

MYTHES ET PEDAGOGIE DE L'IMAGINAIRE : QUELLES PRATIQUES, POUR QUELS APPRENTISSAGES ?

طالبة دكتوراه: سلطاني وسيلة
قسم الآداب واللغات الأجنبية
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة (الجزائر)

Résumé :

«*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, l'activité écrite en FLE tend souvent à être formalisée dans une perspective fonctionnelle vouée à l'apprentissage communicatif. Il ne paraît, donc, pas superflu de reconsidérer la place des écrits d'imagination, longtemps marginalisés voire supprimés des programmes officiels.

En écho à cette absence : 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 culturelles dans un discours sur soi ?

En termes pratiques et concrets, le présent article ambitionne de répondre à ces épineux questionnements tout en valorisant le rapport à l'Altérité qui se re(constitue) à travers des mythologies personnelles nées en classe disant inlassablement le moi culturel.

Mots-clés : Pédagogie de l'imaginaire, mythe, écritures intimes, identité, altérité.

ملخص:

"كل كلمة مكتوبة هي انتصار ضد الموت" ميشال

بوتور.

في سياق مدرسي يميل ال ترشيد كل شيء و يجازف بالوقوع في التوحيد. النشاط الكتابي في قسم الفرنسية لغة اجنبية غالبا ما يكون شكلي في منظور وظيفي هدفه تعلم التواصل. على ما يبدو ليس غريبا اعادة النظر في مكانة كتابات الخيال ممتشة لفترة طويلة أوبالا حرى مقموعة في البرامج الرسمية.

في صدى هذا الغياب مامدى مساهمة بيداغوجية الخيال من حيث التعلم؟ ما هو العائد من الشائبة: الأسطورة / الكتابات الحميمة؟ كيف تظهر التمثيلات الثقافية في خطاب حول الذات؟

من الناحية العملية و الملموسة هذا المقال يطمح الى الاجابة عن هذه التساؤلات وفي الوقت نفسه تميم العلاقة مع الآخر التي تتكون من خلال الأساطير الشخصية التي تولد في القسم و تعبر بلاكلل عن الانا الثقافي.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجية الخيال، أسطورة، كتابات حميمة، الهوية، الاخر.

Quelle pédagogie pour la culture écrite ?

« Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel. »¹.

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, depuis toujours, été l'objet d'une attention particulière. Elle se donne à lire comme un rapport de cause à effet. Si l'on veut former des apprenants maîtrisant bien l'écriture, il faut qu'on les fasse, tout d'abord, affronter leur indifférence envers la lecture.

D'ailleurs, 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. Il est évident que, sans une bonne maîtrise d'un savoir langagier, l'activité d'écriture ne peut être réussie. Si l'écrit est une communication, au même titre que l'oral, il dispose d'un système de signes codifiés et de caractères conventionnels dont l'utilisation est régie par les normes de la langue en question. Avant d'écrire, il faut identifier les signes, les mémoriser puis, opérer un choix de mots et une logique de succession (un processus cognitif). 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* »². Donc, Ecrire correctement ne suffit pas pour bien écrire. Positionner son écrit dans un cadre discursif et textuel conforme aux managements rhétoriques propres à la langue-culture en question s'avère un critère capital.

Néanmoins, certains apprenants éprouvent des difficultés quant au raisonnement sur les éléments linguistiques. Citons en quelques unes : l'échec d'assimilation des stratégies du métalangage, les impasses de compréhension de la poly-dimension du système graphique, l'échec de réflexion sur l'aspect sémantique de la langue, les divergences entre les systèmes morphosyntaxiques propres à la langue maternelle et celle étrangère, l'écart entre la langue écrite et celle orale.

En fait, bien que l'écriture soit majoritairement solitaire, elle se construit aussi par son caractère social. 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, tendanciellement 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.*³

Il est donc nécessaire de prendre en considération cette double détermination : la production écrite est le produit d'une posture d'un apprenant mais aussi d'un individu lié à des contextes socioculturels particuliers : *«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.»*⁴.

En somme, l'écrit est à la fois une activité cognitive et une pratique sociale. C'est pourquoi, 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.»*⁵.

Il s'ensuit qu'enseigner l'écrit présente un défi de taille pour la majorité des enseignants vu les nombreux obstacles qui entravent les apprenants à manipuler l'activité d'écriture. En fait, la plus part des formateurs se trouvent obligés de mener un travail d'enrichissement linguistique, stylistique et culturel à la fois.

