



## Recherches & Travaux

91 | 2017

Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée

---

### Actualiser les récits mythologiques par le *journal de personnage* : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6<sup>e</sup>

*How Can the First Person Narrative Help Students Read the Babylonian Epic of Gilgamesh in Middle-School Using the Process of Actualization*

Véronique Larrivé

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/948>

ISSN : 1969-6434

#### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

#### Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-014-3

ISSN : 0151-1874

#### Référence électronique

Véronique Larrivé, « Actualiser les récits mythologiques par le *journal de personnage* : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6<sup>e</sup> », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/948>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

---

# Actualiser les récits mythologiques par le *journal de personnage* : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6<sup>e</sup>

*How Can the First Person Narrative Help Students Read the Babylonian Epic of Gilgamesh in Middle-School Using the Process of Actualization*

Véronique Larrivé

---

- 1 Le *journal de personnage* est un dispositif d'écriture en première personne fictive et non fictive, conçu pour accompagner la lecture de récits fictionnels longs. Il aide les élèves à se représenter les états mentaux des personnages de la fiction au fur et à mesure qu'ils avancent dans le récit, mais il leur permet aussi d'exprimer leurs propres réactions face aux agissements des personnages. Ce dispositif a été proposé dans une dizaine de classes de cours moyen et de 6<sup>e</sup>, entre septembre 2010 et juin 2014, pour accompagner la lecture de l'épopée légendaire de Gilgamesh, un texte fondateur. Dix-sept écrits ont été rédigés par les élèves, dont une douzaine du point de vue d'un personnage, et cinq du point de vue du lecteur<sup>1</sup>.
- 2 Les résultats de cette expérimentation nous ont permis d'éclairer les phénomènes d'empathie fictionnelle mis en jeu à l'égard des personnages pendant la lecture du récit ou l'écriture du journal<sup>2</sup>. Le présent article revient sur le dispositif du *journal de personnage* en s'attachant plus particulièrement à la notion de *lecture actualisante*, selon la définition d'Yves Citton dans *Lire, interpréter, actualiser*<sup>3</sup>. Sans pour autant nous éloigner des phénomènes d'empathie fictionnelle, nous tenterons de montrer ici en quoi les écritures en « je » fictif et en « je » non fictif permettent aux élèves tout à la fois de mesurer la distance qui les sépare du roi mésopotamien et de se projeter dans

son univers pour y trouver une forme de modélisation apte à les aider dans la compréhension du monde dans lequel ils vivent.

- 3 Pour ce faire, nous verrons ce qui permet aux élèves d'actualiser le monde de Gilgamesh, c'est-à-dire de s'en faire une représentation et de le faire vivre mentalement, puis nous évoquerons le rôle des objets sémiotiques secondaires ou OSS<sup>4</sup> dans ce mouvement dynamique d'immersion fictionnelle. Nous aborderons ensuite le rôle des écrits en « je » dans le phénomène d'actualisation du récit par le lecteur, ce qui nous amènera à voir comment ce récit mythologique sollicite la réflexion axiologique du jeune lecteur d'aujourd'hui, puis à nous interroger sur ce que le « je » du personnage révèle du « je » de l'élève.

## Actualiser l'univers du personnage en facilitant l'immersion fictionnelle du lecteur

- 4 L'épopée de Gilgamesh est un récit très dense, mené à un rythme très rapide, surtout au début de l'histoire, avec un grand nombre d'actions racontées dès les premières pages. Comme le texte est elliptique et ne comporte pas de descriptions, il est difficile pour les élèves de se représenter le contexte et d'imaginer les personnages<sup>5</sup>. Par ailleurs, il existe encore peu d'OSS relatifs à ce roi légendaire et aucun réalisateur n'a créé, sur ce récit mythologique, un film à grand spectacle comparable aux péplums basés sur la Bible ou la guerre de Troie. Il n'est donc facile pour personne de se représenter la vie à l'époque de Gilgamesh, plus de quatre mille ans avant notre ère.

