

Retour à la pensée

Une pratique d'interculturalité en éducation

Pierre COLIN

Poser le problème.

S'interroger sur la notion d'interculturalité, dans le cadre d'une réflexion à dominante pédagogique, est tout à fait nécessaire aujourd'hui : une évolution se dessine partout vers des sociétés pluriculturelles, où les croisements de cultures, leurs interactions, leurs enrichissements mutuels, constituent une donnée, qui n'a certes rien de nouveau, mais qui va s'accéléralant, grâce à des processus complexes, dont la tendance à la mondialisation des phénomènes, notamment en économie, évolution qui s'accompagne d'une démultiplication des moyens de communications universels, comme le satellite ou la mise en réseau de l'information par le procédé Internet.

Réfléchir sur cette question demande que l'on clarifie d'abord la notion même de *culture*, ce qui conduit à aborder des notions annexes en terme de relations croisées. Sans vouloir tenter une énumération exhaustive de ces couples interdépendants, et à partir de mon expérience, à la fois de pédagogue ayant travaillé dans le secteur de l'enfance dite "en difficulté", que de créateur en écriture - impliqué dans de multiples réseaux d'échanges culturels - et de citoyen, à la recherche d'une identité changeante, voire d'une théorie des processus qui la construisent, " honnête homme " de cette fin de siècle qui tente de ne pas décrocher face à la multiplication des phénomènes qui révolutionnent chaque jour la modernité, je voudrais citer les couples suivants: création et culture ; poésie (littérature) et culture ; symbolique (ou plutôt *symbolisme*) et culture ; culture et civilisation ; mythe et culture.

Ce dernier couple renvoie lui même à d'autres notions interactives : mythe et identité (et en corollaire, mythe et religion - ou si l'on veut : mythe et sacré - ce qui implique de débusquer les avatars d'une aspiration au "sacré" dans la pensée scientifique elle-même) ; mythe et fiction (ou mythe et création) ; mythe et science ; et enfin mythe et apprentissage. Cet ultime croisement notionnel, pose en fait le problème essentiel qui nous concerne : la pensée mythique serait-elle un obstacle épistémologique sur la voie de la construction de la raison, ou au contraire une composante anthropologique de la pensée (dont la mutilation serait un empêchement à l'acte même d'apprendre, de chercher, de créer) ? Un échec dans les apprentissages se ramènerait-il, pour l'essentiel, à un problème de représentations mentales (entre autre sur l'écrit), représentations nour-

ries des expériences familiales ? Ou la pensée s'enracine-t-elle dans une sorte de mémoire ancestrale que la langue véhicule, par ses structures mêmes, par ses images, par ses résidus symboliques, comme autant de points d'appuis, de " trésors du signifiants ", qui sont les " matrices mêmes de l'idée " - selon Bachelard - , sans lesquelles la pensée n'est plus qu'une suite de réponses réactionnelles à des stimulations diverses, une agitation mentale, coupée de l'essentiel des processus de l'humanisation ?

En corollaire, je voudrais ajouter un questionnement que la fréquentation de chercheurs en anthropologie, m'a amené à formuler, avec de plus en plus d'acuité, voire d'inquiétude : de quel aveuglement rationaliste ferait preuve l'homme occidental, en ignorant que la raison ne peut se construire que dans une relation permanente avec cette *pensée symbolique élargie*, qui est le propre de la fonction mythique de la langue, et qui n'arrête pas de se métamorphoser à travers l'histoire et les civilisations ? Comment peut-on penser - après les travaux de Mircéa Eliade, de George Dumézil, de Lévi-Strauss, de Michel Perrin, entre autres - que la fonction mythique serait un handicap à la construction de la pensée scientifique, quand tous ces travaux conjugués, avec leurs limites, leurs aveuglements, parfois leur manque de rigueur " scientifique ", contribuent aujourd'hui - dans les synthèses que l'on peut en faire (voir à ce propos le colloque de Tsukuba, transcrit dans le livre "Science et Symbole" (1), et les communications du Colloque sur l'interculturalité (2) à Toulouse) - tendent à démontrer que sans une remise en jeu permanente de cette " restauration symbolique ", ce travail spécifique de l'imaginaire que seul autorise une réactivation de processus de pensée à l'œuvre dans le mythe, non seulement le savoir ne peut être ni construit, ni créé, mais la pensée se prive alors de ce qu'elle a de plus précieux : les aptitudes et les capacités intellectuelles qui sont le propre du genre humain, la force de l'homo sapiens ? Il n'y a pas, d'un côté une pensée sauvage, prélogique, et de l'autre le progrès, la lumière, la raison, une science "décontextualisée", aseptisée : une telle position ne constitue-t-elle pas un nouveau "mythe" en somme de la raison ?

