

MARCEL JOUSSE

L'homme et l'oeuvre

Recherches

Cahiers Marcel Jousse

N° 5 Novembre 1993

SOMMAIRE

Marcel Jousse :

Du Mimisme à la musique chez l'enfant p. 1

Marie-Madeleine Réty :

**L'Anthropologie de Marcel Jousse
et le développement de l'enfant** p. 9

I. Le Mimisme humain

II. Mimisme et développement de l'enfant

III. Esquisse d'une Mimo-pédagogie

André Robert

Pièges et résonances du style dans nos évangiles p.50

Travaux du Laboratoire de Rythmo-pédagogie de Paris

Marcel JOUSSE

Professeur d'Anthropologie linguistique
à l'École d'Anthropologie
Directeur du Laboratoire de Rythmo-pédagogie de Paris

Du Mimisme à la Musique chez l'Enfant

PARIS

LIBRAIRIE ORIENTALISTE PAUL GEUTHNER

12, Rue Vavin (VI^e)

1935

Du Mimisme à la Musique

chez l'Enfant

I. Le Mimisme corporel et manuel

L'Enfant *reçoit* par les gestes de tout son corps, instinctivement mimeur, les Actions caractéristiques et les Actions transitoires des êtres animés et inanimés du Monde extérieur. En face du Mimodrame perpétuel de l'Univers, le "composé humain", fait de chair et d'esprit, se comporte comme un étrange miroir sculptural, infiniment fluide et sans cesse remodelé.

L'Enfant *enregistre* gestuellement ce Mimodrame universel aux cent actes divers, à la manière d'un film plastique, vivant et fixateur. Il devient, sans le savoir, un complexe de Mimèmes ou gestes mimismologiques intussusceptionnés. Leur richesse s'accroît à chaque intussusception nouvelle.

L'Enfant *rejoue* mimismologiquement par les gestes de tout son corps, et surtout par les gestes de ses mains innombrables, les phases de chaque Interaction de l'Univers. Ce qui s'est fait physiquement et inconsciemment dans l'Univers se refait psycho-physiologiquement et consciemment dans l'Enfant.

Ce jeu des Mimèmes corporels et manuels n'est pas éparpillé ni incohérent. Il s'exécute spontanément sous la forme intelligente et logique d'un geste propositionnel, généralement triphasé:

L'Agent agissant sur l'Agi.

Ces trois phases normales du geste propositionnel mimismologique sont nécessairement successives, mais elles sont aussi biologiquement imbriquées. Elles forment un "tout" musculaire et sémantique indéchirable.

Dès lors, la Pensée vivante de l'Enfant a son vivant outil de conquête, de conservation et d'expression du Réel: le *Mimage* ou Langage par gestes corporels et manuels, mimismologiques et propositionnels.

C'est sur cette base intellectuelle et vivante du jeu propositionnel mimismologique que devra être fondée toute la Pédagogie anthropologique.

La Pédagogie sera désormais une Mimo-pédagogie.

II. Le Parallélisme propositionnel

Par suite de la conformation bilatérale du corps humain, les gestes propositionnels du Style corporel et manuel ont une tendance à rejouer en se balançant rythmiquement deux par deux, plus rarement trois par trois.

C'est la grande loi anthropologique du *Parallélisme* des gestes propositionnels. Nous en retrouverons l'influence ou la survivance partout, et spécialement dans les activités intellectuelles suivantes:

1° Dans les balancements alternés de ce que nous appelons "Danses populaires", ces cadavres de pensée, résidus purement gymnastiques et désormais méconnaissables des antiques Rythmo-mimiques propositionnelles et pédagogiques. Ces balancements corporels sont si profondément physiologiques que, seuls, ils ont pu survivre à la dégradation millénaire et progressive des Rythmo-mimiques propositionnelles. Cependant, c'était l'élément propositionnel qui constituait la grandeur souveraine de ces gestes humains. L'Animal a des Danses gymnastiques. Seul, l'Homme a des Rythmo-mimiques propositionnelles. Seul, il a le mystérieux privilège de "propositionner" ses gestes. La Proposition est le miracle de la Vie.

2° Dans les hémistiches isosyllabiques et balancés de ce que nous appelons "Chansons populaires", résidus banalisés des antiques Récitatifs du Style oral rythmo-pédagogique. On connaît les avatars du Style oral dans nos milieux ethniques de Style écrit. A un moment donné, des écrivains, parfois génies de premier ordre, imitèrent graphiquement et servilement les formes traditionnelles et balancées du Style oral. Naturellement, ils ne comprenaient plus la nature psycho-physiologique et mnémotecnique de ces balancements monotones, mnémotecniquement enchaînés par des rimes. Ils n'y cherchaient qu'un plaisir esthétique. Aussi, à la longue, s'en lassèrent-ils. De là, au siècle dernier, la révolte vraiment bien tardive de ces scribes contre la monotonie du traditionnel balancement des hémistiches isosyllabiquement parallèles. De là, peu après, l'avènement logique du vers libre, sans rimes, si parfaitement "ennemi de la mémoire". Ainsi abandonné et méprisé depuis des siècles par l'élite intellectuelle, le style oral mnémotecnique et mnémotecnique de nos Druides et de nos Trouvères s'est réfugié dans nos Chansons populaires où il attend sa réhabilitation pédagogique.

3° Dans les "membres" balancés des traditionnelles mélodies qui animent toujours rythmo-pédagogiquement les balancements propositionnels oraux de ces Chansons populaires, transmises de mémoire. Vidés de leurs paroles, les vivants balancements mélodiques sont devenus notre Musique instrumentale, de plus en plus algébrisée.

III. Du Mimisme au Mimographisme

Les muscles corporels et manuels de l'Enfant sont débordants de Mimèmes que l'intussusception mimismologique des Actions de l'Univers a modelés en lui. L'Enfant "joue" à tout, répétons-nous couramment. Ce n'est pas exact : il "est joué" par tout. Ces Cinémimèmes lui sortent, pour ainsi dire, par tous les gestes.

Ils lui sortent, d'une façon invisible pour nous, par les gestes oculaires. C'est ce rejeu spontané des Mimèmes oculaires que nous appelons "le rêve chez l'Enfant".

Ils lui sortent, d'une façon visible pour nous, par tous les gestes corporels et manuels. c'est ce rejeu spontané des Mimèmes corporels et manuels que nous appelons "le jeu instinctif chez l'Enfant".

N'oublions pas pourtant que, dans le rêve et dans le jeu instinctif, malgré la trompeuse différence de notre appellation, le mécanisme psychophysologique est de même nature. C'est un rejeu gestuel de Mimèmes préalablement intussusceptionnés.

Ces deux claviers de rejeu sont d'ailleurs fonctionnellement interdépendants. Les microscopiques Mimèmes oculaires irradient et s'amplifient dans les macroscopiques Mimèmes corporels et manuels. C'est cette amplifiante irradiation gestuelle que nous exprimons chaque jour en disant: "L'Enfant joue son rêve". Nous pourrions tout aussi bien dire: "L'Enfant rêve son jeu". En réalité, c'est l'incoercible loi anthropologique du Mimisme oculaire et corporel qui fonctionne en contraignant l'Enfant à prendre, à apprendre et à comprendre, par le rejeu propositionnel, les Interactions de l'Univers. Le jeu est la science de l'Enfant.

Débordant ainsi gestuellement de Mimèmes, l'Enfant ne peut s'empêcher de les projeter mimismologiquement sur les murs, sous la forme gesticulante d'"ombres chinoises" qu'il fait se combattre les unes les autres. Bien mieux, dès qu'il a en main un charbon ou un crayon, il "réifie" ces évanescents Mimèmes propositionnels sous la forme de *Mimogrammes* ou Dessins spontanés. Ainsi les premiers Hommes, au stade du Mimage, avaient-ils commencé à écrire par Mimogrammes pictographiques et propositionnels.

De même que l'Enfant est un Mimeur né, il est un Dessinateur né. Loin d'inhiber le *Mimographisme* instinctif, en condamnant prématurément l'Enfant à notre écriture algébrisée et rebutante pour lui, la Mimo-pédagogie s'ingénie à en tirer le maximum de rendement intellectuel et scientifique. Le dessin est l'écriture de l'Enfant.

IV. Le Phonomimisme auriculaire

Les êtres animés et inanimés de l'Univers n'ont pas seulement des Actions plastiques et visibles. Ils ont aussi des Actions sonores et audibles qui se répercutent mimismologiquement dans les gestes microscopiques de l'oreille interne sous la forme de Mimèmes auriculaires. C'est le *Phonomimisme auriculaire*.

Jusqu'en ces dernières années, dans nos milieux ethniques trop livresques et trop artificiels, l'oreille de l'Enfant n'a presque jamais été pédagogiquement initiée aux subtiles délicatesses de l'audition des choses. Ses gestes auriculaires ne sont guère modelés que par les quelques sons stéréotypés de nos langues gréco-latines algébrisées et par les quelques notes mécaniques de notre musique instrumentale.

Or, ce langage et cette musique appauvrissent très vite les riches potentialités de l'oreille enfantine. Les appareils enregistreurs de la Phonétique expérimentale nous ont révélé que l'oreille d'un adulte ne peut plus "entendre" objectivement les phonèmes d'un idiome inconnu. Elle les déforme subjectivement en les réduisant à la plus simple expression des phonèmes propres aux langues apprises dès l'enfance. Les spécialistes européens des mélodies orientales nous ont dit également leur impuissance à "saisir" ces mélodies dans leurs particularités sonores. La gesticulation auriculaire, originellement si fluide, se présente alors comme sclérosée en un nombre restreint de gestes réceptifs, désormais invariables.

Notre langage et notre musique concentrent donc trop exclusivement l'oreille enfantine sur les Algèbrèmes sonores des Signes au lieu de la laisser s'assouplir par les Mimèmes sonores des choses. Utilitaires et artistes à courte vue, nous avons hâte d'apprendre à l'Enfant le nom social des choses et les notes en série de nos gammes. Par malheur, nous négligeons de lui faire entendre aussi le timbre caractéristique des choses elles-mêmes. Le maniement si facile du mot socialisé et de la note algébrisée tue bientôt la curiosité spontanée pour le son concret du vrai Réel.

Cependant, au point de vue intellectuel comme au point de vue esthétique, l'harmonie inattendue des sons de la nature n'est pas moins formatrice que l'harmonie stylisée des notes d'un orchestre. L'oreille avide d'Eschyle n'a-t-elle pas rendu inoubliable "l'innombrable éclat de rire des flots marins ?" Les sonorités qu'une oreille humaine a déjà entendues peuvent être douces, mais combien plus douces celles qu'aucune oreille n'avait jamais encore su entendre ! Le Réel harmonieux est plus riche que notre dictionnaire et plus nuancé que notre musique.

V. Le Phonomimisme oral

Comme le Cinémimisme oculaire, le Phonomimisme auriculaire se joue secrètement en gestes microscopiques et sur des organes jusqu'ici inaccessibles à l'observation d'autrui. Le maître ne voit pas les rejeux oculaires de l'enfant, il n'entend pas ses rejeux auriculaires. Aucun contrôle pédagogique n'est donc directement possible.

Par bonheur, de même que le Cinémimisme oculaire s'amplifie dans le Cinémimisme corporel et manuel, le Phonomimisme auriculaire a, lui aussi et spontanément, son amplifiante irradiation en écho sur la musculature laryngo-buccale. Le son qui s'est joué mimismologiquement et microphoniquement dans l'oreille interne a tendance à se rejouer mimismologiquement et mégaphoniquement sur les lèvres. C'est le *Phonomimisme oral*.

C'est en vertu de cette nouvelle spécialisation de la loi générale du Mimisme qu'une jeune enfant, élevée uniquement par sa mère, se trouve inconsciemment proférer les timbres et les inflexions caractéristiques de la prononciation maternelle. On entend la voix de la mère dans la voix de sa fille, comme on voit les gestes de la mère dans les gestes de sa fille. Nous sommes ici aux sources vives et profondes de ce qu'on a si judicieusement appelé : la "contagion" de l'exemple.

C'est naturellement sous cette propulsante contrainte du Phonomimisme auriculaire et oral que tout enfant, élevé en liberté à la campagne, se met de lui-même à nommer un certain nombre d'animaux et d'objets par le son caractéristique qu'ils émettent. Témoin ce jeune enfant sarthois, parlant à peine, et qui accourait vers sa mère la fermière, en portant rythmiquement la main à la bouche et en criant avec des intonations mélodiques d'une saisissante justesse:

Miaou ham cô !

Miaou ham cô !

Un gros et redoutable chat du voisinage venait effectivement d'étrangler une poulette.

Si tel ou tel enfant est doué d'un phonomimisme auriculaire très précis, il intussusceptionne et rejoue auriculairement, avec une plus grande justesse, le son caractéristique émis par chaque chose, avec son intensité, sa durée, sa hauteur et son timbre. Il a donc, d'ordinaire, un phonomimisme oral plus exact. Mais ce phonomimisme oral en écho peut avoir ses déficiences propres. L'oreille peut être juste et l'appareil laryngo-buccal faux. Ce dernier peut même, par mimisme en retour, arriver à fausser les phonomimèmes auriculaires.

La Mimo-pédagogie doit donc intervenir, dès les premières années, pour vérifier et ajuster ces deux systèmes phono-mimismologiques.

VI. Du Mimage au Langage

Sans se soucier du Mimisme humain, notre petit enfant sarthois n'était pourtant plus, lui aussi, qu'un "écho sonore" et plastique d'une Action plastique et sonore de l'Agent agissant sur l'Agi. Ce Mimodrame se rejouait, s'intelligait et s'exprimait en lui dans les trois phases imbriquées d'un geste propositionnel, manuellement et oralement mimismologique et bilatéralement balancé.

Pour les gestes mimismologiques corporels et manuels, modelés en lui par l'intussusception des Actions plastiques des choses, nous avons vu que l'Enfant "est joué" par elles beaucoup plus qu'il n'y "joue". Nous constatons maintenant la même impulsion spontanée au sujet des gestes mimismologiques oraux, dès que l'Enfant est mis en contact direct et vivant avec les Actions sonores des choses. Or, le jeu oral est aussi important que le jeu corporel pour la formation et l'enrichissement de la pensée enfantine. L'observation de l'Enfant, laissé à ses activités instinctives, nous en donne des preuves quotidiennes. Il est aussi spontanément curieux d'écouter et de rejouer les timbres caractéristiques des choses qu'il est spontanément curieux de regarder et de rejouer leurs formes et leurs actions caractéristiques.

C'est d'ailleurs cette curiosité spontanée qui a jadis permis à l'Homme corporellement mimeur de devenir phonétiquement, lingualement mimeur. Le *Mimage* (ou expression intellectuelle par les gestes plastiques du corps et des mains) a cédé ainsi peu à peu, mais jamais complètement, son admirable puissance significative au *Langage* (ou expression intellectuelle par les gestes sonores de la langue). Les premiers langages oraux ont été dictés aux divers groupements ethniques d'hommes de Style manuel par la voix même des choses, avec les vivantes variantes dues aux rejeux naturellement variables des vivants et intelligents organes récepteurs: Mimisme humain n'est pas Machinisme brutal. Le petit enfant sarthois, dans toute sa fraîcheur d'"Anthropos éternel", nous a expérimentalement montré l'authenticité de cette dictée aux oreilles humaines spontanément attentives.