## Contextualiser pour favoriser la représentation mentale

- 5 Une statue de pierre ornant la couverture de l'édition proposée aux élèves, nous nous sommes demandé comment faire pour que ce personnage pétrifié ait quelque chose à leur dire. Il nous a donc semblé indispensable, pour les aider à se faire une représentation mentale de l'univers mésopotamien, de leur apporter des éléments iconographiques et textuels complémentaires.
- 6 Les images de vestiges architecturaux actuels de la cité-État d'Uruk étant peu parlantes pour les élèves, nous avons utilisé, dès la rencontre avec le texte de l'épopée, la description de la ville d'Uruk trouvée dans la réécriture romanesque du mythe par Jacques Cassabois<sup>6</sup>. On y évoque une capitale « puissante » et « fertile », avec des jardins, des vergers, des enclos pour le bétail, des étangs poissonneux, des temples et des palais, des quartiers résidentiels et des quartiers « populeux », des ruelles, des ateliers, le four d'un potier, le travail de la vannerie et un forgeron qui fabrique les armes et les outils. Tout cela donne l'impression d'une intense activité sociale et artisanale. Les éléments de contextualisation, proches des représentations que les élèves se font d'une vie de village, les ont aidés à se constituer les premières images mentales du monde sumérien et de la vie qu'on y menait.
- 7 Les élèves ont également regardé un extrait de documentaire sur l'épopée de Gilgamesh<sup>7</sup> dans lequel on voit un scribe écrire la légende du roi sur une tablette à l'aide d'un stylet. Deux bandes dessinées<sup>8</sup> de styles très différents ont bouclé ce réseau hypertextuel. Cependant, si nous l'avions découverte avant la fin de l'expérimentation du *journal de personnage*, la mise en musique de l'épopée par Abed Azrié<sup>9</sup> aurait complété

avantageusement ce réseau d'OSS consacrés au roi d'Uruk, notamment lorsque, dans une mélodie plaintive, le poète fait entendre Gilgamesh pleurant la mort d'Enkidu.

- 8 Ces quelques éléments de contextualisation ont donné aux élèves la possibilité de se faire une représentation mentale du cadre fictionnel du récit de Gilgamesh et d'imaginer des personnages qui y évoluent. Ils leur ont également permis de mesurer le décalage historique entre notre époque et celle de Gilgamesh (ou de l'écriture de sa légende<sup>10</sup>), comme de percevoir les similitudes ou les continuités entre ces deux univers.
- 9 Nous allons maintenant nous demander comment, une fois que les élèves se sont fait une image mentale de l'univers mésopotamien, le projet d'écriture du *journal de personnage* participe à son actualisation dans leur esprit.

### Écrire en « je » fictif pour augmenter la réalité ontologique du personnage

- 10 Selon les psycho-cogniticiens, l'acte de lecture fictionnelle met en jeu chez les lecteurs, des phénomènes d'empathie à l'égard des personnages tout à fait similaires dans leur fonctionnement à ceux que nous activons lorsque nous interagissons avec nos semblables et tentons de comprendre ce qu'ils ont dans la tête. Citons Jérôme Pelletier, philosophe rattaché à l'Institut Jean Nicod<sup>11</sup> :

De même qu'il y a dans notre sensibilité émotionnelle et dans notre capacité à « résonner » émotionnellement la source d'au moins une partie de notre compréhension d'autrui, il y a dans les émotions que nous éprouvons à la lecture ou au spectacle des récits de fiction la source d'au moins une partie de leur intelligibilité<sup>12</sup>.

- 11 Ainsi, pour saisir les sentiments et les pensées d'un personnage, opérons-nous, comme avec un congénère, en nous projetant dans sa position et en simulant sa situation intérieure. La compréhension de l'état mental du personnage passe donc par une simulation incarnée de la situation dudit personnage et par la découverte expérientielle de son psychisme, une fois activé notre répertoire émotionnel personnel<sup>13</sup>. Il en résulte que demander à un élève de rédiger un texte en utilisant le « je » d'un personnage du récit lu, c'est lui imposer, pour accéder aux pensées dudit personnage qu'il doit faire parler, de renouveler ou d'élargir l'exercice de simulation fourni pendant la lecture.
- 12 En activant le processus d'empathie fictionnelle, ces écrits en première personne assurent donc au personnage une double existence : comme représentation mentale dans l'esprit du lecteur d'une part et comme réalité émotionnelle vécue corporellement par le lecteur d'autre part. L'écriture en « je » est donc en elle-même un vecteur d'actualisation du personnage. Cependant, il est une autre réalité concernant ces écrits dont on doit tenir compte lorsqu'on s'intéresse à l'actualisation du récit.

### Créer le *journal de personnage* pour faire vivre matériellement le monde fictionnel

- 13 La promotion du *journal de personnage* comme outil didactique de la lecture littéraire s'appuie sur le fait que le monde fictionnel est un monde incomplet et que l'essentiel de l'activité interprétative du lecteur consiste à compléter ce monde pour le faire exister.

Aussi le cahier ou le carnet dans lequel les écrits sont regroupés — éventuellement après avoir été recopiés par les élèves — devient-il lui-même un objet matériel appartenant au monde fictionnel auquel il confère la matérialité qui lui manque. Par sa matérialisation d'un monde *a priori* virtuel, le *journal de personnage* aide le monde fictionnel à vivre dans l'esprit du lecteur-scripteur.

