie la beauté divine de la Méduse qui était transformée en monstre les dieux qui commettent des péchés qui sont en réalité attribués à des humains la tête qui est restée vivante après la mort de sa porteuse XXXX et ce qui s'est passé après la mort de la méduse la veine gauche qui était un poison et la veine droite qui représentait des remèdes ~~ et après nous avons relié ça à notre vie actuelle*
211. Pdt : *c'est tout merci le reformulateur maintenant Zineb ou*

*Soumaya alors Zineb {donne la parole de l'étudiante}*

212. Zineb : *bon le débat a commencé par une représentation de la Méduse premièrement c'est la vengeance féminine Athéna s'est vengée de Méduse en la transformant en un être horrible d'autres étudiants ont vu que Méduse est une victime d'un viol ce qui nous pousse à se pencher sur le regard de notre société à la femme violée qui est un regard cruel on la rejette on lui pardonne pas un acte qu'elle n'a pas commis mais qu'elle a subi ~ contre son gré aussi on a abordé le paradoxe existant dans ce mythe c'est une créature qui est morte c'est-à-dire après avoir été décapitée mais qui reste [/] vivante qui continue à faire du mal il y a des étudiants qui se sont posés la question pourquoi Athéna qui [/] est un symbole de bonté et de sagesse a commis cet acte de vengeance euh : aussi on a essayé d'aborder [/] le rapprochement du mythe on a dit que Nietzsche il a fait un rapprochement entre le mythe de Méduse et le soleil qu'on ne peut regarder directement sinon on va se faire du mal aussi ~ un autre euh :::paradoxe c'est le sang de Méduse qui à la fois [/] peut tuer et peut guérir euh : [/]une autre chose pardon c'est le regard euh : la méduse est un symbole de protection contre le mauvais œil euh ::~ oui un autre point c'est que dans notre société c'est toujours la femme qui subit les conséquences et euh : on a aussi essayé de faire la ressemblance ou le rapprochement entre le mythe du Minotaure et le mythe de la ~Méduse et euh : autre chose les normes de la beauté qui n'ont pas changé c'est toujours les yeux et les cheveux on a aussi abordé le côté religieux un rapprochement entre notre religion et ce mythe-là en ce qui concerne [...]les deux veines celle qui tue et celle qui guérit et aussi le cheval ailé Pégase et le cheval que notre prophète صلى الله عليه وسلم a pris ليلة الإسراء والمعراج (Que le salut de Dieu soit sur lui).*
213. Pdt : *d'accord merci Soumaya {donne la parole à l'étudiante}*

214. Soumaya : *le mythe de Méduse comporte plusieurs paradoxes qui mettent l'accent sur le combat éternel entre la beauté et l'horreur le victime et le coupable et la femme et l'homme en général l'histoire XXXX symbolise la vengeance féminine l'injustice le désir et la beauté le mythe donne des attitudes humaines aux dieux pour expliquer les pouvoirs supérieurs et l'émergence de la nature sous forme de statuts euh :: c'est euh : finalement Athéna a vengé comme une femme et euh : Poséidon a suivi sa désir comme un homme enfin ça elle représente le commencement*
215. Pdt : *merci pour conclure je vous demande ~ à chacun de vous qu'est-ce que symbolise Méduse pour lui qu'est ce que vous avez appris de ce mythe en un seul mot Zineb :*
216. Zineb : *la vengeance féminine*
217. Pdt : *Saâdia {donne la parole à l'étudiante}*
218. Saâdia : *la protection*
219. Pdt : *Chérifa*
220. Chérifa : *la beauté*
221. Pdt : *Nawel*
222. Nawel : *la victime*
223. Pdt : *[//]Sana :*
224. Sana : *la jalousie*
225. Pdt : *Imane 1*
226. Imane 1 : *je crois c'est la vengeance*
227. Pdt : *Imane 2*
228. Imane 2 : *la beauté de la femme*
229. Pdt : *d'accord Ibtissem*

230. Ibtissem : *la protection contre le mauvais œil*
231. Pdt : *Djamila*
232. Djamila : *la vengeance divine*
233. Pdt : *Soumaya*
234. Soumaya : *l'injustice*
235. Pdt : *Asma*
236. Asma : *la victime et la vengeance*
237. Pdt : *Feïza*
238. Feïza : *le désir*
239. Pdt : *Asma*
240. Asma : *la victime de la vengeance la beauté*
241. Pdt : *Selma*
242. Selma : *la beauté*
243. Pdt : *ainsi la troisième séance arrive à sa fin je vous remercie chaleureusement //*

**03**

**Atelier de lecture**



Atelier de lecture :

Participant(e) : K. F. N°....Premier roman : « Qui se souvient de la mer » de Mohammed Dib

Activité n°1 : Après la lecture intégrale du roman et des extraits suivants, repérez les mythes, puis dites de quel mythe s'agit-il dans chaque passage.

| Extraits                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Mythèmes | Mythes                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------|
| <p>« Les épouses, les enfants allèrent quémander la vérité sur le sort des leurs à toutes les portes. En même temps, une petite chanson, un babil errait sur les lèvres du vent. Ils s'en furent voir l'Hospodar, ils pleurèrent tandis que la chanson s'enroulait ingénument autour de leurs jambes, supplèrent, et les femmes tombèrent à genoux devant les <u>minotaures</u> placés en sentinelles. Leur baisèrent la main. Leur tendirent les mioches qu'elles avaient au bras. Un air de flûte donnait des <u>cornes</u> contre les jambes, contre les ventres, frêle mais têtue. Les minotaures les repoussèrent sans comprendre un traître mot à leur <u>baragouin</u>. » QSM (p.16)</p> <p>« Au fond de moi, je demeure inconsolable comme un enfant perdu. Placé, de la sorte, brutalement en face de moi-même, je constate que mon attitude est d'ailleurs celle d'un enfant. Pas n'importe lequel : de cet enfant qui avait été trop comblé. [...] .Des <u>minotaures</u> veillent aux carrefours : à vrai dire des <u>momies</u>, qui ont été ressuscitées et affectées à ce service. De leur <u>sommeil millénaire</u>, beaucoup gardent encore une immobilité, une <u>rigidité</u>, dont elles ont quelque mal à se débarrasser. Cela ajouté à leur regard de lézard, elles inspirent une <u>terreur</u> salutaire. » QSM (p.45)</p> |          | <p>le mythe<br/>du<br/><u>minotaure</u></p> <p>Minotaure</p> |
| <p>« En effet, sommes-nous plus qu'un <u>dédale</u> à l'intérieur d'un autre <u>dédale</u> à présent, abstraction faite de la faculté que nous avons de nous déplacer ? Certes, le plus reculé de ses <u>couloirs</u> les plus tortueux possède, à coup sûr, plus d'animation, plus d'idées, que le cerveau le plus actif du plus <u>ingénieux</u> de ses habitants. Chacun, chaque galerie s'entend, sa vie propre, reliée toutefois par d'invisibles <u>fil</u> au reste, notamment au <u>centre nerveux</u> que nous nommons Médresse, qui ne se limite d'ailleurs pas au seul Médresse mais s'étend à toutes les circonvolutions voisines où un monde en réduction s'abrite. Moi qui y habite depuis ma naissance ou presque, je n'en vois la <u>structure</u> complète que par un effort d'imagination et de dépaysement que je ne peux soutenir longtemps. Je porte plutôt ma vieille cité comme mon corps. » QSM (p.22)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |          | <p>le<br/><u>labyrinthe</u></p>                              |

