

Enseigner le mythe littéraire : pour une approche interdisciplinaire des Trois Mousquetaires

Roxane Petit-Rasselle

Number 1, 2009

Didactique des langues et des littératures

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1089769ar>

DOI: <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.976>

[See table of contents](#)

Article abstract

This article offers a way of teaching the literary myth to French as a Second Language students. As it takes into account the language barrier, the learners' profiles and the vast corpus of the literary myth, it suggests a medium to make students « enter » the myth: through the hero. While insisting on the essential role of the central character, this article reduces the definition of the literary myth, and it offers a theoretical approach, which is based on class discussions and written assignments.

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Petit-Rasselle, R. (2009). Enseigner le mythe littéraire : pour une approche interdisciplinaire des Trois Mousquetaires. *Synergies Canada*, (1), 1–11. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.976>

© Roxane Petit-Rasselle, 2009



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Enseigner le mythe littéraire : pour une approche interdisciplinaire des *Trois Mousquetaires*

**Roxane Petit-Rasselle
Franklin & Marshall College**

Comment enseigner *Les Trois Mousquetaires* pendant un trimestre ? J'étais réticente lorsque mon département m'a proposé un cours portant exclusivement sur d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis. En effet, si on m'avait donné toute liberté, puisque je pouvais développer ce cours « à ma guise », je devais considérer nombre de restrictions. D'abord, les exigences de l'université et les étudiants en FLE (Français langue étrangère) auxquels je m'adressais. Ensuite, la manière dont je devais approcher un roman qui déborde du royaume des lettres, puisqu'il connaît plus de cent adaptations cinématographiques, une multitude de suites et de représentations iconographiques : c'est un mythe littéraire. Quelle place accorder au texte fondateur et à ses avatars ? Fallait-il présenter les *Mousquetaires* comme une œuvre patrimoniale, représentative d'une époque et d'un lieu donnés, ou comme initiateurs d'un phénomène global ? En ce deuxième cas, quels appareils critiques me devais-je d'utiliser ? Enfin, et surtout, le corpus étant très vaste, il fallait trouver une voie qui permette aux apprenants d'« entrer » dans le mythe littéraire. Après avoir présenté les contraintes dont il fallait tenir compte, je définirai le mythe littéraire, l'orientation théorique du cours, et le mode d'étude des *Trois Mousquetaires*. Ceci m'amènera à examiner par la suite le développement critique des étudiants pour enfin dresser un bilan.

Restrictions et risques

Profils

Tout enseignant se doit de prendre en compte le profil de ses étudiants et leurs compétences afin de s'en faire comprendre et de pourvoir à leur développement. Le nombre d'apprenants était idéal : il y en avait douze, ce qui rendait la discussion possible et permettait au professeur de leur accorder toute son attention. Néanmoins, plusieurs facteurs pouvaient ralentir leur progression. États-Uniens ayant choisi le français comme spécialisation ou sous-spécialisation, les étudiants étaient des linguistes avant d'être des littéraires. En tant que tels, ils ont tendance à lire moins et, selon la méthodologie environnante, à ne pas pratiquer le « close-reading ». Comme l'indique le site de l'université d'Harvard, cette méthode consiste d'un travail d'observation sur une œuvre complète ou sur un extrait, à en relever les aspects les plus marquants (rhétoriques, structurels, culturels) ou seulement certaines particularités (oppositions et correspondances, références historiques) afin d'aboutir à une interprétation ou à une conclusion.¹ Or, face à un texte, nombreux sont ceux qui parviennent à en remarquer et à en répertorier les éléments sans pouvoir effectuer un travail analytique ou interprétatif. Leurs travaux écrits présentent souvent des lacunes argumentatives. D'autre part, leur connaissance de la rhétorique et de la théorie littéraire est quasiment nulle : ce sont des jeunes de troisième ou de quatrième année, niveaux auxquels ces disciplines sont peu abordées. Malgré leurs carences, ils possèdent un sens critique élevé. En effet, ils sont sélectionnés en fonction de ce critère et sur l'excellence de leurs résultats. L'université, qui a rejeté 90% de ses candidats en 2008, se fait une mission de développer le jugement et le niveau intellectuel de ses membres et, dans ce sens, elle encourage ses professeurs à la pratique du « close-reading ».

Risques

Comme l'ont rapporté deux enquêtes, Alexandre Dumas ravit ses jeunes lecteurs français,² mais peut-il enthousiasmer leurs homonymes anglophones ? Ses phrases sont longues et le vocabulaire riche, désignant des objets inhérents aux XVIIe et au XIXe siècles, qui sont souvent absents du lexique des apprenants. Leur niveau de français pouvait alors constituer une barrière linguistique et ralentir leur rythme de lecture. Aussi ai-je choisi de délayer cette dernière sur un trimestre, assignant une moyenne de six chapitres par semaine (de soixante à quatre-vingt-dix pages) ; la découverte du roman devenait alors un travail de longue haleine. Si l'enseignement d'œuvres littéraires étrangères à des linguistes qui lisent peu représente un défi, celui d'une seule œuvre en l'espace de quatre mois l'est davantage. Comment maintenir la motivation des lecteurs ? La compagnie de d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis pendant un trimestre n'allait-elle pas finir par leur peser, se répercutant ainsi dans leurs écrits et affaiblissant leur participation, rendant la classe

morte ? Pour prévenir toute monotonie, mais aussi la paresse des élèves, j'ai opté pour une approche variée et pluridisciplinaire, incluant théorie littéraire et sources secondaires. La lecture progressive de l'œuvre a canalisé l'organisation du cours : il fallait trouver des activités abordables sans que les participants aient lu la fin du roman. Par ailleurs, *Les Trois Mousquetaires* étant un mythe littéraire, la totalité de mes étudiants est arrivée avec des pré-connaissances, toutes cinématographiques, qui risquaient de contaminer le travail de la lecture, l'analyse des personnages et du récit, et les activités réalisées pendant nos rencontres. Destinées au corps enseignant à l'école, les consignes du CRDP de l'académie de Créteil au sujet du mythe sont tout aussi valables pour l'université :