(1) Michel Cazenave, *Science et Symbole*, Dunod.

(2) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, travaux publiés par l'Université de Toulouse-Le Mirail. Service Publications.

Pour longtemps sans doute, peut-être pour toujours, le mythe n'est-il pas au centre de la science, de la philosophie et de l'histoire ?

Précautions à l'usage de lecteurs pressés

"Le mythe, écrit Alain Rey, est la face obscure du dynamisme créateur, en art, en poésie comme en science, car il tend vers une vérité partagée et tissée de mystère. En découvrant que toutes les cultures commencent par le mythe et sont façonnées par leurs propres mythes, l'anthropologie moderne n'a pas fait exploser le modèle grec (*le mythe devenant une fiction scandaleuse, incontrôlée, le propos de séditeux de révoltés, le mensonge*) (4) et la géniale ambiguïté platonicienne (*utilisation du "contre-mythe", dans le combat du logos contre le muthos, pour arriver à la "vérité"*) (5) ; elle l'a approfondie et enrichie, dessinant en relief l'universel et les différences des cultures, en creux le rapport de connaissance contrôlé, rationnel et empirique entre l'espèce humaine et la raison" (3).

Culture/Cultures

La culture, à mon sens, si elle est - comme l'identité - en perpétuel devenir, peut cependant être approchée sous un angle synchronique : aujourd'hui, ici et maintenant, dans cette entité mouvante - la culture - que peut-on énoncer qui contribuerait à sa réélaboration permanente ?

Pour ma part, je considère qu'il y a une sorte de substrat culturel qui est fait de toutes les traces accumulées par les générations successives dans un lieu donné : la cité joue ici un rôle prépondérant dans ce rayonnement fondamental (dans l'antiquité, ce sont dans les cités que la culture a pris naissance : Sumer, Babylone, Alexandrie, Athènes, Rome...) ; la langue, la posture, la gestuelle, le non-verbal, la plus ou moins grande altérité : tout cela contribue à élaborer ce substrat symbolique dans lequel on baigne, et qui diffère, que l'on vive à Tarbes, à Douarnenez, à Mulhouse ou à Paris. Les écrivains vivant en Occitanie, bien que n'écrivant pas tous en langue d'Oc, ont en commun un nombre important de préoccupations (6) qui diffèrent largement de celles des écrivains qui fréquentent les salons littéraires de Paris. Les querelles microcosmiques qui agitent ces derniers, n'ont souvent pas grand chose à voir avec la culture, mais elles alimentent un marché, celui de l'avant-gardisme littéraire. Ce n'est pas une culture provinciale, secondaire, qui se travaille ici, mais l'un des aspects pluriculturels de la France cosmopolite et riche de potentialités multiples (7) qui se manifeste ici, contre l'effet dévastateur du centralisme sur la création, les mentalités : "La multitude, identité plurielle de l'un", dit Félix Castan. Dans cette culture "basique", il se fait un travail des symboles qui ne saurait certes se réduire à une approche "culturaliste" des phénomènes (vie culturelle, expositions, création, culture technique, etc.). C'est du côté de la micro-sociologie, c'est à dire des rapports multi-symboliques entre les sujets, les structures, que se crée aussi la symbolique de la cité. Elle façonne très tôt notre identité.