L'examen des langues, moins algébrisées que les nôtres, nous la prouve aussi nettement par la quantité de phonomimèmes ou "onomatopées" qui ont résisté à la millénaire dégradation articulaire des évolutions phonétiques. Les Chinois et les Annamites, entre beaucoup d'autres, nous détaillent avec un légitime orgueil toute la richesse et la subtile finesse des innombrables onomatopées qui sont toujours vivantes sur leurs lèvres et toujours senties dans leurs oreilles. Ainsi sont encore aperçus et admirés, sous le tracé algébrisant du pinceau, les concrets mimogrammes ou "ombres chinoises" de leur Style manuel de jadis.

VII. Du Langage au Style oral

Les gestes propositionnels corporels et manuels, propulsés bilatéralement par les déflagrations successives de l'énergie vivante, se balancent par Binaires, et plus rarement par Ternaires, selon un rythme spontané. Dans la matière vivante, le Rythme est le retour d'un même phénomène physiologique à des intervalles biologiquement équivalents. Régularisé, il devient le Mètre.

Chaque balancement propositionnel des Binaires et des Ternaires est généralement triphasé, puisque se rejouent en lui les Mimèmes de l'Agent, de l'Interaction et de l'Agi. A l'intérieur de chaque balancement, ces trois éléments gestuels sont individuellement propulsés et scandés, eux aussi, par les intensifications et détentes successives de l'énergie qui s'épanouit dans la durée. Nous nous trouvons donc, dès maintenant, en présence des deux rythmes fondamentaux, inhérents à toute série de gestes vivants : le rythme d'intensité et le rythme de durée.

Lorsqu'ils sont transposés sur les muscles laryngo-buccaux, les gestes propositionnels restent balancés. Ils conservent aussi, forcément, leurs deux rythmes fondamentaux d'intensité et de durée. Mais les gestes laryngo-buccaux deviennent émetteurs de sons qui peuvent varier par leur hauteur et par leur timbre. Dans chacun des balancements des Binaires et des Ternaires oraux, nous aurons donc quatre rythmes : le rythme d'intensité, le rythme de durée, le rythme de hauteur et le rythme de timbre. Selon les évolutions phonétiques propres à chaque langue, l'un ou l'autre de ces quatre rythmes omniprésents pourra devenir spontanément prédominant dans une langue donnée. Il tendra alors à imposer ses schémas régulateurs à toutes les propositions de cette langue. Etant plus automatique, il facilitera grandement l'improvisation, la mémorisation et la remémoration. Peu à peu, se développera le mécanisme traditionnel du *Style oral* rythmo-pédagogique qui modèlera sur ses propres structures rythmiques les structures rythmiques de ses mélodies. C'est du tréfonds même d'une langue que jaillit originellement la mélodie.

Mais une langue est une chose vivante et changeante. La mélodie, sans être immuable, a plus de stabilité rythmique. Des mélodies, séculairement préformées, imposeront donc parfois leur rythme archaïque et fausseront ainsi le rythme nouveau des propositions qu'elles devraient au contraire renforcer. Par exemple, analysons phonétiquement nos Chansons populaires, précieux résidus de notre ancien Style oral. nous y constaterons que le rythme d'intensité de la mélodie ne coïncide presque jamais avec le rythme d'intensité des paroles. L'évolution phonétique de notre langue en est cause.

VIII. Du Style oral à la Musique

Le Style oral du latin populaire, tel qu'il fut apporté en Gaule, avait ses balancements verbaux rythmés par iambes ou trochées d'intensité. La mélodie, infuse en ce Style oral, le scandait normalement selon ce rythme. Mais très vite dans notre bouche, semble-t-il, l'explosion énergétique de l'articulation s'est faite de moins en moins intense. Sauf à la fin de chaque balancement, n'importe quelle syllabe, même faible, pouvait venir s'intensifier sous les explosions énergétiques intérieures, toujours très nettes, de la mélodie traditionnelle. Il en est encore ainsi. A peu près aucun français, même poète ou musicien, ne sent ni ne sait le rythme des phrases qu'il articule. Il a fallu les récents enregistrements de la Phonétique expérimentale pour nous prouver que le rythme dominant du français actuel est encore le rythme d'intensité, tendant vers l'anapeste. Mais cette intensité est toujours si douce et si étalée qu'elle permet, même à des phonéticiens nés à Paris, de ne sentir, comme prédominant en français, que le rythme de durée.

Mimeur né, Dessinateur né, l'Enfant est aussi, comme notre petit Sarthois, un Rythmeur-Improvisateur né, soit qu'il rejoue le son des choses en mélodiques onomatopées, inlassablement parallèles, soit qu'il commente en son Style oral français à lui, toujours si rythmique et si mélodique, les gestes balancés de ses Rythmo-mimiques. Captions ces rejeux rythmo-mélodiques verbaux pour les prolonger insensiblement et pédagogiquement par les courtes phrases rythmo-mélodiques de notre Style oral, tel qu'il se survit dans nos Chansons populaires. Mais rectifions avec soin les paroles de ces Chansons pour que les deux rythmes d'intensité, le verbal et le mélodique, coïncident. L'intime rythmisation de l'Enfant par le rythme *exact* et mélodique de son langage, irradié par son geste rythmo-mimismologique corporel et manuel, devrait être le premier souci des éducateurs. Les Grecs harmonieux l'avaient compris. Ils faisaient mélodiquement rythmo-mimer à leurs enfants le Style oral dactylique d'Homère. Nous aussi, basons sur le rythme du Langage toute initiation à la Musique qui, historiquement, en est jaillie. Le vrai problème n'est pas d'apprendre prématurément à l'Enfant comment il va lire, écrire et jouer des sons vides. L'être humain jeune, pas plus que l'humanité jeune, ne saurait, sans transitions lentes, dissocier la Musique pure d'avec la Parole qui est anthropologiquement geste rythmo-mimismologique significatif en même temps que mélodie.

Une fois maître de cette complexe et vivante lyre qu'est son propre corps, l'enfant maîtrisera, comme en se jouant, les techniques les plus algébrisées de nos instruments de musique morts. Sa main musicale rendra musicales toutes choses.

L'Anthropologie de Marcel Jousse et le développement de l'enfant

par Marie-Madeleine RETY

Jeune responsable d'un Centre de Formation de Jardinières d'Enfants (aujourd'hui, Educatrices de Jeunes Enfants), j'ai rencontré le Père Jousse, pour la première fois, en Mai 1933 lors d'une conférence que nous lui avons demandé de faire à l'École.

Conférence inoubliable pour ceux qui l'ont entendue et "VUE" ! Debout, comme toujours, le Père VIVAIT et MIMAIT tout ce qu'il disait !

Nous lui avons demandé, ensuite, s'il accepterait de faire des cours réguliers à nos élèves. Le Centre de la rue de Charonne lui avait posé la même question. Nous nous retrouvions donc chaque semaine dans cette école. C'est là qu'il donna, jusqu'en 1939, un enseignement adapté aux futures éducatrices d'enfants d'âge pré-scolaire. Son cours terminé, mais toujours en sa présence, Mademoiselle Desgrées du Loû nous faisait mémoriser quelques récitatifs. Ce fut, je crois, l'origine du "laboratoire de rythmo-pédagogie".

Note : Ces conférences ont été données au Centre culturel Les Fontaines, à Chantilly, lors de la session organisée du 8 au 11 Juillet 1986 et animée par le P. Pierre Scheffer s.j., à l'occasion du centenaire de la naissance de Marcel Jousse.

L'Association Marcel Jousse avait demandé ce texte à Marie-Madeleine RETY, et la remercie très vivement de nous le donner pour ce cahier.

Marie-Madeleine RETY nous dit : "Ces pages utilisent très largement les notes prises par quelques participants à la session. Elles en ont les limites. Elles n'avaient d'autre ambition que d'être un aide-mémoire et un outil de travail. L'objectif très pédagogique de la session et le temps limité dont nous disposions nous ont obligés à survoler, ou même à laisser totalement de côté, bien des aspects importants de la pensée et de l'oeuvre de Marcel Jousse."

Cette publication est faite avec l'accord du Centre culturel Les Fontaines.

On retrouve, dans les notes de Jousse, une dizaine de pages qui devaient servir d'introduction à un "Traité de pédagogie du geste rythmo-mimique significatif" qu'il n'écrivit jamais. C'est peut-être pourquoi il s'intéressa de très près à la préparation et au travail des futures "Assistants maternelles" comme il appelait nos élèves. Il détestait le nom de "Jardinières d'Enfants", importé d'Allemagne et véhiculant, selon lui, quelque chose de la pensée germanique. Or, c'était dans la pure tradition Gallo-Galiléenne qu'il voulait former les éducatrices françaises, à l'école des triades druidiques et de Rabbi Yeshoua de Nazareth.

Pour lui, ce qui était fondamental et ce qu'il espérait voir repris, scientifiquement, dans toutes les directions, c'était la "Mécanique de l'être humain" qui ne se révèle plus guère aujourd'hui que chez le très jeune enfant, encore spontané.

"Observez" disait-il à ses auditrices (on n'avait pas encore pour cela les instruments dont nous bénéficions actuellement, mais il les appelait de ses vœux.....

"C'est avec ça que l'on va faire la science de l'enfant". Tout ce que l'on vous donne comme pédagogie, ça ne repose sur rien de vrai".

"Je ne vous apporte que des lapalissades. Je n'ai fait que regarder, je n'ai rien inventé. Alors regardez, vous aussi, et c'est vous qui inventerez la pédagogie basée sur l'enfant réel".

"Tout ce que j'apporte, ça tiendrait dans le creux de la main".

Mais si on prenait ce peu de chose et en tirait toutes les conséquences cela transformerait non seulement la pédagogie mais le monde. C'est ce qu'il essayait de nous faire comprendre en nous montrant toutes les imbrications de cette donnée fondamentale : l'homme est un "composé de chair et d'esprit" essentiellement mimeur.

Jousse disait qu'un des points de départ de tout son travail était une observation qui avait fait naître une question :

"L'enfant joue toujours. Il joue à tout. Il joue toujours à quelque chose. Pourquoi " ?

L'Anthropologie du geste rythmo-mimique significatif est née de la recherche d'une réponse à cette interrogation car ,

*"l'Anthropologie est la science des vivants et non des squelettes" ..
"L'éducation doit aider la vie en allant dans son sens et non la tuer".*

"Toute la pédagogie devrait se faire sans parole, simplement en regardant vivre les enfants et en en tirant les conséquences".

Tout est là. Pour voir comment et en quoi le mimisme contribue à la formation de l'homme, nous rappellerons les bases données par Jousse pour esquisser ensuite, beaucoup trop rapidement, ce que pourrait être la mise en oeuvre d'une pédagogie du geste rythmo-mimique significatif.

PLAN

- I -

LE MIMISME HUMAIN

- 1. Faits - Définitions - Mécanisme - Vocabulaire**
 - A. Les faits
 - B. Définitions
 - C. Mécanisme
 - a. Intussusception - irradiation - rejeu - mimisme
 - b. Identification par irradiation transformante
 - D. Précisions de vocabulaire
- 2. Gestes caractéristiques et gestes transitoires**
 - A. Gestes caractéristiques
 - B. Gestes transitoires
- 3. Gestes propositionnels**

- II -

MIMISME ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

- 1. Vocabulaire : Concret - Abstrait**
- 2. Mimisme humain et Développement**
 - A. Mimisme humain et Connaissance
 - B. Mimisme humain - expression - langage
 - a. l'expression
 - b. le langage
 - C. Mimisme, mémoire et mémorisation

- III -

ESQUISSE D'UNE MIMO-PEDAGOGIE

- 1. La Pédagogie selon Jousse**
- 2. Le Rôle de l'Éducateur**
 - A. Le milieu éducatif
 - B. Action spécifique de l'éducateur
 - respecter le regard de l'enfant
 - aider l'enfant à aller plus loin
 - favoriser l'apprentissage de la langue maternelle
 - faire mémoriser
- 3. Pédagogie du geste et formation de l'homme**
 - A. Rôle du geste
 - B. Valeur du réel
- 4. Caractère moderne de cette pédagogie**

-I-

LE MIMISME HUMAIN (observé surtout chez l'enfant)

1. Faits - Définitions - Mécanisme - Vocabulaire

A. Les faits

Puisque nous ne pouvons observer directement les enfants, évoquons des souvenirs :

Une enfant de deux mois et demi, devant laquelle je bêtifiais, en articulant bien, ma...man, pa...pa, fixait ma bouche et essayait de remuer la sienne dont il ne sortait encore aucun son ! Plus tard, vers dix mois, la même enfant chantonnait (sans qu'on lui ait rien demandé) lorsqu'on chantait près d'elle. Encore un peu plus tard, vers quinze mois, le mimisme des lèvres dont je parlais tout à l'heure fonctionnait encore lorsqu'on essayait de lui faire prononcer des mots, elle commençait à être capable de les reproduire mais les sons qui sortaient n'étaient pas toujours exacts ; elle s'en rendait compte et essayait de se corriger.

Je me souviens, en particulier, d'une promenade autour d'une ferme : une poule se mit à caqueter ; spontanément, l'enfant essaya de reproduire le son : c... cot...code... mais ce n'était pas tout à fait cela, patiemment, elle essaya d'améliorer sa reproduction. Cela dura plus de huit minutes. A aucun moment, je n'étais intervenue.

Voici maintenant un autre type de mimisme :

Une enfant de 15 mois environ voyait voler des mouches pour la première fois. Sans rien dire, elle leva ses bras et agita ses mains au-dessus de sa tête. De toute évidence, elle reproduisait la "danse" des mouches.

Autre chose encore : l'enfant a environ 18 mois. Je marche avec elle et ai un geste malheureux : passant près d'un troène, j'arrache une feuille. Elle fait immédiatement de même, et c'est seulement alors que j'ai pris conscience de mon geste.

Une autre fois, sa mère et moi épluchions des haricots verts, elle nous "aidait". Sa mère les laissait entiers. Moi, je les cassais en deux; elle n'avait donc pas l'habitude de ce geste... Dès qu'elle en eût pris conscience, elle cassa les haricots en deux, toujours sans rien dire.

Je suis debout, avec un enfant de 18 mois et demi dans les bras, devant un clapier... et je vois sa bouche qui essaie de reproduire les mouvements si caractéristiques du nez des lapins ! Là encore, sans parole.

Un peu plus tard, cet enfant émettait de drôles de bruits avec sa gorge parce qu'on entendait le bruit d'une meule à pieds maniée par un voisin... Cela dura quelques instants.

Un autre, 4 ans environ, me racontait une histoire de vache (qu'il appelait encore une "meuh") : "c'était une "grosse" meuh qui courait après son petit enfant..." tout en racontant, il s'élargissait aux dimensions de la vache.