Avant même de lire ces mythes, on en connaît une version, celle qui court dans les têtes parce que la société en est pétrie. Ces "prélectures" sont redoutables. Véritables écrans, elles ont des effets paralysants: elles empêchent, la plupart du temps, le lecteur de faire son travail. Il n'a plus besoin de lire, peut-être n'a-t-il même plus envie de lire... il connaît déjà "l'histoire" [...] S'il veut, pourtant, entrer à nouveau dans le texte, il va devoir se livrer à une véritable enquête [...] Il pourra ainsi construire un dialogue avec ce texte en en respectant non seulement les données internes mais aussi le contexte textuel et intertextuel, littéraire et social. Un véritable parti pris de compréhension et de respect qui essaie d'être attentif à la façon dont est écrit le mythe. (*Mythologie et intertextualité*)

Le mythe littéraire connaît une célébrité comparable à celle du mythe. Ses avatars saturant le paysage culturel, son enseignement devient épineux : il faut déjouer les idées préconçues, les images et les opinions préformées.

Nature et modes de présentation des *Trois Mousquetaires*

Le mythe littéraire : définition(s) générale(s)

L'œuvre de Dumas, nous l'avons dit, a donné cours à un mythe littéraire. Depuis plusieurs décennies, ce terme connaît de nombreuses définitions quand il ne suscite pas des controverses. Ont été qualifiées de mythes littéraires des figures politico-héroïques, comme Napoléon. La littérature l'a souvent cité avec Musset, Balzac et Stendhal, tous les manuels d'histoire l'évoquent et la musique lui a rendu hommage avec Beethoven. Il est plus difficile, en revanche, de comprendre comment des personnages tels que Las Casas ou Thomas Beckett ont été rangés aux côtés de l'empereur. Comme lui, ils ont changé leur époque, ils ont fait l'objet d'études historiques et ils ont été repris dans le littéraire. Pourtant, leur renommée ne saurait égaler celle de Bonaparte. Le stéréotype du Juif errant, souvent utilisé dans la littérature à des fins négatives, trouve sa place dans la même catégorie. Idem pour *Les Gommés* de Robbe-Grillet qui ne partage pas la notoriété de Tristan et Iseult ou de Don Juan : son appartenance au mythe littéraire se justifierait par l'histoire d'un nouvel Œdipe que le lecteur doit reconstituer à partir de ses propres connaissances livresques. Est-il possible de regrouper ces figures, romans et stéréotypes sous une même enseigne ?

Afin de mieux définir le mythe littéraire, on s'est intéressé au mythe. Pour les anthropologues, celui-ci est une œuvre collective et anonyme qui ne connaît aucun auteur. Re transmis par les aèdes, il est un récit oral et peut connaître différentes variantes sans forcément perdre sa nature fondatrice : il a une valeur justificatrice, ethno-religieuse, pseudo-scientifique et étiologique. Il est aussi lié au rite, lequel renforce la cohésion sociale. Parce qu'il est raconté depuis l'aube des temps, le mythe a longtemps été considéré comme précédant la littérature. Pour Lévi-Strauss, celle-ci en serait une extension dégénérée puisqu'elle n'en connaît pas la rigueur structurelle (Lévi-Strauss, 1974, 105-106).³ Elle serait donc en aval du mythe sans en hériter la valeur fondatrice, le caractère oral, collectif, surnaturel ; elle ne serait ni initiatique, ni socialement vécue ; elle ne saurait révéler l'ineffable et le mystérieux, mais elle se limiterait à retracer le déroulement d'une action, un sens évident, la psychologie de l'homme (voir l'article de Max Bilen). En dépit de Northrop Frye, qui affirma le premier que le mythe n'est pas antérieur à la littérature, mais que, toujours augmenté et réinventé, il n'existe « que par la somme de toutes ses versions » (Dupuis, 2008, 834), la relation inégale entre le mythe et la littérature a engendré une critique du terme de mythe littéraire — et de sa définition — la coexistence du nom et de son épithète étant considérée incompatible. Selon Alain Deremetz, ces protestations viennent d'une illusion collective : le mythe est souvent perçu comme « un genre narratif spécifique, voire une classe de discours autonome » (28) dont les propriétés sémantiques et morphologiques, à part, seraient reconnaissables. Ainsi, Philippe Sellier qui, allant dans le sens des anthropologues, donne le primat à la

fabula en affirmant que le mythe littéraire doit sa nature à son organisation interne, sa brièveté et son éclairage métaphysique. Si elle a été contestée, la perspective de Sellier est longtemps restée privilégiée, laissant dans son sillage une foule de comparatistes.

