

Cahiers INTERfaces pédagogiques

Un parcours inter- et transdisciplinaire
sur la notion *d'initiation*

Alain Maingain

N°5 - Mai 2000

Centre Interfaces

c/o FUNDP, Namur, Belgique

Adresse courrier : Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur

Localisation : Rue Grandgagnage, 16 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97

Fax : 081 - 72 51 98

Le présent numéro des Cahiers pédagogiques du Centre Interfaces fait suite à une publication précédente du Centre. Cette dernière donnait un premier aperçu des démarches qui visent à relier des savoirs et des compétences au-delà des frontières disciplinaires. Il y était proposé une présentation théorique de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité assortie d'exemples.

Nous souhaitons donner ici une illustration particulière, dans le champ des sciences humaines, de la notion de parcours didactique. Pour une description plus précise des fondements théoriques de cette démarche, nous suggérons au lecteur de se reporter au *Cahier pédagogique* n° 1 du Centre Interfaces intitulé : « La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires », paru en Octobre 1999. Une première esquisse du parcours développé ici y figurait déjà.

L'objet

Un nombre important de **productions culturelles contemporaines** (romans, films, bandes dessinées, chansons...) relèvent de ce que l'on considère comme le genre initiatique ou véhiculent, parfois, des fragments de grands mythes d'initiation héroïque. Dès lors, pour développer chez les élèves une compétence de lecture-interprétation de ces productions, il est pertinent de mettre en place un certain nombre de référents théoriques relatifs à l'initiation en tant que rite social, mais aussi en tant que modèle structurant de multiples manifestations culturelles. On arrivera ainsi à construire une représentation interdisciplinaire du genre initiatique, ce qui constitue, en définitive, l'objectif de ce parcours.

Par ailleurs, une certaine information relative aux initiations permet d'analyser des **pratiques sociales multiples** : initiations religieuses, initiation maçonnique, alchimie, passage de l'adolescence, bizutage, totémisation scout, sélection dans les unités militaires d'élite...

Enfin, ce parcours qui vise à construire une **modélisation de l'initiation**, apportera également aux élèves quelques **outils d'analyse psychosociologique**.

1. Quelques postulats pour fonder la démarche

De nombreuses études menées dans le champ des sciences humaines (anthropologie, ethnologie, histoire comparée des religions et des mythes, psychologie, psychanalyse, critique littéraire...) ont établi des relations très étroites entre **rites**, **mythes** et **récits** de type initiatique. Si les pratiques initiatiques des sociétés de type traditionnel, que nous font découvrir les travaux des ethnologues et des anthropologues, n'ont pas subsisté comme telles et dans leur intégralité dans les sociétés contemporaines, un « modèle initiatique » reste néanmoins décelable dans de nombreuses productions imaginaires, qu'elles soient individuelles ou collectives, spontanées ou élaborées esthétiquement.

Les études comparatives ont trouvé pertinent de postuler une identité de structure entre d'une part les pratiques rituelles, dans les sociétés archaïques comme dans les sociétés modernes, et d'autre part certaines productions culturelles, entre autres les grands récits de type initiatique ; ou encore entre les pratiques d'initiation traditionnelle et l'apprentissage de savoirs scientifiques ou technologiques au cours des âges.

Ces études ont également relevé un **répertoire de motifs initiatiques** constitué d'images, de symboles, d'archétypes, de thèmes, de rôles récurrents dans l'ensemble des manifestations de type initiatique. Cette « matière initiatique » configure et structure de nombreuses productions culturelles, d'hier et d'aujourd'hui : mythes, contes, légendes, romans, films, textes de théâtre, scénarios de bandes dessinées, spots publicitaires, clips de chansons, discours scientifiques...

On peut donc établir des **correspondances** très étroites entre rituels initiatiques, récits mythiques, et productions culturelles les plus diverses. Une analyse comparative de ces matériaux permet de construire une modélisation de l'initiation susceptible de servir de **grille**

de lecture-interprétation des domaines précités. En effet, le modèle initiatique se révèle très puissant pour appréhender au niveau de leur structure et de leur symbolique toute une série de productions culturelles, qu'elles soient plus anciennes ou plus contemporaines.

2. Hypothèse de parcours

Sur la base des constatations qui précèdent, on peut imaginer un parcours d'étude faisant intervenir des démarches qui relèvent de **l'inter-** et de la **transdisciplinarité**.¹

Le **parcours didactique** peut se définir comme un ensemble dynamique de séquences successives, articulant plusieurs **objets d'apprentissage** et divers **champs disciplinaires**, en fonction d'un **projet** et d'**objectifs** négociés, au sein d'une équipe d'enseignants, sur la base d'une **intention fédératrice**. En fonction du domaine d'investigation concerné et des objectifs visés, un parcours peut comporter la construction de plusieurs îlots interdisciplinaires de

¹ Le lecteur trouvera une définition et une modélisation didactique de l'inter- et de la transdisciplinarité ainsi qu'une présentation de la dynamique du parcours dans Jean-Pierre Franc et Alain Maingain, « La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires », *Cahiers pédagogiques du Centre Interfaces*, n° 1, Octobre 1999, Namur, FUNDP. Pour une étude plus approfondie des fondements théoriques et épistémologiques de ces démarches, voir G. Fourez, Ph. Mathy, V. Englebert-Lecomte, *Un modèle pour un travail interdisciplinaire*, Aster, Recherches en didactique des sciences expérimentales, n° 17, 1993, pp. 119-141. Voir aussi G. Fourez, « Pour une interdisciplinarité concrète et rigoureuse », *Probio-Revue*, vol. 18, n° 4, 1995, pp. 249-256 ; *Pour une interdisciplinarité concrète et rigoureuse*, dans *L'incontournable interdisciplinarité*, Paris, Unapec, 1997, pp. 17-21 ; « Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 1, 1998, pp. 31-50.

rationalité² et provoquer de multiples transferts d'un champ de savoir à un autre. Au fil d'un parcours, on fait circuler, de façon novatrice, d'une discipline à l'autre, des connaissances, des concepts et des compétences, suivant diverses combinaisons. Il convient, dans un parcours, d'être attentif aux articulations entre les séquences.

Concernant l'initiation, nous proposons un parcours comportant **les séquences** suivantes :

- recherche d'un modèle (ou d'une représentation) des initiations dans les rites de passage pratiqués dans les sociétés traditionnelles ;
- confrontation du modèle dégagé à partir des rites archaïques avec les croyances, rites et mythes fondateurs des religions dites à mystères ou du salut ;
- analyse structurale du fonctionnement narratif de grands récits mythiques, en particulier des mythes héroïques, à partir du modèle dégagé par l'étude des rites et religions ;
- lecture-interprétation de récits romanesques, filmiques, mass-médiatiques dans lesquels on peut déceler, à des degrés divers, des composantes de la « matière » initiatique ;

² La construction d'un **ilot de rationalité** consiste à élaborer une représentation d'un concept, d'une situation, d'une problématique, pour des destinataires particuliers, en fonction d'un contexte précis et d'un projet déterminé. Par représentation, il faut entendre un discours structuré ou un schéma élaboré comme substitut du réel complexe. L'ilot de rationalité est interdisciplinaire lorsqu'il est construit en utilisant plusieurs disciplines, c'est-à-dire en articulant des savoirs, des modèles théoriques, des compétences issus de plusieurs champs disciplinaires. Concernant la méthodologie de la construction d'un ilot interdisciplinaire de rationalité, voir les travaux de G. Fourez, en particulier *Qu'entendre par « ilot de rationalité » et par « ilot interdisciplinaire de rationalité »*, Aster, Recherches en didactique des sciences expérimentales, n° 25, 1997. Pour une illustration de cette méthodologie, voir J.-P. Franc et A. Maingain, « La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires », ainsi que A. Maingain, « La construction d'un ilot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe », *Cahiers pédagogiques du Centre Interfaces*, n° 4, Mai 2000, Namur, FUNDP.