plus d'esprit  
d'invention ←

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------|
| <p>« Il me faut étudier de près <u>les structures</u> de la ville du <u>sous-sol</u>, sans quoi je ne pourrais pas m'adapter, comme il serait souhaitable, aux nouvelles conditions de vie où me voici placé. Que les fondements même de ce second état de l'existence y soient inscrits, j'en suis tout à fait persuadé à présent. A première vue, ces structures ne sont que la réplique de celles de la ville d'en haut, leur image renversée en quelque sorte et cachée dans les <u>stratifications</u> inférieures. Mais où commence à s'imposer la différence, c'est dans la découverte du fait que la ville du <u>sous-sol</u> ne connaît <u>pas de limites</u> » QSM (p.183)</p> <p style="text-align: right;"><i>stratifications<br/>autopsies</i></p> |  | <p>Le<br/>Labyrinthe</p> |
| <p>« Combien de temps ça a-t-il duré : une demi-heure, une heure, la nuit entière ? Je n'en conserve aucun souvenir précis, ce matin, c'est drôle. Le plus insupportable fut le silence qui s'étala ensuite. <u>Le concert</u> maléfique s'était achevé dans une tempête de <u>cymbale</u>, de cuivres, soutenue par le <u>chœur des chiens</u>. Le présage s'était accompli, le <u>phénix</u> déterré vivant des caves, qui préparait depuis longtemps ce crime, savourait son <u>triomphe</u>. » QSM (p.42)</p>                                                                                                                                                                                                                                               |  | <p>Le<br/>phénix</p>     |
| <p>« je suis son regard ; au bout de la ruelle, sur la petite place d'en face, des salamandres, des fleurs ou des <u>sirènes</u>, je ne sais au juste, dansent parmi des flammes qui jaunissent, s'empourprent, roussissent, sans perdre à aucun moment de leur force ou de leur vivacité. » QSM (p.47)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  | <p>Ulysse</p>            |
| <p>« <u>Mon père</u>, je n'avais que l'observer, m'écrasait sous la vigueur de ses sens et de ses muscles, son <u>égoïsme</u> naturel, <u>l'inflexibilité</u> de son caractère. » QSM (p.76)</p> <p>« Mon père avait emporté des secrets dont il était davantage le gardien, le gérant, que le véritable maître. Il avait fait de sa vie une illusion, nécessaire assurément, et qui devait durer tant qu'il fut là pour l'entretenir... Etait-ce une raison néanmoins pour que, lui mort, tout s'engloutît avec lui ? <u>Extravagante tête</u> ! Et nous qui le prenions pour un homme positif, de sens rassis. » QSM (p.125)</p>                                                                                                                              |  | <p>Oedipe.</p>           |

Atelier de lecture :

Participant(e) : *M. Medroufi. N° 06*  
*Yana*Premier roman : « *Qui se souvient de la mer* » de Mohammed Dib

Activité n°1 : Après la lecture intégrale du roman et des extraits suivants, repérez les mythes, puis dites de quel mythe s'agit-il dans chaque passage.

| Extraits                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Mythèmes                                                                                                           | Mythes     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <p>« Les épouses, les enfants allèrent quémander la vérité sur le sort des leurs à toutes les portes. En même temps, une petite chanson, un babil errait sur les lèvres du vent. Ils s'en furent voir l'Hospodar, ils pleurèrent tandis que la chanson s'enroulait ingénument autour de leurs jambes, supplièrent, et les femmes tombèrent à genoux devant les minotaures placés en sentinelles. Leur baisèrent la main. Leur tendirent les mioches qu'elles avaient au bras. Un air de flûte donnait des cornes contre les jambes, contre les ventres, frêle mais têtu. Les minotaures les repoussèrent sans comprendre un traître mot à leur baragouin. » QSM (p.16)</p>                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• minotaure</li> <li>• d'enfant</li> </ul>                                  | labyrinthe |
| <p>« Au fond de moi, je demeure inconsolable comme un enfant perdu. Placé, de la sorte, brutalement en face de moi-même, je constate que mon attitude est d'ailleurs celle d'un enfant. Pas n'importe lequel : de cet enfant qui avait été trop comblé. [...] Des minotaures veillent aux carrefours : à vrai dire des momies, qui ont été ressuscitées et affectées à ce service. De leur sommeil millénaire, beaucoup gardent encore une immobilité, une rigidité, dont elles ont quelque mal à se débarrasser. Cela ajouté à leur regard de lézard, elles inspirent une terreur salutaire. » QSM (p.45)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- des momies</li> <li>- sommeil millénaire</li> <li>- carrefours</li> </ul> | Minotaure  |
| <p>« En effet, sommes-nous plus qu'un dédale à l'intérieur d'un autre dédale à présent, abstraction faite de la faculté que nous avons de nous déplacer ? Certes, le plus reculé de ses couloirs les plus tortueux possède, à coup sûr, plus d'animation, plus d'idées, que le cerveau le plus actif du plus ingénieux de ses habitants. Chacun, chaque galerie s'entend, sa vie propre, reliée toutefois par d'invisibles fils au reste, notamment au centre nerveux que nous nommons Médresse, qui ne se limite d'ailleurs pas au seul Médresse mais s'étend à toutes les circonvolutions voisines où un monde en réduction s'abrite. Moi qui y habite depuis ma naissance ou presque, je n'en vois la structure complète que par un effort d'imagination et de dépaysement que je ne peux soutenir longtemps. Je porte plutôt ma vieille cité comme mon corps. » QSM (p.22)</p> | dédale<br>Médresse                                                                                                 | labyrinthe |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                     |                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <p>« Il me faut étudier de près les structures de la ville du sous-sol, sans quoi je ne pourrais pas m'adapter, comme il serait souhaitable, aux nouvelles conditions de vie où me voici placé. Que les fondements même de ce second état de l'existence y soient inscrits, j'en suis tout à fait persuadé à présent. A première vue, ces structures ne sont que la réplique de celles de la ville d'en haut, leur image renversée en quelque sorte et cachée dans les stratifications inférieures. Mais où commence à s'imposer la différence, c'est dans la découverte du fait que la ville du sous-sol ne connaît pas de limites » QSM (p.183)</p> | <p>les structures de la ville</p>                                                                                   | <p>labyrinthe</p>             |
| <p>« Combien de temps ça a-t-il duré : une demi-heure, une heure, la nuit entière ? Je n'en conserve aucun souvenir précis, ce matin, c'est drôle. Le plus insupportable fut le silence qui s'étala ensuite. Le concert maléfique s'était achevé dans une tempête de cymbale, de cuivres, soutenue par le chœur des chiens. Le présage s'était accompli, le phénix déterré vivant des caves, qui préparait depuis longtemps ce crime, savourait son triomphe. » QSM (p.42)</p>                                                                                                                                                                        | <p>- déterré vivant des caves, qui préparait depuis longtemps ce crime, savourait son triomphe<br/>- des chiens</p> | <p>phénix</p>                 |
| <p>« je suis son regard ; au bout de la ruelle, sur la petite place d'en face, des salamandres, des fleurs ou des sirènes, je ne sais au juste, dansent parmi des flammes qui jaunissent, s'empourprent, roussissent, sans perdre à aucun moment de leur force ou de leur vivacité. » QSM (p.47)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>- des fleurs ou des sirènes<br/>- force</p>                                                                      | <p>phénix<br/>Ulysse</p>      |
| <p>« Mon père, je n'avais que l'observer, m'écrasait sous la vigueur de ses sens et de ses muscles, son égoïsme naturel, l'inflexibilité de son caractère. » QSM (p.76)</p> <p>« Mon père avait emporté des secrets dont il était davantage le gardien, le gérant, que le véritable maître. Il avait fait de sa vie une illusion, nécessaire assurément, et qui devait durer tant qu'il fut là pour l'entretenir... Etait-ce une raison néanmoins pour que, lui mort, tout s'engloutît avec lui ? Extravagante tête ! Et nous qui le prenions pour un homme positif, de sens rassis. » QSM (p.125)</p>                                                | <p>- père<br/>- l'inflexibilité de son caractère<br/>- père<br/>- extravagante tête<br/>- mort</p>                  | <p>Oedipe<br/><br/>Oedipe</p> |