- 14 Dans le cas de Gilgamesh, le texte de l'épopée justifie fictionnellement le journal ainsi créé. Il y est en effet raconté qu'au terme de ses aventures, Gilgamesh fait écrire son histoire sur une tablette d'argile, elle-même enfermée dans un coffre de cuivre. Il s'agit là d'un premier exemple de mise en abyme littéraire puisque le texte se représente lui-même dans sa matérialité.
- 15 Dans une classe de CM1-CM2 associée au projet de recherche, les élèves ont tenu à fabriquer des coffres dans lesquels ils ont déposé les journaux de Gilgamesh une fois terminés<sup>14</sup>. On peut considérer avec raison qu'il y a des anachronismes dans la matérialité du journal, mais l'implication en termes d'actualisation du récit nous semble cependant importante : les coffrets fabriqués pour Gilgamesh sont semblables à ceux dans lesquels nos élèves cachent ou cacheraient leurs propres secrets. Chaque *Journal de Gilgamesh* est donc lui-même un OSS qui donne aux personnages et au monde fictionnel une forme d'existence matérielle.
- 16 Venons-en maintenant à l'analyse des écrits des élèves. Ils vont nous permettre d'observer l'autre phénomène d'actualisation à l'œuvre avec le travail d'écriture en première personne, celui qui permet au jeune lecteur d'activer son propre système de valeurs et de l'interroger.

## Actualiser le récit par l'écriture à la première personne

- 17 Notre analyse porte sur les écrits de quatre classes de CM2 et de 6<sup>e</sup> qui ont expérimenté le journal de Gilgamesh en 2012-2013. Nous observerons successivement les deux types d'écrit demandés : un écrit en « je » non fictif dans lequel l'élève est amené à porter un jugement sur l'action du personnage, puis le dernier écrit en « je » fictif dans lequel Gilgamesh fait le bilan de son épopée et explique le secret de la sagesse qu'il a acquise. Nous verrons quelles sont les caractéristiques de ces écrits et ce qu'ils révèlent de l'actualisation du récit par le lecteur.

### Écrire en « je » non fictif

- 18 Malgré les mises en garde d'Enkidu, des anciens d'Uruk et de sa mère Ninsuna, Gilgamesh décide d'aller tuer Humbaba, le dieu de la forêt, pour sortir Enkidu de sa torpeur et pour accroître sa propre renommée par un exploit extraordinaire. À cet instant du récit, les élèves ont eu à rédiger deux textes en première personne. Dans le premier, Gilgamesh prenait la parole pour justifier sa décision. Dans le second, c'est l'élève-lecteur qui s'exprimait pour donner son avis sur l'attitude de Gilgamesh. C'est ce dernier texte, en « je » non fictif, qui sera l'objet de notre analyse<sup>15</sup>.
- 19 Concernant l'actualisation du texte par les lecteurs, six caractéristiques semblent se dégager du corpus observé pour témoigner de l'implication émotionnelle et axiologique des élèves dans l'histoire du personnage. Nous allons les présenter successivement au moyen d'exemples<sup>16</sup>.

- 20 La première caractéristique observée est la présence des pronoms « je » et « moi » dans 90 % des textes produits. En outre, ces pronoms sont presque toujours associés à des verbes permettant d'exprimer un jugement personnel assumé : *je pense que, je trouve que, je dis que*, dans lequel les élèves donnent raison ou tort au personnage :
- Je pense que Gilgamesh a raison parce que comme ça Uruk sera tranquille [...] C'est très très bien ce qu'il fait, preuve de bravoure. Donc, moi je dis qu'il n'a pas tort, il a absolument raison. (Hoyam, CM2)
- Alors qu'il a déjà beaucoup, il en veut encore plus et ce n'est pas intelligent, je trouve. Mais après, il fait ça pour sa ville et ses amis alors, c'est bien aussi de sortir de chez soi et de voir l'extérieur. (Colline, 6<sup>e</sup>)
- 21 On trouve aussi l'expression de sentiments éprouvés à l'égard du personnage ou de ses actions. Il ne s'agit plus ici de juger le personnage, mais d'exprimer sa sympathie ou son aversion à son égard.
- Il n'a pas conscience du danger et le pire, c'est qu'il emporte d'autres personnes dans les périls qu'il veut affronter. Je n'aime pas ce personnage. (Maelle, 6<sup>e</sup>)
- L'attitude m'a plu, j'aime bien son côté tyran. Car aussi il a un côté un peu bagarreur. (Oscar, 6<sup>e</sup>)
- 22 Émotionnellement impliqués dans l'histoire, certains élèves anticipent ce qui peut arriver au héros et espèrent pour lui, comme nous le montrent les citations suivantes, que son destin suivra la trajectoire attendue :
- Alors je trouve qu'il a raison car s'il réussit à combattre Humbaba, sa mère sera fière de lui et son père aussi sera très fier de Gilgamesh. (Roumaïssa, CM2)
- Il a été bête. Il ne savait pas ce qu'il faisait. Et peut-être il va renoncer au dernier moment. (Mathis, CM2)
- 23 Au-delà de l'anticipation, certains élèves évoquent une alternative susceptible de modifier le cours de l'histoire et donnent des conseils à l'attention de Gilgamesh :
- Même si c'est une bonne idée de montrer sa sagesse aux autres générations, je trouve qu'il pourrait profiter d'avoir un ami. (Nathan, CM2)
- [Pour être renommé partout] il suffit de faire quelque chose de très bien et très gentil comme construire un bâtiment que tout le monde pourrait aller voir avec dedans des chefs d'œuvre, des peintures, des sculptures. (Leila, CM2)
- 24 De nombreux élèves affirment également des principes de vie auxquels ils tiennent, avec l'expression d'une norme, d'un droit ou par la référence axiologique au bien et au mal :
- Ce n'est pas en pensant qu'on est le meilleur, qui va nous faire gagner sa vie. (Léna, 6<sup>e</sup>)
- Devenir célèbre ou connu, c'est quelque chose qui se mérite. Au lieu de tuer un homme, il vaudrait mieux en sauver un. (Lila, CM2)
- Je pense qu'il fait ses devoirs de roi comme il faut. (Yanel, CM2)
- 25 Enfin, pour certains élèves, commenter l'attitude de Gilgamesh permet de se comparer à lui, voire de réfléchir à l'attitude qu'ils adopteraient eux-mêmes dans une situation similaire à celle du héros ou de ses administrés :
- Gilgamesh est trop prétentieux, fougueux et hyperactif pour moi. Il ne pense qu'à lui, alors qu'il est roi d'Uruk. Si j'habitais à Uruk, je me révolterais immédiatement contre lui ! (Amélie, 6<sup>e</sup>)
- Je trouve qu'il est cool. Moi aussi, j'irais dans la forêt. (Nicolas, 6<sup>e</sup>)
- Et personne [n']aurait le courage de faire ce que Gilgamesh aurait fait et moi, je n'aurais pas [le courage] de le faire. (Anissa, CM2)
- 26 En observant les différentes caractéristiques de ces écrits, on s'aperçoit que la consigne d'écriture en « je » non fictif active le système axiologique des élèves. Pour donner un