- réflexion sur la présence (ou l'absence) des initiations dans les sociétés contemporaines, sur leur rôle par rapport à la structuration psychique de l'adolescent, sur leur place dans les moments de passage (les études, le mariage, la mort...), sur leur fonction dans le maintien des institutions sociales.

3. Objectifs du parcours

La démarche proposée permet d'associer les apports de plusieurs disciplines dans un **projet de modélisation** interdisciplinaire de l'initiation. Cette modélisation sera progressivement affinée par la confrontation du modèle avec des réalités diverses, relevant, dans la pratique scolaire, de champs disciplinaires distincts : des rites, des représentations religieuses, des mythes, des romans, des films, des pratiques éducatives plus ou moins institutionnalisées, des productions culturelles archaïques ou contemporaines...

La mise en place et l'utilisation de ce modèle de l'initiation implique l'ouverture d'un certain nombre de **boîtes noires disciplinaires**.³ Le parcours implique non seulement des **disciplines scolaires** (essentiellement la géographie, la religion, les langues anciennes, le français, mais aussi l'histoire et l'histoire des sciences), mais nécessite également de se tourner vers les apports des **sciences humaines** (ethnologie, anthropologie, sociologie, psychologie, psychanalyse). Il ouvre donc des perspectives vers des domaines rarement explorés dans les programmes de l'enseignement secondaire et qui sont pourtant susceptibles d'intéresser les élèves.

Le modèle théorique progressivement élaboré doit fournir un **outil de lecture-interprétation** de situations diverses par le recours à des **procédures de transfert**. Il constitue donc une clef pour donner sens à

³ Sur la notion de boîte noire, voir « La mise en réseau des savoirs et des compétences ».

des productions humaines très diverses, une grille d'analyse qui doit se révéler efficiente par rapport à un maximum de situations de type initiatique. Pour favoriser les opérations de transfert de la modélisation de l'initiation, il faut que l'élève soit capable de construire une similitude de structure entre les situations dans lesquelles le modèle a été mis en place ou s'est avéré efficient, et des situations nouvelles auxquelles il est confronté. Il faut donc faire de la construction de la similitude de structure entre des situations un objet d'apprentissage. C'est un des objectifs de ce parcours.

Au terme du parcours, **l'évaluation** des élèves portera sur la **capacité de lecture-interprétation** d'une manifestation initiatique et sur la maîtrise des savoirs disciplinaires mis en place lors de l'ouverture des boîtes noires.

4. Description du parcours

Nous proposons, pour un parcours didactique concernant la notion d'initiation, un certain nombre de séquences qui peuvent être diversement combinées selon un **scénario négocié** en fonction des disciplines partenaires, de l'intention fédératrice, des objectifs poursuivis, du temps disponible... Il n'est évidemment pas nécessaire de passer par toutes les étapes de ce parcours. Notre propos ici est de suggérer des possibilités d'articulations originales que les enseignants pourront développer selon leur inspiration personnelle. Nous veillerons néanmoins à faire preuve de précision concernant les données théoriques qui constituent le modèle initiatique en tant que tel, afin de limiter les recherches des enseignants intéressés. Par contre, lorsqu'il s'agit des objets culturels sur lesquels peuvent porter les analyses, nous nous contenterons d'esquisser des pistes. A chacun de se lancer dans le plaisir de l'analyse des productions culturelles de son choix !

Séquence 1 : Recherche du « modèle initiatique » dans les rites de passage pratiqués dans les sociétés traditionnelles

Cette première démarche vise à prendre connaissance d'une série de rites initiatiques, tels qu'ils sont pratiqués dans les sociétés traditionnelles ou sociétés archaïques.⁴ Elle pourrait être menée dans le cadre du cours de formation géographique et sociale dont le programme prévoit, en cinquième, l'étude d'une société traditionnelle type (par exemple, des indiens d'Amazonie, des aborigènes d'Australie, les Masais du Kenya...).

Pour aborder cette séquence, l'enseignant devrait préalablement réunir un corpus varié regroupant des exemples de pratiques initiatiques relevant des trois types distingués par certains ethnologues, étant entendu que cette typologie n'est qu'une convention, un rite initiatique pouvant relever de plusieurs catégories.

Le type tribal : ces rites permettent le passage d'un groupe social à un autre et marquent un changement de statut social. Parmi ces rites, les plus importants et les plus répandus sont ceux qui font passer de l'enfance/adolescence à l'âge adulte ou encore ceux qui permettent l'entrée dans des groupes sociaux constitués : guerriers, chasseurs, adultes nubiles... Ces rites arrachent l'individu au cercle familial, en particulier au contrôle des femmes, pour l'introduire dans le cercle tribal communautaire. C'est pour cette raison qu'on parle à ce propos d'initiations tribales.

Le type religieux : ces pratiques ouvrent l'accès à des sociétés secrètes, à des sectes ou à des confréries religieuses, à des castes de prêtres. Ici, le passage se fait du domaine profane au domaine sacré.

⁴ On trouvera des exemples intéressants d'initiations tribales de puberté dans les sociétés traditionnelles dans l'ouvrage d'E. Badinter, *XY, De l'identité masculine*, Paris, Odile Jacob, 1992 et Paris, Le Livre de Poche n° 9783, 1994, pp. 110-120.

L'initié accède à la connaissance de mystères, participe à des rituels collectifs, voire bénéficie d'une promesse de survie et de salut.

Le type magique : l'initiation magique vise à former des êtres échappant à la condition humaine et détenant des pouvoirs de type surnaturel : sorciers, guérisseurs, mages, devins, chamans... Dans ce cas, le passage se fait de la normalité à l'a-normalité, du naturel au surnaturel. Dans les sociétés archaïques, ces rituels ont un caractère occulte lorsqu'ils forment des êtres d'exception qui tiennent à conserver le secret de leurs pouvoirs particuliers.

Il serait également intéressant que le corpus comporte, dans la mesure du possible, des exemples issus d'univers culturels différents (africain, amérindien, australien, océanien ...).

En classe, après une lecture comparative limitée, dans un premier temps, à quelques exemples d'initiations tribales de puberté, il convient de dégager avec les élèves, par une démarche inductive, un peu à la façon d'un ethnologue de terrain, un modèle théorique général dont on soulignera qu'il s'agit d'une représentation construite par l'observateur. En comparant les rituels retenus, on pourra aisément constater qu'on peut les analyser selon une même structuration. Celle-ci discernera dans les initiations trois phases distinctes (séparation, marge, agrégation) et un processus de régénération, selon un cycle mort-renaissance. Cette structuration, à la fois ternaire et binaire, reconnue par les ethnologues, constitue « un modèle initiatique » qu'il s'agit de bien faire utiliser par les élèves, si l'on veut par la suite le transférer au moment de l'analyse de productions culturelles diverses. C'est pour cette raison qu'il nous apparaît opportun de le décrire ici avec une relative précision.

1. La phase de séparation

L'enfant est souvent séparé du groupe, mené vers une aire sacrée, loin des femmes. Cette **séparation** peut être scénarisée de différentes façons : **rapt** par un monstre engloutisseur⁵ ou des personnages portant des masques, mort symbolique... La **mort symbolique** de l'initié signifie une sorte de retour à l'état embryonnaire, pré-natal. L'initiation représente un état interstructurel entre une structure sociale initiale et celle qui la suivra, plus précisément un non-état, un entre-deux. Pour la tribu, ceux qu'on initie cessent d'exister. Ils deviennent invisibles. On parle d'eux, même en leur présence, à la troisième personne, comme s'ils n'étaient pas là. On les enduit parfois de couleur blanche, de chaux ou de cendres, symbolisant ainsi le retour à la terre, la réduction à l'état spectral.