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 ? »*⁶. Cette problématique semble s'accroître avec l'avènement des nouvelles technologies donnant lieu à 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.

Dans le cadre de la classe, la culture écrite est souvent réduite à des produits conçus en termes de devoirs, d'exposés ou d'activités récapitulatives vouées à des fins évaluatives. Néanmoins, à cela s'ajoute, nous l'oublions souvent, un autre type d'écrit pratiqué en d'hors 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 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'imaginaire des apprenants.

II. Ecrire dans une approche actionnelle :

L'approche actionnelle prétend, dès son apparition, rendre l'apprenant autonome. Ce dernier est désigné comme un *acteur social* 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 repensé, il n'est plus le détenteur exclusif du savoir. L'enseignant-médiateur doit guider uniquement ses apprenants à s'approprier leurs nouvelles représentations.

Dans le sillage de cette nouvelle reconfiguration et dans but de créer de nouvelles routines de classe en matière de rédaction, la pratique d'écriture au sein d'une approche actionnelle se présente, généralement, sous forme d'ateliers dynamiques et interactionnels. 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. En ce sens, l'atelier d'écriture représente un espace d'élaboration d'un *savoir-créatif* géré par un groupe motivé ayant une fin commune prédéterminée. Cependant, le recours à la création n'exclut pas une indispensable réflexion sur la langue-culture car 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 : « *Cette pratique de l'écriture faussement spontanée est propre à révéler l'émergence des paroles singulières, à*

faire surgir l'interaction entre être intérieur et monde, au travers de thèmes ou de lectures référentielles (poèmes, contes, récits, mythes). »⁷. Dans cet espace, chacun des scripteurs peut s'affirmer en tant que sujet en construisant sa propre identité étant donné que : « l'atelier d'écriture apparaît souvent comme tiraillé entre le projet social et le vouloir dire individuel. »⁸.

III. Les écritures du Moi en atelier :

La pratique écrite, telle que nous l'avons conçue dans notre paradigme expérimental, s'inscrit dans le cadre d'une *pédagogie de l'intérêt*⁹, et s'articule 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. 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 ludiques¹⁰ jugées plus abordables. Le second, s'appuie sur ce que Lejeune avance « *L'autobiographie gène. Elle gène intellectuellement, esthétiquement, affectivement. C'est là ce qu'elle a de meilleur.* »¹¹, 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 ses besoins.

L'autofiction semble mieux répondre à nos objectifs dans le dispositif didactique que nous avons élaboré. Ce *sous-genre* consiste, en utilisant sa biographie comme matière première, à modifier une foule d'éléments pour des raisons personnelles ou esthétiques. D'ailleurs, « *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 [...] de [vaient] de plus en plus mentir pour dire vrai.* »¹². 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*»¹³, l'écriture devient, donc, un lieu où s'inventent de nouvelles formes et se combinent des images et des souvenirs fictionnalisés et d'autres réels.

IV. 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. L'écriture intime est une construction de l'identité personnelle en tant qu'image de Soi présentée à Autrui comme le dit Lejeune « *Ecrire 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.* »¹⁴. Cette expression de Soi s'effectue à travers une langue-culture donnée, le sujet-écrivain est, donc, situé historiquement et imprégné socio-culturellement et idéologiquement. L'écriture en ce sens, dépasse une mise en jeu d'un vécu intime et tend vers véhiculer un imaginaire collectif.

Il est manifeste que l'autofiction s'avère une occasion qui permettrait aux apprenants de faire connaître leur propre culture et de 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 peut être mieux abordé du côté de la mémoire affective. L'émotion est révélatrice, un souvenir heureux ou douloureux peut déclencher l'expression à la différence des écrits objectivés.

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. 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.

Nous estimons au sein de notre dispositif didactique, que repenser la créativité¹⁵ et l'imagination dans les activités d'expression écrite, peut être mieux appréhendé 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. Toutefois, 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 directifs si on estime arriver à réussir des activités créatives.