avis sur l'attitude du personnage, ils font référence aux valeurs auxquelles ils sont attachés, et cela les amène à questionner ces valeurs ou à les renforcer. Pour certains élèves, cette réflexion sur le comportement de Gilgamesh suscite même une interrogation sur leurs propres agissements.

- 27 Toutes ces opérations mentales générées par la consigne d'écriture en première personne nous paraissent bien relever de l'actualisation du texte par les élèves lecteurs, car en intégrant les motivations du personnage pour les analyser à l'aune de leur propre système de valeurs, ils interrogent leur propre personnalité. Le second écrit que nous souhaitons analyser maintenant est le dernier texte en « je » fictif demandé aux élèves.

### Écrire en « je » fictif

- 28 Rappelons que Gilgamesh était un roi violent, détesté de son peuple, et que, depuis la création d'Enkidu jusqu'à la rencontre avec le Noé mésopotamien Utanapishtim, son histoire est ponctuée d'événements qui le transforment, par étapes, en un roi altruiste.
- 29 À la fin de la lecture du récit, une fois l'histoire terminée, les élèves ont été invités à adopter l'identité du monarque pour faire le bilan de son histoire et expliquer le secret de sa sagesse. Il s'agissait donc d'un travail d'introspection fictionnelle permettant un retour sur les événements vécus par Gilgamesh et une analyse de leur répercussion psychologique sur sa personnalité.
- 30 Selon le psychologue cognitif Keith Oatley, « découvrir les mondes imaginaires des romans et se fondre dans l'esprit de leurs personnages nous transforme<sup>17</sup> ». Nous aimerions montrer maintenant que les activités d'écriture en « je » fictif demandées pour exprimer la réflexion du personnage participent elles aussi à un processus de transformation du lecteur en enrichissant et élargissant sa réflexion axiologique.
- 31 À cette fin, nous analyserons un échantillon d'écrits d'élèves<sup>18</sup> pour voir comment s'exprime le processus de réflexion mené par le personnage et quel jeu identificatoire il active, mais nous nous attacherons surtout à montrer ce qui, dans ces écrits en « je » fictif, semble excéder le personnage de Gilgamesh pour révéler textuellement l'impact de la réflexion du personnage sur le lecteur lui-même. Les remarques concernant les éléments observés s'organisent en six regroupements que nous allons commenter successivement.
- 32 Les premiers éléments concernent l'identification au personnage, qui se traduit d'abord par l'auto-désignation, comme dans le texte que voici :
- Je suis Gilgamesh et je vais vous raconter le secret de ma sagesse. (Yasmine, CM2)
- 33 Dans les textes de Lou et Orlane, une manifestation intéressante de l'identification à Gilgamesh est la féminisation des adjectifs par lesquels le héros se qualifie (bien que, dans certains cas, rien ne permette de savoir de façon certaine s'il s'agit d'une vraie marque d'investissement dans le personnage ou d'une simple erreur orthographique) :
- Je sais que je serais plus contente si Enkidu était avec moi. (Lou, CM2)  
Maintenant, je serai gentille avec tout le monde. (Orlane, CM2)
- 34 Chez Lorena et Hippolyte, les références explicites aux textes produits dans le cadre du *journal* montrent à quel point le dispositif d'écriture participe pleinement à la construction des personnages par le jeune lecteur et à sa compréhension de leurs

relations affectives. Rappelant le message laissé par Enkidu avant sa mort à l'attention de Gilgamesh, ils écrivent ainsi :