Au cours de la phase de séparation, se déroulent souvent des **rites de purification** : bains, destruction des anciens vêtements, changement de nom... signalent l'accès de l'initié à une vie nouvelle.

Enfin, dans bien des cas, des **mutilations corporelles** constituent les marques apparentes de l'arrachement : circoncision, arrachage d'une

⁵ La figure du monstre ou de l'animal engloutisseur (monstre marin, crocodile, serpent,...) peut renvoyer au symbolisme de la mort et à celui du ventre maternel ou tellurique. Être avalé, ce peut être mourir en vue d'une seconde naissance. Les huttes initiatiques ou les grottes, dans lesquelles les novices sont parfois enfermés, peuvent être des figures de l'engloutissement. Les cases utilisées pour ces rituels imitent parfois une tête de monstre dévorant. L'accès à la grotte est assimilable à la gueule béante d'un animal mythique.

dent ou de cheveux, scarifications de la peau,⁶ tatouage⁷ des signes tribaux, perforation des lèvres ou du nez...⁸

L'arrachement vise essentiellement à **séparer le futur initié du groupe familial** où il était sous le contrôle des femmes, pour le faire accéder au monde des adultes, au cercle tribal. **L'arrachement au monde maternel** s'accompagne parfois de mimes au cours desquels le novice peut insulter, voire maltraiter sa mère : ce sera un signe qu'il s'est émancipé de sa tutelle. Dans certains cas, le novice foule le corps de sa mère, en prenant soin de bien mettre le pied sur son ventre. Il confirme ainsi qu'il est définitivement séparé.

⁶ Petites incisions dans la peau pratiquées de manière à laisser des cicatrices dessinant une figure symbolique.

⁷ Les tatouages constituent une véritable carte d'identité dans certaines sociétés. Ils renseignent symboliquement l'appartenance à un territoire, une tribu, un clan, une famille ainsi que le statut social.

⁸ Les mutilations infligées aux novices ont de multiples fonctions et interprétations, liées à une symbolique du sang qui renvoie à la sexualité/fécondité et à la mort.

Globalement, il s'agit d'abord d'arracher le novice à l'univers maternel. La douleur de la mutilation exprime la douleur de l'initié lorsqu'on tranche le lien qui le relie à sa mère.

- En faisant couler le sang, on retire le "mauvais sang", le sang féminin que l'enfant a reçu de la mère par la naissance et l'allaitement.
- Par ailleurs, en faisant couler le sang, on mime une mort symbolique, la mort du "fils à maman".
- Parfois, l'initié est aspergé de sang masculin, voire est obligé de boire le sang des hommes, pour acquérir la virilité et le courage. Une pratique moins traumatisante consiste à oindre l'initié de sang ou d'une couleur ocre évoquant celui-ci.

2. La phase de marge (*initiation proprement dite*)

Cette deuxième phase se déroule souvent à l'écart, aux **marges** du groupe social et de son territoire. Les lieux les plus typiques sont : la forêt, la brousse, une grotte, une hutte isolée, le sommet d'une montagne. Ceux et celles qu'on initie représentent, en fait, la marge d'une société, ils sont mis à l'écart temporairement avant d'être réadmis dans leur nouvelle identité.

Au cours de cette phase, les initiateurs assurent la **transmission** de savoirs, techniques (chasse, pêche, élevage, métallurgie...), mystères, secrets, tabous, règles et normes, ou encore du patrimoine des mythes et légendes, traditions et pratiques ancestrales... La transmission des savoirs par les initiateurs, souvent les Anciens, assure la socialisation des novices.

Cette phase comporte normalement des **épreuves**, la plupart du temps de type physique : coups de fouet, piqûres d'insectes, bains d'eau glacée. Il est fréquent que le futur initié soit obligé de faire ses preuves et contraint de subir des sévices physiques. C'est une « école de souffrance » qui permet de prouver que l'initiation confère « un plus d'être ».⁹

⁹ Certes, la présence de mutilations et de souffrances, dans les initiations tribales, nous répugne et nous interpelle. Néanmoins, ces épreuves doivent être comprises à un niveau symbolique. Elles signifient la soumission au principe mâle et à la réalité, la prise de contact avec la nature et la société, le renforcement de l'ego masculin. Par la souffrance, les pères mettent en contact leurs fils avec une réalité qui ne peut être évitée, une donnée fondamentale de l'existence. Derrière son apparente brutalité, l'épreuve de la souffrance exprime une vérité très simple : pour devenir un homme, il faut accepter d'entrer dans le monde des contingences où rien ne sera épargné. Subir et accepter la souffrance, c'est aussi accepter la confrontation avec la réalité, avec les autres. Il n'y a pas de contact humain sans souffrances. C'est donc un rituel de socialisation et d'ouverture à l'univers.

La mutilation entraîne un contact violent avec la réalité de l'univers qui est souvent épargnée aux hommes tant qu'ils vivent sous le regard des mères, quel que soit leur âge. Apprendre à souffrir, à tolérer et à infliger la souffrance si nécessaire, permet de crever la bulle de dépendance/protection douillette que l'on tente de former autour de soi.

3. La phase d'agrégation

L'initiation a créé un nouvel être qu'il faut réintégrer dans le groupe, la confrérie, la société, ... avec son nouveau statut définitif d'adulte susceptible de se marier. Cette resocialisation est généralement l'occasion d'une fête et d'une reconnaissance officielle du nouveau statut de l'initié.

4. Le symbolisme mort-renaissance

Beaucoup de pratiques initiatiques, particulièrement lors de la phase de marge, reposent sur un symbolisme de destruction de l'ancienne personnalité et de nouvelle naissance. Les rites de passage des adolescents sont modelés sur les processus biologiques humains, essayant de donner une forme extérieure et visible à un processus intérieur et abstrait vécu par l'initié.

Dans plusieurs sociétés, les symboles de l'initiation sont empruntés au registre de la mort-décomposition. Il n'est pas indifférent de noter que le terme grec qui traduit le concept d'initiation, *teletè*, est apparenté aux verbes *teleîn*, «achever» donc «rendre parfait», et *teleutân*, «mourir».

Dans certains cas, le néophyte peut être forcé de se coucher, immobile, comme si on allait l'enterrer, il peut être peint en noir, ou forcé de vivre pour un temps en compagnie de mimes masqués et monstrueux représentant, entre autres, les morts. La métaphore de la dissolution est souvent appliquée aux néophytes : il leur est permis d'être sales ou identifiés avec la terre, la matière commune à laquelle chaque individu spécifique sera rendu.

L'initié c'est aussi celui qui est « deux fois né ». Cette renaissance est souvent mise en scène de façon symbolique : immersion dans l'eau

assimilée au liquide amniotique, reptation dans une galerie souterraine assimilée au vagin maternel, adoption de la position fœtale, ...

Les aborigènes australiens, par exemple, construisent un tunnel de branches et buissons, long de vingt à trente pieds. Ils y font pénétrer les garçons. Après beaucoup de vacarme et de hurlement, ils les accueillent à bras ouverts, à l'autre bout, et les déclarent solennellement des hommes re-nés avec un nouvel esprit et un nouveau corps. Cette renaissance se fait par le sang du père (par opposition au lait de la mère). Assis en cercle avec le jeune initié, les pères de la tribu, chacun à leur tour, avec le même couteau bien effilé, s'entaillent un bras et versent un peu de leur propre sang dans un bol. Les adolescents boivent ensuite le sang des pères et deviennent hommes. Ils sont donc re-nés par le corps du père.¹⁰

Au terme de cette étude comparative, on peut proposer une **définition de l'initiation** : elle peut être considérée comme un processus de passage, à la suite d'un apprentissage ou d'une série d'épreuves, d'un état réputé inférieur à un état réputé supérieur.