Atelier de lecture :

Participant(e) : AMMARI... N° 05

Imane

Deuxième roman : « N'Zid » de Malika Mokeddem

Activité n°1 : Après la lecture intégrale du roman et des extraits suivants, repérez les mythes, puis dites de quel mythe s'agit-il dans chaque passage.

| Extraits                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Mythèmes                                                                                                                                                                                                                                           | Mythes  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <p>«Le livre de bord lui apprend qu'elle navigue entre le Péloponnèse et le bas de la botte Italienne (p. 13) [...] Le bateau a été emmené en Grèce au printemps dernier. Parti du Golfe du Lion, de Port-Camargue plus précisément, il a gagné la mer Egée en quelques escales d'une nuit, ici et là. [...]. Encore une étape à Chypre, puis il a mis le cap sur l'Egypte pour une relâche de près d'un mois. Ensuite, il est remonté aussi rapidement à travers les Cyclades jusqu'au golfe de Corinthe pour une autre station à Athènes (p. 19) [...] entre le golfe de Corinthe et les mers Ionienne et Adriatique. Le printemps est plus propice à la navigation dans l'Egée... (p. 20) [...] le bateau a quitté Athènes quatre jours pour les îles de la mer Ionienne : Corfou, Ithaque puis Céphalonie » (p. 21). «Un courant sud-est porte tranquillement le voilier. La météo marine prévoit son renforcement dans quarante-huit heures. Nora rend grâce à Eole. Son souffle la dispense du souci des réserves en fuel. » N'Zid (p.187)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- navigue</li> <li>- La botte Italienne</li> <li>- Le bateau</li> <li>- Golfe du Lion</li> <li>- Port Camargue</li> <li>- mer Egée</li> <li>- Les mers Ionienne et Adriatique</li> <li>- Athènes</li> </ul> | Ulysse  |
| <p>« Avec ses lumières pompières et ses murmures trompeuses, la mer infantilise les marins. Les promesses de ses bleus les aspirent. Ses mirages les inspirent. Ils s'y jettent comme s'ils se précipitaient dans le vide avec parfois l'envie de se perdre, de tout perdre. Mais la mémoire les tient aux pattes et aux nerfs comme des marionnettes. Elle peut les rembobiner quand elle veut pour les recracher dans leurs désillusions. Au moment même où ils croient braver, en héros, et la mémoire et la mer, ils ne sont guère que des zombies qui parlent aux baleines, aux méduses et aux oiseaux égarés. Des gueux, sans terre. » N'Zid (pp.188-189)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- murmures trompeuses</li> <li>- La mer</li> <li>- aspirent</li> <li>- jettent</li> <li>- marionnettes</li> <li>- désillusions</li> <li>- zombies</li> </ul>                                                | Sirènes |
| <p>«Je ne voudrais pas vous accabler. Mais quand même. Vous portez la tragédie dans l'œil et jusque dans la racine des cheveux. Comme beaucoup de femmes en Méditerranée. C'est l'une des raisons pour lesquelles les hommes ont toujours pris la mer : fuir les Mater dolorosa. Le reste n'est souvent qu'un prétexte. On est en train de perdre cette dernière paix. Maintenant on peut</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La tragédie</li> <li>- Mater dolorosa</li> <li>- Les hommes</li> <li>- Les femmes</li> </ul>                                                                                                              | Méduse  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                            |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <p>rencontrer en pleine mer des Ulysse tout en crinière, en croupe, en poitrail et le noir fiché dans l'œil et au front. C'est foutu ! » N'Zid (p. 77).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                            |                |
| <p>« Je peux connaître votre nom ?<br/>Elle observe son air pince-sans-rire et sourit :<br/>-Ghoula. Un surnom d'enfance. En arabe, ça signifie « ogresse ». Je l'ai d'abord adopté pour la peinture, puis il a remplacé mes nom et prénom. J'aime bien les ogres et les démons (...) » N'Zid (p.49).</p> <p>« "Hagitec-magitec" "... Zana, tu prononces toujours cette formule avant tes contes d'Algérie. Des histoires de Djaha, de Targou, de Ghoul et de Ghoula. Moi, je dis "Hagie-magie". Ça te fait rire..." Hagitec-magitec", maintenant, je me souviens de leur signification : Je te conte sans te venir ? Je te donne mon conte sans me livrer ? Tu vas avoir mon conte, mais tu ne m'auras pas ? » N'Zid (pp.102-103)</p>                                                                                           | <p>Ghoula<br/>- Les démons<br/>- Hagitec magitec<br/>- conte<br/>- livrer</p>                              | <p>ogresse</p> |
| <p>« Dans la mythologie, Méduse et ses deux sœurs, Euryalé et Sthéno représentent justement les déformations monstrueuses de la psyché. Et tiens-toi bien, Méduse, elle, elle est le reflet d'une culpabilité, d'une faute, transformées en exaltation vaniteuse et narcissique. [...] -Trois Gorgones : l'Irlande, l'Algérie et la France. Il ne reste qu'à trouver la faute. [...] -Quoi que tu penses, cette amnésie est peut-être un électrochoc salutaire. Tu vas te refaire avec lucidité et dessiner de superbes albums où l'Algérie, l'Irlande et la France auront des figures humaines. Pas des masques de monstres. » N'Zid (pp.115-116)</p> <p>« Ma méduse, à moi, n'a rien de ta Gorgone qui s'est fait bouffer la tête par des serpents et momifier dès les premiers parchemins puant le moisi. » N'Zid (p.115)</p> | <p>- mythologie<br/>- deux sœurs<br/>Euryalé et<br/>Sthéno<br/>Trois Gorgones<br/>figures<br/>humaines</p> | <p>Méduse</p>  |
| <p>« « N'Zid ? » : « Je continue ? », et aussi : « Je nais. » Elle aime la sonorité de ce mot, n'zid. Elle aime l'ambivalence qui l'inscrit entre commencement et poursuite. Elle aime cette dissonance, essence même de son identité. N'Zid, elle aime la voix qui la reconnaît de cette langue, elle qui croyait que son physique n'était de nulle part. » N'Zid (pp.160-161)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>- N'Zid<br/>je nais<br/>sonorité</p>                                                                    | <p>phénix</p>  |



Atelier de lecture :

Participant(e) : K. Z. N°.....

