"LE POURQUOI DU DÉSIR..."

Interculturalité, contes, mythes...

Pierre COLIN
Rééducateur
(d'après les travaux du GFEN 65)

Echec dans l'échec :

L'échec scolaire frappe en priorité les enfants des milieux populaires ; il est d'abord, comme l'écrit justement Bernard Charlot, "ce qui transforme une oppression de classe en destin individuel". La question du rapport social au savoir détermine pour beaucoup l'attitude d'un enfant face aux apprentissages. Le rapport finalisé des enfants de pauvres, s'adapte mal au savoir énonciatif, au "savoir-discours" de l'école. Si des variables individuelles obligent à moduler l'évaluation de tels processus, largement dominants, qui sont à l'origine de cette forme d'exclusion, il faut bien lutter contre les pratiques encore très majoritaires de transmission de savoirs sans enjeux, qui empêchent l'envie d'apprendre, mais docilisent l'enfant au mépris du premier de ses droits : chercher pour savoir, créer pour être, réussir pour transformer. (1)

Il n'est pas étonnant dès lors que l'on puisse souvent "expliquer" l'échec scolaire des enfants d'immigrés par leur appartenance à une classe sociale homologue à celle des élèves français, eux-mêmes en échec.

Pourtant, il y a, d'une certaine manière, échec dans l'échec, et une frange importante d'enfants -certains ont des enseignants "éducation nouvelle", ayant des pratiques, des attentes, une philosophie, remises sans cesse sur le métier- se montrent difficiles à convaincre qu'ils sont capables d'apprendre, même quand le maître s'applique à lui-même cette implacable maxime : "Quand ils ne réussissent pas, qu'est-ce que je change dans ma pratique?" (2).

Oui, il y a une souffrance qui n'est pas seulement dans le champ du savoir, même si cette qualité humaine, cette fraternité qui se construisent dans les démarches, peuvent aider à la supporter, à partiellement la réguler. Je ne m'associe pas à ceux qui dénigrent l'action des RASED (les Réseaux d'Aides Spécialisées à l'Enfance en Difficulté) : l'échec est parfois d'une telle complexité que les savoirs pédagogiques n'y sauraient suffire. Emigré, ou pas, ce mal-être existe et si des échecs ne manquent pas pour ceux qui croient possible d'aider à dénouer ces noeuds inextricables, il y a aussi des révolutions intérieures qui donnent sens à la psychologie scolaire.

Si l'on peut en général mettre un nom sur les problématiques qui contribuent à générer ce mal être, quitte à demander parfois que l'aide soit extérieure à l'école, il y a des cas qui résistent à toutes les analyses. La zone symptôme de l'échec s'avère inapprochable, inabordable, innommable. Rien dans le champ du savoir ; rien du côté du sujet. Et l'enfant n'apprend pas : pourquoi ?

Une improbable énigme :

Fiche de signalement au Réseau d'Aides Spécialisées :

"Yasmina G. a de grosses difficultés en lecture. Yasmina n'anticipe pas, n'arrive pas à faire la synthèse. Visiblement l'écrit n'a pas de sens pour elle".

Observation :

Lecture d'un texte avec des reproductions de chats. Yasmina semble attentive à ce qui se passe. Elle suit le texte des yeux. Elle regarde beaucoup la maîtresse. "En observant la tête du chat, on peut connaître son humeur", dit la maîtresse. Yasmina est sollicitée pour lire à haute voix : déchiffrage très difficile ; elle semble bloquée sur la nécessité d'accepter le non-sens de la lettre, pour produire du sens. Après sa performance très médiocre, Yasmina regarde autour d'elle d'un air éploré. Elle souffre de son échec (bien que la maîtresse, patiente, l'encourage). Manifestement elle est consciente de son échec et l'intériorise comme une culpabilisation. Le regard de l'autre lui renvoie (cf ses regards interrogateurs de tous côtés) à elle une image (qu'elle attend peut-être?) d'enfant différent. La maîtresse sollicite Yasmina pour aller au tableau écrire le mot "pupille"... Supplice !