Ici vient se greffer la culture dispensée par l'institution scolaire : cette culture - que l'on pourrait qualifier d'universaliste - a une fonction de création de valeurs, de lien social, quand elle fait l'objet d'une véritable construction, au sens, comme le dit Odette Bassis, où il faut "inventer pour comprendre". C'est tout le sens de nos "démarches" de création, de construction des savoirs. Recherche d'un concept, d'un "noyau conceptuel", d'un savoir, problématique en recherche, mise en travail d'une activité de problématisation d'une réalité qui apparaît à la conscience et à l'occasion de cette activité sur le réel, activité d'analyse des processus mis en jeu, des résistances auto-socio produites, démasquage de l'aliénation idéologique, travail sur les représentations mentales.

A contrario, les pratiques dominantes de transmission des savoirs, construisent peu ces valeurs, ce lien social, mais installent cependant un environnement culturel dominant ; de surcroît ces pratiques ne permettent pas de s'approprier les enjeux du savoir en coopérant dans le désir de changer les choses, de prendre pouvoir sur le réel.

Il peut ici y avoir risque d'abstraction et d'universalisme, recherche d'un homme parfait, d'un homme universel ; universalisme simplificateur, qui oublie que les processus cognitifs ne sont pas le tout de la pensée : notre présence au monde, notre approche - même rationnelle - du réel - ne sont elles pas, d'abord, faites d'un "halo" symbolique qui "renvoie à un autre ordre de réalité" que celui du simple rapport signifiant/signifié, et qui est fait justement de codes culturels, de modes de pensée, de systèmes de références, qui, loin d'être un handicap, sont les leviers pour l'accès à tous les savoirs, la richesse de toute personne humaine ?

La fonction mythique, c'est-à-dire les processus de la *pensée symbolique élargie* constitue "la matrice fonctionnelle de l'idée" (Piaget cité par Durand) (8) : "Tout système porte en lui ses fantasmes propres".

La troisième composante essentielle - sous-jacente à l'analyse précédente - est celle qu'apportent dans toute leur complexité, les différentes ethnies présentes dans nos sociétés ; cette multiculturalité qui est la réalité des classes. Reconnaissons qu'ouvertures, échanges, dans l'égalité et la reconnaissance des richesses en présence sont loin d'être une réalité de la vie scolaire qui appelle pourtant plus que jamais une interpénétration des cultures.

La dénonciation de la confiscation du pouvoir d'écrire par les classes dominantes, privant le plus grand nombre de cette forme de pensée, "ce démulti-

(3) Alain Rey, "Mythe, la vie des mots", Sciences et Avenir été 97.

(4) Marcel Détienne, *Analyse de la conquête de la rationalité par les philosophes présocratiques*, rapportée par A. Rey. Article cité.

(5) Idem.

(6) Etude de Michel Cossem "Y a-t-il une école de poésie occitane ?" (Revue Mostra).

(7) Voir Félix Castan, le "Manifeste pour une décentralisation culturelle", Editions Cocagne.

(8) Gilbert Durand, "Les structures anthropologiques de l'imaginaire", Dunod.

plicateur cognitif " qu'est l'écriture, relève à mon sens d'une autre analyse. Les diverses ethnies représentées dans nos classes appartiennent autant que la nôtre à des civilisations de l'écrit. Ces obstacles que les enfants rencontrent au départ dans la dialectique lire-écrire, ne sont pas différents de ceux qu'ils rencontrent dans tout accès au savoir. Les activités de création - qui ne font pas de l'écrit une action répétitive, un faire-semblant, mais une activité vraie de recherche et d'expression du réel (moi et le monde), lèvent très rapidement ce type de handicap ; on peut lire à ce propos les travaux de Claudine Fabre, linguiste, qui a bien montré que les aptitudes métalinguistiques (implicites et explicites) des enfants abordant l'écrit par la création sont sans commune mesure avec des groupes témoins qui font de l'écrit une activité sans enjeux, sans relation avec l'imaginaire et la recherche d'action sur le monde (9).