L'examen du corpus des cas d'initiations tribales de puberté a ainsi permis de dégager un double canevas qui peut constituer un modèle pertinent de toutes les initiations.

- *Un canevas ternaire*

Tous les cérémoniels de passage comprendraient des rites de séparation, de marge et d'agrégation.

¹⁰ Dans *Père manquant, fils manqué*, le psychanalyste G. Corneau note que cette idée du père-nourricier qui donne naissance par son corps est essentielle. « Elle vient pointer du doigt la faille de notre culture. Aujourd'hui nous ne naissons plus que par le cerveau du père. Nous ne sommes initiés qu'au père spirituel, qu'à la loi, aux principes et aux règles. En raison de l'absence de nos pères, nous devenons nous-mêmes absents de corps, désincarnés, des têtes ambulantes disjointes de leurs sensations physiques. Nous demeurons coupés de la vitalité corporelle... Pourtant la présence au corps est la racine même de la présence au monde. »

- *Un canevas cyclique*

Tout initié doit mourir pour renaître transfiguré, comme si l'accession à un mode d'être supérieur rendait nécessaire le retour symbolique aux origines de la vie, de l'Histoire, voire de l'univers. On est en présence d'un schéma mort-renaissance, destruction-regénération, typique d'une vision cyclique de la vie, du temps et de l'Histoire.¹¹ Ce processus mort-renaissance se produit habituellement lors de la phase de marge. Il est parfois présent dans la phase d'arrachement.

On pourra donc adopter, comme modèle initiatique de base, le schéma simplifié suivant :

Mode inférieur d'être	Séparation	Marge Mort-Renaissance	Agrégation	Mode supérieur d'être
-----------------------	-------------------	----------------------------------	-------------------	-----------------------

On pourra, par la suite, vérifier la **pertinence du schéma** par des opérations de transfert :

- soit en vérifiant sa validité sur un nouveau cas d'initiation tribale de puberté qui ne faisait pas partie du corpus de départ ;
- soit en le confrontant à l'un ou l'autre exemple d'initiation religieuse ou magique.

On peut également utiliser le modèle qui vient d'être proposé pour analyser, dans une perspective critique, des pratiques comme la totémisation scout, le baptême des bleus ou le bizutage, les épreuves d'accès dans des bandes constituées, le parcours du combattant imposé aux membres des unités militaires d'élite, la fonction des cursus d'études donnant accès aux diplômes et autres titres requis à l'exercice des

¹¹ Ce schéma cyclique structure également, dans certaines sociétés traditionnelles, l'ensemble des visions apocalyptiques qui prophétisent la fin des temps et le passage vers un monde régénéré.

professions statutaires... Le recours à des études sociologiques devrait contribuer à contextualiser ces différentes pratiques par rapport au fonctionnement des groupes sociaux spécifiques et aux normes des différentes socio-cultures concernées. Il y a là matière à des ouvertures intéressantes. L'enseignant pourra exploiter des dossiers de presse, des reportages, des films...

Séquence 2 : Du rite au récit - mise à l'épreuve du modèle

Le professeur de français, à ce stade du parcours, peut opportunément intervenir pour assurer un premier réinvestissement méthodique du modèle dégagé. Nous proposerons ici deux possibilités de réinvestissement : l'étude des contes et l'étude d'un court roman d'initiation-apprentissage. Il s'agit somme toute de transférer un modèle ethnologique dans le cadre de démarches d'analyse textuelle.

La **fonction initiatique des contes** n'est plus à démontrer. Les travaux de Bruno Bettelheim portant sur les contes de fées l'ont mise clairement en évidence.

*« Le conte de fées met carrément l'enfant en présence de toutes les difficultés fondamentales de l'homme. Par exemple, des contes parlent d'un père ou d'une mère vieillissant qui décide de passer le relais à la nouvelle génération ; mais auparavant, le successeur doit prouver qu'il est capable et digne de prendre la relève... Les contes de fées ont pour caractéristique de poser des problèmes existentiels en termes brefs et précis... »*¹²

*« Le héros de conte de fées (l'enfant) ne peut se trouver qu'en explorant le monde extérieur. »*¹³

*« Les enfants de nos jours, ne grandissent plus dans la sécurité d'une famille extensive, ni dans les communautés bien intégrées. Il est donc important, beaucoup plus qu'à l'époque où les contes ont été inventés, de procurer à l'enfant moderne des images de héros qui doivent s'aventurer tous seuls dans le monde et qui, sans savoir au départ comment leurs aventures finiront, découvrent des endroits où ils se sentent en sécurité, tout en suivant le droit chemin avec une confiance solide. »*¹⁴

¹² B. Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont, 1976, réédité en Poche-Pluriel, Introduction p. 23.

¹³ *ibid.*, p. 27.

¹⁴ *ibid.*, p. 27

De son côté, M. Robert met encore plus nettement l'accent sur le caractère initiatique des contes, en particulier des contes de Grimm dans lesquels elle reconnaît un petit « roman familial », au sens freudien :

*« Pour l'essentiel, le conte décrit un passage – passage nécessaire, difficile, gêné par mille obstacles, précédé d'épreuves apparemment insurmontables, mais qui s'accomplit heureusement à la fin en dépit de tout. Sous les affabulations les plus invraisemblables perce toujours un fait bien réel : la nécessité pour l'individu de passer d'un état à un autre, d'un âge à un autre, et de se former à travers des métamorphoses douloureuses, qui ne prennent fin qu'avec son accession à une vraie maturité. Dans la conception archaïque dont le conte a gardé le souvenir, ce passage de l'enfance à l'adolescence, puis à l'état d'homme, est une épreuve périlleuse qui ne peut être surmontée sans une initiation préalable, c'est pourquoi l'enfant ou le jeune homme du conte, égaré un beau jour dans une forêt impénétrable dont il ne trouve pas l'issue, rencontre au bon moment la personne sage, âgée le plus souvent, dont les conseils l'aident à sortir de l'égarément. »*¹⁵

Il est dès lors pertinent d'utiliser le conte comme premier cas de réinvestissement du modèle initiatique. Le conte mettant souvent en scène un passage d'un état à un autre, d'un âge à un autre, ainsi que le souligne M. Robert, il n'est pas étonnant qu'il comporte dans son scénario narratif les trois phases que nous avons reconnues dans les rituels initiatiques : arrachement –marge - agrégation. On pourra proposer aux élèves de retrouver le canevas ternaire dans divers contes. Ce sera l'occasion de leur faire remarquer la **coïncidence entre structure initiatique et structure narrative**. En effet, les trois phases qui constituent le canevas initiatique correspondent aux trois épreuves que la narratologie distingue dans de nombreux récits : épreuve **qualifiante** qui mandate le sujet de la quête, épreuve **principale** qui permet la réalisation de la quête, épreuve **glorifiante** qui assure la reconnaissance du héros de la quête. Appliqué au récit initiatique, ce schéma donne les correspondances suivantes :

¹⁵ voir M. Robert, *Roman des Origines et origines du roman*, TEL, Paris, Gallimard, 1976.

Mode inférieur d'être	Séparation Epreuve qualifiante	Marge Epreuve principale	Agrégation Epreuve glorifiante	Mode supérieur d'être
--------------------------	--	--	--	--------------------------

L'étude de quelques contes permettra, par ailleurs, de mettre en évidence l'homologie de fonction entre ce type de récits et les rites d'initiation tribale, en ce qui concerne la structuration du sujet, la constitution du triangle familial, l'intégration dans le groupe social.¹⁶

Le réinvestissement du schéma initiatique au niveau d'un récit court peut prendre pour objet le bref roman de l'auteur chilien Luis Sepulveda, « *Le vieux qui lisait des romans d'amour* ». ¹⁷ Ce récit met en scène l'agrégation partielle d'un personnage d'ascendance européenne au monde des indiens Shuars et au milieu de la forêt amazonienne. Avec le personnage, le lecteur connaît une initiation à un mode de vie antithétique par rapport au modèle nord-américain et aux valeurs de la modernité occidentale. Ce récit présente, à nos yeux, un intérêt double.