Aujourd'hui, le mythe littéraire connaît de nombreuses définitions. D'une manière générale, il continue d'être perçu comme un récit, selon le double sens qu'Aristote a donné au *muthos* : « combinaison de faits » (intrigue, histoire, fable) et « représentation d'action » (Dupuis, 834). Il peut désigner la réécriture d'un mythe antique ou fondateur (on pensera, par exemple, à *Antigone* de Jean Anouilh). Il peut être encore un texte primordial et jeune, comme le *Don Juan* de Tirso de Molina. En ce cas, le théâtre en serait le support idéal, ses scénarios brefs et concentrés se rapprochant le mieux de la *taxis* aristotélicienne (nœuds, péripéties, dénouements), à savoir, du genre narratif, tel qu'on peut le rencontrer dans le mythe. Cependant, la notion même de vulgate a souvent été décriée : on ne connaît pas la première pierre du mythe de Don Juan car elle appartient à la tradition orale. En attribuer la paternité au dramaturge espagnol serait faire preuve de fétichisme (« Longues durées » 26). Mais le mythe littéraire peut être encore l'ensemble de textes qui découlent d'un même récit (pièce de Molière, libretto de Mozart, etc) ; il est alors envisagé comme phénomène social. Bernadette Bricout n'écrit-elle pas : « en dépit de la relative pérennité de ses structures, il offre des possibilités de jeu et de mise en abîme qui font de lui une chimère où tous se reconnaissent. Il traverse les genres littéraires et les herméneutiques, bouleverse les divisions rhétoriques, s'ouvre à la diversité des cultures » (Bricout, 2001, 15) ? Dépassant les approches théoriques et interprétatives, le mythe littéraire permet à chacun d'y trouver son compte, en dépit de ses différences. A l'instar du mythe, il est capable d'exercer une fascination collective, laquelle, d'après André Dabezies, remplace le sacré dans une société désacralisée (Dabezies, 1179-1181) : il est facteur de cohésion sociale.

Cette dernière perspective suggère que la réception est aussi importante que la production. En effet, une œuvre qui ne suscite nulle fascination collective se maintient dans le domaine des lettres. Mais un récit qui connaît de multiples avatars à travers l'espace et le temps devient un mythe littéraire, le nombre de ses reprises témoignant du charme qu'il opère (Dabezies, 1181) : il est connu de tous et rassemble dans un même enthousiasme des consommateurs toujours plus variés, qui le propagent et le perpétuent.

Le mythe littéraire : restriction d'une définition

Pour enseigner les *Mousquetaires* en tant que mythe littéraire, je suis allée parfois à contre-courant des études comparatistes en utilisant ma recherche personnelle, afin de restreindre le champ d'étude. J'ai donc posé les jalons suivants. Le mythe littéraire est un phénomène social initié par un texte fondamental, connu ou non. Dans le cadre des *Mousquetaires*, on est certain de son auteur, même s'il s'est inspiré de sources antérieures comme *Les Mémoires de Monsieur d'Artagnan* de Courtilz de Sandras.⁴ Étudier la source première est donc légitime. En outre, la brièveté du récit, évoquée par Sellier, me semble incongrue dans le cadre de certains mythes littéraires, qu'il s'agisse de Tristan et Iseult ou des *Mousquetaires*. Ce qui me paraît digne d'attention, c'est non la structure narrative, mais la nature du héros. En effet, l'œuvre primordiale peut donner cours à de nombreuses variations tandis que le personnage principal reste constant. Les réécritures et les suites reprennent le héros, elles le perpétuent tel que nous l'a fait connaître le texte originel, avec ses particularités qui le rendent supérieur, pour le plonger dans de nouvelles intrigues : il fascine, plus que les aventures qui l'ont fait naître. Il est, pour reprendre le terme de Jean-Claude Carrière, un « héros fondateur » (Carrière, 2001, 32) ; il constitue la substance du mythe littéraire tandis que le récit n'en est que le support. Jean-Yves Tadié a écrit que « c'est le héros qui donne sa marque au roman. Il n'y a pas [...] de roman historique sans grands hommes ; quelqu'un joue toujours le rôle du policier dans le roman policier, de l'espion dans le roman d'espionnage ; il y a des aventuriers dans le roman d'aventures » (13). À sa suite, j'ajoute qu'il n'existe pas de mythe littéraire sans héros mythique.

En utilisant certaines théories d'Umberto Eco, j'ai montré, dans une étude antérieure, qu'on ne saurait nier le récit, son rôle étant de valoriser le héros. D'abord, il génère les caractéristiques exceptionnelles du protagoniste et révèle la nature de son monde doxastique, c'est-à-dire, son univers mental, avec sa logique, ses croyances et ses espérances (Eco, 1992, 211). Ensuite, il établit un « pacte fictionnel » (Eco, 1996, 81) avec le lectorat ; sans lui, il n'y a pas de reconnaissance possible du héros par le public. Enfin, la perspective textuelle pousse ce dernier à entrevoir le personnage à partir d'un point de vue donné (Eco, 1992, 312, 317). En ceci, un destinataire à la fois idéal et empirique peut être envisagé, Eco distingue deux types de lecteurs, l'un « empirique » et l'autre « modèle » ; leurs identités varient selon le parcours théorique du sémioticien. Le premier est réel, par opposition au second qui tend à être virtuel. Le lecteur empirique peut ou non coopérer

avec le texte, ce qui veut dire qu'il n'en saisit pas toujours l'intention. Ainsi, René de Chateaubriand : en dépit de la préface d'*Atala*, où celui-ci condamnait son personnage, et du sévère jugement du père Souël, les jeunes romantiques s'identifiaient au héros éponyme, et s'en réclamaient, ainsi que de l'écrivain. Ce décalage entre les intentions du romancier et de son récit, et la réception qu'en fit le lectorat, montre que ce dernier peut ne pas collaborer avec le texte, et l'« utiliser » en le lisant avec ses dispositions personnelles. Toutefois, tandis qu'il rédige son œuvre, l'auteur écrit en fonction d'un public imaginaire, idéal, dont il présuppose les connaissances et la coopération, et qui, présume-t-il, saura comprendre ses intentions. Le lecteur modèle peut être ainsi prévu. Mais il peut encore être *produit* par le texte ; on parle alors d'*intentio operis*.⁵ Le mythe littéraire montre qu'un récepteur idéal n'a pas besoin d'être virtuel, et qu'il peut être empirique. En effet, si les adaptations cinématographiques des Mousquetaires « trahissent » souvent le roman de Dumas (je pense, par exemple, au film de Stephen Herk [1993] ou à celui de Armand Schaeffer [1933]), elles retransmettent avec justesse les particularités des quatre amis. Malgré leur infidélité narrative, elles témoignent d'une pertinence interprétative, assurant une continuité entre le texte premier et ses avatars. Une lecture modèle, qui respecte l'intention du texte, même de manière restreinte, peut être considérée comme inhérente au mythe littéraire, ou du moins attribuée à ceux qui le diffusent. En saturant le paysage culturel d'un héros toujours égal à lui-même, les artistes (romanciers, cinéastes, dessinateurs, etc.) façonnent un type cognitif⁶ collectif relativement stable, comparable à celui du mythe. Ils produisent une unité de perception auprès d'un public qui se diversifie au fil du temps.