Voici une autre manifestation de mimisme notée dans un jardin d'enfants. Il était question d'un cobaye, hôte de la classe : "*Il a une moustache, ma soeur*" (geste autour de sa propre bouche). "*Il fait co ça*" (attitude corporelle globale) "*Y se gratte*" (geste à l'appui). "*Un jour, quand on l'a regardé, y faisait co ça*" (geste des deux mains). "*Y s'a lavé*" (doigt sur la bouche) "*Il a fait co ça*" (tête sur le ventre). "*T'entends, ma soeur, il fait crou-crou*".

Tout ceci se fait spontanément : on ne le demande pas aux enfants et, le plus souvent, ils n'ont jamais vu des adultes faire de tels gestes !

Il y a donc là quelque chose de profondément naturel, "d'anthropologique".

Nous pouvons aussi regarder de près les dessins des petits, ces "projections miniaturisées du jeu".

Voici :

- "l'auto de papa qui va monter une côte". Ce n'est pas "une auto". C'est l'auto de papa qui va monter une côte.

- la poupée ... c'est "ma poupée dans son lit"

- un bonhomme ... c'est "le bonhomme qui se promène dans la rue"
(4-5 ans)

- c'est "une petite fille qui joue au ballon"

- c'est "la maman qui sort ses deux petites filles"

- c'est "un monsieur qui joue avec mon ballon" etc.

L'enfant dessine "quelque chose qui fait quelque chose" parce qu'il joue à être quelqu'un ou quelque chose qui agit sur autre chose.

Pour élaborer sa théorie, Jousse a beaucoup observé les enfants. Mais il s'est aussi souvenu de sa propre enfance paysanne, "traditionnée" par tout un milieu, "vivante", jusqu'à l'entrée à l'école où "*on l'a fait asseoir avec un livre sous les yeux et un porte-plume entre les mains*". alors il s'est "éteint", extérieurement au moins, "sage" mais non "momifié" comme il nous disait.

Plus tard, il a pu étudier ce qui se passait dans différents milieux ethniques demeurés spontanés. Toutes ces observations convergentes l'ont amené à conclure que le

"mécanisme fondamental de l'être humain, ce qui le spécifie en tant qu'humain et conditionne son développement, c'est l'aptitude au mimisme.

C'est ce mécanisme qu'il faut étudier chez le jeune enfant avant d'entreprendre une quelconque action éducative. Il commande le développement psychomoteur, le langage, le développement intellectuel et la créativité.

Sa méconnaissance retentit sur la vie affective et la vie spirituelle, sur les relations avec soi-même et avec le monde extérieur.

B. Définitions

“Ce qui frappe quand on observe l'être humain, aussi spontané que possible, n'est-ce pas la tendance instinctive à rejouer gestuellement, ou plus exactement à mimer toutes les actions des êtres vivants, toutes les attitudes des êtres inanimés qui l'entourent ? Cette tendance anthropologique profonde, Aristote nous l'avait déjà signalée en la considérant presque comme une différence spécifique (Poétique IV 2) : Mimer est congénital au petit Anthropos qui diffère des autres animaux en ce qu'il est le plus mimeur et que, par le mimisme, il acquiert ses premières connaissances.” (Mimisme humain et style manuel, p. 7)

Voici la base. Jousse développe :

“L'enfant reçoit, intussusceptionne par tous les gestes de son corps instinctivement mimeur, toutes les actions des êtres animés et inanimés du monde extérieur...”

Quand on lit “corps”, il faut comprendre “composé humain”. Pour Jousse, il n'y a pas d'un côté la chair, de l'autre l'esprit, mais une unité bien spécifique où tout est à la fois matière animée et âme incarnée. Il a écrit quelque part : H2 O ce n'est pas 2H plus O... mais un corps nouveau. Il en va de même pour le composé humain. Ceci nous semble bien évident, aujourd'hui. Cela l'était moins, il y a soixante ans... Quand il disait aux jeunes jardinières que leur âme était autant dans leurs orteils que dans leur cœur et qu'elles pensaient avec leurs doigts de pied autant qu'avec leur tête, beaucoup le soupçonnaient de folie ou d'hérésie... et il n'y avait peut-être pas qu'elles à penser ainsi !

Jousse continue :

“En face de l'Univers , le composé humain fait de chair et d'esprit se comporte comme un étrange miroir sculptural, infiniment fluide et sans cesse remodelé.”

“L'enfant enregistre tout ce qu'il voit ou entend, à la manière d'un film plastique (à trois dimensions) vivant et fixateur. Il rejoue mimiquement, par tous les gestes de son corps, tout ce qu'il a reçu.”...

(Du Mimisme à la Musique chez l'enfant, p.1)

Trois phases, donc, étroitement imbriquées : l'enfant reçoit, enregistre, rejoue.

1. Ce qui est dit de l'enfant est vrai de nous tous. Il faudrait essayer de le retrouver en nous. Nous savons ce qui se passe quand on demande à quelqu'un : “Qu'est-ce qu'un escalier en colimaçon ?... Une crécelle ?” Le geste précède l'explication verbale. Il en va de même si quelqu'un nous arrête pour demander son chemin. Il serait bien étonnant que nous ne fassions pas un geste de la main indiquant qu'il faut tourner à droite ou à gauche.

Si l'observation de nous-même est assez pénétrante, c'est constamment que nous surprendrons des gestes qui s'esquissent. Des gestes que nous avons reçus autrefois et qui ont encore tendance à rejouer sous la carapace de mots qui les ont étouffés et supplantés. Allant plus loin, Jousse ajoutait : “Ce qui s'est fait physiquement et inconsciemment dans l'Univers se refait psycho-physiologiquement dans l'enfant, capable d'en prendre conscience.” (Du Mimisme à la musique chez l'enfant, p.1)

Cela ne veut pas dire qu'il prend réellement conscience, dès le début, de ce qui se passe... mais le phénomène du mimisme, chez l'homme, est “possiblement conscient”... “virtuellement”...

Dans les exemples donnés, les enfants étaient pratiquement inconscients de ce qui se passait en eux mais ils étaient capables d'en prendre conscience et de l'utiliser plus tard.

2. Dès les premières manifestations de mimisme, on peut remarquer qu'il y a :

- Un mimisme corporel global et manuel des mouvements que Jousse appelle CINEMIMISME.

- Un mimisme des sons - laryngo-buccal - que Jousse appelle PHONOMIMISME.

Mais, dans les deux cas, le “*processus est analogue et de nature essentiellement motrice*”.

Aux futures jardinières, Jousse donnait cette définition du mimisme : “C'est le rejeu gestuel de toutes les actions qui se déroulent en face de nous dans l'univers”.

Dans le langage courant, un geste est un mouvement significatif. Pour Jousse, le mot GESTE désigne

“Tous les mouvements qui s'exécutent dans le composé humain”. “Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, conscients ou inconscients, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice” (M.H.S.M. p. 5)

Par opposition aux mouvements matériels, objectifs qui ont lieu hors de nous, le geste, c'est tout ce qui atteint l'homme “sous la sigillante pression du réel”, ce qui le modèle, le transforme, l'exprime.

“L'homme est un complexe des gestes” (MHSM p. 5) qui peuvent être pris en conscience, spontanés ou volontaires, intelligés et devenir significatifs.

Dans ce modelage et remodelage, incessant et global, par le réel extérieur, de toutes nos fibres sensorielles et musculaires, de tout notre composé humain, (tous ces mots sont importants), Jousse distingue trois phases étroitement imbriquées et psycho-physiologiquement inséparables. On ne les distingue que pour mieux les apercevoir et les caractériser mais, dans la réalité, elles sont inséparables : dans le composé humain, tout se tient, il n'y a pas de morcelage.

C. Mécanisme

a) Intussusception - irradiation - rejeu - mimème

1. Nous recevons en nous le monde extérieur, par tous nos sens, c'est l'INTUSSUSCEPTION

2. Ce qui est reçu, irradie (comme les rayons du soleil) dans tout le composé humain et le fait, en quelque sorte, devenir ce qu'il a reçu (cf. l'enfant qui parlait de la "grosse meuh"). C'est l'IRRADIATION.

Jousse parlait quelquefois d'HOMINISATION, en ce sens que le réel extérieur n'est jamais "connu" en lui-même. Il l'est seulement à travers l'expérience motrice intime qu'il provoque en nous, qui nous est "infligée" par l'intussusception irradiante.

3. Ce qui entre en nous nous transforme et reste en nous, toujours prêt à rejouer plus où moins globalement, plus où moins spontanément. Jousse parlait quelquefois d' "extra-injection".

Toute intussusception tend normalement au REJEU, fût-ce seulement à l'intérieur de nous-même (rejeu microscopique : pensée, rêve éveillé, etc).

Le REJEU, c'est "*le résultat de la tendance globalement modelante de l'irradiation des mimèmes à travers notre musculature corporelle (et spécialement) manuelle*". (Mimisme humain et anthropologie du langage, p. 206/207)

4. Le MIMÈME, c'est, semble-t-il, le fruit de l'intussusception irradiante, toujours en puissance de rejeu.

Ces mimèmes, nous les engrangeons tout au long de notre vie mais, plus particulièrement au cours de la petite enfance où la plasticité est maximum. Ils sont tellement "nous" que Jousse définit l'HOMME comme un complexus de mimèmes ou comme un complexus de gestes, ce qui, pour lui, est pratiquement identique ; "*tout mouvement du composé humain est geste et tout mimème est un mouvement, actuel ou en puissance, intérieur ou extériorisé*".

"Avant de rencontrer les Amérindiens, (lorsqu'il était instructeur militaire aux U.S.A. pendant la guerre 1914-1918) je pensais déjà cela, disait-il aux jardinières, maintenant j'en suis absolument certain".

Corporel, manuel ou verbal, le rejeu a une telle importance dans le développement de l'enfant qu'il faut l'étudier de plus près.

Il peut être :

- VISIBLE ou AUDIBLE (macroscopique). C'est ce qui se produit le plus souvent dans le jeu de l'enfant, lorsqu'il nous raconte quelque chose ou lorsqu'il apprend à parler.

Tous ses récits sont généralement accompagnés de force gestes : "On a pris la voiture à papa... et puis le moteur tournait mal, ça faisait comme ça (suit un rejeu laryngo-buccal) et puis on a été dans les bois et on a entendu le coucou qui faisait ... (autre rejeu laryngo-buccal) etc"..

Je me souviens d'un petit qui était allé aux courses pour la première fois et nous avait offert un magnifique rejeu où il était, à la fois, le cheval galopant et le jockey debout sur ses étriers. "*L'être humain se comporte comme un étrange miroir plastique, infiniment fluide et sans cesse remodelé*" ou "*à la manière d'un film plastique, vivant et fixateur*"... C'était exactement cela. ("Du Mimisme à la musique" p. 9)

Lorsque l'enfant joue "au papa et à la maman", à l'école ou à la marchande... Il ne fait rien d'autre que de rejouer "macroscopiquement". Il réalise de petits MIMODRAMES dit Jousse.

- INVISIBLE ou INAUDIBLE (microscopique). Il peut se suffire à lui-même : la chanson qui se chante en nous, sans nous... spontanément. La rêverie, l'enfant qui "ne nous écoute pas" regarde souvent son cinéma intérieur; "il rêve" disons-nous - ou il se joue à lui-même, intérieurement une histoire, à moins qu'il ne revive quelque drame familial. C'est aussi la pensée. Elle peut précéder l'action : j'ai une réparation de vêtement à faire. Je vois et je sens mes ciseaux qui se promènent sur le tissu... passent ici et là... Je ne fais pas de gestes... mais mon tissu est déjà coupé... en pensée! J'ai fait réagir des mimèmes les uns sur les autres, pour en tirer quelque chose de nouveau.

Les jeux microscopiques précèdent, accompagnent ou complètent les jeux macroscopiques. Ainsi, dans le jeu de l'enfant, ce qui nous est perceptible n'est souvent que la partie émergée de l'iceberg, le plus intéressant reste parfois invisible.

- ESQUISSE. Que de gens, dans la rue, remuent les lèvres, agitent leurs doigts !

Macroscopique ou microscopique, poussé ou seulement esquissé, tout rejeu peut également être conscient ou inconscient, spontané ou volontaire... et passer subrepticement d'un mode à l'autre.

Tout ce que nous avons reçu peut rejouer en nous soit sur le même clavier, si l'on peut dire, soit sur des claviers différents. Un mimème reçu par la vue va rejouer normalement dans les gestes corporels et manuels; reçu par les oreilles, il va rejouer le plus souvent par l'intermédiaire des muscles laryngo-buccaux. Mais on reçoit aussi des odeurs, des saveurs, des sensations tactiles. Tout cela aussi jouera en nous et on l'oublie trop souvent.

b. Identification par l'irradiation transformante

"Mimer, c'est reproduire en s'identifiant".

Grâce à l'intussusception irradiante, le réel extérieur reçu par toutes nos fibres mimeuses nous fait devenir lui, en quelque sorte, et nous transforme.

Ecrivains, psychologues, moralistes (la "puissance de l'exemple" !) ont également pris conscience de ce phénomène.

"J'ai beau faire, je n'y puis rien, je suis semblable à ce que j'entends"
(Louis Lavelle).

“Quand je passe devant une boutique de pommes, je ne puis faire autrement que de m’arrêter pour les admirer jusqu’à ce que je sente que je suis entraîné de devenir une pomme et que je puisse en produire une n’importe quand. Quand vous peignez des pommes, sentez-vous cette idée complètement folle ? Moi pas.”

“Quand j’écris quelque chose sur les canards, je vous jure que je suis un canard à l’oeil rond qui flotte sur l’étang bordé de fleurs jaunes et se précipite de temps à autre, sur l’autre canard à l’oeil rond, qui flotte, la tête en bas. En vérité, le fait de se transformer en canard est quelque chose de si passionnant que j’en perds la respiration rien que d’y songer car, bien que la plupart d’entre nous ne puisse aller plus loin que cela, ce n’est vraiment que le prélude. Ce qui vient ensuite, c’est le moment où l’on ressemble plus au canard, à la pomme ou à Natascha qu’aucun d’eux ne pourrait le faire, alors qu’on les recrée”. (Catherine Mansfield - Journal).

On pourrait donner d’autres exemples mais il semble que Jousse ait été le premier à voir dans ce phénomène le mécanisme fondamental de l’être humain. Il jetait, pensait-il, les fondements d’une nouvelle science, l’Anthropologie du geste rythmo-mimique significatif. L’absence d’instruments assez précis pour explorer le secret des mouvements, de toute nature, qui naissent et s’organisent dans le “composé humain” ne lui permettant pas de donner à ses intuitions des bases scientifiques inattaquables mais il faisait confiance aux chercheurs qui viendraient après lui pour tirer les conséquences de ses travaux et aller plus loin.

D. Précisions de vocabulaire

Pour bien garder au mimisme humain toute sa spécificité, Jousse l’a soigneusement différencié d’autres comportements.

Tout d’abord :

- Le mimétisme qu’il définissait comme un phénomène d’adaptation physiologique au milieu, le plus souvent dans un but de protection. On lui devient semblable pour y passer inaperçu, à moins que cela ne soit par amour il nous citait souvent un roman en vogue à cette époque où l’on pouvait lire : “*Prier, c’est contempler; contempler, c’est devenir*”. (La réponse du Seigneur, A. de Chateaubriant, je crois ?) Pour Jousse : “*Contempler, c’est vraiment devenir*”. Et cela est riche de conséquences humaines et spirituelles.