- D'une part, d'un point de vue pédagogique, il constitue un exemple très accessible de récit initiatique, tout en présentant la particularité d'une agrégation inachevée. Il sera intéressant de détecter et d'interpréter, tant sur le plan narratif qu'idéologique, cet écart par rapport au schéma théorique.
- D'autre part, d'un point de vue éducatif, il sensibilise à la recherche d'harmonie avec la nature et développe une éthique du respect de l'autre, des cultures hétéronomes, de l'écosystème.

¹⁶ En guise d'illustration, on pourrait analyser en classe le conte intitulé « *Le Chêne de l'ogre* » rapporté par Taos Amrouche dans *Le Grain magique*, Maspero, 1966. Ce conte, fort proche de la mésaventure bien connue du « Petit chaperon rouge », offre un bon exemple de structuration de type initiatique.

¹⁷ publié dans une traduction de François Maspero, en collection Paris, Points/Seuil, 1994, 130 p.

Au fil des différents transferts, on constate que le modèle initiatique de base dégagé des rituels archaïques s'est enrichi par la découverte de correspondances inédites, tant au plan fonctionnel que structurel, entre les différents matériaux observés.

Séquence 3 : Des rituels archaïques aux religions à mystères - un élargissement du modèle

Il nous paraît intéressant de rechercher des analogies entre les rites initiatiques et les **religions à mystères** de l'Antiquité. Ce domaine peut être aisément abordé par le professeur de langues anciennes sur la base de documents littéraires, iconographiques, archéologiques... Ici encore, on sera attentif à faire découvrir par les élèves les homologies de structure et de sens. On l'habituerait ainsi à construire des identités de structure entre différentes situations.

Au cours de l'Antiquité, des religions promettant le salut personnel se répandirent dans le bassin méditerranéen, du monde hellénistique et oriental vers le monde romain.¹⁸ La plupart d'entre elles proposaient à leurs adeptes une **initiation-révélation** gardée secrète par les initiés, d'où leur nom de religions à mystères. « *S'agréger à un groupe peu nombreux de fidèles, c'était déjà mettre son existence présente et future sous une protection particulière ; être initié à des enseignements et à des rites secrets, plus ou moins entourés d'étrangetés, à des mystères, cela offrait de bien autres garanties... Cette immortalisation bienheureuse, à laquelle naguère encore n'osaient prétendre que des êtres rares ou des souverains tout-puissants, comment se figurer qu'elle pût s'offrir à tous sans pratiques exceptionnelles, sans approches mystiques ?* ».¹⁹ On peut aborder, dans ce sens, le culte égyptien d'Isis-Osiris, les mystères grecs de Déméter-Korè, les rites liés au culte cosmique de Mithra... en étudiant ce que l'on sait aujourd'hui des initiations qui étaient pratiquées dans le

¹⁸ Entre autres, dans le monde romain à partir du milieu du I^{er} siècle av. J.C., pour répondre aux inquiétudes spirituelles, aux attentes émotives individuelles et compenser le caractère plus froid et plus officiel des cultes romains officiels ne répondant plus aux besoins nouveaux de certaines couches de la société dès la fin de l'époque républicaine. Voir J. Bayet, *Histoire politique et psychologique de la religion romaine*, Paris, Payot, 1956, 2^e éd. 1973.

¹⁹ J. Bayet, *op. cit.*, p. 210

cadre de ces cultes dont « *des clergés spécialisés, porteurs de secrets initiatiques proposaient au fidèle des purifications capables de préparer son union avec la divinité et son salut personnel* ». ²⁰

On pourrait, par exemple, mener avec les élèves une **comparaison structurale des rites** proposés aux initiés dans les cultes d'Isis-Osiris et de Déméter-Korè (à Eleusis), en identifiant les trois phases : séparation - marge - agrégation. Ainsi, concernant l'initiation isiaque, l'auteur latin Apulée suggère qu'elle comportait le consentement à une mort mimée, une descente aux Enfers, une remontée cosmique à travers les éléments, le contraste symbolique du soleil éclatant en pleines ténèbres, l'approche mystique des dieux d'en-bas et d'en-haut. Après cette initiation, le bienheureux initié se présentait aux fidèles dans l'éclat de vêtements solaires. L'initié pouvait, par la suite, entrer dans une intimité supérieure avec la divinité par l'illumination d'une seconde initiation dite « osirienne ». ²¹

On se livrera ensuite à la même démarche sur les mythes proprement dits de ces divinités, pour constater qu'ils remplissent **une fonction étiologique et paradigmatique** ²² par rapport aux rituels. En effet, la geste d'Osiris tué et dépecé par son frère Seth, puis reconstitué, morceau par morceau et ressuscité par les soins de son épouse Isis, présente un rôle étiologique par rapport aux rites isiaques. La légende de Korè, enlevée par le dieu infernal Hadès et recherchée par sa mère Déméter, joue le même rôle par rapport aux rites éleusiniens. Ces deux mythes fournissent par ailleurs aux futurs initiés le **modèle du parcours à suivre** (rôle paradigmatique). On pourra mettre en évidence cette double fonction du mythe par une comparaison structurale entre les mythes et les rites de ces deux ensembles culturels.

²⁰ J. Bayet, *op. cit.*, p. 197

²¹ voir Apulée, *Métamorphoses*, livre XI.

²² Sur ces notions, voir A. Maingain, « La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe », *Cahiers pédagogiques du Centre Interfaces*, n° 4, Mai 2000, Namur, FUNDP.

L'étude de ces cultes, par le biais des témoignages textuels, fournit l'opportunité d'aborder avec les élèves **le fonctionnement de l'imaginaire et de l'ordre symbolique**. En effet, les religions à mystères que nous venons d'évoquer reposent sur des symboliques basées à la fois sur les cycles végétaux (qui donnent le schème de la disparition-réapparition de Korè) et sur les cycles cosmiques (qui se retrouvent dans le culte astral de Mithra). On pourra aussi étudier la valeur symbolique des éléments naturels, en particulier l'eau, le ciel, la terre, dans l'imaginaire universel et aborder la notion d'**archétypes**,²³ c'est-à-dire des « patrons-modèles » préformés et ordonnés qui configurent les productions imaginaires de l'homme. Ainsi, dans les religions à mystères comme dans les rituels initiatiques, on peut relever la présence de l'archétype chthonien au schème descendant (dont les occurrences sont, entre autres, la descente tellurique, la fécondité de la Terre-Mère, la régénération souterraine, le monde infernal...), l'archétype ouranien au schème ascendant (dont les effets de sens sont : l'autorité, la fécondité masculine, la paternité protectrice et salvatrice, la répression de la faute), ou encore l'archétype de la gueule dévorante symbolisant la mort. Par cette étude des archétypes, on peut sensibiliser les élèves à la cohérence des productions psychiques de l'homme au-delà des césures chronologiques et des frontières culturelles. C'est l'occasion d'ouvrir certaines perspectives anthropologiques en montrant que l'accès à **l'ordre symbolique** constitue l'une des lignes de démarcation entre l'animalité et l'humanité.

Cette étude du fonctionnement de l'imaginaire collectif s'avérera des plus utiles pour aborder ultérieurement le domaine des mythes. C'est

²³ Un **archétype** est un ensemble d'images ou de symboles préformés au niveau psychique et pouvant engendrer une infinité de productions psychiques qui présentent de fortes ressemblances structurelles, même si on peut y déceler certaines variations culturelles. Les archétypes sont donc des structures psychiques universelles innées constituant une sorte de fond collectif de la psyché.