Zone symptôme :

Le décodage et l'encodage symboliques constituent clairement "la zone symptôme" de l'échec : mais ce n'est que la partie visible d'un problème situé ailleurs, dans l'imaginaire, lié à l'histoire de l'enfant. Le problème des cultures doit être important dans la genèse de l'échec.

Analyse :

L'identité : *Questions sur les pôles identificatoires.* Une petite fille dans sa famille (les frères et les cousins, quand on l'interroge, disent ensemble : "Il ne faut pas interroger Yasmina : elle ne sait pas"). Identification père/mère : savent-ils lire? Dans quelle langue? Quel enjeu représente pour Yasmina, fille (du point de vue des identifications) un apprentissage réussi : quelle rupture dans l'empathie du groupe? Quelle autorisation inconsciente elle se donne? Ou pas? Le conflit des civilisations : culture de l'oralité/ culture de l'écrit ; le livre, le sacré. Quels interdits? L'interculturalité : comment se vit la déculturation obligée, pour la cellule familiale et dans la communauté plus large? **L'écriture :** en relation avec ce que Yasmina peut laisser exister d'une "mémoire ancestrale" dans un contexte de désacralisation de l'écrit en situation d'apprentissage profane... **Conclusion :** sans doute nécessité de dénouer un rapport individuel au savoir (l'écrit) dans un rapport collectif (culturel) au savoir (l'écriture) ; travailler sur la symbolique de l'écriture, l'histoire du signe écrit.

---

(1) *"L'école aux enchères"*, Bernard Charlot et Madeleine Figeat, Payot.
(2) Dialogue n° 66, GFEN, N° spécial Evaluation.
Réconcilier Poésie et Pédagogie, GFEN Secteur Poésie Ecriture.

Projet :

Dénouer le conflit cognitif nourri de déterminismes sociaux et de conflits culturels : que l'enfant ose s'autoriser à réussir dans l'apprentissage de la lecture.

Ce qui sera fait dans les mois qui suivent : petite enquête sur l'écrit, sa fonction sociale ; atelier nom, prénom, autour des syllabes issues de leurs chaînes signifiantes ; jeux de lecture-écriture à l'informatique ; poèmes affiches ; lecture de contes de plusieurs pays (toutes les communautés présentes dans la classe) ; production d'un conte inter-symbolique ; histoire des lettres, des alphabets, des écritures. Travail de lecture/écriture à l'informatique, traitement de textes, PAO, à la demande de Yasmina ! (3)

Rééducation :

Petit à petit, l'angoisse diminue, la sérénité revient ; un peu plus tard, naît le désir de faire : écrire au tableau, choisir son activité ; un jour Yasmina déclenche un conflit avec moi : cette opposition impensable il y a peu, est perçue comme un signe éminemment positif. Bientôt elle prend en charge ses apprentissages. Un travail avec un maître spécialisé en lecture devient possible. La rééducation s'achève. Rentrée suivante : Yasmina (à ma surprise incrédule) est l'une des plus performante à l'évaluation CE2.

Genèse d'une pratique :

Dans un exposé, lors de l'Université d'Eté du GFEN de Toulouse, le poète occitan Félix Castan rappelait à propos de la naissance de l'amour courtois, chez les Troubadours, l'invention de l'altérité comme valeur dans le rapport homme-femme, le rapport de la langue d'oc et de la langue d'oïl. Cette philosophie de l'altérité est au centre de nos démarches d'auto-socio-construction des savoirs, comme elle est au centre de notre démarche internationale, de l'intime à l'universel, comme elle se trouve aujourd'hui au centre de notre approche de l'interculturalité.

L'autre, le signifiant :

"Le moi, écrit Wallon, est un noyau de condensation dans la nébuleuse de l'autre", mais c'est quoi, c'est qui, l'autre ? "L'autre, c'est ce qui manque... et c'est l'expression de ce désir qui est à prendre "à la lettre", vieille histoire de lettre encore, cette lettre qui renvoie à l'élémentaire du langage, au signifiant". (C. Clément : "Lacan").