Deuxième roman : « N'Zid » de Malika Mokeddem

Activité n°1 : Après la lecture intégrale du roman et des extraits suivants, repérez les mythèmes, puis dites de quel mythe s'agit-il dans chaque passage.

| Extraits                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Mythèmes | Mythes               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------|
| <p>«Le livre de bord lui apprend qu'elle <u>navigate</u> entre le <u>Péloponnèse</u> et le bas de la botte Italienne (p. 13) [...] Le <u>bateau</u> a été emmené en <u>Grèce</u> au printemps dernier. Parti du <u>Golfe du Lion</u>, de <u>Port-Camargue</u> plus précisément, il a gagné la mer <u>Egée</u> en quelques escales d'une nuit, ici et là. [...] Encore une étape à <u>Chypre</u>, puis il a mis le <u>cap</u> sur l'<u>Egypte</u> pour une relâche de près d'un mois. Ensuite, il est remonté aussi rapidement à travers les <u>Cyclades</u> jusqu'au golfe de <u>Corinthe</u> pour une autre station à <u>Athènes</u> (p. 19) [...] entre le golfe de <u>Corinthe</u> et les mers <u>Ionienne</u> et <u>Adriatique</u>. Le printemps est plus propice à la <u>navigation</u> dans l'<u>Egée</u>... (p. 20) [...] le <u>bateau</u> a quitté <u>Athènes</u> quatre jours pour les <u>îles</u> de la mer <u>Ionienne</u> : <u>Corfoù</u>, <u>Ithaque</u> puis <u>Céphalonie</u> » (p. 21). «Un courant sud-est porte tranquillement le <u>voilier</u>. La météo <u>marine</u> prévoit son renforcement dans quarante-huit heures. Nora rend grâce à <u>Eole</u>. Son souffle la dispense du souci des réserves en fuel. » N'Zid (p.187)</p> |          | Ulysse               |
| <p>« Avec ses lumières pompières et ses murmures trompeuses, la mer infantilise les <u>marins</u>. Les <u>promesses</u> de ses bleus les aspirent. Ses <u>mirages</u> les inspirent. Ils s'y <u>jettent</u> comme s'ils se précipitaient dans le vide avec parfois l'<u>envie</u> de se perdre, de tout perdre. Mais la mémoire les tient aux <u>pattes</u> et aux nerfs comme des marionnettes. Elle peut les rembobiner quand elle veut pour les recracher dans leurs désillusions. Au moment même où ils croient braver, en <u>héros</u>, et la mémoire et la mer, ils ne sont guère que des zombies qui parlent aux baleines, aux <u>méduses</u> et aux oiseaux égarés. Des gueux, sans terre. » N'Zid (pp.188-189)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |          | Le champ des sirènes |
| <p>«Je ne voudrais pas vous accabler. Mais quand même. Vous portez la <u>tragédie</u> dans l'<u>œil</u> et jusque dans la <u>racine des cheveux</u>. Comme beaucoup de <u>femmes</u> en Méditerranée. C'est l'une des raisons pour lesquelles les hommes ont toujours pris la mer : fuir les Mater dolorosa. Le reste n'est souvent qu'un prétexte. On est en train de perdre cette dernière paix. Maintenant on peut</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |          | de Cécuse            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------|
| <p>rencontrer en pleine mer des Ulysse tout en crinière, en croupe, en poitrail et le noir fiché dans l'œil et au front. C'est foutu ! » N'Zid (p. 77).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |                             |
| <p>« Je peux connaître votre nom ?<br/>Elle observe son air pince-sans-rire et sourit :<br/>-Ghoula. Un surnom d'enfance. En arabe, ça signifie « ogresse ». Je l'ai d'abord adopté pour la peinture, puis il a remplacé mes nom et prénom. J'aime bien les ogres et les démons (...) » N'Zid (p.49).</p> <p>« "Hagitec-magitec" "... Zana, tu prononces toujours cette formule avant tes contes d'Algérie. Des histoires de Djaha, de Targou, de Ghoul et de Ghoula. Moi, je dis "Hagie-magie". Ça te fait rire..." Hagitec-magitec", maintenant, je me souviens de leur signification : Je te conte sans te venir ? Je te donne mon conte sans me livrer ? Tu vas avoir mon conte, mais tu ne m'auras pas ? » N'Zid (pp.102-103)</p>                                                                                          |  | <p>L'ogresse<br/>Ghoula</p> |
| <p>« Dans la mythologie, Méduse et ses deux sœurs, Euryalé et Sthéno représentent justement les déformations monstrueuses de la psyché. Et tiens-toi bien, Méduse, elle, elle est le reflet d'une culpabilité, d'une faute, transformées en exaltation vaniteuse et narcissique. [...] -Trois Gorgones : l'Irlande, l'Algérie et la France. Il ne reste qu'à trouver la faute. [...] -Quoi que tu penses, cette amnésie est peut-être un électrochoc salutaire. Tu vas te refaire avec lucidité et dessiner de superbes albums où l'Algérie, l'Irlande et la France auront des figures humaines. Pas des masques de monstres. » N'Zid (pp.115-116)</p> <p>« Ma méduse, à moi, n'a rien de ta Gorgone qui s'est fait bouffer la tête par des serpents et momifier dès les premiers parchemins puant le mois. » N'Zid (p.115)</p> |  | <p>Méduse</p>               |
| <p>« « N'Zid ? » : « Je continue ? », et aussi : « Je nais. » Elle aime la sonorité de ce mot, n'zid. Elle aime l'ambivalence qui l'inscrit entre commencement et poursuite. Elle aime cette dissonance, essence même de son identité. N'Zid, elle aime la voix qui la reconnaît de cette langue, elle qui croyait que son physique n'était de nulle part. » N'Zid (pp.160-161)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  | <p>phénici</p>              |



Atelier de lecture :

Participant(e) : LABOUZ N°.....

Activité n°2 : Texte de Mohammed Dib « Qui se souvient de la mer »

Rahma

## Questions :

- 1- En quoi la structure labyrinthique du texte Dibien se veut-elle une allégorie d'une réalité-multiple ?

L'œuvre de Dib se écrit (1962) dans une Algérie indépendante après des longues années de guerre ; l'histoire du narrateur dans une ville surcaturelle, des événements sur naturels des personnages aussi ; cette ville la Syrienne et cette vie précaire renvoie à la vie de l'Algérie et la période du genre exot. l'indépendance d'un côté et d'autre côté une rétrospective une prévision de ce qui va arriver, où ils vont arriver les choses ; et le chaos attendu

- 2- Comment lire symboliquement le rapport Colonisateur/Minotaure ?

L'écritain parle des minotaure dans le début du roman ; des créatures qui passent dans la rue qui ont une certaine autorité et une forme d'horreur et puis ce qui se passe après dans la ville peut être lié avec cette existence ; ce qui favorise le rapport Colonisateur / Minotaure

3- A quoi le fil d'Ariane est-il comparé dans « Qui se souvient de la mer » ?

le fil d'Ariane dans le roman est comparé avec la forme du narrateur "Hafssa" avec la "mer" avec "l'étoile"; on trouve que le héros dans le roman les cherche toujours; et ils étaient des sources d'apaisement et d'espoir.

4- Qu'ont-ils en commun le roman de Dib et « Guernica » le fameux tableau de Picasso?

Le roman de Dib et le tableau de Picasso "Guernica" se croisent dans :

- la représentativité poétique de la guerre
- l'utilisation du fantastique et du mythe
- l'universalité de l'histoire.
- le labyrinthe textuel représenté par la Distorsion du chaos dans le tableau.

Atelier de lecture :

Participant(e) : *Tyana di N° Abdelhakim*

Activité n°2 : Texte de Mohammed Dib « Qui se souvient de la mer »

## Questions :

- 1- En quoi la structure labyrinthique du texte Dibien se veut-elle une allégorie d'une réalité-multiple ?