C'était un grand ami alors quand j'ai reçu la lettre, ça m'a attristé. (Lorena, CM2)

Après que nous sommes rentrés à Uruk, Enkidu tomba malade et il mourut en me laissant une lettre qui exprimait ses sentiments. (Hippolyte, CM2)

- 35 Enfin, chez certains élèves, c'est l'adresse au lecteur ou la mise en abyme des tablettes qui produit un effet de réel et donne du crédit au point de vue adopté :

Vous devez certainement vous demander d'où venait ma sagesse et même si, en ce moment où vous lisez, je suis certainement mort [...] je peux conter cette histoire. (Ève, 6<sup>e</sup>)

Ha..., le secret de ma sagesse. Il me faudrait plusieurs tablettes pour vous raconter ce secret, mais je vais vous faire un raccourci. (Morgane, 6<sup>e</sup>)

- 36 Tous les éléments relevés montrent la force des phénomènes d'empathie fictionnelle réactivés par l'écriture en « je » fictif et sur lesquels la réflexion des élèves peut se fonder.

- 37 La deuxième série d'observations concerne le récit des événements et leur mise en corrélation. Dans la majorité des textes produits par les élèves, Gilgamesh est conscient du changement opéré en lui pendant son épopée. Nous proposons de regarder comment Lucie et Lucas, avec des procédés assez similaires, traduisent tous deux cette métamorphose.

Moi, Gilgamesh, avant j'étais un jeune homme fort, bête, orgueilleux et insouciant, je l'avoue. En rencontrant Enkidu pour la première fois, après nous être battus, il m'avait déjà appris quelque chose et un petit feu de sagesse s'est réveillé en moi. Au fur et à mesure que je restais avec lui, il m'aidait à comprendre mes rêves, devenir plus prudent, bref toutes les qualités pour être sage et chaque jour, le feu de ma sagesse grandissait. À sa mort, je suis redevenu bête et inconscient. Donc, je suis allé voir Utanapishtim le sage qui a eu la vie éternelle pour qu'il me rende sage et que j'aie la vie éternelle. Je lui ai parlé pendant des heures et des heures. Puis le feu s'est rallumé, j'étais à nouveau sage ! Et là, j'ai compris que j'avais agi en idiot et que la vie n'avait pas de but sans la mort. Et je suis rentré à Uruk le cœur léger. (Lucie, CM2)

Au début, j'étais un mauvais roi qui maltraitait mon peuple d'Uruk. Mes sujets se sont plaints et ont prié Aruru pour se plaindre. Aruru a créé Enkidu, mon frère bien-aimé, grâce à l'aide d'Éa, il a fait un grand bien à mon peuple et m'a appris le respect en m'interdisant de piquer la femme à un jeune marié. Voici mon premier pas vers la sagesse. Ensuite, Enkidu est devenu mon frère, mon guide, peut-être même mon instructeur. [...] C'est là que j'ai compris ce que m'avait dit Utanapishtim, mourir était le destin des hommes, voilà mon dernier pas vers la sagesse : je devais comprendre que mon destin était de mourir. Je suis rentré à Uruk et je suis très fier de ne pas être devenu immortel car je veux profiter au maximum de ma vie mortelle. (Lucas, 6<sup>e</sup>)

- 38 Dans les deux textes, Gilgamesh reconnaît avoir été un mauvais monarque, mais explique que les rencontres successives avec Enkidu puis Utanapishtim l'ont transformé par étapes. Il évoque le combat initial perdu contre Enkidu comme le premier de ses apprentissages. Si c'est par la métaphore du feu intérieur que Lucie évoque la sagesse grandissante que Gilgamesh acquiert au contact de ses deux mentors, Lucas utilise, pour sa part, celle de la marche et des pas à faire pour arriver au but. Ces créations lexicales traduisent à la fois une immersion réussie dans le langage éminemment métaphorique des personnages du récit<sup>19</sup>, mais aussi une appropriation personnelle et expressive du procédé stylistique de la métaphore.