Le statut poétique des mots :

La création dans la langue, occasion d'une manipulation de matériau imaginaire, favorise une redistribution d'éléments fragmentaires qui informent autrement les mots, "une pensée impensable" qui met en jeu un autre mode de connaissance, un autre mode d'être : c'est ce que fait n'importe quel poète à partir, écrit encore Catherine Clément, de "cette réserve toute fictive, où tous les signifiants d'une langue dorment, en attente. Quelque chose comme le pot commun d'une langue, mais aussi l'endroit de toutes ses ressources potentielles... c'est le lieu de l'autre... c'est le "creux de recel" ou le "trésor du signifiant"...

Les champs flottants :

Cela est vrai pour les poètes mais aussi quand n'importe quel être parlant utilise la langue au-delà de sa simple fonction de communication, en donnant aux mots leur fonction véritable, totale, qu'il en fait un moyen d'investigation du réel. (4)

Cette fonction de la langue favorise ces champs flottants dont parle Michèle Montrelay. "Cette sorte d'écoute primitive fait entendre le mot tout entier. On ne s'en sert plus seulement pour signifier les choses, pour communiquer avec autrui. Mais on s'arrête à ce qu'il est, à son origine, son histoire, son rythme, ses sonorités, aux vecteurs logiques, grammaticaux par lesquels il est orienté..." Ainsi conçue, la langue s'entend comme "réactivation d'un programme symbolique passé... Un champ flottant où les événements de l'enfance, la vie des parents, des ancêtres, leurs noms, la structure des lignées, tant d'autres faits encore se transmettent à travers le temps". (5)

Si la langue est pour l'homme le moyen de penser, de chercher, de construire son savoir, le moyen de participer sans cesse au processus de son hominisation, c'est parce qu'elle est au-delà de sa fonction rationalisatrice, le lieu de construction de la personne, de son moi véritable.

Langue et parole sont traversées par une pensée où les "mythèmes" existent sous forme de traces, de résidus prégnants : schèmes, symboles, régimes nocturne ou diurne des mots, employés dans leur ambivalence constitutive des mythes.

Il y a une fonction permanente de mythogenèse dans la langue.

Une signification sans fin :

Les mots qu'on emploie, ils ont une signification, ils sont une matière ; en même temps ce sont aussi des symboles. Le château, la muraille, la grotte, renvoient à tout un ensemble d'histoires, de contes, de mythes, variables selon les cultures. Car l'homme est bien, en même temps qu'un être de raison, ce "cosmos de fantasmes et de rêves" dont parle Edgard Morin.

Et "le programme symbolique passé" que réactive l'usage créatif de la langue n'est pas fait que de l'histoire singulière des sujets ; cette histoire se tisse dans une trame plus ample, faite des rêves et des émotions collectives, des faits réels et imaginaires des civilisations, qui se transmettent et se métamorphosent dans les légendes, les épopées, les contes, les religions.

Un cosmos de fantasmes et de rêves :

Nous devons poser la question du rapport au réel (au rationnel, à l'irrationnel, au mythe), non pas en termes de croyance mais en tant que "mode d'être", niveau de connaissance.

Cet irrationnel signifié dans les mythes est vécu comme une technique de dévoilement du réel, au même titre et avec la même discipline, la même rigueur, que le sont dans leur ordre les méthodes scientifiques. Le mythe apparaît comme constitutif de l'émergence du futur. Il propose une logique et des lois de l'imaginaire à cette part du réel que ne découpe pas encore la raison. Par le mythe, l'homme d'aujourd'hui, rêvant et pensant, réenchante le monde, pour le transformer.

Cette fonction mythique de la langue, c'est précisément la "restauration du symbolique". Par elle, les mots qui ne servaient qu'à communiquer, se chargent d'un symbolisme qui les rend mieux aptes à participer à l'invention, telle qu'on l'a vu dans le cas de Kékulé (qui découvrit la formule du benzène au sortir d'un rêve obsessionnel sur le mythe du serpent qui se mord la queue).