La structure labyrinthique est un choix nécessaire pour expliquer le qui est complexe. La ville est le lieu de jeu de multiples réalités (enchevêtrement complexe, réalité mentale, sociale, spatiale etc.). Deux visions maîtresses - dominant, celle de l'essence d'un peuple, dont la structure sociale est systématiquement brisée, et que son univers collectif répond par une structure labyrinthique. La deuxième est celle des lois mystérieuses et hermétiques qui viennent au secours des personnages (sans raison et sans règles apparentes). La mer matrice soutient ses fils libres, rebelles

- 2- Comment lire symboliquement le rapport Colonisateur/Minotaure ?

Le Minotaure est une créature contre nature, monstrueuse et se nourrissant de la chair humaine. Il représente le colonisateur dont l'existence en Algérie est un fait contre nature, dont l'oppression et la soumission sont terribles. Cette créature millénaire renvoie à la nature inhumaine des colonisateurs. La mécanique bestiale et incompréhensible trouve sa raison dans ce terrent de miel millénaire qui sangit et apparaît tel un Minotaure.



3- A quoi le fil d'Ariane est-il comparé dans « Qui se souvient de la mer » ?

Le fil d'Ariane est comparé à Nafissa, la femme dont le nom signifie âme, vent, vie. Elle est la femme mère, matrice de vie et lieu de la création. Dans ce labyrinthe spatio-temporel et psychique, elle conduit les hommes à travers les horreurs et l'obscurité vers le salut. Nafissa est la gardienne des valeurs, elle est la formatrice de l'âme par ses rites, elle est la magicienne qui rend la vie à la pierre. Tout ce que fait Nafissa agit comme un fil conducteur qui à travers l'obscurité et l'obscurité, lie un début à une finalité.

4- Qu'ont-ils en commun le roman de Dib et « Guernica » le fameux tableau de Picasso?

Guernica et Dib ont en commun le thème, chez l'un et l'autre c'est les horreurs de la guerre et leurs séquelles déformatrices et exhumées, qui dominent. La guerre représente toutes les entorses et les métamorphoses qui menacent la vie, et gommement la ligne frontière entre l'homme et la bête, entre le jour et la nuit, entre le sensé et l'insensé. Le tableau et le roman se placent dans une nouvelle perspective du sens. Le surréalisme y omniprésent. Une unité des sens se perçoit dans l'univers une seule scène. L'horreur : œil, soleil, lame pierre, homme, vie, mort, visage, partage, ne sont que les expressions différentes de la même face.

Atelier de lecture :

Participant(e) : Kessou.....N° 1

Activité n°2 : Texte de Malika Mokaddem « N'Zid »

Zineb

## Questions :

1- Quels rapprochements présente la figure de Méduse avec celle de l'Ogresse ?

Le premier point d'analogie est que les deux figures sont de sexe féminin mais très vite la féminité est le symbole de la beauté, les deux sont laides, ce qui nous amène au deuxième point qui est la laideur, les deux sont d'une laideur égale. Le troisième point est la monstruosité, elles sont deux créatures monstrueuses qui ne font affoler et le quatrième point est la frayeur, elle fait peur aux gens, on ne fait regarder en face la Méduse car elle pétrifie les personnes du regard et l'Ogresse fait peur aux enfants (notre société).

2- D'Ulysse à Sindbad le marin, quelles divergences et quelles rencontres possibles pouvez-vous en déduire ?

Les rencontres :

- 1) L'errance
- 2) Les voyages marins
- 3) Les aventures font à l'origine à chaque fois, ils se sont trouvés impliqués dans une aventure ou une situation difficile
- 4) La quête de la gloire, Ulysse au départ est parti pour participer à la guerre de Troie et revient riche et Sindbad est parti pour s'enrichir et revient avec des trésors pour faire plaisir à sa femme

Les divergences :

- 1) Ulysse n'est jamais perdu en mer, il a erré contre son gré alors que Sindbad c'est par son propre gré.
- 2) L'âge, Ulysse est un homme d'un certain âge alors que Sindbad est un jeune homme.
- 3) Le statut social (royal) Ulysse est un roi, Sindbad est un pauvre.

- 3- Démontrez comment la dimension symbolique des mythes de (*Ulysse, Méduse*) peut-elle servir le projet interculturel ?

Les deux mythes reflètent à merveille le projet interculturel pour la réconciliation et doit affaiblir la peur de l'autre qui nous ligote, nous rend dans une situation difficile envers lui (comme des états). (Méduse représente la peur de l'autre) et pour vaincre la on doit s'ouvrir à lui, le rencontrer, aller envers lui et peut-être communiquer avec lui. Ulysse a voyagé pendant long temps, il a découvert plusieurs peuples et il a dû comment communiquer avec eux, avec son génie il a pu trouver une solution à chaque situation impossible et le moyen de voyage. Cette peur d'aller à l'autre a créé de nos jours ce qui s'appelle l'islamophobie (avoir une peur excessive de l'autre qui a adhéré à l'islam).

- 4- Quels enjeux, une réactivation de ces deux mythes peut-elle véhiculer dans un texte moderne ?

C'est simplement pour dire qu'on doit toujours revenir à nos origines, qu'on doit partir dans la littérature antique, dans tout ce qui est ancien qui est plein de métales, et de légendes et pour dire que malgré les distances qui séparent les époques, il y a toujours beaucoup de ressemblances dans les sociétés, certaines valeurs ont toujours existées, et que certains aspects de l'être humain sont toujours existants.



Atelier de lecture :

Participant(e) : N. 8 N° 18

Activité n°2 : Texte de Malika Mokaddem « N'Zid »

## Questions :

1- Quels rapprochements présente la figure de Méduse avec celle de l'Ogresse ?

- \* Méduse et l'Ogresse sont des monstres.
- \* Les deux possèdent des cheveux exceptionnels.
- \* Les deux appartiennent aux divinités primordiales.
- \* Méduse et l'Ogresse sont des mythes antiques.
- \* Méduse et l'Ogresse symbolisent l'horreur et la victime.
- \* Méduse et l'Ogresse sont des deux personnages des contes populaires dans la tradition orale, africaine et européenne.
- \* Chacun d'eux est le doublet folklorique du diable.
- \* Les deux personnages sont des personnages mythiques et non légendaires.

2- D'Ulysse à Sindbad le marin, quelles divergences et quelles rencontres possibles pouvez-vous en déduire ?

- Les divergences entre Ulysse et Sindbad le marin :
- Les voyages d'Ulysse sont des véritables expériences de marin de l'époque antique, les aventures de Sindbad le marin passaient dans l'Océan d'Afrique et Sud d'Asie.
  - Ulysse part pour l'Ithaque et l'odyssée, origine de la civilisation grecque, mais Sindbad le marin, vient des contes, peuples de mille et une nuit → l'odyssée d'Albanie.
  - Le but de Sindbad c'est récupérer la fortune de son père, mais le but d'Ulysse c'est la recherche de son identité.
  - Les rencontres entre Ulysse et Sindbad le marin :
  - Chacun d'eux vit des aventures fantastiques.
  - Les deux sont contre le mal, l'œil.
  - l'évasion.
  - Chacun d'eux et ses compagnons sont captivés.
  - Sindbad le marin élabore un plan pour seugler le grain avec un bout de bois trempé dans le feu.
  - et Ulysse est saisi l'œil de Cyclope avec un bout de bois trempé dans le feu, puis il est tué par lui.