- 39 Pour notre troisième série d'observations, notons enfin que, dans les textes susmentionnés de Lucie et Lucas, le héros emploie le verbe « comprendre » à deux reprises pour montrer sa prise de conscience. C'est un trait que nous retrouvons, avec des variantes, dans la plupart des textes produits par les élèves mais toujours associé à une découverte majeure dans le domaine axiologique, affectif ou philosophique :
- Les dieux ont envoyé quelqu'un qui s'appelait Enkidu pour me faire comprendre que ce que je faisais vivre à mon peuple était mal. (Hippolyte, CM2)  
 Quand je rentrais à Uruk, je pris conscience qu'il fallait que je profite de la vie qui s'éteindra un jour sur moi et sur mon entourage. (Léa, 6<sup>e</sup>)  
 Je sais ce que ça fait quand il y a un ami proche ou un proche qui meurt. (Orlane, CM2)
- 40 Une autre série d'observations concerne le rôle d'Enkidu et d'Utanapishtim, car ce sont eux, comme Gilgamesh le rappelle, qui lui apportent la connaissance :
- Je tiens ma sagesse d'Enkidu qui m'a appris à distinguer le bien et le mal et qui a été pour moi comme un frère. Il m'a appris à aimer mon peuple. (Thomas, 6<sup>e</sup>)  
 Je suis allé voir Utanapishtim pour lui demander des conseils sur « comment devenir sage » puis il m'a répondu qu'il fallait faire de bonnes actions et qu'il fallait que je reste auprès de mon peuple et de ma famille. (Yasmine, CM2)
- 41 L'émergence de la réflexion suscitée par la rencontre avec Enkidu, dans un combat opposant des valeurs antagonistes, est explicitement exprimée par Clément sous forme de questions :
- Tout a commencé à Uruk quand Enkidu m'a sauté dessus parce que c'était injuste d'avoir une femme qui allait se marier. C'est là que je me suis dit pourquoi ? Pourquoi être si méchant envers les autres ? C'était le début de ma sagesse. (Clément, 6<sup>e</sup>)
- 42 Dans le texte de Léa, il est amusant que Gilgamesh, fort de ce qu'il a appris, donne même un conseil au lecteur de son journal :
- Vous qui lirez ce journal, acceptez de mourir. (Léa, 6<sup>e</sup>)
- 43 L'impression donnée par ces textes en première personne est que les élèves opèrent une prise de conscience à un double niveau, à la fois chez Gilgamesh qui établit le bilan de sa vie, et chez eux lorsqu'ils mettent sa pensée en mots. Le personnage semble donc bien jouer le rôle de médiateur pour nourrir leur réflexion personnelle.
- 44 La série d'observations suivante concerne la situation finale du récit telle que les élèves l'imaginent. La dernière étape de la métamorphose du roi Gilgamesh s'accomplit après son retour à Uruk, mais le texte de l'épopée est très lapidaire sur sa situation. Les dernières lignes de la tablette XI montrent Gilgamesh, au retour de son périple chez Utanapishtim, présentant avec fierté, depuis le pied des remparts d'Uruk, l'étendue de sa cité à l'homme qui l'a raccompagné chez lui. Il est intéressant d'observer ce que certains élèves ont proposé comme situation finale :
- Et depuis que j'ai pensé plus aux autres, mon peuple m'aime beaucoup plus qu'avant. (Maéva, 6<sup>e</sup>)  
 J'ai mis en pratique tout ce qu'il [Utanapishtim] m'a appris. J'ai restauré des temples, construit des maisons, [je me suis] occupé de mon peuple. (Guillaume, CM2)
- 45 On voit ici que les élèves ont développé soit ce qu'ils imaginent être une attitude de bon monarque, soit le destin qu'ils espèrent eux-mêmes pour Gilgamesh, mais que leurs propositions excèdent très largement les informations données par le texte.

- 46 La dernière observation que nous voudrions signaler est la réflexion que certains élèves prêtent à Gilgamesh à propos de la sagesse :

Ainsi la sagesse s'offrit à moi. Elle ne tomba pas du ciel, non, la sagesse, je l'eus au fur et à mesure des épreuves engendrées et des personnes rencontrées. Maintenant, je vis en paix. (Emilio, 6<sup>e</sup>)

Ma sagesse rime à ma vie, car je crois que nous acquérons [acquérons] la sagesse tout au long de notre vie. Même à notre mort, nous n'avons pas acquis une grande sagesse [...] La sagesse est une philosophie, elle ne s'apprend pas car elle est en vous depuis votre naissance. Il faut juste la révéler dans le temps. (Léna, 6<sup>e</sup>)