Solidement ancrée dans l'environnement social, l'idée de la figure héroïque est donc issue et entretenue par des avatars, lesquels prolongent le texte premier et peuvent communiquer entre eux. Ils forment un ensemble, un tout : ils produisent un mythe littéraire. Dans cette perspective, les occurrences sont aussi légitimes que l'œuvre originelle dont elles découlent. Il faut alors envisager le mythe littéraire du point de vue de la *transtextualité*, que Gérard Genette définit en ces termes : « tout ce qui met [le texte] en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (7). Elle inclut, entre autres, l'*intertextualité*, ou « la coprésence entre deux ou plusieurs textes » (8) et peut comprendre la citation, le plagiat et l'allusion ; l'*hypertextualité*, soit « toute relation unissant un texte B [...] à un texte antérieur A [...] sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (13).

Choix de présentation des Mousquetaires

Avec ces principes très généraux et en fonction de la mission de mon institution (celle de développer le sens critique de ses membres) et du profil des apprenants, j'ai orienté mon cours sur deux grands axes : le roman original et ses avatars, dans l'espoir de faire aboutir les étudiants à une définition du mythe littéraire. Pour cela, j'ai valorisé les variations narratives afin de dégager les constantes des héros : piliers du mythe littéraire, tant par le lien qu'ils garantissent entre l'œuvre primordiale et ses occurrences que par la fascination qu'ils exercent, ils offraient une ouverture pédagogique, un fil directeur guidant les étudiants dans leur univers transtextuel. Aussi, l'objectif du cours est-il devenu théorique, mais il était inatteignable sans une solide maîtrise de la source primaire, à savoir, sans une analyse poussée du texte et une bonne connaissance de son contexte d'écriture. En effet, il m'a paru nécessaire d'expliquer la longueur des dialogues et de certains épisodes (comme l'emprisonnement de Milady en dix chapitres), ou encore le format du roman, par le contexte d'écriture : les exigences du roman-feuilleton publié dans la presse, et la rémunération de l'auteur qui allongeait ses dialogues parce qu'il était payé à la ligne. La comparaison entre les styles de Dumas et d'Auguste Maquet, co-auteurs de ce livre, permettait aussi de mieux saisir la version finale du roman. D'autre part, quelques repères étaient complémentaires à la bonne compréhension du roman et à son utilisation de l'histoire : un bref survol du règne de Louis XIII à l'aide de chroniques, la compagnie des Mousquetaires, et la biographie des véritables d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis. Ces jalons posés, le cours s'est orienté vers des optiques théoriques diversifiées alors que les sources secondaires l'étaient elles-mêmes : films, publicités, icônes fixes⁷ et phénomènes sociaux entraînaient des approches cognitives, sémiotiques, pragmatiques et, bien sûr, les perspectives comparatistes.

Développement critique et théorique

Plan du cours

Le cours était divisé en cinq parties, abordées selon des durées variables : I. Alexandre Dumas, son œuvre, son temps (trois heures). II. Sur l'Histoire et la réutilisation de l'Histoire par Dumas (trois heures). III. Récits romanesques, cinématographiques ou de bandes dessinées : des transformations du récit aux transformations du héros. 1. Définitions du récit (trois heures) 2. Variations narratives des Mousquetaires (neuf heures) 3. Variantes et constantes des Mousquetaires en tant que héros (six heures). IV. Images fixes : 1. Image fixe : définition et méthode de lecture (trois heures) 2. Lecture d'images fixes : couvertures de bandes dessinées (trois heures) 3. Lectures d'images fixes symboliques (trois heures) 4. Lectures d'images fixes : réutilisations des Mousquetaires (trois heures). V. Conclusion : Les Mousquetaires, mythe littéraire : des ancêtres du héros collectif moderne ? (six heures). Chaque séquence pédagogique comportait un temps d'explication de texte, la présentation de nouvelles sources secondaires ou, plus rarement, de nouveaux outils théoriques, suivis de discussions. Par exemple, la troisième partie, qui portait sur les récits et le héros, s'est déroulée comme ceci :

Première semaine : 1. Définitions du récit

- Etude des chapitres VIII, IV, X, XI, XII, XIII.
- Définitions du récit.
- Discussion de groupe : Dans l'absolu, le récit du roman fonctionne-t-il identiquement au récit cinématographique ou de bande dessinée ? (le déroulement est-il le même ? Quels sont les rôles de l'image, de la musique, etc ?)

Deuxième semaine : Variations narratives des *Mousquetaires*

- Etude des chapitres XIV, XV, XVI, XVII et XVIII
- Trois extraits sur la rencontre des Mousquetaires : *The Singing Musketeers* (1939), *The Three Musketeers* (1948), et *The Three Musketeers* (1993). Etude de ces clips en cours.
- Discussion de groupe (basée sur l'étude des extraits) : Une adaptation cinématographique doit-elle reprendre fidèlement le récit originel ?