Puis :

- la mimique qui est l’expression spontanée des émotions

Enfin :

- l’imitation, qui désigne la réitération volontaire de gestes. Gestes de la mimique spontanée ou gestes préalablement intussusceptionnés, ou gestes déjà spontanément rejoués pour mimer tel ou tel objet. Imiter, c’est reprendre volontairement un geste dont on a pris conscience. On fait ce geste mais on peut aussi ne pas le faire ; tandis que, dans le mimisme, l’enfant ne peut pas ne pas refaire.

Lorsque la petite fille qui passait derrière moi a arraché la feuille de troène, ce n'était pas de l'imitation, ce n'était pas de la mimique non plus, ce n'était pas du mimétisme, c'était du mimisme, "*fruit de l'intussusception irradiante*". Mais si elle prend conscience de son geste, peut-être même de son sens destructeur, et le refait, soit pour raconter ce qui s'est passé, soit pour manifester son hostilité, on parlera d'imitation.

L'imitation est donc un rejeu volontaire, qui peut être porteur de sens.

Prenons un exemple simple. L'enfant qui commence à parler dira, en pleurnichant, s'il a soif : "lolo... lolo". C'est un geste laryngo-buccal qui a le pouvoir de faire venir le lait dont il a envie. Mais, la première fois qu'il a répété "lolo", c'était un mimisme ; il l'a dit "comme ça" parce que ça se jouait sur ses lèvres après avoir entendu et vu sa mère prononcer "lolo". Quand il veut du lait, réellement, et prononce "lolo", c'est de l'imitation. Il reprend un mimème et s'en sert volontairement. C'est une expression, un langage, un moyen d'entrer en relation et d'agir sur le monde extérieur.

Après avoir constaté que, sous une forme ou sous une autre, le geste humain ne saurait être que mimique, une rapide analyse nous a permis d'entrevoir son rôle dans notre vie. Une question se pose cependant :

- si ce mécanisme est tellement évident, tellement important, pourquoi n'a-t-il pas davantage accroché l'attention, pourquoi est-il pratiquement ignoré ? Pourquoi même refuse-t-on souvent de s'y intéresser alors que Jousse le met en pleine lumière ?

A ces interrogations, on peut donner plusieurs types de réponse :

- Le fait est tellement habituel qu'il ne frappe plus : il est "normal" qu'un enfant fasse des gestes, parle, joue. On ne pense pas qu'il pourrait en être autrement. C'est lorsque le mécanisme se détraque qu'on se pose des questions.

- La gesticulation spontanée de l'enfant est très vite inhibée par le milieu social : "on ne fait pas"... "on ne touche pas"... "on ne regarde pas comme ça"... "ce n'est pas bien élevé"... et si l'enfant passe outre, il se fait gronder ou punir. Il apprend ainsi très tôt à modérer et contrôler ses gestes.

Quelqu'un a raconté qu'un jour un de ses enfants avait été frappé par le grand nez du prêtre qui disait la messe et elle l'a vu porter sa main à son nez... pour en augmenter le volume !

Cette mère n'a-t-elle pas fait baisser la main à son fils, même si elle ne l'a pas grondé ?

Je me souviens d'enfants parisiens parlant avec une personne qui avait un fort accent méridional. Instinctivement, ils lui répondaient sur le même ton et... ils se sont fait gronder dès que la personne fût partie !

Même s'il a des parents avertis, libéraux, le petit citadin moderne qui vit dans un monde de béton, face à la télévision, n'a pas grand chose à rejouer, si ce n'est les images visuelles reçues du petit écran, à la fois éloignées du réel et trop "réalistes" : violence, sexe...

Privé de riches expériences sensorielles et motrices, ses rejeux sont pauvres.

- Selon Jousse, notre éducation livresque - produit de la culture gréco-latine - est aussi fortement responsable. Elle "ôte le réel à l'enfant pour lui donner les mots".

Pour lui, les grecs, qui étaient des visuels, ont fortement contribué à atrophier tous nos autres sens.

Il incriminait aussi Platon et son monde des "idées". "Les idées pures", pour Jousse, ça n'existe pas... Il n'y a que des mimèmes qui réagissent les uns sur les autres... Il en voulait à ceux qui, pour développer "l'Idée", tuent le "Geste".

- Enfin, et surtout, il se fait chez l'enfant une maturation psychophysiologique normale qui lui permet de maîtriser ses mimèmes et d'en différer le jeu.

Sauf dans le jeu spontané, le MIMISME devient donc de plus en plus difficile à saisir... Ce qui rejoue immédiatement chez un bébé pourra rester latent chez l'enfant plus grand (être mis en réserve en quelque sorte) : il s'en servira plus tard pour communiquer avec son entourage, exprimer ses désirs et ses découvertes. Le geste mimique devient médiateur entre l'enfant et le monde qui l'entoure ; il s'élabore un langage. (cf Morlaàs : "Du manuelage au langage")

- Les mots, enfin, viennent peu à peu se substituer, plus ou moins complètement aux gestes corporels, manuels. Ceci est révélateur non seulement du développement mais de la personnalité.

Il est quelquefois difficile de discerner dans les jeux de l'enfant (et dans son jeu - ensemble plus ou moins organisé de jeux -), les moments où il "est joué" (sens passif) par ses mimèmes et ceux où il joue (sens actif). Il semble passer facilement de l'un à l'autre état.

Voici un petit garçon (7 ans environ). Il sort de chez le boulanger où il a acheté une baguette. Il la lève en l'air, cela fait rejouer le mimème d'une antenne-radio. Il se met alors à courir, chantonnant à mi-voix : "voiture-radio... voiture-radio". Le jeu du taxi radio est enclenché et se poursuit jusqu'à la porte de son immeuble.

Ce jeu mimique, qui aide l'enfant à prendre conscience du réel intussusceptionné qu'il porte en lui, semble encore, quelquefois, comme une espèce "d'infirmité" de l'enfance... qu'il convient d'éliminer rapidement au profit des choses sérieuses : lecture, écriture, calcul... à acquérir le plus rapidement possible. Mme Montessori, elle-même, n'est-elle pas de cet avis? Ne parle-t-elle pas, à propos du jeu, de "fuite dans l'irréel", dangereuse pour l'enfant? Alors que Jousse aurait voulu baser sa pédagogie sur le jeu. Nous y reviendrons.

2. Gestes caractéristiques et gestes transitoires

A - Que fait l'enfant qui mime un lapin ? Un geste très caractéristique des lèvres et du nez.

- Que fait celui qui mime un avion ? Il court très vite, bras étendus et reproduit le ronflement du moteur.

- Et celui qui mime une auto ? Au lieu d'étendre les bras, il manoeuvre un volant - le plus souvent imaginaire - et le bruit "du moteur" n'est pas le même que celui de l'avion...

- Et s'il mime un oiseau ? Les ailes seront mobiles...

- L'enfant qui parlait de la "grosse meuh" se "gonflait" autant qu'il le pouvait... et reproduisait aussi un son caractéristique.

On pourrait multiplier les exemples.

L'enfant saisit d'abord ce qu'il y a de caractéristique dans l'objet mimé, ce qui fait que cette chose est cette chose et pas une autre.

Ce mimème caractéristique, "abstrait" parmi tous les autres qui sont infligés par le même objet, devient une sorte de NOM GESTUEL.

Jousse nous dit :

"Chacun des êtres animés ou inanimés sera ainsi perçu - par le mimeur - comme prenant, de lui-même, une sorte "d'attitude", comme faisant une sorte de "geste" stable qui lui est caractéristique. Ce geste stable - ou attitude caractéristique - est pour ainsi dire "essentiel" à l'être considéré. Il apparaît comme le substitut de son essence ". Et il ajoute : "de cette essence que tout homme cherche d'abord..." (Mimisme humain et style manuel, p. 11)

C'est par leur geste caractéristique que l'enfant saisit d'abord les objets et devient capable de les exprimer. On retrouve ce geste caractéristique à la racine de la plupart de nos mots, qu'on en ait nettement conscience comme dans les onomatopées (glouglou, coasser, ronronner...) ou que le rapport soit plus ou moins effacé pour nous (le peuplier... c'est l'arbre qui fait peul, peul, peul...).

Dans tous les cas, être capable de mimer le geste caractéristique d'une chose, c'est avoir "reçu" cette chose en soi. C'est la "posséder". Dans ce cas "nommer", c'est bien "connaître" (cf. Genèse).

Quand Dieu commande à Adam de donner un nom à tous les êtres qu'Il vient de créer, Il l'en rend maître. On comprend ainsi pourquoi il était interdit aux Juifs de prononcer le nom de Dieu : on ne possède pas Dieu. On ne le "connaît" pas.

B - L'enfant découvre aussi très vite que cet être signifié par son geste caractéristique (mouvement ou son) est capable de faire beaucoup d'autres choses : le lapin grignote la carotte, il mange de l'herbe (ce n'est pas tout à fait le même mouvement) il se dresse sur son derrière, il s'agrippe au treillage avec ses griffes de devant, il remue ses oreilles, il s'enfuit quand on fait du bruit, etc, etc...

Ce lapin est "gros" (au sens où l'on dit qu'une femme enceinte est "grosse") d'une foule de gestes possibles, il en est plein, "prégnant". On utilisera la "logique de la prégnance" en pédagogie. De quoi une chose est-elle capable? Autrement dit : de quoi est-elle pleine ? "Expliquer", c'est-à-dire défaire les plis un à un, c'est tirer d'une chose, un à un, tous les gestes dont elle est porteuse.

Jousse appelle transitoires tous ces gestes possibles par opposition aux gestes caractéristiques.

Le geste caractéristique a été défini comme un geste stable, inhérent à l'objet, "substitut de son essence", tandis que le geste transitoire est un des gestes dont cet objet est "capable" à un moment donné, dans une circonstance particulière. Chaque objet, chaque être est porteur potentiel d'une grande quantité de gestes transitoires.

3. Gestes propositionnels

Le bébé qui mimait les mouches et celui qui mimait le vent réagissaient seulement, selon toute vraisemblance, à ce que leur peau, leurs yeux, leurs oreilles recevaient du monde extérieur. Ce sont là rejeux "*fragmentaires et erratiques. C'est moins l'ébauche globalement maladroitement d'un ensemble gestuel que tel ou tel point - généralement le plus saillant - de cet ensemble. Puis, lentement, progressivement, le point s'étire en ligne, la phase gestuelle se prolonge dans une gesticulation polyphasée qui lui assure sa vraie place et sa fonction dans le rejeu global de l'interaction*". (MHAL p. 204)

Dès qu'ils sont pris en conscience, ces gestes isolés peuvent devenir significatifs pour exprimer ou réclamer quelque chose. En psychologie infantile classique, on parle du "mot-phrase". Il s'agit sans doute à peu près du même phénomène. Le geste propositionnel est inclus dans le mot-phrase comme dans le geste caractéristique qui "contient" en quelque sorte tout ce dont l'objet est plein et tout ce qu'il peut nous offrir. Cinémimique ou phonomimique, le geste caractéristique est bien le substitut de la chose et l'intermédiaire entre l'enfant et le milieu sur lequel il veut agir, ou dont il attend quelque chose.

Mais l'univers n'est pas statique. A tout instant chaque chose en "actionne" d'autres, et "est actionnée" par une multitude d'autres. L'enfant qui reçoit le monde par tous ses sens ne peut donc que mimer ses interactions dès qu'il a pour cela un développement psycho-moteur suffisant.

"Reproduisant fidèlement en lui ce qui se joue au dehors, il gesticulera mimiquement et logiquement comme un vivant et conscient miroir plastique, les trois phases de toute interaction

- 1. l'action essentielle d'un sujet mimé par le geste caractéristique de celui qui agit.*
- 2. l'action transitoire de ce sujet*
- 3. l'objet sur lequel s'exerce cette action transitoire et qui est lui-même mimé par son action essentielle (geste caractéristique de celui qui est agi)."*

("Mimisme humain et style manuel", p. 12)

"Ce geste complexe, intuitivement mimique et intellectuellement logique, finement expressif du réel intussusceptionné par tout le composé humain, agissant, sentant et connaissant, nous l'avons appelé le geste propositionnel" (M.H.S.M. p. 13) : (le sujet, l'action du sujet, l'objet sur lequel s'exerce l'action c'est, en d'autres termes notre proposition élémentaire : sujet, verbe, complément).

Toute la logique humaine est là.

“Cette psychologique élaboration - mi instinctive, mi volontaire - du geste propositionnel, musculairement continu et logiquement “triphase”, s’avère ainsi d’une importance unique pour l’expression objective du réel et la conservation vivante de la Pensée humaine” (M.H.S.M. p. 12)

Saisi au niveau du geste manuel cinémimique, cela donne le MANUELAGÉ ou langage de gestes (cf Morlaàs : Du Mimage au Langage). C’est, mimés par leur geste caractéristique et leur geste transitoire, le volant mangeant le nageant... Nous, nous disons : l’oiseau mange le poisson... Nous avons perdu le geste descriptif.

Jousse nous rapporte un exemple de geste propositionnel phonomimique. C’est le fameux : miaou ham cô... accompagné, du reste, de gestes manuels. (Du Mimisme à la musique, p. 5)

Sous cette forme, le phonomimisme propositionnel semble exceptionnel... Était-ce le “petit gars Marcel”, lui-même, qui courait ainsi vers sa mère pour lui dire que le chat mangeait le petit poulet ?

J’ai entendu moi-même un enfant dire : toutou, Monsieur, prend... inversant notre logique adulte parce que, pour lui, l’important c’est d’abord le toutou.

Ce qui est vrai pour les gestes corporels manuels l’est aussi, théoriquement, pour les sons, bien que l’on s’en aperçoive moins, en dehors de l’apprentissage du langage.

Jousse insiste beaucoup sur le fait que cette gesticulation triphasée, où le sujet et l’objet - mimés par leur geste caractéristique - saisis dans une de leurs interactions, est “sans morcelage” “dans l’unité d’un geste triphasé continu”.

Les enfants qui jouent au cavalier ne se disent pas : “maintenant je suis le cheval, puis je deviens le cavalier, et je suis aussi la cravache”. Globalement, ils sont à la fois, cheval, cavalier et cravache.

Le geste propositionnel est l’outil principal du développement de l’enfant.

Dans cette perspective, Jousse attachait une très grande importance au jeu mimique, spontané, série de petits mimodrames qui s’enchaînent les uns aux autres, où les gestes caractéristiques déploient leurs gestes transitoires, geste propositionnel par geste propositionnel. L’enfant est plus ou moins conscient de ce qu’il fait. À certains moments, il joue - garde la direction des opérations -. À d’autres, il est “joué” par des mimèmes dont il ne contrôle pas le jeu.

Dans le jeu, il y a une sorte de dépersonnalisation. “*Mimer, c’est devenir*”. Dans le jeu “on entre dans une autre peau ”... J’ai entendu un enfant dire : “tout à l’heure, j’étais un, maintenant je suis deux”... Il se sentait donc devenu deux personnes. Ceci explique une des valeurs du jeu pour l’enfant : non seulement, il s’y exprime mais il “s’y expérimente” : il assume des situations que la vie courante ne lui permet pas de connaître réellement. Il les joue d’abord et, comme il devient ce qu’il joue, il prend conscience de ce que peuvent être les choses qu’il joue (avec évidemment, une marge d’erreur!)