Seules les pratiques favorisant une " restauration symbolique " - par la mise en jeu de la fonction mythique de la langue - démultipliant le pouvoir de chercher, d'apprendre, de créer, en favorisant le pouvoir de l'imaginaire, donnent à la langue sa véritable dimension anthropologique, alors qu'elle n'est plus qu'un objet d'étude dans les pratiques de formation, même les plus novatrices. C'est là, à mon sens, que se situe l'essentiel d'un travail de la langue prenant en compte l'interculturalité.



Pour une éducation interculturelle

"Toute recherche comparative portant sur des civilisations ou des milieux différents amène à soulever le problème de la délimitation des facteurs propres au développement spontané et interne de l'individu et des facteurs collectifs ou culturels de la société ambiante considérée." (Piaget)

La culture peut se découvrir à partir de tous les petits sujets, dans les contextes obscurs, ou humbles ; elle régit les règles de vie dans les domaines affectifs, relationnels, cognitifs. Cette situation peut être source d'incompréhension et crée souvent chez l'enfant "un malaise indéfinissable dû au fait que les messages sont difficilement discriminés, perçus." "Le fossé communicatif entre "l'étiquette" du maître et le style communicatif de l'enfant serait une cause de l'échec scolaire" (10).

Sans laisser dans l'ombre la signification sociale, le contexte économique qui pèse sur les groupes défavorisés, une approche de telles différences peut favoriser une mobilisation de compétences culturelles diverses, amenant à une synthèse harmonieuse entre les identités plurielles de chacun. Il s'agit donc pour nous d'inventer des situations, ateliers, démarches favorisant une interaction entre les individus de diverses cultures de telle façon à promouvoir des compétences développant de multiples identités individuelles (professionnelle - ou d'élève - , familiale, de sexe, ethnique) et d'une certaine façon à " jouer " avec elles, selon les situations. La différence n'est plus ainsi une donnée naturelle statique, mais elle s'inscrit dans un rapport dynamique entre individus, à identités plurielles qui se donnent mutuellement un sens. (11).

Faire interagir ces trois niveaux culturels (local, universaliste, ethnique) aura été pendant plusieurs années une constante de notre groupe local, notamment en direction des publics d'enfants en difficulté. Parallèlement, nous avons cherché des situations de formation visant à sensibiliser les adultes, notamment les enseignants à ces problèmes.

Pour illustrer ces différentes approches, je voudrais citer tout d'abord un projet dans un quartier visant à provoquer des interactions entre les générations (rencontre de cultures occitane, scolaire et celles des populations migrantes) ; une pratique de lutte contre l'échec scolaire, s'appuyant sur les analyses ci-dessus et enfin une démarche de sensibilisation pour les adultes, animée de multiples fois , et qui est en fait un mélange de diverses démarches inventées au GFEN, publiée partiellement dans "Cahiers de Poèmes". Cette dernière démarche, maintes fois vécue - en formation continuée, en stage de formateurs MIJEN, et à l'étranger, provoque de très nombreuses réactions et des mises en recherche de projets. (12).

(9) C. Fabre, "Dans la poubelle de la classe", La linguistique, PUF, Vol 18.

C. Fabre, "Des variantes de brouillon au cours préparatoire", Etudes de linguistique appliquée, Didier.

(10) "L'interculturel en éducation et en sciences humaines", travaux publiés par l'Université de Toulouse- Le Mirail. Service Publications.

(11) Voir Claude Clanet, "L'interculturel", Introduction aux approches interculturelles en Education et en sciences humaines, Presse Universitaires du Mirail.

(12) "Cahiers de poèmes", n° 58 "Le partage des rêves".

L'identité locale

Le sentiment communautaire subit aujourd'hui un véritable "séisme historique": la conscience d'un sentiment d'appartenance fort à telle ou telle entité traditionnelle s'effrite ; or, c'est cela qui a constitué dans le passé - et jusqu'à une époque récente - le fondement du lien social.

Comment aider à faire face aux ruptures et à l'éclatement ; façonner son identité en prenant dans ce nouveau contexte des éléments dynamiques, structurants ? Il nous faut inventer des actions culturelles et sociales dans une population qui est, elle, de plus en plus éclatée, hétérogène, mouvante.