---

(4) Sciences et Symboles, Michel Cazenave, "Colloque de Tsukuba", Albin Michel.

(5) Dialogue n° 73, GFEN, N° spécial Langues, "Les champs flottants".

"Les trois voies de l'imaginaire", E. Laplantine. Editions Universitaires, collection JE.

Le mythe est une trajectoire d'hominisation.

La mise en jeu de la fonction poétique de la langue, de la fonction mythique -dans les activités dites de création -la poésie, le récit - provoquent des trajectoires symboliques à travers des résidus archaïques, une quête intérieure du sujet, acteur de ses propres transformations. A travers une superposition de significations ambivalentes, couches, réseaux mythiques, s'opère une traversée de sédiments archaïques de l'inconscient. Ainsi se réalise ce changement de la charge symbolique des mots, rendant le sujet créateur de ses propres transformations.

Le mythe parle des origines de l'institution imaginaire d'une socio-culture. Il nous dit sous forme de récit, de métaphore, de théorie... les origines de la culture, le pourquoi du désir, le pourquoi de la mort... Il fait "lien social".

Un travail sur les symboles est nécessaire pour favoriser l'intégration des enfants, notamment des enfants d'une autre origine culturelle, et donner à la langue cette mobilité symbolique indispensable pour qu'elle soit un outil performant pour apprendre.

De l'interculturalité :

Cela implique la nécessité d'un autre regard" sur les relations entre cultures ; il est urgent de poser la question de la citoyenneté en terme d'identités culturelles, de rencontres, de différences et d'ouvertures, d'interculturalité. Quelles pratiques inventer qui permettent des effets d'inter-actions et d'interruption, propres à favoriser un dynamisme créateur chez tous les partenaires? L'imaginaire des contes, des mythes, des symboles... pour que les différences s'affirment, que les identités culturelles se reconnaissent, et que se nouent de nouvelles relations à égalité.

Chronique d'un travail en cours :

Cette idée est à l'origine d'un projet de création orale et écrite à partir de légendes de divers pays. Repérage et travail sur les symboles sous-jacents. Une autre approche de l'interculturalité.

Constat : Constat de situations d'échec important d'enfants d'immigrés de 1ère ou 2ème génération, en général, dans les quartiers populaires en particulier.

Hypothèse proposée : "La problématique de l'interculturalité n'irait-elle pas au-delà d'une simple intégration scolaire ou sociale? N'est-elle pas dépendante d'une mythique culturelle extrêmement profonde, opposant chez le sujet, la symbolique de sa culture d'origine et celle de sa culture d'adoption, créant ainsi, au niveau de l'inconscient, des seuils infranchissables, pour une réelle dynamique d'apprentissage?" (Projet de la maîtresse de la classe).

Exemple de travail interculturel :

Avec les enfants d'une classe de CE1

1. Lecture de textes traditionnels (contes) émanant de toutes les communautés représentées : contes de langue Française, contes Bigourdans, mais aussi Maghrébins, Espagnols, Portugais, Asiatiques et Anglo-saxons. Ces textes sont choisis en raison de leurs fortes connotations symboliques ; des traces de mythes y sont repérables (Voir différences conte/mythe).

2. Travail autour de ces contes, récits, légendes, bribes de mythes : changement de pratiques signifiantes ; utilisation de la terre, des arts plastiques, du collage, de l'expression corporelle, de la musique pour continuer sur l'autre scène l'imaginaire, autrement qu'avec les mots.

3. Inventaire des symboles et objets symboliques relevés dans les contes ; choix des enfants, additifs des intervenants adultes. Organisation des listes : Regroupement autour des champs sémantiques : les astres, les éléments, les dragons, le refuge... Regroupement autour des niveaux symboliques : naturel, culturel ; réel, imaginaire ; le corps ; l'amour... Regroupement autour de la négativité (ce qui est nié ou qui manque) : la nature ; les cycles du vivant...