3- Démontrez comment la dimension symbolique des mythes de (*Ulysse, Méduse*) peut-elle servir le projet interculturel ?

Le mythe d'*Ulysse* symbolise la construction de l'identité humaine.  
 et le mythe de "*Méduse*", "*Méduse*" signifie en grec "celle qui protège",  
 le sang de "*Méduse*" est considéré comme un traitement pour  
 soigner les maladies. *Méduse* appartient aux divinités primordi-  
 ales. La tête de "*Méduse*" avait, dans l'antiquité, fonction de masque  
 apotropaïque, sorte de talisman qui tue et sauve à la fois.  
 - *Ulysse* c'est l'homme aux 1000 ruses.  
 ↓  
 il est le 1<sup>er</sup> être nostalgique dans l'histoire humaine.

4- Quels enjeux, une réactivation de ces deux mythes peut-elle véhiculer dans un texte moderne ?

Les enjeux, une réactivation de ces deux mythes peut véhiculer  
 dans un texte moderne : des valeurs  
 certains écrivains modernes contemporains écrivent sur des mythes  
 archaïques, antiques (dans des textes modernes) pour informer  
 le lecteur sur les traditions des civilisations anciennes et  
 et ses croyances.



**04**

**Atelier d'écriture**

Promotion : Master 1, Littérature

Date : 20/04/2015

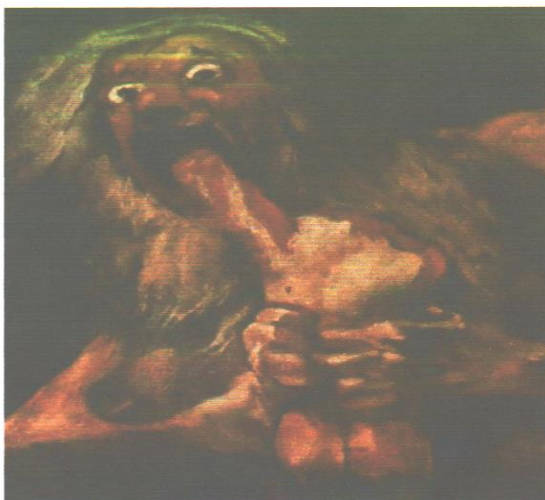
Module : Mythes, cultures et sociétés

Sujet : Rédaction d'une automythobiographie

Nom et Prénom : Djouadi Abedlhakim

**Titre : Les ogres de mon enfance**

« Mes plus anciens souvenirs mythiques remontent à l'âge de cinq ans, où j'avais imaginé le



Dieu comme un être au dimension de mon village, qui habitait les étoiles brillantes de la nuit. Il tenait dans ses mains les bouts des deux fils auxquels furent suspendus deux crochets, qui ne tardent pas à accrocher aux paupières tout blasphémateur. Le cimetière d'en face me faisait vraiment peur. L'idée que les tombes des humains y côtoient ceux des ogres, hautes et larges comme des monticules, m'enfoncé dans ma conviction de la

méchanceté des créatures sous-terraines. L'ogre à la fois sensationnel et effrayant, me paraissait un colosse haut de quatre mètre vêtu d'une cachabya blanche avec des grands yeux argentés bien ronds. Une fois j'ai rêvé d'un ogre boiteux, je me suis demandé, pourquoi boite-t-il celui-la ?

Ma haine pour les ogres était à la mesure de ma peur et le fantasme de pouvoir les exterminer un jour grandi en moi. Un jour, j'ai fait le rêve suivant ; je planais au dessus du village tel un aigle, mes ailes étaient de cuivre, et mon bec un pic de fer pointu (en dirait Dédale se faisait oiseau). J'avais l'envergure d'un tracteur. Un grand courage me gagna, et plein d'enthousiasme, j'ai décidé d'en finir avec les ogres.

J'ai survolé le cimetière d'un mouvement lent et souple, scrutant l'apparition des ogres, prêt à me fendre. Mais les créatures sous-terraines ne voulaient plus se montrer cette nuit. Peut-être

qu'ils s'étaient aperçus de ma présence. Sont-ils malins eux aussi ? J'ai changé de stratégie et je me suis perché sur la crête de la montagne qui surplombe le village. En cet endroit, je me suis dit, leurs yeux ne pouvaient plus me voir. Figé sur la crête, tel un roc. J'attendais. Des heures après, il commençait à se faire clair. Une colère sourde me travaillait, et peu à peu j'ai perdu espoir. Soudain, j'entendais une sorte de roulement de pierres. Quand j'ai tourné la tête, je les ai vus, les voilà, les ogres. Ils marchaient vite vers le village, et de leurs pieds percutèrent violemment les pierres. Rassemblant toutes mes forces et remontant haut, très haut, bec en avant,



serres dégainés, et au moment de ma fulgurante descente, un rayon de soleil illumina l'espace et toute la meute des ogres fut évaporée, telle une apparition. Et je me suis réveillé.

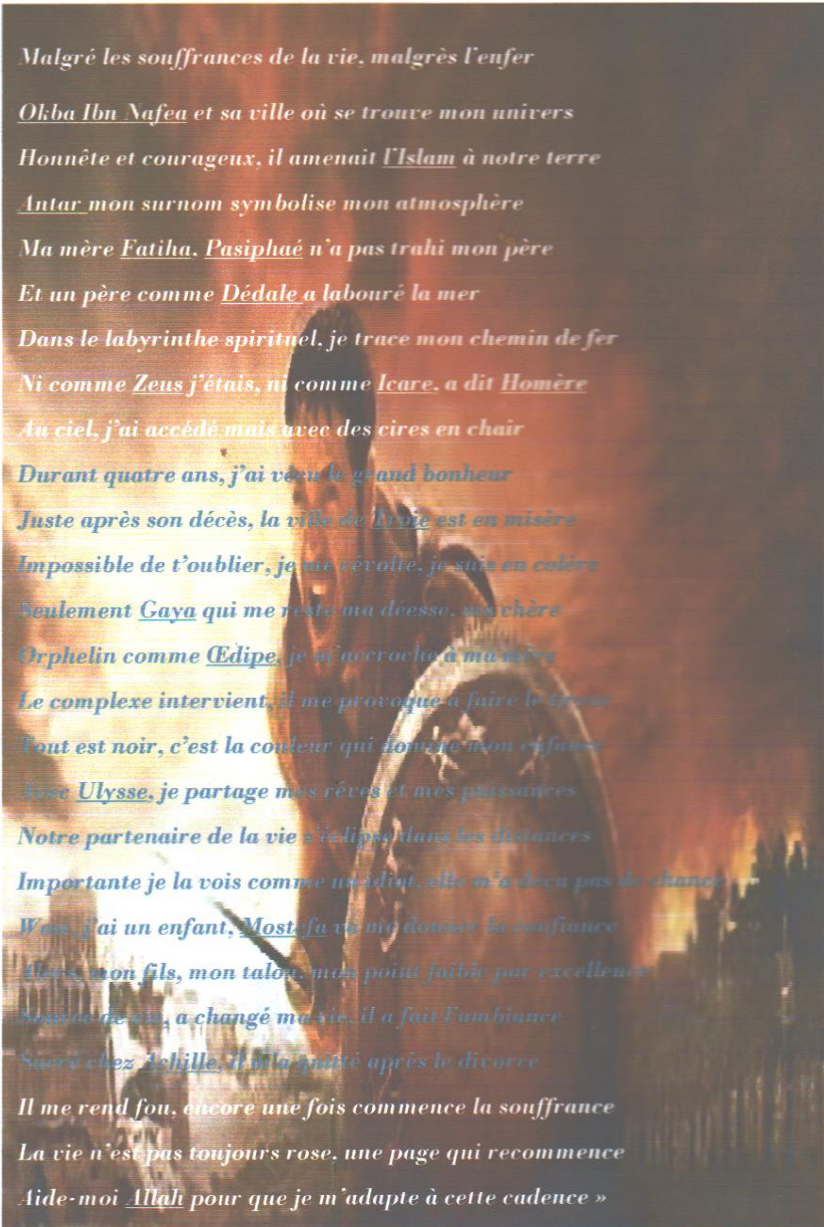
Devenu adulte, j'apprends en lisant que mes ogres d'enfance ont, dans l'autre bout du monde, des similaires qu'on appelait des Minotaures. Mais, encore le son que laisse raisonner dans ma tête les lettres qui compose le nom de notre « Ogre » ou