Sur ce point, il est très intéressant de comparer la pensée de Montessori et celle de Jousse :

Pour Mme Montessori, le jeu est un gâchis d'énergie. L'enfant s'y perd dans l'illusion et l'important c'est le travail qui canalise l'activité sur des tâches précises et la discipline à des fins utiles.

Alors que pour Jousse, toute cette gesticulation gratuite est extrêmement enrichissante parce qu'elle permet à l'enfant de recevoir tout le réel dans tout son être global et, ainsi, de tout devenir.

- II -

MIMISME HUMAIN

ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

“Dès lors, (qu'il a acquis le geste propositionnel), la pensée vivante de l'enfant a son vivant outil de conquête, de conservation et d'expression du réel : le mimage ou langage par gestes corporels et manuels, mimiques et propositionnels. C'est sur cette base que devra être fondée toute la pédagogie anthropologique”
(Du Mimisme à la musique p.1)

Avant d'essayer d'esquisser les grandes lignes d'une telle pédagogie, approfondissons un peu ce que le mimisme apporte à la connaissance, à l'expression et au langage ainsi qu'à la mémoire. Pour cela, quelques précisions de vocabulaire sont encore nécessaires, car certains mots employés par Jousse sont piégés par l'usage courant que nous en faisons.

1. Vocabulaire : Concret - Abstrait

Un homme, un chat, un chien, un oiseau qui se nourrissent font des gestes très différents dont l'enfant, cependant, saisit le caractère commun : mettre en bouche et il dit : “ils mangent”.

Il a “abstrait” du réel, c'est-à-dire “tiré de” toutes ces façons de “manger”, ce qui leur est commun. Il y a donc bien eu une abstraction du réel et une généralisation. Là est le signe de l'intelligence.

Pour Jousse, c'est une erreur d'opposer, comme le fait notre langue; “*abstrait*” et “*concret*”.

Lorsque j'étais enfant, nous apprenions qu'il y avait, en français, des “*mots concrets*” (table, chaise, pain) exprimant des réalités qui tombent sous les sens et des “*mots abstraits*” (la bonté, la justice, l'équité, etc) signifiant des réalités immatérielles.

Jousse dit que la distinction réelle ne passe pas entre abstrait et concret, mais entre abstraction concrète et algébrisation, ce qui est très différent.

Lorsque, mimant le célèbre “Penseur” de Rodin, Jousse nous disait que “penser”, mot noble entre tous, ne signifiait pas autre chose que “balancer dans son pot”... il soulevait de nombreux tollés... et on le traitait de “matérialiste” !

Toute abstraction véritable garde une relation, plus ou moins évidente pour nous - parfois seulement analogique ou symbolique - entre la réalité, et le mot qui la signifie.

Le signe algébrique, au contraire, n’a aucun lien avec la réalité. Dans une équation, “x” représente aussi bien des hommes que des tables ou des fraises. C’est même parfois une “inconnue”. Il n’y a aucun rapport entre le signe et l’objet. Tandis que dans le mot “dit” *abstrait*, le lien origine subsiste, même si nous ne le percevons plus pour des raisons d’évolution linguistique ou sémantique

“L’homme quel qu’il soit, ne saurait “penser”, c’est à dire, “propositionner consciemment des mimèmes de toute sorte”, sans le secours de l’ABSTRACTION “ (MHSM p. 18)

“L’algébrisation (du langage) consiste dans l’utilisation de mots que les dégradations successives et les évolutions sémantiques ont vidé de leur sens onomatopéique et phono-analogique primordial” (Du Mimage au Langage - Docteur Morlaàs).

Pour Jousse, ce vocabulaire, qui distingue entre mots abstraits et mots concrets, est une “vue de l’esprit”.

Car *“toute expression vraie est à la fois concrète et abstraite” (M.H.S.M.p.10). “Une expression, mimiquement concrète et intellectuellement abstraite, sera d’ailleurs d’autant plus concrète qu’elle sera plus plastiquement décalquée, plus concrètement modelée par la contemplation de l’objet à exprimer”.*

Génétiqument parlant, il ne saurait y avoir d’expression originellement algébrisée, conventionnelle, puisque toute expression n’est que le mimème intussusceptionné et macroscopiquement rejoué, l’incorporation vivante et visible d’une action ou interaction concrète du réel”. (M.H.S.M.p. 18)

Si l’on veut comprendre la pensée de Jousse, il faut effacer de notre esprit cette distinction entre mots concrets et mots abstraits. Le mécanisme de l’abstraction est toujours à l’oeuvre chez l’être intelligent qu’est l’homme lorsqu’il veut s’exprimer. Quant à l’algèbre, elle est bonne, en tant que technique, au service d’une pensée qui s’est formée au contact du réel et est forcément “concrètement mimique”.

(voir : “*Mimisme humain et style manuel* “ ainsi que “*du Mimage au Langage* “ du Dr Morlaàs.)

Le phonomimisme serait à l’origine du langage oral : onomatopées ou phonoanalogèmes (ahan, par exemple, qui ne mime pas le son émis par un objet, mais celui du bûcheron qui fend le bois avec sa cognée). Le langage originel avait quelque chose de descriptif. Aujourd’hui, à moins de recourir à l’étymologie, souvent inopérante, la plupart des mots ne “montrent” plus rien ou ne font plus rien “entendre”. Ils sont devenus des algèbrèmes.

Ces assemblages fixes de phonèmes vides, apparemment conventionnels désormais, remplacent l'appellation concrètement significative. Le volant est devenu l'oiseau, le nageant est devenu le poisson.

Parler à un enfant de montagnes s'il ne connaît que le "plat pays", n'évoquera rien du tout. Mais s'il a nagé lui-même et qu'on lui parle du "nageant", on fait rejouer quelque chose de caractéristique, c'est un début - pauvre, mais tout de même un début - de connaissance. Lorsqu'on est éducateur, il ne faut jamais oublier que des mots très "concrets" pour nous sont en réalité de "l'algèbre" pour les enfants !

Cela explique la faillite d'un certain mode d'enseignement.

Pour "rectifier le tir", il faut regonfler chaque mot de réel et empêcher les enfants de se "payer de mots".

2. Mimisme humain et développement

A. Mimisme humain et connaissance

Nous pouvons maintenant entendre la réponse de Jousse à cette question fondamentale : Qu'est-ce que "connaître pour un composé humain" ? Que connaît-on vraiment ?

"Connaître un objet, plus ou moins exhaustivement, n'est-ce pas, pour un composé humain, recevoir d'abord en soi, et ainsi devenir capable de rejouer, consciemment et intelligemment, un nombre plus ou moins grand des actions transitoires de cet objet sur d'autres objets."(MHSM p 15)

On "croit" souvent connaître mais, mis en demeure de "rejouer", on ne peut "rien sortir"...ce qui prouve que rien n'était entré !... on ne connaissait pas les choses, mais seulement les mots que l'on disait à leur propos. Si l'on n'est pas capable de rejouer, fût-ce maladroitement, on ne connaît pas.

Jousse nous dit : *"Nous ne connaissons vraiment rien d'autre que nos mimèmes"*. C'est-à-dire ce que nous avons reçu *"sous la sigillante pression du réel"*.

Connaître, c'est aussi COM-PRENDRE. Prendre en soi et DEVENIR.

La connaissance se réalise dans la fusion. *"Le connaissant devient par tout son être agissant, sentant et connaissant. A tel point que, rigoureusement parlant, le mimeur expressif se métamorphose successivement, mais sans morcelage, dans les différentes phases des gestes propositionnels qu'il exprime. Il devient, transitoirement, l'être mimé et connu, il devient ensuite l'action jaillie de cet être et il incarne enfin l'être sur lequel s'exerce cette action"*.

A ce moment-là, il CONNAIT, (sens biblique).

Voici quelques observations ou citations qui vont dans ce sens . Il y avait “queue” chez un commerçant. Un enfant de 4 ans environ était là avec sa mère. Arrive un homme, pied bandé, marchant avec deux béquilles, le pied droit, légèrement de côté, ne touchait pas terre, son visage était souffreteux. L'enfant observe l'homme, ne le quitte pas des yeux. Il le regarde de haut en bas et semble vouloir poser des questions à sa mère, mais il ne le fait pas.

Alors, son visage prend une expression de souffrance, comme celle de l'homme. Il met ses bras comme s'il avait des béquilles; l'homme s'appuie sur le comptoir; l'enfant va s'y appuyer, lui aussi, à 50 cm de l'homme et il mime la position du pied droit.

De toute évidence, l'enfant cherchait à comprendre quelque chose. Pourquoi cet homme était-il comme cela ? Il a trouvé d'instinct la bonne méthode, celle qui correspond à son “mécanisme” naturel.

“Je ne comprends pas ce que j'épouse”. (Saint Exupéry)

Dans “Images d'Alain Fournier”, Isabelle Rivière écrit : “*Depuis toujours, quand je ne suis pas sûre d'avoir saisi d'un seul coup tout ce que peut révéler d'un être un certain jeu de sa physionomie, instinctivement j'essaie de le reproduire avec mon propre visage et, à la seconde où l'imitation est exacte, c'est comme si je me trouvais à l'intérieur de cette âme que je viens de déchiffrer : tout y est inscrit, je n'ai plus qu'à en faire le tour à loisir*”.

Au moment où l'imitation est parfaite, on devient, on sent avec et on “comprend” ce qui est à l'intérieur de l'objet, autant qu'un homme peut le faire, jamais entièrement.

“*Toute connaissance est une transsubstantiation*”, disait Jousse. ’

On pourrait dire aussi toute transsubstantiation vraie mène à une connaissance. “*Pour comprendre, il faut s'assouplir. Pour comprendre un milieu ethnique, il faut se transsubstantier dans ce milieu*”. (Extrait d'un cours sur “Mimographie des enfants et des primitifs”).

Pratiquement, plus l'enfant intussusceptionne et reçoit de gestes divers, plus il les laisse irradier en puissance de rejouer à n'importe quel moment, plus il connaît de choses, en nombre et en profondeur. Il faut donc laisser l'enfant intussusceptionner beaucoup de choses et le mettre dans des conditions favorables à l'irradiation et au jeu. L'éducateur pourra alors l'aider à connaître vraiment et à prendre conscience de ce qui se passe en lui.

B. Mimisme humain - expression - langage

Ex-pres-ion : je fais jaillir au dehors. Pour qu'une chose puisse jaillir au dehors, il faut qu'elle soit dedans !

Si vous avez un ballon bien gonflé, que vous le perciez et appuyiez sur les deux parois, l'air sortira, “jaillira”. Si le ballon est crevé, que les deux parois se touchent, vous ne pouvez pas faire sortir d'air.

Tant qu'il n'y a en nous que des mots, c'est exactement comme si le ballon était crevé. Le mécanisme élémentaire du mimisme qui, au début, “*joue dans l'enfant, mais sans l'enfant*” est rapidement pris en conscience, je dirai même “domestiqué” par lui (mais le mot n'est pas du Père Jousse).

Loin d'en rester esclave, il l'utilise pour communiquer avec son entourage, pour lui manifester ses désirs et ses besoins bien avant que d'être capable d'utiliser volontairement les gestes propositionnels.

Dans un petit opuscule qu'on ne trouve plus aujourd'hui : *"Notions sur le langage"*, un disciple de Jousse, l'abbé Jacquin, écrivait : *"le premier signe, ce n'est ni un cri ni un mot, mais toute l'attitude humaine qui subit l'action d'une chose, s'y unit vitalement, puis reproduit l'essentiel de sa propre réaction et s'en sert pour exprimer à d'autres son impression. Le geste apparaît donc comme doublement médiateur, entre le monde et l'âme, puis entre les divers esprits"*, (p. 12)

Jousse n'aurait pas employé le mot "âme". La médiation s'établit : entre le monde et le composé humain, puis entre les divers composés humains. Mais la réalité exprimée est juste.

Ce premier langage, c'est le "manuelage" décrit par Morlaàs, c'est le langage spontané des sourds-muets, c'est aussi celui dont on peut se servir en pays étranger parce qu'il est lié au réel dont il décalque les mimèmes. Le phonomimisme (le miou-ham-cô) est également primitif. Les deux modes d'expression se sont superposés et, pour des raisons faciles à comprendre, le phonomimisme a pratiquement évincé le manuelage, au moins chez nous!

"L'homme a pris le réel dans tout son corps avant de le porter dans sa voix". Morlaàs - *"Du mimage au langage"* p. 200.

"Le langage oral est un aboutissement et un amenuisement. Il prend par transitions lentes, tandis que l'homme se civilise, la place des gestes corporels globaux par lesquels l'homme spontané s'exprime". (id. p. 198)
"Mais la transposition du mimage sur les muscles laryngo-buccaux n'en a pas altéré la nature profonde, nous sommes toujours dans l'anthropologie du geste mimique significatif".

Cinémimisme et phonomimisme relèvent du même mécanisme et sont ensemble à l'oeuvre chez l'enfant. Mais actuellement, il peut être utile de distinguer expression et utilisation d'une LANGUE.

a. L'expression

Elle est, nécessairement, à la fois, CONCRETE et ABSTRAITE. Je ne puis faire "jaillir de moi" que les mimèmes, préalablement intussusceptionnés, qui y demeurent latents (toujours en puissance de rejeu).

Elle est donc aussi, nécessairement, PERSONNELLE, puisque l'on ne connaît vraiment que ses propres mimèmes, chacun de nous recevant le réel d'une manière qui lui est propre, originale.

Cette originalité est plus apparente chez les enfants qui ont moins subi *"la pression sociale algébrosante"*. Ils sont moins conventionnels que les adultes. Leur expression est, généralement, assez personnelle mais, comme ils ont peu d'expérience et un langage limité, ils utilisent beaucoup de comparaisons explicites ou implicites : "C'est comme" , "on dirait"... , ils font des transferts de gestes, d'une chose à une autre... et cela donne "les mots d'enfants" qui nous ravissent ou nous horrifient... Ils manifestent cependant seulement l'absence de moyens verbaux adéquats pour exprimer une prise de conscience.

J'ai un petit neveu qui m'a demandé en face d'un grand "élément de cuisine" : "Pourquoi t'as un frigidaire à balais ?" Pourquoi a-t-il pensé à un frigidaire ? Ce n'était pourtant pas tout blanc. Il n'y a pas là de quoi s'extasier mais quand un enfant vous dit "Oh , des cerises petites" en parlant des groseilles, vous trouvez cela très joli. . De même quand il s'écrie : "Regarde, le feu qui fait des bulles de savon !". S'il s'agissait d'un adulte, vous diriez "qu'il fait du style".

Jousse disait : "*L'enfant est un animal qui joue aux métaphores et qui apprend par comparaisons*".

Ces métaphores, involontaires, révèlent seulement la pauvreté du langage social de l'enfant : il ne connaît pas encore les "étiquettes verbales" qui correspondraient au jaillissement de son expression.