4. Choix des symboles à travailler :
- symboles (dits) "mineurs" : liste individuelle de chaque enfant ;
- symboles (dits) "majeurs" : symboles choisis collectivement.

5. Jeu de cartes : technique du tarot des mille et un contes ; un symbole par carte ; (l'invention se fait en retournant les cartes). (Voir atelier Conte Oral)

6. Invention de récits individuels (après un travail de construction de savoir sur la grammaire du récit : schémas actantiel et séquentiel) ; invention d'un récit collectif.

Imprégnation dans le même temps ; imprégnation individuelle : autour des significations plurielles des symboles "mineurs" ; imprégnation collective pour les symboles "majeurs". (Documentation : différents dictionnaires des symboles).

7. Socialisation : Production de livrets. Jeux dramatiques.

C'est la faute à Rousseau ?

Seules les confrontations interculturelles nous permettent de sortir de nos ethnocentrismes culturels, de percevoir la relativité de nos croyances. Le sujet humain ne peut apprendre que si "ses actions, son vécu, ses idées, ses croyances, ses structures psychiques conscientes et inconscientes résonnent dans les situations qui lui sont proposées". L'homme n'est pas seulement un habitant de la terre, il est nourri des rêves de sa communauté. Apprendre suppose que l'on puisse partager avec l'autre les symboles de sa propre culture.

L'éducation peut-elle encore avoir pour projet de fabriquer un homme sans particularité culturelle?

N'est-il pas temps au contraire de placer les variables culturelles au centre des préoccupations éducatrices?

En recherchant ce qui est constant, général, universel, nous devons me semble-t-il nous garder de gommer le référent culturel de chacun, la variété des institutions dans lesquelles il évolue, ses valeurs, ses croyances, en considérant tout cela comme des épiphénomènes, au risque de fermer l'enfant,l'homme à la complexité du monde et du réel. Donner toute sa place au sujet dans la conquête du savoir, c'est placer la recherche d'identité au coeur de l'école : une dialectique entre culture d'origine, culture minoritaire, culture sociale et culture universaliste de l'école, est à trouver. Cet article essaie modestement de tracer quelques pistes, à partir d'une pratique rééducative, et d'en montrer les prolongements nécessaires en terme de savoirs et de formation.

Notre concept fondamental est donc celui de "l'auto engendrement humain à travers des pratiques, une transformation des mentalités, dialectiquement liée à la transformation du réel". Dans la démarche qui est la nôtre, il ne s'agit pas d'expliquer la production, "l'effet" du savoir, mais d'expliciter, en les vivant, en les analysant, la genèse des choses, les processus, les problématiques, les cheminements de la pensée, les audaces, les ruptures, la lutte contre les consensus, ce qui dans tel savoir, aujourd'hui patrimoine commun à tous, a été anti-consensuel à un certain moment, bataille d'un sujet contre l'évidence.

LE MYTHE ET LE MYTHIQUE
(Formation des adultes)

ATELIER I :

Situation inductrice: (d'après Leroi Gourhan)

A.4 séries de verbes d'action sont dits qui renvoient aux schèmes et archétypes ("imaginaire réflexe") ; thèmes de l'eau, de l'air, de la terre, du feu.

La terre : briser couper modeler...
Le feu : chauffer cuire fondre sécher déformer...
l'eau: délayage fonte lavage...
l'air: sèche nettoie avive...

Après chaque mot de chaque série, l'animateur marque une très courte pause: chacun doit écrire, sans réfléchir, à la suite tous les mots qui lui viennent à l'esprit.

(Il est laissé 10 secondes après chaque mot).

B. En s'appuyant sur ses souvenirs (et d'après l'idée qu'il s'en fait), chacun écrit un récit -qui pourrait être un mythe, en utilisant les mots (tous ou partie) obtenus précédemment.

Consigne subsidiaire: commencer par entourer ce qui -dans chaque série- paraît particulièrement insolite.

Eventuellement, pratiquer une écriture effervescente autour de chacun de ces trois mots. (voir par ailleurs la notion d'écriture effervescente). Choisir l'un des mots obtenus comme "noyau organisateur" du matériau déjà collecté.