Divers 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. Dans notre démarche, il s'agit de rédiger une *automythobiographie*. Ce qu'il faut entendre par ce terme, dans une optique didactique, c'est l'intégration de la composante culturelle (imbrication de motifs culturels maghrébins/arabo-musulmans et d'autres relevant de la mythologie grecque) dans la rédaction d'un récit intime. La consigne est simple : Faire de soi un sujet imaginaire, se replacer dans le temps historique, s'inspirer des personnages de la mythologie en optant pour un registre dramatique, comique ou parodique, dans un récit rétrospectif. Ce qu'on doit à l'*automythobiographie*, est cette brèche de liberté de dire des vérités sur soi sans être jugé ou censuré. Dans ce sens, LEJEUNE remplace le pacte autobiographique par un « pacte fantasmatique » avec tous les implicites qu'il recouvre, ce terme renvoie à « *des fantasmes révélateurs d'un individu* »¹⁶. C'est là ce qu'apporte de mieux le roman au texte strictement autobiographique : une vérité à la fois personnelle et collective. Aux dires de FLAUBERT « *L'auteur, dans son œuvre doit être comme Dieu dans l'univers, présent partout et visible nulle part.* »¹⁷. Quelle que soit la manière, le support ou le langage, nous pensons, dès lors, que l'écriture sur Soi peut constituer une réussite et un ancrage positif en matière d'apprentissage.

En termes pratiques, l'atelier d'écriture interactive que nous avons mené a eu lieu à l'Université de Mohamed Khider à Biskra 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 (six jeunes hommes et vingt six jeunes femmes). Plus d'une quinzaine de ces

étudiants habitent le centre ville et le reste viennent de la périphérie. Pour ce qui est de leur statut social : une grande majorité de ces étudiants sont déjà fonctionnaires. 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. Etant tous de confession musulmane, ces étudiants partagent les mêmes croyances, pratiquées différemment. De même pour leur « répertoire culturel », les étudiants partagent presque le même imaginaire culturel, imprégné des mêmes contes et légendes, soumis aux mêmes traditions.

La créativité en cet atelier 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 la rédaction. Plus encore, cette expérience offre à l'étudiant l'occasion de découvrir des aspects méconnus chez lui et pousser loin ses possibles. En fait, après avoir débattu et lu des mythes¹⁸, les participants sont amenés à rédiger des textes intimes en s'inspirant des personnages mythiques. Expliquons davantage l'esprit de notre démarche: il s'agit d'examiner de près 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. En se basant sur une « grille de lecture thématique », l'analyse se focalisera sur l'identification des motifs à charge culturelle et symbolique. Nous visons par là connaître si l'apprenant a, plus ou moins, appris à se distancier (en impliquant sa réflexivité) par rapport aux nouveaux savoirs qui s'opposent, à première vue, à son système de valeurs. 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.

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 quelques exemples illustratifs parmi la totalité des rédactions des apprenants. Nous signalons que ces écrits n'ont pas été modifiés ou rectifiés par souci de fiabilité :

Dans un court récit intitulé « les ogres de mon enfance » l'étudiant Abdelhakim écrit : « *Mes plus anciens souvenirs mythiques*

remontent à l'âge de cinq ans, où j'avais imaginé le Dieu comme un être aux dimensions 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. Les cimetières d'en face me faisait vraiment peur [...] **L'ogre** à la fois sensationnel et effrayant, me paraissait un colosse haut de quatre mètre vêtu d'une **cachabya** blanche avec de 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 un héros bien fort bien faiseur ».

Le titre renvoie à un conte maghrébin très ancien, celui de l'ogre qui a été comparé à celui du Minotaure. Le scripteur constate « 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. L'expression sympathique, à la fin de son texte, qui soulève la question du pourquoi le « Ghoûl » lui fait encore peur alors que le « Minotaure » lui apparaît comme un héros fort bien faiseur, prouve que l'héritage culturel acquis durant l'enfance laisse un effet important et constitue un repère identitaire et culturel inestimable.

L'étudiante Rahma rédige un long texte alliant prose et poésie dont ce 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 [...] 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 « sottte, sottte, sottte... ». Figée dans ce décor pesant, je me suis imaginée une belle **sirène** ...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, Celui qui chante mieux sera notre roi **Orphée** ne retournera plus, 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 trompés du **Khôl**, qui m'avait fermé les paupières à mon insu. »*

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 permet au sujet de s'affirmer comme ayant une identité arabo-musulmane prête à aller découvrir l'Autre.