Troisième semaine : Variations narratives (suite)

- Etude des chapitres XIX, XX, XXI, XXII, XXIII et XXIV
- Deux extraits de film sur le ballet de la Merlaison : *Les Trois Mousquetaires* (1921) et *The Three Musketeers* (1948). Etude de ces clips en cours.

Quatrième semaine : Variations narratives (suite)

- Etude des chapitres XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX et XXX
- Etude d'éditions cinématographiques et romanesques : bande annonce des *Trois Mousquetaires* de Cinermanis (2005) ; récits pour enfants et pour étudiants étrangers.
- Discussion de groupe : Votre perception des personnages des adaptations est-elle identique à votre perception des personnages des romans de Dumas ? Le rôle de l'éditeur est-il comparable au rôle de l'auteur ?

Cinquième semaine : Variantes et constantes des Mousquetaires en tant que héros

- (Peu de lecture en raison des jours fériés cette semaine) : Etude du chapitre XXXI
- Trois extraits : *The Three Musketeers* (Dessin animé australien, 1986), *D'Artagnan e i Tre Moschettieri del re* (Spectacle télévisé italien), « The Three Musketeers Chocolate Bar » (Publicité américaine). Etude des extraits en cours.
- Discussion de groupe : Quelles sont les caractéristiques des héros retransmises par ces avatars ?

Sixième semaine : Variantes et constantes (suite)

- Etude des chapitres XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI et XXXVII.
- Un clip : la panthéonisation d'Alexandre Dumas. Timbres français, monégasques et haïtiens. Etude en cours.
- Discussion de groupe : L'auteur produit-il les Mousquetaires ou est-ce l'inverse ?

Mes étudiants n'ayant pas l'habitude du « close-reading », des consignes générales leur étaient données afin de guider leur lecture. Par exemple, ils devaient observer le traitement des personnages dans les chapitres LIX et LX, et le contraster avec les sections antérieures du roman. Ils devaient, ensuite, déterminer l'intention du texte et ses effets sur le public. Ces deux chapitres, où Milady et Rochefort sont diabolisés, rangent d'Artagnan et ses amis du côté des Justes, alors qu'avec leurs actions antérieures et leur nature propre (Athos est un alcoolique qui a pendu son épouse ; d'Artagnan manipule ses amis, part en Angleterre par intérêt personnel et sentimental, non pour la reine, et il abuse de deux femmes), ils se réduisaient à des individus médiocres, non des personnages supérieurs. Légitimant pleinement les mousquetaires en tant que héros collectif, le roman prend ici une tournure explicitement binaire⁸ qui est non seulement le propre du roman populaire, mais aussi le ressort du mythe littéraire selon Pierre Brunel. Dans la mouvance de Lévi-Strauss, il indique que le mythe littéraire est dynamisé par le mythe dont il répète le caractère « oxymoronique ». Pour le comparatiste, le contraste constitue le socle du mythe littéraire (Brunel, 1992, 65-71). Une lecture proche du roman pouvait ainsi aboutir à des hypothèses théoriques et déterminer un aspect de la production du mythe littéraire.

Par ailleurs, les apprenants recevaient les sujets de discussion plusieurs jours à l'avance, afin de s'y préparer. Chaque question avait un objectif théorique. Ainsi, « Une adaptation cinématographique doit-elle reprendre fidèlement le récit originel ? » met en cause la validité de la source primaire, et correspond de la sorte aux perspectives comparatistes où la reconnaissance du texte primordial est souvent taxée de fétichisme. Mais elle éclaire aussi le rôle du héros et de ses invariants. Ou encore, l'interrogation : « Votre perception des personnages des adaptations est-elle identique à votre perception des personnages des romans de Dumas ? Le rôle de l'éditeur est-il comparable à celui de l'auteur ? » touche aux sciences cognitives⁹ avec le rôle de la perception produite et par le roman et par ses occurrences, mais aussi au phénomène de sémiologie, puisque les personnages sont perpétués ou modulés à travers les réécritures. Avec le rôle de l'éditeur, qui peut confirmer ou infirmer les réponses à ces questions, on pense, bien sûr, à Robert Darnton et Roger Chartier comme outils théoriques.

Approches théoriques et développement critique : le rôle du dialogue et de l'écriture

Une exposition générale de grandes théories pour aboutir à leur application sur les Mousquetaires et leurs avatars était envisageable. Néanmoins, j'ai opté pour un enseignement heuristique en utilisant les textes (primaires et secondaires) et les discussions comme point de départ. Plusieurs raisons ont motivé ce choix : d'abord, les consignes de l'université et les bonnes compétences des étudiants. Ensuite, la nature de l'œuvre de Dumas. Les caractéristiques des héros, nées dans le roman et perpétuées dans les variantes de celui-ci, suggèrent que le récit produit des lecteurs idéaux et empiriques. Comme je l'ai proposé plus haut, ce sont les consciences créatrices qui se chargent de reproduire les quatre héros dans des films, des suites, des icônes, etc, en prolongeant les mêmes constantes. J'ai donc fait un pari théorique : le texte d'Alexandre Dumas génère des lecteurs modèles. Mes étudiants, peu habitués à lire, entrent dans la catégorie définie par Umberto Eco : les « lecteurs modèles naïfs », à savoir, un public qui tombe dans les pièges du texte parce qu'il ne connaît pas de scénario intertextuel lui permettant de les déjouer, ou de prévoir et d'anticiper le récit (Eco, 1992, 227).¹⁰ L'enjeu était de transformer ma classe en des « lecteurs modèles critiques », qui puissent démonter les mécanismes du texte.