Les métaphores des écrivains sont voulues - cherchées parfois - pour mieux exprimer leur personnalité. Mais, pour Jousse, "*le style (comme l'art) doit jaillir de la pensée vivante, du monde reçu personnellement et rendu personnellement*". "*L'être humain est un être qui se donne tout entier dans sa pensée*".

Pour s'exprimer ainsi dans notre monde actuel, il faut maîtriser la LANGUE.

b. La langue

C'est la socialisation de l'expression. Les mots sont les signes sociaux des choses et comme, le plus souvent, ils n'ont plus de rapports évidents avec elles, il va falloir les apprendre, dans une langue donnée, celle du pays où l'on vit. "*Pour s'adapter au milieu social, l'enfant va devoir être canalisé dans des mécanismes morts*" (Jousse)

A nous de faire que les mécanismes du langage ne soient pas uniquement des mécanismes morts. Cependant, même si les mots viennent recouvrir des "choses", des "expériences", il sera toujours nécessaire d'apprendre les conventions grammaticales, la syntaxe, etc... La transmission de la langue est un des rôles de l'éducateur.

Comment se fait spontanément l'apprentissage du langage chez un enfant qui n'a pas de troubles sensoriels ?

Jousse disait : "*L'enfant ne peut pas ne pas apprendre à parler. C'est sur les lèvres de sa mère (ciné-mimisme) autant que dans ses propres oreilles (phono-mimisme) que l'enfant apprend à parler*". (Premier chapitre du Traité de pédagogie).

Certes, l'enfant apprend à parler par l'audition. Un enfant à qui on demandait : "*A quoi ça sert les oreilles ?*" répondait "*C'est pour entendre le bruit des bouches*" mais il apprend aussi par les yeux, sur les lèvres de sa maman... et de ses éducateurs.

Ce sont eux qui lui feront connaître les "étiquettes verbales" et les conventions qui lui permettront de s'exprimer et d'être reçu dans le milieu ethnique. Deux besoins impérieux de l'être de relation que nous sommes.

Ne rêvons pas cependant. Quelque soin que l'on apporte à l'éducation de l'expression et du langage, la compréhension totale d'un être par un autre reste impossible.

Jousse nous répétait, presque à chaque cours, que "*Traduire c'est trahir*".

Il y insiste longuement dans le "*Style Oral chez les verbo-moteurs*" (Beauchesne, page 75).

"*Nous ne sortons jamais de chez nous et personne n'y pénètre jamais*".

"*Chaque homme est aux autres hommes un monde clos*" (Derennes)

"*Qu'est-ce qu'il en fait, le lecteur, de ma page d'écriture ? Une suite de faux sens, de contresens et de non-sens. Lire, entendre, c'est traduire. Il y a de belles traductions, peut-être, il n'y en a pas de fidèles. Qu'est-ce que ça me fait qu'ils admirent mes livres puisque c'est ce qu'ils ont mis dedans qu'ils admirent. Chaque lecteur substitue ses visions aux nôtres*" ! (Anatole France)

N'est-ce pas dire équivalentement : "Nous ne connaissons que nos mimèmes."

C'est par convention sociale que nous agissons "comme si" nous comprenons les autres.

"*Si l'on s'entend d'homme à homme, c'est pour s'être entraîné à associer aux mêmes gestes propositionnels des idées identiques*". (Jousse : "Le style oral chez les verbo-moteurs p. 76).

Il y a donc toujours une part d'inadéquation entre ce qui est en moi et ce que vous recevez à travers ce que je vous dis.

"*Comprendre revient toujours à retrouver en soi-même l'attitude mentale attachée au geste propositionnel*" (id.) Lorsqu'on use de la même langue et qu'on a la même culture, c'est déjà difficile. Cela l'est beaucoup plus encore lorsqu'on appartient à des cultures et des civilisations différentes.

c. Mimisme, mémoire et mémorisation

On ne peut parler du mimisme sans parler en même temps de la mémoire. Ils sont absolument inséparables. Le geste est porteur de mémoire- la parole doit l'être également.

"*Un état psycho-physiologique, disait Jousse, est d'autant plus facile à faire renaître qu'il comporte avec lui un plus grand nombre d'éléments moteurs*".

Il reprenait ainsi, en la modifiant légèrement, la "loi de Ribot", bien connue alors.

Mais il ne s'agit pas seulement d'avoir engrangé des mimèmes en face du réel, il faut aussi retenir les mots et les structures qui permettront de les exprimer dans un milieu social donné.

Il faut mémoriser. Jousse y insistait beaucoup, sachant, bien qu'il allait à contre courant. A une époque où l'on proclamait : "savoir par coeur n'est pas savoir", il ne cessait de répéter : "*On ne sait vraiment que ce que l'on sait par coeur, dans toute sa musculature vivante et mimeuse, globale et laryngo-buccale*".

Le coeur dont il s'agit, c'est le composé humain dans sa globalité. Le "coeur" biblique qui a peu de chose à voir avec l'affectivité, et n'est surtout pas "psittacisme". C'est, pris en conscience, gardé dans la musculation vivante et mimeuse globale et laryngo-buccale, le "trésor" dont chacun "tire du nouveau et du vieux".

Jousse a longuement étudié les lois de la transmission de la tradition orale dans des civilisations restées plus spontanées et concrètes que les nôtres. Les rappeler ici dépasserait notre propos, mais nous les retrouvons en germe quand nous observons un enfant qui récite la table de multiplication (ou les commandement de Dieu dans leur ancienne version !).

Il chantonne, se balance en suivant le rythme du texte, le parallélisme des phrases, aux formules stéréotypées avec leurs assonances ou leurs rimes.

S'il nous raconte une histoire, son récit est construit comme un petit récitatif :

"Dans la rue, il y avait

un petit garçon

et

une petite fille

Le petit garçon a dit :
"Viens jouer au ballon"

La petite fille a répondu:
"Je viens"

Et ils sont allés jouer.

L'enfant nous montre ainsi comment, l'aider à mémoriser. Les lois mnémotechniques du style oral et non "parlé", découlent du "mécanisme humain", de notre structure bilatérale, de la nature rythmique de tout ce qui existe.

Leur connaissance est nécessaire à tout éducateur.

ESQUISSE D'UNE MIMO-PEDAGOGIE

*“Ce que j’entends, je l’oublie,
“Ce que je vois, je m’en souviens,
“Ce que je fais, je le sais”.*

“Dans le présent volume et ceux qui suivront, nous allons essayer de jeter les bases d’une pédagogie française” (Jousse -Introduction au “Traité de Pédagogie”).

Ce Traité, Jousse ne l’a pas écrit. C’est à ses disciples de le VIVRE dans la pratique éducative quotidienne, prenant appui sur son anthropologie comme sur un postulat.

1. La pédagogie selon Jousse

La prise de conscience progressive et ordonnée du REEL, globalement reçu par toutes ses fibres, tous ses gestes, le modelant et remodelant sans cesse, voilà ce qui doit former l’homme dès sa naissance.

Jousse nous a donné plusieurs définitions de la PEDAGOGIE qui se complètent en se répétant (ce qui était, me semble-t-il, un des aspects de sa propre pédagogie à notre égard).

La pédagogie :

- *“C’est un montage de gestes en face du réel”*
(cours aux élèves J.E.)
- *“Elle est orientée vers un savoir organisé” (id.)*
- *“Elle consiste à organiser les gestes, mettre le réel en interactions, provoquer une gesticulation créatrice” (id.)*
- *“Le geste, cet outil merveilleux qui sert à la construction de toute la pensée humaine, donc de la pédagogie” (id.)*

“Le mot catéchisme” (au sens général de répétition en écho) est le premier mot pédagogique”
(Entendre : il faut répéter les gestes en écho du réel... et mémoriser).

La grande révolution pédagogique consisterait à faire prendre conscience des choses avant d’enseigner des mots.

“Montrez à l’enfant tout ce que vous pouvez lui montrer” . “Je désiserais que l’enfant apprenne à peu près tout sans se servir du langage. Qu’on lui montre d’abord toutes les choses. (Jousse aux J.E.)

Cela paraît simple et évident. En fait, cela demande un courage formidable car il faut aller à contre courant des “idées” reçues. De “ce qui se fait”.

En France, il semble admis comme indiscutable que l'apprentissage conjoint, de la lecture et de l'écriture, est la base de toute instruction. Cela aussi est un “postulat” contre lequel Jousse s'est élevé de toute sa force au nom de l'expérience de son enfance paysanne. Et il n'est pas seul à le faire. Sans remonter à Rousseau, de vrais et bons éducateurs le rejoignaient déjà, il y a cinquante ans !

“La lecture n'intervient pour une part notable dans la formation d'un être que lorsque le sujet aura acquis l'habitude de l'observation, de la réflexion personnelle, un jugement solide et pratique”. M. Rollet.

“L'éducation que l'on donne dans la plupart des écoles, au moins depuis la révolution industrielle, a perdu complètement le sens des réalités. Les instituteurs croient, et nous croyons tous, naïvement, que l'accumulation et la mémorisation des faits trouvés dans les livres et le pouvoir de reproduire ces faits sur le papier” (par des mots !) “constitueront, par quelque magie, la connaissance et la sagesse et pourront devenir quelque chose d'utile dans la vie”. Mabel-Barker (L'utilisation du milieu géographique).

Jousse ne refuse cependant pas les livres mais ceux-ci doivent venir en leur temps. C'est une erreur pédagogique fondamentale que de commencer par la lecture. Précipiter l'enfant dans l'univers des mots avant qu'il n'ait engrangé une bonne dose de réel et ait pu gonfler les mots de sève, est une aberration. (voir Mimisme humain et psychologie de la lecture).

“On ne trouve dans un livre que ce qu'on y apporte. Le livre n'est qu'un classeur d'étiquettes verbales qui nous aide à ordonner nos expériences individuelles. L'enfant ne doit pas devenir un livre. Au contraire, c'est le livre qui doit, comme un souple réceptacle, se remplir des expériences de l'enfant”. (MHPL. p. 16)

(D'où, soit dit en passant, l'intérêt du “livre” (ne serait-ce qu'un recueil de dessins) fait par l'enfant, dans lequel il consigne et exprime ses propres intuitions, qui l'aide à les classer et à s'en souvenir car il peut y retourner quand il le désire.)

L'écriture peut être une chose singulièrement dangereuse quand elle nous rive sur le papier au lieu de nous mener au réel. Tant qu'on restera fixé à ce stade vraiment curieux de la pédagogie, on continuera à avoir des quantités de ces ratés qui sont une plaie dans notre milieu social car ils ferment la porte à tout progrès. L'instruction, de nos jours, ne consiste pas à donner une méthode de travail pour aller de l'avant, elle consiste à copier des livres et à répéter par écrit ce que les livres ont copié sur d'autres.

“Un examen consiste à recopier, de mémoire, ce que d'autres individus nous ont mis sous les yeux sous forme de pages imprimées”.

“L'écriture est un aboutissement et non un commencement”. Il faudrait que tous les hommes finissent par apprendre à lire et non pas commencent par apprendre à lire”.

“A jeter tout de suite l’enfant dans le scribouillage, on le fausse pour la vie.” Lorsque Jousse parle de “ratés”, il ne s’agit pas de ratés au sens courant, mais de ces pseudo-savants qui n’ont jamais rien découvert et ont passé leur vie à réécrire ce que Mr. X a dit, sur la foi de M. Y qui le tenait de Mr. Z !, et s’en prennent, au nom de la tradition, à ceux qui découvrent du neuf. (Il les connaissait bien !)

Interrompre une prise de conscience spontanée parce que c’est l’heure de la leçon de lecture, lorsqu’on a la possibilité de faire autrement, c’est contribuer à “démolir” l’enfant et non l’instruire, encore moins le construire !

Ceci me fait penser à une observation rapportée par Mme Montessori dans un de ses livres : elle avait vu, avec admiration une maman faire un détour pour ne pas interrompre l’ardente contemplation de son bébé, assis par terre et absorbé par la vue d’un rayon de soleil filtrant à travers les volets clos de sa chambre. Que faisons-nous, nous-même, dans des cas analogues ? La concentration de l’enfant sur un objet, quel qu’il soit, devrait toujours être respectée.

Le REEL seul peut féconder l’intelligence. Il entre en elle comme un germe et lui permet de “concevoir”. Il l’engrosse, en quelque sorte.

C’est le réel, et non les mots, qui fournit la matière sur laquelle l’intelligence travaille. C’est à partir du réel qu’elle crée quelque chose d’original, d’unique pour chacun de nous.

“Otez la paille des mots que je voie le grain des choses”
(Mickiewicz)

“Que m’importe de savoir que le sable des plages est doux, je veux que mes pieds nus le sentent” (A. Gide)

C’est le réel qu’il faut offrir à l’enfant avec la possibilité de se laisser modeler par lui. Tout le réel, aussi bien l’invisible que le visible. *“L’homme est un animal pour qui l’invisible existe”*.

Il l’exprime par l’intermédiaire de la comparaison, de la métaphore, des symboles. Cela seul demanderait toute une étude, nous nous bornerons ici à l’intussusception du réel visible.

Jousse nous a-t-il convaincus ?

Peut-être. Mais nous sommes tellement conditionnés par notre milieu culturel que nous ne pouvons nous défendre d’une certaine crainte. Si nous suivons Jousse, que vont devenir les enfants ? Et les programmes ? Ne serons nous pas de mauvais éducateurs ?

Il faudrait faire confiance aux mécanismes humains et à leur évolution normale si nous ne les contrarions pas.

Consacrer beaucoup de temps à la prise de conscience et aux rejeux ne condamne pas l’enfant à la médiocrité intellectuelle en le rivant aux choses matérielles. Dès qu’il fait un geste significatif, dès qu’il parle, l’enfant “décolle” du concret. Il “abs-trait” et son intelligence est à l’oeuvre.

Partir de l'intussusception patiente, prolongée, du réel, c'est lui donner des bases solides sur lesquelles pourront s'exercer l'abstraction, la généralisation, la création sous toutes ses formes. Son jugement s'éduquera grâce à de multiples comparaisons. De celles-ci jailliront métaphores et symboles.

Mais il faut accepter d'avancer pas à pas : du concret à l'abstrait. Ensuite, mais ensuite seulement, de l'abstrait à l'algèbre et à l'informatique... Pourquoi pas ? La route n'est pas barrée. Elle respecte seulement les étapes naturelles nécessaires pour que l'enfant se construise.

“Le pédagogue sait que l'homme marche pas à pas. Il ne faut pas seulement donner les sommets, mais toutes les marches”.

2. Le rôle de l'Éducateur

Le postulat admis, l'acte de foi posé, quel sera le rôle de l'éducateur ?

Il ne s'agit pas d'abord d'enseigner, de “faire des leçons” pour dire comment sont les choses. Il est bien évident que pour Jousse, le rôle essentiel de l'éducateur est de favoriser la prise de conscience du réel :

- faire voir, entendre, sentir, agir et réagir, INCORPORER, en un mot.