- 47 Encore une fois, les propos attribués à Gilgamesh dépassent largement les limites du texte de l'épopée. Les élèves font vivre un personnage qui a gagné en autonomie par rapport à sa légende écrite et qui échappe à sa caractérisation purement textuelle. Il s'agit de leur interprétation subjective du personnage, cet être dont la réflexion sur sa propre aventure nourrit leur réflexion personnelle sur le sens de la vie.
- 48 Bien qu'elle porte sur des problèmes rencontrés par Gilgamesh et non sur ceux qu'ils connaissent, les réponses que les élèves lecteurs-scripteurs apportent sont majoritairement bien argumentées. Ces observations successives montrent que la réflexion qu'ils mènent à travers la médiation du personnage de fiction est riche d'enseignement pour eux. Il est vrai que les héros mythologiques ont par définition des problèmes bien humains qui nous concernent tous : amour, amitié, apprentissage ou mort<sup>20</sup>. En se questionnant par l'intermédiaire de Gilgamesh sur les risques de l'immortalité, sur la valeur de l'amitié, sur les notions de bien et de mal, les élèves font l'expérience d'une réflexion qu'ils ne mèneraient pas spontanément sans support fictionnel, mais dont ils sortent certainement transformés.
- 49 Dans *La Fiction et son écriture*, Catherine Boré explique que l'écriture fictionnelle de dialogues permet la « découverte de l'autre en soi-même<sup>21</sup> » et que cette découverte provoque un retour réflexif sur soi. L'analyse des écrits en première personne dans le cadre du *journal de personnage* permet de soutenir son assertion selon laquelle « il est probable qu'apprendre à faire parler autrui enseigne quelque chose de soi-même<sup>22</sup> ». L'écriture en « je » fictif à dimension argumentative et axiologique favoriserait *in fine* la réflexion sur soi.
- 50 Nous avons tenté de montrer que le *journal de personnage* est un dispositif d'accompagnement de la lecture qui favorise la perspective *actualisante*, ce qui signifie qu'il permet, selon la définition d'Yves Citton, d'« exploiter les virtualités connotatives des signes du texte » pour « apporter un éclairage dépaysant sur le présent<sup>23</sup> ».
- 51 Nous avons vu comment l'empathie fictionnelle activée par l'écriture en « je » fictif permet d'opérer l'actualisation du monde fictionnel dans l'esprit du lecteur-scripteur ; puis, nous avons analysé les textes argumentatifs en « je » produits par les élèves à propos des agissements de Gilgamesh pour constater que l'écriture en première personne sur le récit, en « je » fictif ou en « je » non fictif, déclenche et nourrit la réflexion des élèves lecteurs-scripteurs sur des questions existentielles qu'ils n'aborderaient pas sans le passage par la fiction. En ce sens, le dispositif d'écriture du *journal de personnage* nous semble bien à même de susciter chez les élèves une interprétation littéraire *actualisante* du récit mythologique de l'épopée de Gilgamesh qui leur permet d'interpréter et d'éclairer le monde contemporain dans lequel ils vivent.

- 52 On notera que la particularité du dispositif d'écriture du *journal de personnage* réside dans le cheminement qu'il implique, paradoxal par rapport aux propositions d'Yves Citton. Ici, c'est la contextualisation fictionnelle liminaire qui, en permettant au lecteur de s'immerger mentalement dans l'univers de la fiction, ouvre la voie à l'actualisation du récit par ledit lecteur.

---

## NOTES

1. Un livre numérique, consultable en ligne, rend compte de cette expérimentation : <<https://scout.univ-toulouse.fr/pub/docs/ut2.veronique.larrive/web/Journal-de-Gilgamesh/index.html>>.
2. V. Larrivé, « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *Repères*, n° 51, 2015, p. 157-176.
3. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éd. Amsterdam, 2007, p. 265.
4. B. Louichon désigne par « objets sémiotiques secondaires » ou OSS tous les textes, discours et objets contemporains que les œuvres littéraires génèrent : adaptations, hypertextes, transfiction, métatextes ou allusions (« Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma*, n° 43, mai 2015, p. 22-31).
5. Pour notre séquence, nous avons utilisé l'édition de l'École des loisirs qui propose une traduction des tablettes retrouvées à Ninive, en 1870, dans le palais d'Assurbanipal : S. Labbé (adapt.), *Le récit de Gilgamesh. L'homme qui partit en quête de sa vie sans fin*, Paris, L'École des loisirs, coll. « Classiques abrégés », 2010.
6. J. Cassabois, *Le premier roi du monde. L'épopée de Gilgamesh*, Paris, Gallimard, 2004, p. 13-14.
7. *Gilgamesh, la légende de l'homme qui ne voulait pas mourir*, Arte (extrait mis en ligne le 26 juillet 2009 par Vincentaime : <[www.dailymotion.com/video/x9yz4l\\_gilgamesh-la-legende-de-l-homme-qui\\_school](http://www.dailymotion.com/video/x9yz4l_gilgamesh-la-legende-de-l-homme-qui_school)>).
8. G. de Bonnal et F. Duchazeau, *Gilgamesh*, Paris, Dargaud, coll. « Poisson Pilote », 2010, et J. Blondel et A. Brion, *L'épopée de Gilgamesh*, t. 1 : *Le trône d'Uruk*, Toulon, Soleil Productions, 2010. Nous n'avons utilisé qu'une image de chacune de ces BD.
9. A. Azrié, *Les pleurs de Gilgamesh*, clip réalisé par Victor Bocquillon et filmé à l'Institut du monde arabe en 2010. Disponible sur <[www.youtube.com/watch?v=WV0kMeaco8U](http://www.youtube.com/watch?v=WV0kMeaco8U)>.
10. Avec les élèves de cycle 3, la distinction entre l'époque du règne de Gilgamesh (-2500 avant J.-C.) et celle de l'écriture de sa légende (-1500 avant J.-C.) n'a pas vraiment de sens.
11. L'Institut Jean Nicod est un laboratoire de sciences cognitives (UMR CNRS ENS et EHESS).
12. J. Pelletier, « Deux conceptions de l'interprétation des récits de fiction », *Philosophiques*, vol. 32, n° 1, 2005, p. 47.
13. V. Larrivé, art. cité.
14. Des photos des coffres fabriqués par les élèves de CM1-CM2 de Karine Prévot à l'école de Mas Grenier (82) en 2011-2012 sont insérées dans les pages 14 et 15 du livre numérique cité précédemment.
15. Les textes observés ont été produits par la classe de CM2 d'Éliane Lamarque à l'école Jean Chaubet de Toulouse (31) et celle de 6° de Marie Rigal au collège Gambetta de Cahors (46).
16. Les textes d'élèves présentés sont retranscrits avec correction orthographique.
17. K. Oatley, « Les romans renforcent l'empathie », *Cerveau et Psycho*, n° 51, août-octobre 2011, p. 69.