La question qui se pose à nous est: comment prendre appui sur des actions, des personnes, des associations issues du lieu, du terroir, des traditions, et qui n'ont pas été coupées de la mémoire locale, de certaines pratiques, coutumes, etc... de telle manière que le passé et le présent de la communauté fassent partie intégrante de la dynamique de la recherche et de la création d'une nouvelle conscience communautaire? Ce que nous avons tenté :

Favoriser une rencontre des médiateurs de base de l'identité culturelle: langue, folklore, création artistique, événements historiques locaux.

Elargir le champ de vision de chacun en pratiquant une démocratie vivante sur des problèmes posés à la collectivité :

- des anciens, nés, dans la ville, ancrés dans les traditions, les légendes, les mythes des Pyrénées;
- de nouvelles populations pouvant apporter un regard nouveau sur la ville, la région ;
- des "enfants du pays", ayant vécu une partie de leur vie ailleurs et véhiculant d'autres idées ;
- des jeunes, souvent coupés des générations passées.
- des émigrés de première et deuxième génération, ouvrant de considérables perspectives interculturelles, quand la volonté existe et les savoirs de leur mise en oeuvre ; des populations migrantes en voie de sédentarisation...

"Le sentiment de la communauté culturelle se définit autour d'un couple de forces: continuité et renouvellement. Génération descendante, génération radoteuse quand elle se parle à elle-même, mais féconde quand elle parle à sa postérité. Génération montante, stérile si elle se replie sur soi et se retranche dans son infantilisme, mais appelée vers son destin par les paroles de légende qui atteignent son coeur." (Félix Castan, Mostra N°8, Printemps 1980).

Il convient cependant d'affirmer qu'il s'agit ici, non d'un retour nostalgique à une identité révolue, mais de la recherche de possibilités inouïes dans ce nouveau développement de l'identité dans laquelle l'humanité s'installe.

Quelques projets concrets...

Création d'un journal communal, dont les rédacteurs sont les habitants du quartier; création d'une équipe de publication (animateurs culturels implantés

dans les quartiers) ; organisation de séances d'écriture publique dans les quartiers, vastes ateliers d'écriture dans la rue. Y sont insérées des informations municipales diverses, ou non.

Objectifs du journal : prolonger les multiples formes de la vie communale; synthétiser les savoirs collectifs; intégrer les nouveaux habitants ; lutter contre les décalages de la société éclatée ; apprendre de l'autre...

Soirées, Repas de rue, de quartiers: Musique, chant, théâtre, humour...

Faire s'exprimer toutes les générations : organiser des "repas de rue" (chacun amène son repas et mange dans la rue parmi/avec les autres).

Veillées : Veillées dans les quartiers; veillées occitanes, veillées poésie, contes, récits, rencontres entre habitants. Chanteurs-improvisateurs.

Fêtes : Faire naître la fête dans le mode de l'identité ancienne (exemple: ressusciter les "paillasses" - carnivals occitans); la faire se prolonger dans un mode d'identité éclatée (accepter des suggestions ayant d'autres origines).

"Garder l'esprit d'une fête taillée dans le socle de l'identité ancienne (la proximité, le toucher) et la recréer dans le mode de la distance, et de la dispersion. Dans cette perspective, l'école devient un levier pour réactiver la dialectique des générations. Elle est un pôle fédérateur capable d'aider à reconstituer la nouvelle unité de la communauté éclatée" (13).

Lutter contre l'échec d'origine interculturelle

On peut le plus 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 certains enfants - ayant parfois des enseignants qui se réclament de "l'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 ?"

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 ?

Ainsi il s'avère parfois nécessaire de 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.

Un exemple : M... est une petite fille venant du Maroc (Moyen-Atlas), en échec grave en lecture. Voici le travail qui a été fait : petite enquête sur l'écrit, sa fonction sociale; atelier nom, prénom, autour des syllabes issues de leurs chaînes signifiantes; poèmes affichés; 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 M...!

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 M... 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: M... (à ma surprise ravie) est l'une des plus performante à l'évaluation CE2 (14).