Alors, loin d'être exemplaires, ces rédactions contiennent une grande part de la scientificité demandée. Les nuances remarquées relèvent plutôt de compétences individuelles et peuvent être regroupées sous trois lignes : la thématique traitée, les valeurs culturelles véhiculées, le style d'écriture adopté. Ces exemples nous semblent suffisamment révélateurs de l'impact des indicateurs socioculturels sur le discours sur Soi. Les positions prises vis-à-vis de la culture de l'Autre s'avèrent relever d'un principe « commun et partagé » mais appliqué de manières individuelles. Nous constatons que la relation entre l'univers culturel de référence et les représentations engagées dans les écritures autobiographiques est très étroite. Ceci dit, 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...Étant 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.¹⁹

De ce fait, l'ensemble des « je » que véhicule un texte autobiographique n'appartient pas seulement à la personne qui écrit mais à la culture commune, à l'époque historique ou encore aux attitudes profondes de l'espèce humaine. C'est pourquoi le langage n'est jamais innocent ou neutre.

En effet, même si les résultats de notre étude qualitative ne peuvent prétendre atteindre la généralité, cela n'empêche la possibilité de formuler quelques constats :

- Le mythe s'avère un support didactique de motivation qui déclenche l'imagination, la créativité et l'engagement enthousiasmé 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.

Enfin, il y a tout intérêt de s'essayer à un tel enseignement en prenant en compte les liens qui se tissent entre la réception de la mythologie et sa réactivation dans des écrits intimes. La question de l'exploitation et de l'évaluation de cette réception psychoaffective est l'un des enjeux d'une pédagogie de l'intérêt qui replace l'apprenant au centre des préoccupations didactiques.

REFERENCE :

- 1 HAGEGE, Claude, *L'homme de parole*, Fayard, Paris, 1985, p.92.
- 2 BOILEAU, Nicolas, *L'Art poétique* (1674) (Chant I) :
*Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.
 Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
 L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.
 Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
 Et les mots pour le dire arrivent aisément.*
- 3 REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F, 1996.
- 4 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.
- 5 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.
- 6 BELLENGER, Lionel, *L'expression écrite*, Coll, « Que sais-je ? », PUF, Paris, 1981, p.3.
- 7 CUQ, Jean-Pierre, ASDIFLE, éd Michèle Grand Mangin, Paris, 2003, p.27.
- 8 ROCHE, Anne/GUIGUET, Andrée/VOLTZ, Nicole, *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*, Armand Colin, Paris, 2009, 3ème éd, p.9.
- 9 La pédagogie de l'intérêt naît, en 1899 à Abbostholme, en Angleterre, avec Cecil Reddie : dans cette école, on fait émerger l'intérêt des élèves à travers des activités culturelles basées sur la spontanéité et la liberté. Mais la pédagogie de l'intérêt se trouve confrontée à un paradoxe de taille : ce qui intéresse l'élève est-il vraiment dans son intérêt ? Cette pédagogie continue toujours à chercher comment créer un savoir qui intéresse l'apprenant.
- 10 Mais il faut tout de même reconnaître 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*, CDRP des Pays de Loire, Nantes, 1993, p.61.

11 LEJEUNE, Philippe, *Pour l'autobiographie*, Ed DU SEUIL, Paris, Avril 1998, p.11.

12 HUBIER, Sébastien, *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*, Armand Colin, Paris, 2003, p.114.

13 CROUZET, Michel, « *Écriture et autobiographie dans la Vie de Henry Brulard* » in *Stendhal et les problèmes de l'autobiographie*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 197, p. 110.

14 LEJEUNE, Philippe, op.cit, p.12.

15 La créativité est bien souvent entendue comme synonyme d'imagination ou d'imaginaire alors que : l'imagination est « *la faculté de se représenter un objet absent* ». Elle sera assimilée à la créativité lorsque l'objet n'existe pas (imagination créatrice). L'imaginaire peut être conçu comme « *des représentations dont le contenu tenu pour irréel revêt l'apparence d'une réalité* » (DOSNON, Odile., *Ecriture et créativité, Pratiques n°89, p 5*). Il s'agit de l'ensemble culturel d'images, personnel à chacun, constitué de toutes les représentations mentales du sujet sur les objets réels ou fictifs. 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, 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.

16 LEJEUNE, Philippe, *Le pacte Autobiographique*, ed. Du SEUIL, coll. « Poétique », 1975, p.41-42.

17 FLAUBERT, Gustave, *Lettre à Louise Colet*, 9 décembre 1852.

18 Voir en ce sens notre article paru dans *Multilinguales n°9*, Juin 2018.

19 BOURDIEU, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, pp. 545-546.