La méthode heuristique était structurée. Comme le remarque Pierre Simard, il faut non faire une conversation, mais instaurer un dialogue. Alors que la première est au service « d'un 'souci' qui n'est pas orienté par l'intérêt de connaissance [...qui] ne vise au fond rien de précis », le second « se distingue [...] des opinions que l'on échange tous les jours au hasard des rencontres [...] et qui servent davantage le lien social que l'intérêt de la connaissance » (Simard, 226). Reprenant les théories gadamériennes, Simard écrit : « un vrai dialogue a lieu quand les interlocuteurs se mettent sous la conduite du sujet ». La contribution de tous est capitale, la parole de l'autre devant être considérée comme « un apport essentiel à la compréhension de l'objet » (229). Mais il faut aussi que les participants sachent non persuader avec leurs opinions, mais convaincre, la persuasion jouant des arguments du cœur tandis que la conviction s'adresse à la raison. Pour cela, les réflexions devaient s'appuyer sur les textes et tenir compte de leur cohérence interne, laquelle garantit la bonne compréhension et la pertinence interprétative (et non « l'utilisation » du texte, qui, on l'a vu, résulte de la manière dont on lit le texte, avec ses désirs propres et ses intentions).

Assis en cercle, les interlocuteurs ont su expliquer le roman de Dumas, échanger leurs opinions de manière analytique et théoriser sur le mythe littéraire. La réussite des discussions théoriques tient d'abord aux

sujets qui étaient distribués à l'avance et qui guidaient la préparation et le jugement de tous. Elle constituait aussi 20% de la note finale, ce qui n'était pas sans les motiver. Mais les dialogues devaient surtout leur succès aux travaux écrits, appelés des « réactions », que les apprenants devaient rendre chaque semaine. Longs d'une page à une page et demi, ces essais devaient porter sur un aspect (au choix) des chapitres à lire, forçant les lecteurs à se tenir à jour et à mettre systématiquement en pratique les théories développées en cours. Comme le laissait prévoir le profil, les carences originales et les préjugés des étudiants (les « réactions » sont rarement prises au sérieux), les premiers essais étaient descriptifs, assez superficiels, non analytiques et vides de toute théorie. La recherche d'Anne Jorro apporte une explication supplémentaire :

Il est courant de reprendre le discours d'autrui, d'user de citations nombreuses par souci de justification conceptuelle et d'appartenance à une communauté discursive, en revanche, il est plus délicat d'afficher sa propre parole (Boch & Grossman 2002). Alors que la reprise d'un format de pensée, validé et reconnu, est sécurisante pour les formés, le fait de passer par l'écriture implique un minimum d'exposition de soi et peut provoquer un sentiment d'insécurité scripturale (Dabène, 1987). (Jorro, 2)

Ecrire un devoir personnel, c'est s'aventurer — seul — et c'est faire preuve de courage : c'est dépasser la parole de l'autre pour produire et affirmer la sienne propre.

À force de commentaires, de questions et de suggestions détaillés et annotés dans chaque devoir, les essais se sont fortement améliorés au bout de six semaines. Encouragés à « donner de la voix » (nous empruntons l'expression à Jorro),¹¹ les étudiants ont outrepassé les barrières de la langue et de la retenue. La majorité des devoirs a démontré des initiatives individuelles d'analyser et de théoriser, aboutissant à de remarquables perspectives quant au mythe littéraire. En effet, nombre d'entre elles allaient dans le sens d'éclairages comparatistes préexistants, quand elles ne les dépassaient pas. D'autre part, une forte partie des « réactions » a favorisé le rôle du héros, ce qui amène à la question suivante : instigateur du mythe littéraire, d'abord parce qu'il garantit la relation entre l'œuvre première et ses avatars, ensuite parce qu'il exerce une fascination collective à travers l'espace et le temps, le personnage séduit-il à leur tour les apprenants, devenant alors une véritable source de motivation ? Intarissables à son sujet, les essais ont suggéré, du moins, que le héros constitue une ouverture pédagogique possible sur le mythe littéraire et pourvoie au développement du sens critique de chacun. La progression de l'écrit s'est répercutée à l'oral. Tandis que le semestre avançait, les discussions se sont bonifiées : échangeant leurs points de vue, les participants, qui s'impliquaient de plus en plus, ont élaboré une définition générale du mythe littéraire.

Bilan

L'étude parallèle de l'œuvre de Dumas et de ses réécritures pour explorer le mythe littéraire s'est révélée l'une des expériences les plus gratifiantes en seize ans d'enseignement. Alliée aux charismatiques héros de Dumas, la diversité des sources secondaires et des outils théoriques a nourri l'enthousiasme des étudiants. Dans leurs évaluations, 100% d'entre eux ont écrit que le sujet était « intéressant », et les discussions « productives » et « stimulantes » ; 100% encore ont déclaré que les essais avaient contribué à leur développement intellectuel, leur sens critique et amélioré leur écrit. Une personne aurait souhaité lire d'autres œuvres de Dumas. Une autre a trouvé que *Les Trois Mousquetaires* comme œuvre unique était « répétitif » et « étouffant ». Le reste n'a pas semblé souffrir de l'étude d'une seule œuvre primaire.