« Ghoul » me fait toujours peur, et je ne sais pas pourquoi le Minotaure m'apparaît dans mon imagination comme un héros bien fort bien faiseur.»

Promotion : Master Littérature  
Module : Mythes, cultures et sociétés

Date : le 10/05/2015  
Etudiant : Nadji Mohamed

Sujet : Rédaction d'une automythobiographie  
Titre : Une page de ma vie



Malgré les souffrances de la vie, malgré l'enfer  
 Okba Ibn Nafea et sa ville où se trouve mon univers  
 Honnête et courageux, il amenait l'islam à notre terre  
 Antar mon surnom symbolise mon atmosphère  
 Ma mère Fatiha, Pasiphaé n'a pas trahi mon père  
 Et un père comme Dédale a labouré la mer  
 Dans le labyrinthe spirituel, je trace mon chemin de fer  
 Ni comme Zeus j'étais, ni comme Icare, a dit Homère  
 Au ciel, j'ai accédé mais avec des cires en chair  
 Durant quatre ans, j'ai vécu le grand bonheur  
 Juste après son décès, la ville de Troie est en misère  
 Impossible de t'oublier, je me révolte, je suis en colère  
 Seulement Gaya qui me reste ma déesse, ma chère  
 Orphelin comme Edipe, je m'accroche à ma mère  
 Le complexe intervient, il me provoque à fuir le travail  
 Tout est noir, c'est la couleur qui domine mon enfance  
 Avec Ulysse, je partage mes rêves et mes puissances  
 Notre partenaire de la vie s'éclipse dans les distances  
 Importante je la vois comme un idiot, elle m'a déçu pas de chance  
 Vous, j'ai un enfant, Mostefa vi me donne la confiance  
 Vous, mon fils, mon talon, mon point faible par excellence  
 Vous de vie, a changé ma vie, il a fait l'ambiance  
 Sacré chez Achille, il m'a quitté après le divorce  
 Il me rend fou, encore une fois commence la souffrance  
 La vie n'est pas toujours rose, une page qui recommence  
 Aide-moi Allah pour que je m'adapte à cette cadence »



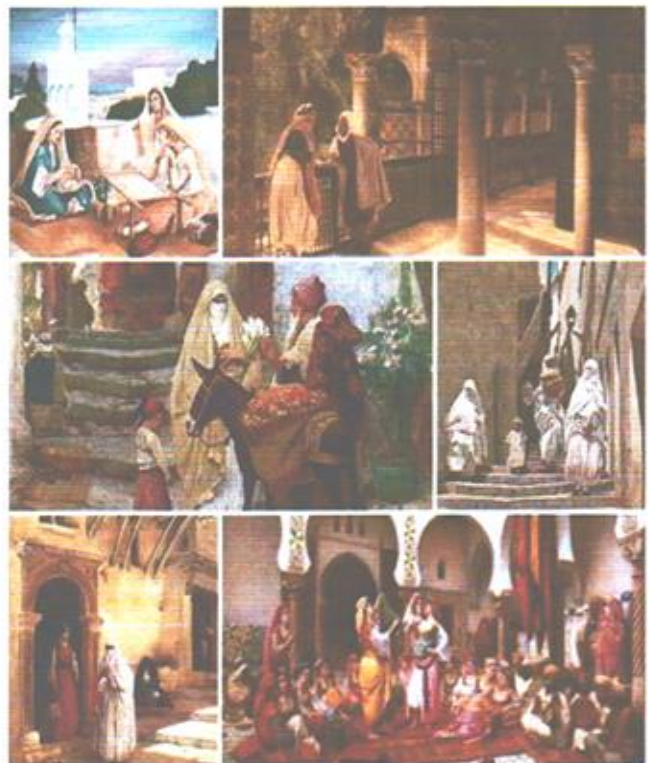
Promotion : Master Littérature  
Module : Mythes, cultures et sociétés

Date : le 23/05/2015  
Etudiante : L. R

Objet : Autobiographie mythique

## Fabulation

*De ma première enfance, j'avais comme souvenir, mon amour effréné pour les contes. C'était ma grand mère qui m'en a donné le goût, et qui au fil des jours, m'en a réjoui l'âme. Mais à vrai dire, ma préférence allait à ce que lisais, Aladin et sa lampe magique, le petit ponce, la princesse sur un pois, les habilles de l'empereur. Je me raffolait de contes, au point où mes mots s'en trouvés imprégnés. Ainsi au lieu de dire, je vais allumer la lampe je disais je vais allumer la lampe magique.*



*Les épisodes et les séries télévisées à l'instar de l'Odyssée, les envahisseurs et autres, m'avais fait découvrir de nouveaux horizons d'imagination, qui venaient s'ajouter à celui des contes.*

*Les sirènes m'étaient une trouvaille, belles idoles, dont la voix douce et mélodieuse, attire tel un aimant irrésistible, tout marin passant près de leur île, et qui finira mort sans scrupule, les envahisseurs, les extra-terrestres marciens, mangeurs des rats, m'énermaient souvent par leur déguisement en hommes, leurs ruses, et cet acharnement de s'emparer de la terre et la dominer. J'avais la tête tellement bourrée de fictions, qu'il m'avait à me fabuler de temps en temps :*

*Une nuit froide d'hiver, sur ma couchette tenant ma khemssa à la main, j'avais eu soudain, l'impression d'entendre la respiration monotone de la nuit, comme si la nuit, épaisse et lourde, s'était allongée sur la peau de mouton à mes côtés, tel un désert noir, comme si*

quelque chose d'inconnu, de mystérieux rodait aux alentours. Les aiguilles d'horloge, brillantes dans le noir, avançaient, très lentement, très lentement, et le mouvement interne des choses s'est fait ralentir, les gouttes de pluie me narguaient de mille œil dans l'obscurité de la chambre et leur clapotement sur les fenêtres m'arrivait comme une voix humaine, comme celle du Taleb et le chœur de ses disciples à Zaouya, qui me répétait « sotté, sotté, sotté... » Le tonnerre du haut du ciel fait vibrer les vitres.