à chaque enseignant d'évaluer quelles sont les **boîtes noires conceptuelles** qui méritent d'être découvertes à ce sujet.²⁴

Parallèlement à ce travail sur les religions à mystères, le cours de religion pourrait montrer que les grandes religions institutionnalisées qui se partagent aujourd'hui les consciences des croyants comportent également des rites initiatiques, du moins sous une forme dégradée. Entre autres, concernant la religion chrétienne, on peut aborder, dans une perspective anthropologique, sociologique et théologique, des pratiques ritualisées comme le baptême, la profession de foi, la formation à la prêtrise, les vœux monastiques, la consécration sacerdotale, les rites funéraires ... et aborder dans ce sens les pratiques sacramentelles.²⁵

Enfin, il serait opportun, au cours de cette séquence, de faire une approche sociologique et psychologique des conditions historiques d'émergence des religions à mystères dans l'Antiquité et de développer une comparaison avec le succès contemporain des sectes, des mouvements millénaristes, des courants dits du « new age ». Cette démarche pourrait être menée avec la méthode de **construction d'un ilot interdisciplinaire de rationalité**, au carrefour des cours de latin, histoire, religion, sociologie...

²⁴ Concernant l'imaginaire et l'ordre symbolique, signalons l'excellente synthèse proposée en guise d'introduction dans J. Chevalier et A. Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, collection Bouquins, Laffont, Paris, 1982.

²⁵ Sur l'ensemble de ces questions, voir par exemple A. Fossion, *Initiations et initiation chrétienne*, in « *Champs libres pour l'Évangile* », Service du catéchuménat de Bruxelles, Editions Lumen Vitae, Bruxelles, 1993.

Séquence 4 - Du rite au mythe : un approfondissement du modèle

Comme l'a montré l'étude des religions à mystères de l'Antiquité, on peut observer des correspondances très étroites entre les rituels initiatiques archaïques et de nombreux récits mythiques, rites et mythes formant alors un ensemble culturel indissociable.

Par ailleurs, de nombreux mythes indépendants du contexte religieux des rituels initiatiques en tant que tels, présentent également la structure initiatique. C'est entre autres le cas des **mythes héroïques** qui expliquent comment un individu accède à un **statut de perfection** faisant de lui un modèle à suivre par le groupe social. Il s'agit là, selon la terminologie de Mircea Eliade, de la « fonction paradigmatique » du mythe offrant un modèle identificatoire.²⁶

Pour l'étude des mythes héroïques, dans la mesure où ces récits évoquent les épreuves subies par des « êtres d'exception » en vue d'accéder à un statut de « modèle » ou « paradigme » reconnu et vénéré comme tel, il apparaît pertinent de mobiliser la modélisation de l'initiation selon le schéma déjà décrit.

Etre inférieur Statut humain/normal	Epreuves Initiation-Passage Métamorphose	Etre supérieur Statut héroïque/divin
--	--	---

Comme les futurs initiés, les futurs héros sont en quête :

- d'une perfection morale
- d'un statut immortel/surhumain
- d'un objet ou d'une vérité réservés
- d'un lieu inaccessible, paradisiaque...

En comparant les différents récits mythiques qui démontrent comment un individu peut accéder au statut de dieu, héros, roi, saint, guide..., on constate que la plupart de ces récits comportent un certain nombre de thèmes et d'épisodes semblables, que l'herméneute peut grosso-modo organiser selon un schéma théorique comportant neuf séquences.

1. La naissance du futur héros est annoncée par un oracle, voulue par les dieux, décidée par le destin. Souvent, les parents du futur surhomme tentent de contrer la volonté supérieure.
2. L'enfant est abandonné par ses parents naturels et adopté par des parents nourriciers ou encore l'éducation de l'enfant est assurée par des gens particulièrement modestes.
3. Le héros connaît une période de marginalisation ou d'exclusion sociale. Il vit en dehors de la communauté structurée, retiré dans la montagne ou perdu sur des chemins de traverse.
4. Le héros passe par une période obscure : ses travaux restent cachés mais constituent déjà un apprentissage, une première série de réalisations préfigurant les exploits futurs.
5. Le héros est appelé à réaliser des exploits, se voit mandaté d'une mission, reçoit un appel divin.
6. Le héros accomplit de multiples exploits civilisateurs qui révèlent son essence surnaturelle, succession d'épreuves répétitives.

²⁶ Voir M. Eliade, *Aspects du mythe*, Gallimard, Idées, Paris, 1963 et *Le mythe de l'éternel retour*, Gallimard, Idées, Paris, 1969.

7. Le héros doit affronter le Monstre, le Mal ou la Mort, épreuve décisive au terme de laquelle la métamorphose atteint son terme.
8. Ayant fait ses preuves, le héros reconnu devient roi ou sage législateur. Il fait partager son expérience, sa sagesse, son équilibre et assure la paix et le bonheur à ses sujets.
9. Le héros connaît l'apothéose et la gloire post mortem.

En regroupant ces neuf séquences, présentes, selon des combinaisons diverses, dans nombre de mythes héroïques,²⁷ on peut facilement construire le canevas initiatique type.

Phase d'arrachement Séquences 2 et 3	Phase de marge Séquences 4-7	Phase d'agrégation Séquences 8 et 9
---	---------------------------------	--

Cette modélisation du mythe héroïque, corrélée avec la structure initiatique, pourra être confrontée à des grands mythes comme ceux d'Œdipe, de Thésée, de Persée, d'Ulysse, d'Enée... ou encore à des récits de vie de héros comme les saints, les grands scientifiques ou inventeurs, les artistes, les vedettes du sport...

On pourrait observer la projection du modèle héroïque dans le genre romanesque en demandant aux élèves de retrouver le plus grand nombre possible de séquences ou stéréotypes narratifs du type héroïque dans le parcours d'un personnage comme Julien Sorel, le héros du roman stendhalien, « *Le Rouge et le Noir* », ou comme Grenouille, l'antihéros du roman de Süskind, « *Le Parfum* ». On pourra ainsi constater que le roman « moderne » est hanté par des motifs mythologiques et, en partie, structuré selon des schémas narratifs/imaginaires diachroniques. Le

²⁷ On trouvera rarement la succession des neuf séquences selon l'ordre indiqué dans les récits héroïques. Certaines séquences peuvent être inversées, d'autres supprimées, d'autres encore répétées plusieurs fois (que l'on songe aux douze travaux d'Hercule). Il est néanmoins intéressant d'analyser les variations du modèle canonique.

même travail peut se faire concernant les récits mass-médiatiques, entre autres les récits de vie fictionalisant les vies de stars où l'on peut constater une véritable reconfiguration de la matière biographique en fonction du modèle narratif que nous avons dégagé à propos des récits héroïques.²⁸

C'est donc à différentes opérations de transfert du modèle théorique, dans le cadre de démarches d'analyse textuelle portant sur des récits de plus en plus complexes, que nous suggérons de procéder, afin de permettre aux élèves de mettre en corrélation différentes productions culturelles.

Précisons toutefois que le modèle d'analyse que nous proposons ne doit pas être réduit à une grille de lecture que l'on se contenterait de projeter mécaniquement sur diverses réalités, mais constitue aussi un instrument de mesure des variations que peut présenter chaque cas particulier. Il peut dès lors s'avérer intéressant d'analyser les cas de résistance ou de déviance par rapport au modèle théorique.

Séquence 5 : Le scénario initiatique dans les récits imaginaires - une clé de lecture de la littérature initiatique

Nous fondons cette dernière séquence sur deux propositions liminaires.