Outre les devoirs écrits déjà mentionnés, les étudiants spécialistes de français ont dû présenter un aspect de l'Histoire du XVIIe siècle et expliquer sa réutilisation dans le roman. Les exposés étaient répartis dans le trimestre et correspondaient aux chapitres étudiés en cours. Le manque de connaissances historiques générales des apprenants, associé à leur tendance à utiliser la technologie comme fin et non comme moyen, a donné lieu à de médiocres performances. Esthétiques, les présentations en PowerPoint sont restées très superficielles. En revanche, un travail écrit en groupes a couronné le semestre, son exploration du roman, ses études comparatives et ses analyses du héros collectif. L'énoncé proposait : « après avoir étudié différentes versions des Mousquetaires, vous écrirez la vôtre sous forme de dialogue. Vous reprendrez les caractéristiques de chaque mousquetaire. Vous pourrez soit adapter une partie du roman soit inventer une scène nouvelle ». L'objectif était double : 1. leur faire vivre l'écriture à quatre mains, comme celle de Dumas et de Maquet et 2. leur faire effectuer un travail de rédaction où ils prenaient la place des consciences créatrices qui ont perpétué les caractéristiques de d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis à travers

l'espace et le temps. Reprenant fidèlement et avec humour les traits des mousquetaires qu'ils plongeaient dans de nouvelles aventures, ces dialogues m'ont amenée à envisager un autre travail d'écriture, qu'il serait bon, peut-être, de tenter dans le futur : demander à la classe d'écrire tour à tour un pastiche collectif des *Mousquetaires*. Cette activité reprendrait les mêmes objectifs que le projet de fin de trimestre, mais elle n'en aurait pas le dirigisme. Elle s'étendrait sur quatre mois, et elle aurait le mérite supplémentaire d'améliorer l'écriture non plus critique, mais narrative, d'étudiants en FLE.

¹ "When you close read, you observe facts and details about the text. You may focus on a particular passage, or on the text as a whole. Your aim may be to notice all striking features of the text, including rhetorical features, structural elements, cultural references; or your aim may be to notice only selected features of the text, for instance, oppositions and correspondences, or particular historical references [...] The second step is interpreting your observations. What we're basically talking about here is inductive reasoning: moving from the observation of particular facts and details to a conclusion, or interpretation, based on your observations". (<http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/CloseReading.html>)

² La première, publiée en 1970, et menée auprès d'élèves français du secondaire et de l'Ecole Normale par Jacqueline et Raoul Dubois, interroge des écoliers et de futurs professeurs, à la fois sur leurs connaissances et sur leurs impressions de l'œuvre de Dumas. Beaucoup évoquent la facilité de lecture (et certains la critiquent ou en déduisent que ces romans sont destinés à un public juvénile), d'autres le caractère « amusant » et « palpitant » des récits : « on vit le livre » (146). La deuxième enquête a été réalisée en 2006, en réponse à l'étude de M. et Mme Dubois, mais aussi en fonction de leur auto-critique quant au questionnaire qu'ils jugent parfois imprécis, dans un lycée de l'Ain. Sur les 120 jeunes interrogés, 9,3% ont jugé Dumas « facile à lire », 10,1% l'ont jugé « difficile », et 11,7% le considèrent comme un « auteur classique ». L'auteur, selon 42,9% des lycéens, reste très accessible, puisqu'il s'adresse à « tout le monde (enfants, adultes, riches, pauvres, gens cultivés ou non) », et non à des publics spécifiques (« adultes » ; « enfants ou adolescents » ; « gens sans culture » ; « gens cultivés » ; « gens pauvres » ; « gens riches » [Petit-Rasselle, 318-326, 385-395])

³ Dans *Anthropologie structurale*, Lévi-Strauss s'attache particulièrement à une sorte de pureté structurelle du mythe (même s'il considère ses variantes comme légitimes). Le récit mythique repose sur la logique des actions qui se manifesteraient à travers des unités constitutives du récit (les « mythèmes »). Elles joueraient sur un système de contradictions et de ressemblances, et permettraient de mettre à jour la syntaxe et l'articulation du mythe (Lévi-Strauss, 1974, 244-48).

⁴ Dans cette biographie apocryphe, Athos, Porthos et Aramis apparaissent brièvement. On sait que l'imagination de Dumas avait été frappée par ce document, et notamment par les pseudonymes des trois compagnons dont il s'était servi comme tremplin pour construire ses héros. Là s'arrêtent les similitudes.

⁵ Dans *Les Limites de l'interprétation*, Eco affine sa définition en déterminant deux types de lecteurs modèles qui peuvent être empiriques: le « lecteur modèle naïf », qui collabore pleinement avec le texte parce qu'il tombe dans tous ses pièges, et le « lecteur modèle critique », qui est un lecteur sémiotique, capable non seulement d'apprécier la stratégie première qui a configuré le lecteur naïf (Eco, 1992, 227), mais encore de démonter les mécanismes du texte (36).

⁶ Dans *Kant et l'ornithorynque*, où il traite de sémiologie perceptive, Umberto Eco définit le Type Cognitif comme l'idée d'une chose, telle que nous la formons dans notre esprit. Cette chose peut être une personne, un récit, une image, un morceau de musique, etc. Elle est composée de faisceaux de traits qui nous permettent de la fixer dans notre mémoire, et de la reconnaître. En général, les Types Cognitifs sont privés. Mais ils peuvent devenir « public au cours de l'éducation, lorsqu'ils sont appris, révisés, corrigés et enrichis en fonction de la culture sanctionnée par la Communauté » (Eco, 1999, 225).

⁷ L'image fixe s'oppose à l'image animée. Elle inclut la photographie, la peinture, le dessin, la gravure, la lithographie (Joly 10). L'image fixe peut, bien sûr, constituer une unité de base qui peut produire l'illusion du

mouvement si elle est associée à d'autres images fixes. L'image fixe comme unité de base n'a pas été prise en compte dans l'étude des *Trois Mousquetaires*.

⁸ On pourra alléguer que cette structure était en place dès le début du roman avec Richelieu. Cependant, la voix narrative reste nuancée à son sujet : elle le montre admiratif devant les quatre compagnons, et désirant les voir à ses ordres. Présenté comme un homme orgueilleux et machiavélique, le ministre, qui est aussi un artiste, qui fait preuve d'une intelligence supérieure et qui s'effraie des mauvaises intentions de Milady, ne saurait incarner le Mal.