Des chantiers de formation

Démarche Interculturalité

première partie

(Démarche adaptée de celle qui a été vécue au Congrès de Poitiers en 94)

1. Tableau vivant: Situation d'interculturalité. (Recherche collective et représentation)

2. Racontez un vécu personnel d'interculturalité, par groupes de trois: recherche individuelle de la situation, avec prise de notes; situation anecdotique, heureuse ou malheureuse.

interviews: un intervieweur, un interviewé, un observateur prenant des notes.

Chacun raconte sa situation vécue.

3. Essais de recherche d'invariants dans les situations interculturelles;

- dans les groupes de trois comme précédemment;

- en groupe de six (jonction de groupes ci-dessus);

- réalisation d'une affiche énumérant les constantes généralisantes dégagées des situations vécues.

- Socialisation: lecture, avec prises de notes des affiches réalisées.

- Débat et exposé:

- Echanges sur la situation vécue, les idées transcrites; les invariants.

- Lecture de textes traduits en russe: Tobie Nathan; autres écrits pris dans le Colloque du Mirail sur l'Interculturalité.

- Education Nouvelle et Interculturalité.

Démarche Interculturalité

deuxième partie

CONTE-ORAL : Interculturalité et Symboles

Contenus et Objectifs :

Symbole et interculturalité

Création orale et création écrite à partir de légendes de divers pays. Repérage et travail sur les symboles sous-jacents. Une autre approche de l'interculturalité.

Durée totale: 3 heures.

Des documents contenant des indications sur la grammaire du récit (schéma actantiel et séquentiels) pourront être apportés en début de démarche.

1ère Phase : (Durée 30 minutes)

Les participants sont divisés en 3 groupes. Si cela est possible, les trois groupes se mettent dans des salles séparées; sinon, les participants s'isolent du regard des autres, dans la salle.

Premier temps :

Chaque groupe reçoit un conte différent (Un texte par participant):

G1 : un conte des montagnes du Haut Atlas algérien: "Le Prince Amhed";

G2 : un conte des montagnes séparant le Portugal de l'Espagne: "Xavier Peau de Crapaud";

G3 : une légende des Pyrénées (de Bigorre): "Millaris".

2ème temps :

Chaque groupe doit présenter aux autres le conte qu'il vient de lire: il doit le présenter d'une manière non-verbale, en mimant le récit et en parlant en charabia; le rôle du "parler charabia" est tenu par un "conteur". Un "interprète" donne quelques clés explicatives pendant le jeu.

Jeu.

(13) "L'identité Communale", par Alain Daziron.

(14) Voir l'article "Le Pourquoi du désir" in Le Sujet du Savoir, Questions à la Psychologie, Dialogue N° 78.

3ème temps :

Chaque sous-groupe réalise un "jeu de cartes" avec tous les personnages du récit (actants et acteurs, objets symboliques, etc); il en fait 3 exemplaires.

2ème Phase : (Durée: 30 minutes).

Les groupes se recomposent. Chaque groupe reçoit un ensemble des "cartes"; il les mélange. Les conteurs et les interprètes changent de groupe.

Consigne :

*Inventer collectivement et oralement un récit en prenant une à une les cartes proposées. (Technique du "Tarot des Mille et Un Contes").

*Intervenir brièvement (deux ou trois phrases par intervention).

*Marquer un silence après chaque intervention.

*Essayer de mémoriser l'histoire. Quelques jalons du récit peuvent être notés pour aider la mémorisation.

Pendant cette phase, des dictionnaires des symboles sont mis à la disposition des participants, pour information sur les principaux symboles culturels en jeu dans les récits.

Consigne complémentaire :

Chacun essaie de faire exister -peu ou prou- des apports du récit de départ dans le conte qui s'invente.

3ème phase : (Durée 15 minutes).

"Raconte de récits": Chaque groupe désigne un conteur qui raconte (sans charabia) le récit inventé au grand groupe. Chaque groupe dispose de quelques minutes pour se préparer collectivement.

Remarque : Les récits peuvent être enregistrés.