Une grande partie de la littérature, voire de la filmographie présente un caractère initiatique. Cela constitue un véritable genre

²⁸ Dans ce type de récits, on pourra retrouver un certain nombre de séquences constitutives du mythe héroïque de type initiatique, mais aussi des stéréotypes langagiers et culturels très révélateurs comme « *la descente aux enfers de...* », « *la renaissance de...* ». Concernant les récits de vie, voir L. Collès et J.-L. Dufays, *Le récit de vie*, Bruxelles, Didier-Hatier, Collection Séquences, 1989. En particulier, le chapitre intitulé « *Les Conventions du genre* ».

littéraire et narratif. Il convient dès lors de doter les élèves d'un outil de lecture-interprétation adéquat.

Le roman d'apprentissage (Bildungsroman) qui se développe au dix-neuvième siècle et qui éduque le lectorat bourgeois aux réalités de la vie, met en scène des héros toujours candides qui subissent, avec beaucoup de déchirements, une véritable initiation sociale. Au terme de celle-ci, tantôt ils sont prêts à gravir, au mépris de leur âme, les échelons de la pyramide sociale (type Rastignac chez Balzac, dans « *Le Père Goriot* »), tantôt ils choisissent la voie de la révolte pour préserver in fine leur identité profonde (type Julien Sorel chez Stendhal, dans « *Le Rouge et le Noir* »), tantôt enfin ils ont perdu toutes leurs illusions (type Frédéric Moreau chez Flaubert dans « *L'Éducation sentimentale* »).

Mais, le propos vaut également pour nombre de romans contemporains qui mettent en scène la métamorphose d'un personnage sous la conduite d'un initiateur ou sa formation par les choses de la vie... A cet égard, le roman semble avoir pris la place des rituels initiatiques eux-mêmes et remplir désormais leurs fonctions.

Nous considérons que le modèle théorique élaboré à partir de l'étude des rites et des mythes constitue une clé de lecture adéquate permettant un décodage efficace des œuvres littéraires de type initiatique.

Pour aborder l'étude des fictions narratives de type initiatique, on tentera d'abord de faire construire par les élèves, à partir d'un récit court ou linéaire,²⁹ l'homologie décelable entre le schéma à cinq cases, présenté ci-dessous, qui sert de **matrice à l'intrigue** dans la plupart des récits et le canevas initiatique proprement dit. On mettra ainsi en évidence

²⁹ Certaines nouvelles de Michel Tournier (par exemple, « *L'aire du muguet* », dans le recueil *Le Coq de bruyères*, ou certains récits enchâssés dans ses romans (par exemple, le conte de « *Barbedor* » dans le roman *Gaspard, Melchior & Balbazard*) permettent ce type de travail.

l'actualisation particulière du schéma narratif canonique lorsqu'il s'agit d'un récit de type initiatique.

Situation initiale	Force de transformation	Réalisation de la quête	Force de résolution	Situation finale
Mode inférieur d'être	Phase de séparation	Phase de marge	Phase d'agrégation	Mode supérieur d'être

On peut ensuite faire découvrir que, dans un récit initiatique, il y a une certaine **distribution des personnages** autour de trois rôles types ou rôles thématiques.

- Le rôle de passeur qui consiste à introduire le futur initié dans l'espace ou milieu/contexte initiatique.
- Le rôle d'initiateur/trice qui consiste à guider – former - transformer le personnage initié.
- Le rôle de l'initié proprement dit, dont l'initiation peut être psychologique, existentielle, philosophique, sociale...

Notons que la distribution des rôles peut faire l'objet de multiples variations. Ainsi les rôles de passeur et d'initiateur peuvent être combinés ou distincts ; chacun de ces rôles peut aussi être assumé par plusieurs personnages différents (plusieurs initiateurs), voire par un personnage collectif (une initiation collective d'une classe d'âge, d'une classe sociale...). Parfois les rôles sont réversibles : par exemple, dans le roman de Tournier « *Vendredi ou les limbes du Pacifique* » où Robinson, qui a tenté en vain d'éduquer Vendredi à la Modernité est à son tour initié par Vendredi à la Vie sauvage ».

On peut également mener une étude des personnages qui assument ces rôles initiatiques en relevant et confrontant leurs **qualifications** physiques, psychologiques, sociologiques, idéologiques,

afin de mieux comprendre les **traits fonctionnels et distinctifs** liés aux rôles initiatiques.

Une autre étude peut porter sur l'espace en tant qu'**espace initiatique**. On remarquera ainsi qu'il existe une véritable caractérisation du lieu initiatique dont la marginalité peut se traduire, dans l'univers romanesque, selon un nombre relativement limité de figures. L'espace initiatique peut être identifié en fonction d'une typologie assez réduite.

- Espace ouvert lié au thème du voyage et de l'errance et/ou au motif du labyrinthe (itin-errance de Zénon dans « *L'œuvre au Noir* » de Yourcenar).
- Espace clos lié au motif de la révélation ou de la confrontation avec soi-même, avec l'autre, avec le mystère... (face-à-face bourreau-victime dans « *L'Aube* » d'Elie Wiesel).
- Espace souterrain lié à l'archétype de la descente tellurique ou au symbolisme du labyrinthe souterrain (univers de la mine-labyrinthe dans « *Germinal* » de Zola ; milieu chthonien de la grotte volcanique où séjourne Grenouille le héros du roman « *Le Parfum* » de P. Süskind).
- Espace aérien, céleste lié à l'archétype ouranien (séjour sur la montagne de certains personnages mythologiques ou littéraires).
- Espace sauvage et isolé lié au thème de la solitude, de la marginalité, du décentrage... (séjour insulaire de Robinson dans « *Vendredi ou les limbes du Pacifique* » ; séjour africain de Fintan dans « *Onitsha* » de Le Clézio)
- Espace social assimilé à un milieu hostile, éprouvant, formatif... (la société parisienne dans le « bildungsroman » français du XIXe siècle ; milieu de la modernité occidentale découvert par le jeune maghrébin de « *La Goutte d'or* » de Tournier).

Parfois l'initié peut traverser successivement différents lieux initiatiques, comme c'est le cas de « Grenouille », le personnage de Süskind, qui après son séjour dans la grotte connaît une initiation dans différents milieux de la société du XVIIIe siècle.

Dans certains cas, il faut véritablement parler d'un **espace-temps** initiatique dans la mesure où ces deux dimensions peuvent être indissociables, constituant ce que M. Bakhtine appelle un « **chronotope** ». C'est le cas dans le roman leclézien déjà cité, « *Onitsha* », où l'espace ouvert de la savane africaine et le temps ralenti, presque immobile de la culture africaine constituent le véritable milieu initiatique du jeune Fintan qui renaît culturellement à l'Afrique.

Il sera intéressant de mettre en évidence le parallélisme entre les lieux initiatiques relevés dans l'univers du roman et ceux qui ont été identifiés dans la matière mythologique étudiée précédemment, ou encore de montrer l'homologie de fonction et de sens des espaces narratifs avec les espaces marginaux des pratiques rituelles.

C'est l'occasion également de mettre en évidence les **constantes du registre symbolique** ou d'étudier les **variations littéraires d'un thème** comme le voyage labyrinthique.

Enfin, le domaine littéraire offre de nombreuses opportunités d'une réflexion et d'une théorisation sur les concepts de stéréotypes (culturels, littéraires, narratifs), de thèmes littéraires, d'archétypes, de symboles... Ces concepts peuvent être appréhendés et illustrés par la mise en parallèle d'extraits choisis d'œuvres de caractère initiatique. Ces notions constituent en tout cas autant de boîtes noires qui méritent d'être ouvertes.