⁹ Et particulièrement, le domaine de la sémiologie perceptive qu'Umberto Eco différencie de la sémiologie en ces termes : « La sémiologie perceptive [...] se réalise non pas lorsque quelque chose tient lieu d'autre chose [ce que serait la sémiologie] mais lorsqu'on parvient, à partir de quelque chose et grâce à un processus inférentiel, à prononcer un jugement perceptif sur ce quelque chose lui-même et non sur autre chose » (Eco, 1999, 128-29).

¹⁰ « Nombre d'œuvres littéraires (les romans policiers, par exemple) présentent une stratégie narrative astucieuse, qui *génère* un Lecteur Modèle naïf prompt à tomber dans les pièges du narrateur (avoir peur ou soupçonner l'innocent), mais en général, elles *prévoient* aussi un Lecteur Modèle critique, capable d'apprécier, à une seconde lecture, la stratégie narrative qui a configuré le lecteur naïf du premier degré » (Limites, 1992, 227 c'est moi qui souligne). A mon sens, le roman d'aventures participe de la même veine, surtout ceux de Dumas et Maquet, qui sont bâtis sur des articulations généralement similaires d'une œuvre à une autre. Comme l'étudie Eco dans *Lector in fabula*, plus le public lit certains scénarios employés par les récits (par exemple, le scénario motif de la jeune fille persécutée, etc [Eco, 1985, 103]), plus il est capable d'anticiper et de deviner d'autres récits. Il s'agit là d'interférences d' « inférences de scénarios intertextuels ».

¹¹ « Ces manières de s'afficher, dans le texte, de donner de la voix provoquent des moments d'hésitation. C'est là l'enjeu de l'écriture qui conduit à faire l'expérience d'un incessant passage entre l'envie de dire et l'hésitation à exposer sa parole » (Jorro, 3).

Bibliographie

- BALLESTRA-PUECH, Sylvie (1992), "Longue durée et grands espaces: le champ mythocritique." *Le Comparatisme aujourd'hui*. Ed. Sylvie Ballestra-Puech and Jean-Marc Moura. Paris: UL3, 23-35.
- (1994), "Quand les mythes deviennent jeux." *Comment la littérature agit-elle?* Ed. Michel Picard. Proc. of Colloque de Reims, May 1992. Paris: Klincksieck, 207-21.
- BILEN, Max (1988), "Comportement mythico-poétique." *Dictionnaire des mythes littéraires*. Ed. Pierre Brunel. Paris: Editions du Rocher, 353-60.
- BRICOUT, Bernadette (2001), Préface. *Le Regard d'Orphée: les mythes littéraires d'Occident*. Ed. Bernadette Bricout. Paris: Seuil.
- BRUNEL, Pierre (1988), Préface. *Dictionnaire des mythes littéraires*. Ed. Pierre Brunel. Paris: Editions du Rocher, 7-15.
- (1992), *Mythocritique. Théorie et parcours*. Paris: Presses Universitaires de France,
- CARRIÈRE, Jean-Claude (2001), "Jeunesse des mythes." *Le Regard d'Orphée: les mythes littéraires d'Occident*. Ed. Bernadette Bricout. Paris: Seuil, 19-34.
- COURTILZ DE SANDRAS, Gatien (1987), *Les Mémoires de Monsieur d'Artagnan*. Paris: Mercure de France.
- DABEZIE, André (1988), "Des mythes primitifs aux mythes littéraires." *Dictionnaire des mythes littéraires*. Ed. Pierre Brunel. Paris: Editions du Rocher, 1176-1186.
- DERMETZ, Alain (1994), "Petite histoire des définitions du mythe. Le mythe: un concept ou un nom?" *Mythe et création*. Ed. Pierre Cazier. Lille: Presses Universitaires de Lille, 16-32.
- DUBOIS, Jacqueline, and Raoul Dubois. (1970), "Les jeunes lisent-ils Alexandre Dumas?" *Europe*. Fev-Mars: 141-51.
- DUPUIS, Sylviane. (2008), "Le théâtre comme subversion des mythes: de *La Seconde Chute* au *Jeu d'Ève*." *Métamorphoses du mythe: réécritures anciennes et modernes des mythes antiques*. Ed. Peter Schnyder. Paris: Orizons.
- ECO, Umberto. (1999), *Kant et l'ornithorynque*. Paris: Grasset.
- (1985), *Lector in fabula: le rôle du lecteur*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- (1992), *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- (1996), *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- GENETTE, Gérard (1982), *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- JOLY, Martine (2005), *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Armand Colin.
- JORRO, Anne (2004), « Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation ». *Questions vives*: 1-13.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1974), *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- (1968), *L'origine des manières de table*. Paris: Plon.
- MONNEYRON, Frédéric, et Joel Thomas (2002), *Mythes et littérature*. Paris: Presses universitaires de France.

Mythologie et intertextualité. 15 Mai 2009. CRDP de l'académie de Créteil. 20 Juillet 2007.
<<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/comite/mythologie.htm>>.

PETIT-RASSELLE, Roxane (2007), *Sous l'œil de Dionysos : Les Trois Mousquetaires ou le mythe littéraire*. Thèse. Pennsylvania State University.

SELLIER, Philippe (1984), "Qu'est-ce qu'un mythe littéraire ?" *Littérature* Oct.: 112-26.

SIMARD, Denis (2004), *Education et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec: Presses de l'université Laval.

TADIÉ, Jean-Yves (1996), *Le Roman d'aventures*. Paris: Quadrige.

The Three Musketeers. Dir. Stephen Herk. Perf. Charlie Sheen, Keifer Sutherland. Walt Disney, 1993.

The Three Musketeers: A Modern Version of the Famous Story by Alexandre Dumas. Dir. Armand Schaeffer. Perf. John Wayne. RKO, 1933.