- aider à prendre conscience. INTELLIGER (lire entre, lire parmi)

- aider à retenir, MEMORISER

“L'éducateur doit “capter l'être tout entier dans la direction du mécanisme gestuel”. (Jousse)

“Il ne faut pas museler le globalisme humain” (Jousse) *“Le compartimentage est une vivisection”*

car il n'y a pas plus d'activités purement motrices ou sensorielles que d'activités purement intellectuelles.

Tout le “composé humain” doit toujours être à l'oeuvre en toutes ses activités. C'est ainsi qu'il “s'ins-truira” se “cons-truira”.

A. Le milieu éducatif

Deux tâches se présentent d'abord à l'éducateur :

- Préparer le milieu éducatif

- Veiller à la réceptivité des enfants

Jousse revenait sans cesse sur la valeur formatrice du réel, du réel-nature, surtout.

Il est évident que le cadre de vie d'un petit paysan est plus globalement éducatif que celui d'une cité de transit, encore que l'on puisse tirer parti de tout et qu'il faille s'adapter. Mais parceque nous sommes de petits microcosmes, la nature éveille en nous des résonances profondes que n'éveille pas le béton!

Elle nous forme par ses rythmes, ses lois inéluctables, la valeur du temps. Elle nous rappelle notre place, nos rapports avec les autres vivants, le cosmos entier. Elle nous sensibilise aux problèmes de la vie, à son respect, à celui des vraies valeurs, au symbolisme profond.

Pour un cultivateur, du “beau” blé, c’est du “bon” blé, abondant, de bonne qualité, qui nourrira sainement. Elle nous enseigne la valeur du temps.

L’éducateur s’efforcera donc de restituer à l’enfant citadin tout ce qu’il pourra de “réel-nature” : promenades, petites cultures, petits élevages, “*afin que des choses, il apprenne la nature des choses*” . Henri Pourrat.

La vie moderne avec ses vacances, ses promenades dominicales à la campagne, les classes de neige, de mer, de printemps, ... tout sera mis à profit.

A l’éducateur aussi de préparer un milieu matériel favorable, agréable à l’oeil, assez vaste pour qu’on puisse se déplacer librement, jouer, mimer corporellement, offrant des possibilités de rejeux variées.

Une jardinière qui avait organisé un jardin d’enfants dans la maison même où vivait le père Jousse, nous écrit :

“Dans ce jardin d’enfants, nous n’avions ni tables ni chaises, nous nous réunissions en cercle assis par terre sur de petits tapis individuels. Nous sortions très souvent, généralement vers les quais de la Seine, pour observer”.

Nous avions de la terre glaise pour le modelage, de l’aquarelle et des craies de couleurs pour les dessins qui se faisaient sur de grandes feuilles piquées aux murs (papier d’apprêt des tapissiers), un tub avec de l’eau et de nombreux récipients pour la manipuler. J’avais beaucoup de contacts avec les mamans”.

Parmi les jardinières, c’est elle qui est probablement allée le plus loin dans la mise en oeuvre d’une pédagogie “jossienne”.

Aux “Heures Claires”, nous travaillions dans ce même esprit mais nous avons conservé tables, chaises et un certain matériel pédagogique. Nous avons déjà organisé, ce qui est devenu classique depuis, les “coins” : construction, poupée, ménage, peinture, modelage, sans parler de la “boîte à foufouille”, qui invitaient aux diverses formes de rejeu. Il y avait le jardin, les promenades au bois de Boulogne, les visites chez les commerçants, etc. Beaucoup de peinture, dessin, modelage. On donnait beaucoup d’importance à la verbalisation.

N’oublions pas que l’éducateur “fait partie du milieu éducatif” et est rejoué par les enfants. Il n’éveillera pas la vie mais l’étouffera peut-être s’il n’est pas lui-même VIVANT - plein de curiosité - PRESENT à tous et à chacun - VRAI et sans idées préconçues sur la “valeur” de ce que font les enfants, sans dégoûts a priori, toujours encourageant, stimulant, capable de s’exprimer par ses gestes aussi bien que par la parole pour ne pas risquer de “geler la spontanéité des petits”.

Une jardinière se plaignait de n’être pas capable d’éveiller vraiment l’intérêt des enfants pour les choses “qu’elle” désirait leur faire observer. Un jour, au jardin, elle voit un petit groupe d’enfants accroupis, passionnés de toute évidence par ce qu’ils voyaient. Elle s’approche sans mot dire et les voit en contemplation devant un ver de terre. Elle-même avait horreur de tout ce qui rampe ! Que faire ? Un bref combat: mon Dieu, non pas ça. Pas ça !! Bravement, cependant, elle s’accroupit derrière les enfants qui parlaient, mimaient avec leurs bras, leurs doigts, leur corps.

Un dialogue s'établit qui permet une bonne verbalisation de la prise de conscience; des peintures, des modelages spontanés suivirent. Effaçons-nous devant les intérêts des enfants qui ne sont pas forcément les nôtres et sachons les accompagner pour les mener plus loin qu'ils n'iraient eux-mêmes. Là est, en définitive, l'action éducative, qui respecte les étapes naturelles et le rythme propre à chaque enfant.

“Si vous voulez devenir pédagogue, disait Jousse, toute votre éducation doit consister à revenir au stade de la gesticulation concrète”.

“Le plus vrai des réels” - si l'on peut dire ! ne portera de fruits que si l'enfant est physiquement et psychiquement en état de le recevoir. Des muscles en bois et des sens endormis ne permettent ni intussusceptions, ni irradiations, ni rejeux. Il faut donc s'assurer qu'il est réceptif.

Le jeune enfant qui est normalement vivant et souple, curieux de tout, est aujourd'hui, trop souvent bloqué par la vie qu'on lui fait mener, voire même, “blasé”.

Les sens ne sont pas toujours en bon état.

Il peut y avoir des blocages d'origine affective qu'il faut dénouer : problèmes familiaux, mais aussi “ambiance” de la classe, contacts entre les enfants ou avec les adultes.

Je me souviens d'une fille intelligente et bonne élève qui avait obtenu jusque là tous les prix d'excellence. Echec en 6ème : On la lui fait doubler. Même échec à la fin de la seconde année et cette réflexion inattendue : “Si tu crois que je vais travailler avec ce professeur là, elle a des bas noirs et un stylo noir !”

A l'inverse, un tout petit détail peut “ouvrir” un enfant. Une jardinière rencontre un de ses anciens élèves devenu adolescent, et lui demande : “Tu te rappelles du jardin d'enfants ?” Réponse, avec un air tout épanoui : “Oh oui ! il y avait de si jolis petits rideaux jaunes !”.

Etre obligé de s'asseoir auprès d'un petit camarade que l'on n'aime pas ou de lui donner la main dans une ronde peut suffire à faire prendre l'école en “grippe”. On ne peut rien y recevoir. Tout ceci fait partie du “milieu éducatif”.

B. Dans le cadre ainsi préparé, activité spécifique de l'éducateur ?

Une “Joussienne”, Elisabeth Brossier, rapporte une conversation qu'elle eût avec une petite bergère :

“Qu'est-ce que tu fais quand tu gardes tes brebis ?

“Tu t'amuses ? - Non”

“Tu tricotes ? - Non”

“Tu lis ? - Non”

“Alors qu'est-ce que tu fais ? - Je regarde”

- L'éducateur respecte le regard de l'enfant. Il accueille, il facilite l'intussusception, le jeu, le chant, toutes les sortes de rejeux.

“Quand vous pouvez les mettre dans une prairie, commencez par les laisser manier toutes ces feuilles, ces fleurs, ces pâquerettes. Et après, quand ils auront bien vu, touché, senti, entendu, alors, ils vous demanderont les noms (Jousse : 12ème cours aux J.E.)

“Gardez l’enfant, le plus longtemps possible dans l’état de rejeu global”. (11ème cours)

Avec les tout-petits, c’est cela l’essentiel. Et il faut y revenir avec des enfants bloqués “algébrosés” qu’il faut libérer et dont il faut remettre en route le mécanisme global.

- L’éducateur a aussi pour fonction d’aider l’enfant à aller plus loin qu’il ne peut aller de lui-même dans l’intussusception, le rejeu, la mémorisation.

Comment ?

- Il peut susciter des gestes qui “explorent” l’objet, lui “posent” des questions : soulève, écarte, passe ton doigt, etc, la manière même de présenter l’objet peut aider à voir certaines choses.

- Il pose des questions : *“Tu as vu ?”* *“Comment est-ce que ça fait?”*. La réponse pourra être gestuelle *“comme ça”* ou verbale.

- Il peut introduire de nouvelles formes de rejeux, faire des suggestions d’ordre technique qui permettront à l’enfant de s’exprimer mieux (mais ne se substitueront pas à lui : dessins tout faits, formes pour couler le plâtre, etc, sont bannis).

- Il peut aussi utiliser le jeu d’une manière didactique. Le guider “du dedans”, jouer, non seulement, à la famille, à l’école, mais à l’épicier, au boulanger, au papillon ou au ver de terre, à tout.

On aide ainsi l’enfant à découvrir le plus grand nombre possible de gestes transitoires, à rechercher tout ce dont la chose observée est “pleine”, sa “prégnance”.

De quels gestes interactionnels cet objet est-il “capable” ?

C’est cela la véritable ex-pli-(c) action. “Déplier” l’objet avec l’enfant en le guidant.

On fait ainsi l’éducation intuitive de la logique et du jugement :

“Est-ce que tu crois vraiment que cette chose peut faire cela ?”

De lui-même, l’enfant compare. On peut l’y aider. *“Est-ce que ceci te fait penser à autre chose ?”* *“A quoi trouves-tu que ça ressemble ?”* Cela aiguise l’esprit, l’oriente vers la recherche des similitudes et des différences : *“On dirait...”*

On amorce l’acquisition d’une méthode de travail qui accompagnera l’enfant toute sa vie et on prépare la création scientifique ou artistique.

Les animaux, les plantes ... observés - les mots eux-mêmes, peuvent être tout à fait différents ou se ressembler un peu. Ils appartiennent alors à “la même famille”. Spontanément ou orienté par son éducateur, l’enfant comprend le sens des préfixes, suffixes ... il découvre certaines racines. Ses néologismes en témoignent : Je dé-lisse la plume. Il faut me dé-procher (reculer). Je re-molis la tour.

C’est ainsi que, sans rien faire de très particulier, on passera du sens propre au sens figuré, puis à la métaphore.

En hiver, une prise de conscience de l'eau gelée (la glace) peut aider à comprendre pourquoi un miroir s'appelle aussi une glace (aspect). La sensation tactile, glissante, pourra être comparée à celle donnée par le papier "glacé". Le froid perçu par la langue rappellera celui des "glaces" fabriquées par le pâtissier. Avec les plus grands, la rigidité, le manque de flexibilité pourront être comparés à certaines attitudes psychologiques. On saisira ce que veut dire : "Il est de glace", "il me glace", "la peur me glace".

Ce n'est qu'un tout petit et bien pauvre exemple mais "*l'enfant est un animal qui joue aux métaphores et qui apprend par comparaisons*" (M.H.S.M: p.19)

Sachons-le et appuyons-nous sur cette tendance, pour mener l'enfant "plus loin".

Il est nécessaire, cependant, de respecter certaines règles.

a) Rester discret, lorsqu'on entre dans le jeu ou le rejou d'un enfant , pour ne pas risquer de l'inhiber ou de le démotiver.

L'intérêt tombé, il nous laisse agir à sa place.

Dans la salle d'attente d'une consultation de pédiatrie, il y a plusieurs enfants. Un bébé de 2 mois se met à pleurer drôlement, sa maman le sort de sa voiture et cherche une bonne position pour le calmer dans ses bras. Presque immédiatement, l'enfant voisin - 2 ans environ - ramasse son nounours qui traînait par terre et le tient comme la maman tient le bébé. Mais le mimisme ne va pas plus loin : l'enfant est visiblement gêné par les regards amusés des adultes qui se posent sur lui, et il prend un air confus, "bêta" !!

Sachons détourner notre regard, l'idéal serait que les enfants nous disent comme à cette jeune stagiaire du jardin d'enfants : "viens jouer avec nous, petite fille"!

b) Eviter la saturation. Nous avons demandé trop de dessins, peintures, modelages, à un enfant très doué; il ne voulait plus rien observer avec nous pour que nous ne lui demandions pas de faire un dessin !!

c) Ne jamais porter de jugement de valeur sur ce que l'enfant produit, tout en restant exigeant, non sur le résultat, mais sur l'attention et la précision du geste, sans réclamer "la" perfection.

"Chaque individu a sa façon de rendre le réel". "Il faut donner le réel à tous et exiger que chacun le rende à sa façon". (Jousse aux J.E.)

"La connaissance s'affine peu à peu. Chaque nouvelle prise de conscience approfondit et rectifie la précédente" (Jousse aux J.E.)

Si nous croyons vraiment que l'enfant "pouvait faire mieux", nous le renverrons à l'objet : "Regarde bien, touche, sent, etc. Est-ce tout à fait comme tu l'as dessiné ? Mime-le encore avec ton corps, ton bras, ta main, ton doigt...

Si un résultat médiocre est dû à une mauvaise volonté évidente, c'est sur celle-ci que nous pourrions faire une remarque, mais jamais sur le "résultat" qui n'est, en lui-même, ni bon ni mauvais : c'est le rejou du moment.

d) Laisser faire le temps. On n'intussuceptionne pas tout d'un seul coup. Chaque fois que possible, l'objet observé restera à la disposition de l'enfant, on retournera plusieurs fois en promenade au même endroit. On redira les mêmes phrases.

Les rejeux de gestes cinémimiques montés face à l'objet peuvent aussi être différés dans le temps. Il n'est pas sûr qu'il soit toujours bon de les prévoir immédiatement après la prise de conscience. Ils ont souvent besoin d'être prolongés, réitérés, transformés, avant de pouvoir s'épanouir librement dans le jeu, le dessin, etc.

Jousse insistait sur le rôle de la main "*qui prolonge et assouplit le corps*". Il aimait citer cette phrase, de Bergson je crois : "*La main, un peu de notre âme faite chair*".

Mais il faisait remarquer que le geste manuel amenuise le geste corporel. C'est une étape. Modelages, peintures, dessins amenuisent à leur tour le geste manuel.

L'écriture représente le dernier avatar du mimisme corporel global mais, si elle a été bien préparée - on voit maintenant comment Jousse souhaitait qu'elle le soit - tout le mimisme global se glissera dans les mots comme en un "souple réceptacle". Dans les mots écrits, certes, mais d'abord dans ceux, parlés, de la langue maternelle.

"Quand vous connaissez bien, expérimentalement, les gestes, les faits, vous avez à les transformer d'une très curieuse manière sociale : la parole " (Jousse aux J.E.)

Tout homme normal a besoin de s'exprimer, mais il a aussi besoin d'être "reçu" par ses semblables. Dans le monde actuel, la relation passe le plus souvent par des mots, purs "algèbres" - n'ayant guère de rapports perceptibles avec ce qu'ils désignent. Il est nécessaire que l'enfant acquière ces étiquettes verbales et les utilise aisément. C'est très important pour ne pas se sentir marginalisé dans le milieu social.

- Aider les enfants à s'exprimer dans leur langue est un aspect important du rôle de l'éducateur.