A titre indicatif, signalons un certain nombre d'œuvres qui se prêtent bien aux démarches d'analyse textuelle que nous avons évoquées :

Les romans d'apprentissage du XIXe siècle

Stendhal, « *Le Rouge et le Noir* »

Balzac, « *Le Père Goriot* » ; « *Illusions perdues* »

Flaubert, « *L'Éducation sentimentale* »

Maupassant, « *Bel-ami* »

Zola, « *Germinal* »

Les romans d'apprentissage contemporains

M. Yourcenar, « *L'œuvre au noir* »

M. Tournier, « *Vendredi ou les limbes du Pacifique* » ; « *Gaspard, Melchior & Balthazar* » ; « *La goutte d'or* »

J.M.G Le Clézio, « *Onitscha* »

P. Süskind, « *Le parfum* »

D . Van Cauwelaert, « *Un aller simple* »

Séquence 6 : De la fiction à la réalité - Initier un questionnement psychosociologique

Il n'est pas inopportun de prévoir, dans un parcours sur la notion d'initiation, un moment de réflexion sur la place que doit occuper celle-ci dans l'éducation contemporaine et sur son rôle dans la structuration psychique du sujet face au réel. Plusieurs psychologues, psychanalystes, psychiatres ou psychosociologues dénoncent la disparition des initiations à l'épreuve ou l'effacement initiatique des parents comme une lacune des sociétés contemporaines. En l'absence d'initiations par les parents et par la société, le passage à l'âge adulte de certains adolescents semble se faire douloureusement. Le psychanalyste Tony Anatrella, étudiant les causes du suicide des adolescents, note : « *Il faut sans doute voir dans cet échec l'absence de rites d'initiation à la vie* ». Souvent, c'est par un deuil, une crise, un revers de fortune, que l'on est brutalement projeté hors de son ego

narcissique, que l'on voit se briser ses représentations idéalisées. Sortir de l'adolescence, parfois prolongée, suppose, dans un certain nombre de cas, un passage douloureux imposé par les aléas de la vie. Parfois même, ce sont les thérapies psychanalytiques qui tiennent lieu d'initiation et donnent sens à la souffrance traversée. Un thérapeute, faute de parent initiateur ?

Ces quelques observations suscitent de multiples pistes de réflexion qu'il est intéressant d'approfondir avec un groupe-classe .

- Les parents, l'école et la société aident-ils les jeunes à s'adapter au « principe de réalité » ? Dans quelle mesure et de quelle manière des éducateurs doivent-ils et peuvent-ils le faire ?
- A quelle(s) réalité(s) faut-il être initié ? En fonction de quels contextes, projets, destinataires... ?
- Quelles sont les représentations de « la vie » sociale, professionnelle, familiale, personnelle... qui sont véhiculées par les différents discours tenus sur les « dures lois de la vie » ?
- Quelles représentations la société dans son ensemble et les productions mass-médiatiques en particulier véhiculent-elles de « la vie » ? Comment gérer la tension entre ces représentations et l'expérience vécue ?
- Comment gérer l'initiation aux « épreuves de la vie » dans des sociétés où les adolescents sont séduits par les images du consumérisme, attachés au cocooning familial, confrontés à une éthique de l'épanouissement personnel ?
- Quel contenu faudrait-il donner aujourd'hui à une initiation à « la vie » ?
- Comment éviter une initiation trop abstraite ou déconnectée du réel, telle qu'elle est souvent proposée dans le cursus scolaire ?

On pourrait faire émerger, par un débat avec les élèves, un questionnement relatif à ces diverses problématiques et retenir quelques

questions plus prégnantes qui pourraient faire l'objet de la construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité.

5. Pour évaluer les apprentissages

Au terme du parcours, une façon, parmi d'autres, de vérifier si les élèves ont assimilé les notions théoriques et s'ils ont acquis l'aptitude à transférer leurs connaissances, consiste à leur demander une production personnelle. Il s'agirait d'analyser une production culturelle ou une pratique sociale, par rapport à laquelle l'élève devra prouver l'acquisition des compétences suivantes : identifier une situation initiatique, analyser les invariants et évaluer les variations à partir du modèle de base, interpréter et produire du sens en fonction de théories de référence.

On pourrait ainsi demander aux élèves, individuellement ou en groupe, de traiter une production culturelle de type initiatique en constituant un dossier, par exemple en suivant la démarche qui consiste à construire un îlot interdisciplinaire de rationalité. C'est une excellente opportunité de guider une recherche en bibliothèque et par consultation d'experts. De surcroît ce type de démarche fait intervenir un nombre important de compétences transversales de type heuristique, organisationnel, communicationnel... C'est également l'occasion de vérifier si les élèves ont intégré la capacité de construire une démarche interdisciplinaire selon les procédures auxquelles ils ont été initiés.

Bibliographie

Amrouche T., *Le Chêne de l'ogre* dans Maspero Fr., *Le Grain magique*, Paris, Seuil, 1994, 130 p. (Points).

Badinter E., *XY. De l'identité masculine*, Paris, Odile Jacob, 1992, 314 p.

Bayet J., *Histoire politique et psychologique de la religion romaine*, 2e éd. revue et corrigée, Paris, Payot, 1973, 341 p.

Bettelheim Br., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont, 1976, 404 p. (Réponses).

Bettelheim Br., *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont, 1980, 576 p. (Le livre de poche n°8342).

Chevalier J. et Gheerbrant A., *Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Paris, Laffont, 1982, 1060 p., ill. (Bouquins).

Collès L., Dufays J.-L., *Le récit de vie*, 2 vol., Bruxelles, Didier-Hatier, 1989 (Séquences).

Corneau G., *Père manquant, fils manqué: que sont les hommes devenus?*, Montréal, Editions de l'homme, 1989, 183 p.

Eliade M., *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 1963, 247 p. (Idées n°32).

Eliade M., *Le mythe de l'éternel retour. Archétypes et répétition*, nv. éd. revue et augmentée, Paris, Gallimard, 1969, 187 p. (Idées n°191).

Fossion A., *Initiations et initiation chrétienne dans Champs libres pour l'Évangile. L'accompagnement catéchuménal*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1993, 143 p. (Dossier de pédagogie catéchétique n°5).

Franc J.-P., Maingain A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires* dans *Cahiers Pédagogiques du Centre Interfaces*. FUNDP. Namur, n°1, octobre 1999, 56 p.

Fourez G., Mathy Ph., Englebert-Lecomte V., *Un modèle pour un travail interdisciplinaire* dans *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, n° 17, 1993, p. 119-141.

Fourez G., *Pour une interdisciplinarité concrète et rigoureuse* dans *Probio-Revue*, n°18, fasc. 4, 1995, p. 249-256.

Fourez G., *Qu'entendre par « ilot de rationalité » et par « ilot interdisciplinaire de rationalité »* dans *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, n° 25, 1997.

Fourez G., *Pour une interdisciplinarité concrète et rigoureuse*, dans *L'incontournable interdisciplinarité*, Paris, Unapec, 1997, p. 17-21.

Fourez G., *Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école* dans *Revue des sciences de l'éducation*, n°24, fasc. 1, 1998, p. 31-50.

Maingain A., *La construction d'un ilot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe* dans *Cahiers Pédagogiques du Centre Interfaces*. FUNDP. Namur, n°4, mai 2000, 35 p.

Robert M., *Roman des Origines et origines du roman*, Paris, Gallimard, 1976, 364 p. (Tel n°13).

Tournier M., *Le Coq de bruyères*, Paris, Gallimard, 1979, 307 p.

Tournier M., *Gaspard, Melchior & Balthazar*, Paris, Gallimard, 1987, 271 p.

Cahiers

INTERfaces

pédagogiques

Liste des cahiers disponibles:

FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°1, octobre 1999, 56 p.

PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°2, novembre 1999, 16 p.

PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet d'orientation, une séquence sur la connaissance de soi* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°3, mars 2000, 43 p.

MAINGAIN A., *La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°4, avril 2000, 35 p.

MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°5, mai 2000, 37 p.

PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet d'orientation, une séquence sur la connaissance de l'autre* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°6, juin 2000, 44 p.

PRIGNON P., *Du côté de l'école, étudier du sens. Quel sens pour l'école et quel sens dans l'école, aujourd'hui?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°7, février 2001, 19 p.