4ème phase : (Durée 30 minutes).

Écriture individuelle d'un récit, en réécrivant l'un des contes, ou en mixant peu ou prou tous les récits pour en faire un nouveau.

Socialisation.

Lecture des récits produits. (orale ou silencieuse).

Discussion

Discussion autour de quelques points proposés par l'animateur: vécu de l'atelier; explicitation des consignes; enjeux, etc.

Cette dernière phase pourra être amorcée par la lecture d'un ou plusieurs documents (cf: "l'atelier d'écriture" (déroutement, enjeux). La problématique de l'interculturalité, sous l'angle d'une approche des symboles de l'autre, des résidus de la pensée mythique, pourra être étudiée, ainsi que la "restauration du symbolique par la mise en jeu de la fonction mythique" (cf travaux de Laplantine: "Les trois voies de l'imaginaire").

Origine de l'atelier

Plusieurs versions de l'atelier "Conte oral" ont été inventées par le secteur écriture du groupe de Tarbes; ces ateliers constituent la base de la démarche actuelle; le groupe de l'Yonne y a ajouté l'idée de la communication en charabia. Enfin des rééducateurs d'un RAS de Tarbes ont utilisé cette démarche dans une perspective d'intégration interculturelle. (15)

Remarque

Cette dernière démarche est évidemment adaptée, selon le public ; ainsi à Moscou, nous avons choisi une légende en provenance de l'Oural, une autre du Caucase et la troisième issue du folklore traditionnel russe de la région de Moscou.

Ce choix des légendes est déterminant ; il convient donc de bien choisir des textes à forte connotation symbolique ; ici la distinction résumée ci-dessous et tirée du livre de Claude Clanet, déjà cité, peut aider à choisir :

Contes et mythes

Indétermination/détermination :

Le conte : hors du temps; ailleurs...

Le mythe : le récit mythique rend compte de ce qui a eu lieu...

(Espace et temps indéterminés dans le conte, précisés dans le récit mythique).

Mais tous les deux parlent à un inconscient intemporel.

Imaginaire et vérité :

Conte : rien n'est vrai, donc tout peut se dire.

(Le conte n'a rien à voir avec la croyance).

Mythe : le mythe est reçu comme vrai dans une culture donnée. Il est associé à la croyance dans une compréhension du monde.

Le récit mythique est présenté comme vrai.

Maintien d'un ordre/instauration d'un ordre :

Conte : parcours initiatique. Intégration du sujet dans une socio-culture. Le conte est le récit d'un dérèglement et une réponse à ce dérèglement. Cet ordre imaginaire est déjà là, et il n'est pas remis en question par le conte.

Mythe : Le récit mythique part du désordre ou d'un ordre insatisfaisant de la société; cet ordre insatisfaisant est détruit d'une manière violente; vient ensuite l'instauration d'un ordre nouveau, satisfaisant et durable. 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". (Vision du monde; être au monde). Le récit mythique instaure un ordre, il nous dit la "vérité" de cet ordre.

Note : ce choix de textes n'est qu'un prétexte à un travail sur les symboles, et en aucun cas, une réhabilitation des mythes ; encore une fois, c'est la fonction mythique qui nous importe et non le mythe, avec ses connotations ambiguës, souvent aliénatrices.

Conclusion provisoire

Seules les confrontations interculturelles nous permettent de sortir de nos ethnocentrismes culturels, de percevoir la relativité de nos croyances.

Le récit mythique et le conte présentent des recouvrements et des interférences, des analogies. Mais ce sont des modes d'expression de l'imaginaire qui fonctionnent au moins en partie à des niveaux différents et ne peuvent être assimilés.

La recherche de pratiques favorisant une "restauration symbolique" - par la mise en jeu de la fonction mythique de la langue - démultipliant le pouvoir de chercher, d'apprendre, de créer, accélère une libération mentale par le pouvoir de l'imaginaire : une bataille d'idées à l'échelle de l'histoire, sinon à l'échelle de l'homme ? ■

(15) "Le partage des rêves" - Cahiers de Poèmes n° 58 et 60.