18. Les textes observés ont été produits par la classe de CM2 de Laurence Estève à l'école Jean Chaubet de Toulouse (31) et celle de 6<sup>e</sup> d'Alain Calvet au collège Albert Camus de Villemur-sur-Tarn (31).

19. Pour découvrir le langage des personnages, nous invitons le lecteur à lire l'éloge funèbre prononcé par Gilgamesh à la mort d'Enkidu : *Le récit de Gilgamesh*, ouvr. cité, p. 67-68.

20. J. Campbell, *La puissance du mythe*, Paris, OXUS, 2009.

21. C. Boré, « L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre », dans S. Plane et F. François (coord.), « La fiction et son écriture », *Repères*, n° 33, 2006, p. 58.

22. *Ibid.*

23. Y. Citton, ouvr. cité, p. 265.

## RÉSUMÉS

Après avoir décrit le dispositif du *journal de personnage*, choisi pour accompagner la lecture de l'épopée de Gilgamesh avec des classes de CM2 et de 6<sup>e</sup>, le présent article a pour objectif de montrer que les écrits en première personne qu'ils produisent pendant la découverte du texte amènent les élèves à faire une *lecture actualisante* du récit mythologique. D'une part, les écrits en « je » fictif les obligent à s'immerger dans le contexte fictionnel de la cité d'Uruk et à adopter le point de vue de Gilgamesh pour expérimenter ses émotions et ses états mentaux, d'autre part, les écrits en « je » non fictif, dans lesquels ils expliquent et commentent les actions et motivations du roi mésopotamien, leur permettent de réfléchir aux valeurs qu'ils partagent ou non avec le héros.

Grâce à la conjonction des deux types d'écriture en première personne demandés, le personnage antique opère donc une médiation pour aider les élèves, à partir du récit mythologique, à porter un regard réflexif sur leur propre vie et à mieux appréhender leur place dans le monde contemporain.

Having described the features of the *character's diary*, chosen as reading-cum-writing support mechanism for the literary study of Gilgamesh's epic with CM2 and 6th grades classes, the purpose of this article is to show that writings in the first person requested from students are a means to help them make an "*actualizing reading*" of the mythological narrative, which means a reading that takes into account their current concerns. On the one hand, the first-person fictional narrative makes the students immerse themselves in the Mesopotamian context and adopt Gilgamesh's point of view to experience his emotions and states of mind. On the other hand, writing in the first person in their own name to explain and comment the actions and motivations of Gilgamesh, Uruk's king, helps students to reflect on the values they share or not with the hero.

Owing to the conjunction of both types of writings in the first person, the antique personage is thus able to help students have a reflective look at their own life based on the mythological narrative and to better understand their place in the current world.

## AUTEUR

### VÉRONIQUE LARRIVÉ

ESPE de Toulouse, Université Toulouse-Jean Jaurès, LLA-CRÉATIS.

Véronique Larrivé est professeure agrégée à l'ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées et membre de l'équipe LLA-CRÉATIS à l'université Toulouse-Jean Jaurès. Depuis sa thèse, soutenue en 2014, ses travaux de recherche portent sur les phénomènes d'empathie dans la lecture et sur l'importance de leur prise en compte dans le cadre de la didactique de la littérature. Pour cela, elle a mené des expérimentations concernant le *journal de personnage* et le *journal de lecteur*.