Figée dans ce décor pesant, je me suis imaginée une belle sirène... plein d'assurance, la voix pourpre et parfumée, je chantais à faire adoucir la pierre. Ceux qui m'avaient entendu se remplissaient de rêves et de désires d'aventures. Je me tenais ferme comme une chef de guerre, et... à travers nuage et espace, je menais mes troupes de gamins et gamines vers une lointaine planète toute en chantant cette chanson :

[Sur un tapis volant qu'Aladin nous prêta, nous irons vers Itaque, la main pleine de bonté, le cœur débordant de joie

Nous remontons haut, très haut

Et nous danserons à tue-tête

Le bruit de notre danse réveillera les étoiles

Et nous danserons à tue-tête

Et le bruit de notre dance réveillera les étoiles

Celui qui chante mieux sera notre roi

Celle qui vole en dansant sera notre reine

Notre rire marquera tous les fronts

Notre spectacle tournera en rond comme un fou

Et que notre chance soit un spectacle sans fin

Orphée ne retournera plus, nous avançons, nous avançons avec foi.....]

Demain matin en me réveillant, je m'étais aperçue, triste et désolée, que ma fabulation n'a pas eu de suite, c'était sûrement à cause de Morphée, jaloux de mes beaux yeux trompé du Khôl, qui m'avait fermé les paupières à mon insu.



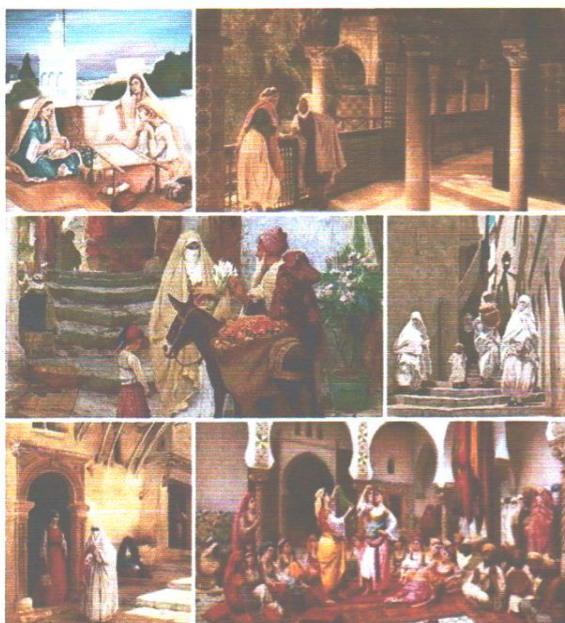
Promotion : Master Littérature  
Module : Mythes, cultures et sociétés

Date : le 23/05/2015  
Etudiante : L. R

Objet : Autobiographie mythique

## Fabulation

De ma première enfance, j'avais comme souvenir, mon amour effréné pour les contes. C'était ma grand mère qui m'en a donné le goût, et qui au fil des jours, m'en a réjoui l'âme. Mais à vrai dire, ma préférence allait à ce que lisais, *Aladin et sa lampe magique*, *le petit poucet*, *la princesse sur un pois*, *les habilles de l'empereur*. Je me raffolait de contes, au point ou mes mots s'en trouvés imprégnés. Ainsi au lieu de dire, je vais allumer la lampe je disais je vais allumer la lampe magique.



Les épisodes et les séries télévisées à l'instar de *l'Odyssée*, *les envahisseurs* et autres, m'avais fait découvrir de nouveaux horizons d'imagination, qui venaient s'ajouter à celui des contes.

Les sirènes m'étaient une trouvaille, belles idoles, dont la voix douce et mélodieuse, attire tel un aimant irrésistible, tout marin passant près de leur île, et qui finira mort sans scrupule, les envahisseurs, les extra-terrestres marciens, mangeurs des rats, m'énervaient souvent par leur déguisement en hommes, leurs ruses, et cet acharnement de s'emparer de la terre et la dominer. J'avais la tête tellement bourrée de fictions, qu'il m'avait à me fabuler de temps en temps :

Une nuit froide d'hiver, sur ma couchette tenant ma khemssa à la main, j'avais eu soudain, l'impression d'entendre la respiration monotone de la nuit, comme si la nuit, épaisse et lourde, s'était allongée sur la peau de mouton à mes côtés, tel un désert noir, comme si



archipel. Une fois arrivée à destination, je prendrais n'importe quelle forme humaine pour pénétrer dans la société des Samurai, afin de connaître leurs rites et leur système hiérarchique. Cette communauté m'a toujours fasciné par son dévouement aux lois, comment ces hommes exceptionnels ont toujours été soumis à une discipline très sévère, aucune place pour les émotions et les sentiments, ils ont été privés de toute tendresse maternelle depuis leur tendre enfance pour affronter une très dure vie où ils seront totalement impassibles, vidés de toute émotion hormis la vénération de leurs chefs et de leurs Dieux. Je ne me contentais pas des Samurais, j'explorerais toutes les communautés ; les princes, les paysans, les savants, les Geishas, je visiterais toutes les îles, toutes les villes tous les recoins et mon voyage durerait plus que mon existence réelle.

Ensuite, j'irais au XVIII<sup>e</sup> siècle, j'explorerais l'univers des salons littéraires : rencontrer toutes ces femmes précieuses qui ont poussé l'art jusqu'à la perfection. Je serais une dame d'une certaine noblesse, porterais des longues robes avec des corsets ajustés, je découvrirais ce milieu enchanteur de peintres, de romanciers, de poètes et d'artistes où l'art embaume l'atmosphère, où les règles de



bienséances et de politesse règnent. Je ferais la « tournée » de tous les salons de l'Europe de ce siècle et des siècles subséquents, et surtout le XIX<sup>e</sup> siècle, l'époque du ROMANTISME, je prendrais tout le temps qu'il faut pour savourer les précieux moments passés en compagnies des élites de ce mouvement, je ne me lasserais d'écouter et de réécouter leurs propos.



L'étape la plus primordiale de mon voyage est l'Algérie dans l'époque otomane. Je m'imagine souvent marcher dans les ruelles de la ville d'Alger, admirant les petites boutiques de l'époque, les écoles primaires « Mcid », les maisons rustiques avec



leurs petites fenêtres, reniflant le parfum du jasmin et de « Mesk Elil », contemplant avec un grand intérêt les habits des hommes et des femmes de ce temps-là. Je prospecterais soigneusement tous les aspects de la vie pour y découvrir la prospérité de cette époque.

Le 29 Avril 1827 le dernier jour du mois sacré de Ramadan, la vielle de l'**Aid el Fitr**, je serais dans le palais du **Dey Hussein**, exactement au pavillon qui porte de nos jours le nom de « l'incident de l'éventail ». J'assisterais à la cérémonie donnée à cette occasion aux profits des consuls étrangers, j'observerais attentivement la discussion entre le Dey et le consul français Pierre Deval, je ne changerais pas le cours des événements qui suivront juste discussion, je regarderais avec un sourire aux coins des lèvres le mouvement du Dey lorsqu'il donna à Deval trois légers coups de son chasse-mouches et fini par lui ordonner de se retirer.

C'est juste après que j'interviendrais, lorsque Deval sortirais de toute hâte du pavillon, je prendrais la forme d'une sirène invisible, et je l'ensorcèlerais avec mes chants jusqu'à ce qu'il perde la mémoire. Après, je me métamorphoserais en licorne, je traverserais la mer, en France, précisément au palais royal, je serais Némésis, et je me vengerais du roi français, je l'obligerais à payer les dettes que l'Algérie devait à l'état français qui étaient estimées à plusieurs millions de francs.

Ce n'est pas la fin de ma traversée dans e temps, plusieurs escales qui sont enfouies dans mes rêves attendent d'être effectuées et d'être racontées.