C. Socialisation des productions. Il est souhaitable que la lecture soit également oralisée.

Présupposés théoriques de ce premier atelier:
Cheminement:
1. Bachelard: les quatre éléments (système "statique").
2. Leroy Gourhan: L'outil (production de l'imaginaire) comme aboutissement d'une "pulsion/imaginaire" sur l'un des éléments (les outils du feu, les outils de la terre, etc.)
3. Gilbert Durand:
L'imaginaire "réflexe" (autour des pulsions); langue et parole sont traversées par une "pensée archaïque", où des "mythèmes" existent sous forme de traces, de résidus prégnants. Régime diurne et/ou nocturne des mots (des "symboles").

ATELIER II :

Travail en petits groupes.

Recherche, à partir des textes socialisés:

Consigne de travail: "Pourquoi ce sont des mythes? Pourquoi ce ne sont pas des mythes? Qu'est-ce qu'un mythe?"

Dans chaque petit groupe, un secrétaire prend en note succinctement tous les points de vue. (possible aussi directement sur affiche).

Globalisation : les rapports des secrétaires des groupes sont notés au tableau (On n'en discute pas).

Lecture de mythes :

Trois mythes sont donnés à lire:
- le mythe de Prométhée (*"Dictionnaire de la mythologie grecque"*, Larousse);
- Oedipe (résumé par Jean Cocteau, *"La Machine infernale"*, livre de poche);
- "le paresseux et le chef des cigognes" (*"La potière jalouse"*, Claude Lévi-Strauss).

Recherche des invariants :

La recherche des invariants de la pensée mythique se poursuit après cette lecture. Travail en petits groupes. Mise en commun. Synthèse.

A ce stade le groupe a pratiquement découvert tous les grands axes de la pensée mythique.

Une lecture finale d'extraits du livre *"Les structures anthropologiques de l'imaginaire"*, de Gilbert Durand est proposée (voir ci-dessous, Petit Lexique).

Petit Lexique du Mythe et du Mythique

Schème:
Le schème s'apparente à ce que Piaget nomme le "symbole fonctionnel" et à ce que Bachelard appelle "symbole moteur". Il fait la jonction entre les gestes inconscients de la sensori-motricité, entre les dominantes réflexes et les représentations. Ce sont ces schèmes qui forment le squelette dynamique , le canevas fonctionnel de l'imagination... "Le schème apparaît comme le présentificateur des gestes et des pulsions inconscientes..." (Sartre)

Archétype
Encore nommé "image primordiale" , "image originelle" , "prototype"... "Substantif symbolique" constituant "le stade préliminaire, la zone matricielle de l'idée" (l'idée ne serait que l'engagement pragmatique d'un archétype imaginaire dans un contexte historique et épistémologique donné) ... L'archétype est le moule affectivo-représentatif de l'idée... (C'est ce qui expliquerait que les démarches pragmatiques des sciences ne se débarrassent jamais complètement de leur halo imaginaire et que tout rationalisme , tout système de raisons, porte en lui ses fantasmes propres)...

Symbole:
Les archétypes se lient à des images très différentes selon les cultures: ce sont les symboles, polyvalents, riches de sens différents. Le symbole est une forme singulière du schème. Exemple: schème cyclique - roue (archétype) - serpent (symbole). (Contrairement au symbole, l'archétype se caractérise par son manque d'ambivalence , son universalité constante, son adéquation au schème.)

Mythe:
Système dynamique de symboles, d'archétypes et de schèmes qui, sous l'impulsion d'un schème, tend à se constituer en récit. "Le mythe est déjà une esquisse de rationalisation puisqu'il utilise le fil du discours dans lequel les symboles se résolvent en mots et les archétypes en idées." Le mythe engendre les religions, les philosophies, les légendes...

(Résumé sommaire de quelques pages du livre de Gilbert Durand "Les structures anthropologiques de l'imaginaire")

Secteur Ecriture