"Nous supposons que l'éducateur et les enfants ont des oreilles et un appareil laryngo-buccal en bon état... s'ils ne l'étaient pas, il faudrait les y mettre ! Ceci admis, comment l'éducateur va -t-il s'y prendre pour faire "*couler la vie dans des mécanismes morts*" (Jousse)

Curieux des objets, les enfants le sont aussi des mots, noms et verbes surtout. Sans cesse, ils nous questionnent "Et... c'est ça" ? "Et ... c'est pour faire ?".

Mais l'homme reçoit et rejoue des interactions. L'unité de langage n'est donc pas le mot mais la phrase dans laquelle se glisse le geste propositionnel de l'agent (sujet) agissant (verbe) sur l'agi (complément).

C'est sous cette forme, surtout que se fera l'éducation du langage.

"L'homme est un animal qui fait des gestes propositionnels. C'est même son geste caractéristique."

La VERBALISATION accompagne l'intussusception, elle décalque, au plus près, les interactions observées et, si possible, corporellement ou manuellement mimées.

A propos d'une poule, par exemple, on ne fera pas de "leçon de vocabulaire" pour "apprendre des mots" comme picorer, pondre, mais on verbalisera chaque geste de la poule :

La poule picore le grain. Elle préfère le maïs
Elle mange sa pâtée et frotte son bec par terre
La poule trempe son bec dans l'eau.
Elle relève la tête, l'eau descend dans le gosier.
La poule lisse ses plumes avec son bec.
Son cou se tord : il fait un demi-tour, etc, etc.

Toutes ces phrases doivent être très courtes : "ce qu'on peut dire d'un seul coup de gorge" ou "d'une seule goulée" (Jousse)

Si l'on est plus habile, avec des enfants entraînés, on peut ensuite organiser tout cela en un petit récitatif, rythmé (que les enfants pourront même chanter) et que l'on confiera à leur mémoire.

Voici quelques exemples de ce qui a été fait avec des enfants. Le dernier a été élaboré avec des enfants de 5 ans.

"La pluie"

Toc, toc, toc
Goutte à goutte
La pluie tombe
Sur la route

"Les feuilles" (parallèle et antithétique)

Au printemps, les feuilles poussent
En automne, les feuilles tombent

La feuille vivante est verte,
La feuille morte est...
(selon ce que chacun a sous les yeux)

La feuille vivante est souple
La feuille morte est sèche
(ou cassante ou craque...)

"L'automne"

Les feuilles tombent sur le banc,
Les feuilles tombent dans l'allée,
Les feuilles craquent sous nos pieds

Les pommes rondes sont brillantes
Les poires jaunes sont juteuses
Et les raisins sont bien dorés

Les champignons se cachent
Dans le bois, sous la mousse
Et les grands arbres sont tout nus.

C'est l'automne.

Plus on respecte “les lois du style oral” dégagées par Jousse, mieux cela vaut. (cf : Bilatéralisme humain et Anthropologie du langage).

On peut utiliser aussi la forme du proverbe, spécialement pour verbaliser et faire mémoriser une expérience nouvelle si elle a valeur générale. Exemples :

Qui va trop vite, perd du temps
Qui veut passer attend feu vert

Qui veut des fleurs sème des graines
Qui veut des fruits plante des arbres etc...

Ajoutons celui-ci, né de la malice d’une élève, et qui n’est pas destiné aux enfants ...

Qui veut garder mari...
lui sert café au lit !!

Noter, ici l’usage de l’assonance caractéristique des proverbes.

- Pour donner vraiment la langue à l’enfant, l’éducateur qui l’aide à glisser ses gestes corporels, manuels, sensoriels, dans les mots de sa langue maternelle doit aussi se préoccuper de les confier à sa mémoire. Il faut respecter les lois de la MEMORISATION qui rejoignent celles du style oral en y ajoutant la répétition.

Tout le monde sait que les vers classiques sont plus faciles à mémoriser que la prose ou les vers libres. Ne faisons pas faire à la mémoire des efforts contre nature.

En parlant des “résumés” qui occupaient alors le bas des pages des manuels scolaires, Jousse disait : *Tenez, c’est comme si je vous donnais ça à manger*... “ça”, c’était la vieille serviette de cuir qui l’accompagnait dans tous ses déplacements... (et qui ne contenait souvent que le plan du cours !).

Pour résumer l'attitude et l'action de l'éducateur selon Jousse, nous pourrions sans doute dire :

1. Il observe et "enregistre" l'enfant (au sens matériel et psychologique). C'est ainsi qu'il apprend son métier.

"Toute la pédagogie humaine doit pouvoir s'apprendre sans proférer un seul mot". Jousse.

2. Il montre le réel et stimule l'enfant, si besoin est...

a) Il agit devant l'enfant et enrichit son milieu de vie

b) Il laisse agir l'enfant

c) Il fait faire et intervient pour aider l'enfant à aller plus loin, à retenir.

d) Il donne la langue à l'enfant.

3. Il "contrôle", non d'une manière tatillonne ou en référence à un modèle à imiter. Le seul "modèle", c'est le réel. Il faut aider chaque enfant dans sa globalité et son individualité à le recevoir en lui au maximum de ses possibilités, et veiller à ce qu'il ne tombe pas dans l'automatisme ou l'à peu près gestuel qui sont une forme de paresse.

"Le pédagogue sera un monteur de gestes ou plus exactement encore, un surveillant, un guide dans le montage des gestes" (Introduction au traité de pédagogie).

4. Il "traditionne" l'enfant. Il lui transmet les gestes, les mots, toute la richesse de sa culture, de son milieu familial, de sa terre.

"Le subscient de l'enfant est fait de tout le passé de la race. C'est là que se sont accumulés, comme des couches d'un terrain géologique, tous les dépôts ancestraux, toutes les imprégnations dues aux habitudes, aux moeurs, au sentiment religieux, aux préoccupations, aux travaux des générations disparues. L'école doit réveiller des forces puissantes qui sommeillent dans ces régions profondes de l'être". (Dr Labat).

C'est toute la METHODE que Jousse voulait enseigner aux jeunes éducatrices.

"Je vous ai donné, cette année une méthode qui consiste à mettre l'enfant devant les choses pour que l'enfant élabore les choses en lui", leur disait-il à la fin d'une série de cours.

"Une méthode, c'est un ensemble de gestes qui forment des gestes"
(Ecole d'Anthropologie, février 42)

"Il n'y a pas de pédagogie, il n'y a que des pédagogues"

"Vous êtes l'écrin de la boussole" (Jousse aux J.E.)

L'écrin protège, il garde les mécanismes en bon état de fonctionnement. Grâce à ses éducateurs, l'enfant ne "perdra pas le nord", n'abandonnera pas la réalité pour les mots, l'activité pour la passivité ... Il deviendra pleinement homme.

3. Pédagogie du geste et formation de l'homme

De cette pédagogie, en effet, Jousse n'attendait pas seulement qu'elle favorise la connaissance et l'expression, mais qu'elle féconde tout l'être.

"Tout joue sur tout".

A. Rôle du geste

Bien fait, précis, maintenu jusqu'à son terme normal, le GESTE a, de lui-même, une action formatrice sur l'attention et la volonté, l'habitude de l'effort.

Un geste conscient, bien fait, exige la "*présence de soi à soi*"... C'est très important.

A travers l'efficacité de ses gestes, l'enfant s'expérimente comme sujet, cause. Il acquiert le sens du "JE", du vouloir, du pouvoir : surtout s'il verbalise son geste :

"Je veux plier le papier bien droit..."
"Je peux faire une boule bien ronde..." etc.

En refusant l'à peu près d'un geste paresseux, qui est une forme de paresse, on apprend à l'enfant l'honnêteté : "*Le geste ne doit pas mentir*", et on l'entraîne à aller toujours un peu au-delà de ce qu'il savait déjà faire.

Les attitudes corporelles globales (debout, couché, assis...) ont aussi leur valeur. Jousse disait :

"C'est dans l'éducation de ces grands gestes du corps que réside la formation de l'homme" (Cours aux J.E.)

Le GESTE incorpore les choses en nous et les lie au langage d'une manière intime.

On se servira de lui pour :

- établir les quelques lois nécessaires pour que la vie collective permette la liberté d'action individuelle dans le groupe. Ceci d'une manière positive, sans discours.

L'éducateur fait et verbalise en même temps : "Je ferme la porte comme ça" (en l'accompagnant pour qu'elle ne claque pas) "je donne les ciseaux comme ça" (en tenant les lames fermées dans la main)...

On montera de même, en les ordonnant, les gestes de la vie pratique (nettoyer les tables, tableaux, toiles cirées, installer les feuilles pour la peinture, etc...) ceux de la vie sociale (saluer, s'effacer devant quelqu'un) et pour reconnaître, par exemple, qu'on a fait une sottise ou pour la réparer : "On fait comme ça..." "On dit comme ça..."

"Je prends la cuvette,
Je mets de l'eau dans la cuvette
Je trempe l'éponge dans l'eau,
J'essore l'éponge au-dessus de la cuvette
Je frotte la table avec l'éponge... etc".

Respecter le geste spontané et le laisser s'épanouir, n'exclut pas de l'éduquer.

Au fur et à mesure de la maturation physique et psychique, l'éducateur doit aider les enfants à ordonner et organiser, contrôler, maîtriser, diriger leurs gestes; en propulser certains, en arrêter d'autres... Cela, en agissant sur les gestes eux-mêmes plus que par l'intermédiaire des mots. (Maîtrise et non refoulement).

Sans gronder, l'éducateur apprendra aussi aux enfants à se "retourner" sur ce qu'ils viennent de faire... ou à prévoir ce qu'ils vont faire... c'est-à-dire à REFLECHIR : "Comment as-tu fermé la porte ? Comment as-tu tendu les ciseaux à ton petit camarade ?" "Pourquoi as-tu mouillé le sol en lavant ta table ?"

On peut essayer d'amener les plus grands à prendre conscience des gestes qui "se jouent" microscopiquement en eux... qui s'esquissent (prise de conscience de soi, de son intériorité), du choix qu'ils peuvent faire, de les "pousser ou de les "inhiber". On entre ici dans le domaine de l'éducation morale. Un geste, une image, un mot venus de l'extérieur peuvent, par ciné ou phono-mimisme, mener, l'enfant ou le jeune, à aller jusqu'au bout de ce qui se joue microscopiquement en lui.

Cette éducation du GESTE par le GESTE est, en fait, éducation de la LIBERTE.

"Toute la force de l'homme est dans la maîtrise de ses gestes. C'est à cela qu'il faut tendre".

"Il n'y a que des gestes que l'on mène" (Jousse : Cours aux J.E. - Psychiatrie et langage).

En conséquence, l'éducateur veillera sur ses propres gestes et leur donnera la qualité qu'il désire induire en ceux des enfants... Ils nous imitent! et ils perçoivent même nos gestes non extériorisés : inquiétude, nervosité agissent sur le climat de la classe tout autant que notre calme et notre disponibilité.

Avec des gestes précis, vifs, nous "réveillons"...

Avec des gestes mous, approximatifs, nous "endormons"...

Si vous dites: "*On ne traîne pas les pieds*", vous déclenchez le geste de traîner... Vous direz donc: "*On marche comme ça*" et vous lèverez bien les pieds!.. La phrase négative entraîne presque inévitablement le geste que l'on voulait éviter!

On se demande parfois jusqu'à quel âge il convient de faire verbaliser les gestes. C'est utile surtout pour les petits jusqu'à ce que le langage soit bien établi. Mais cela l'est aussi pour les plus grands chaque fois qu'il s'agit de choses nouvelles et, il me semble que cela pourrait l'être également pour la formation des apprentis, dans les métiers manuels.

Cela les aiderait à saisir la cohérence entre les gestes à faire et les résultats à obtenir tout en enrichissant leur vocabulaire et en favorisant leur élocution. Du point de vue social, ceci me semble très important, celui qui ne "sait pas parler" se sent souvent en infériorité. Tout ce qui a été dit de la verbalisation et de la mémorisation à l'âge de l'école maternelle ou primaire peut aider l'adolescent et l'adulte à se sentir, plus tard, "bien dans sa peau" et à établir de meilleures relations avec les autres.

B. Valeur du réel

Il excite la curiosité, éveille l'intérêt et soutient l'attention, mais il nous résiste aussi, il est contraignant et, à cause de cela, il nous ordonne et il forme notre personnalité.

Dans Pilote de guerre, Saint-Exupéry rapporte une expérience qui peut éclairer même ce qui se passe chez un enfant. Sur le point de partir pour une mission périlleuse, il est submergé par l'angoisse, cette "traversée d'un désert intérieur où il n'y a plus que des débris..." Mais tout change une fois installé aux commandes de son avion, aux prises avec la réalité :

"Chaque minute m'alimente de son contenu. Je suis maintenant quelque chose d'aussi peu angoissé qu'un fruit qui mûrit. Je me suis inséré dans la fabrication de cet avion. Le temps me pétrit peu à peu" (l'enfant ne s'épouvante pas de former patiemment un vieillard; il est enfant et joue à ses jeux d'enfants). "Ma paix est faite de ce que tous les instruments dont j'étais encombré ont pris leur place et reçu leur signification.. Je suis un organisme étendu à l'avion... Ce qui me paraissait inhumain avant le vol, est maintenant "allaité" par l'avion lui-même".

Il est vrai que tout prend sa place quand nous sommes aux prises avec la réalité... Elle "allaite" notre développement global.

"La soumission au réel est la règle austère qui endigue l'élan de l'esprit et l'empêche d'errer. Elle rend le savant modeste et bienveillant en le subordonnant à l'autorité impersonnelle qui domine la science et tranche souverainement, en cas de conflit, l'autorité de l'expérience".

(Abeli - "le travail du savant" Revue "Construire" N° 9)

Ce qui est vrai pour le savant l'est aussi pour l'enfant.

Madame Montessori l'avait bien perçu, quand elle concevait pour lui un matériel solide, bien pensé, auquel il pourrait se mesurer selon des règles très précises. Contrairement à Jousse, elle offre un réel "prédigéré", appauvri, mais l'enfant qui s'y soumet se forme réellement bien qu'incomplètement.

Pour connaître la réalité, il faut "s'y plier, s'y assouplir" (Jousse), ce qui demande du courage et de l'humilité - on expérimente ses limites - de la loyauté, de l'exactitude et de la précision... Toute chose indispensable à la science, fût-ce seulement celle qui est à la mesure et à la portée de chacun.

Il est bon aussi que l'enfant se heurte à l'autorité impersonnelle des choses et des faits. "Laisse la porte tranquille, tu vas te pincer les doigts". On peut s'exaspérer mutuellement en répétant cela cinquante fois. Si la porte pince effectivement les doigts, il y a fort à parier qu'on n'aura plus à le répéter, (sauf avec certains enfants !!) Lorsque les conséquences ne risquent pas d'être dramatiques, laissons (avec bon sens) les faits enseigner l'enfant. Au besoin, disons-lui : "Tu es d'accord ? Tu sais, il faut choisir " (sous-entendu : ou faire ce que tu veux et encourir les conséquences... ou me croire)."

Ce “primat” du réel n’exclut pas forcément le rêve, “l’imagination”, il y a un temps pour tout. Rêve et réalité peuvent préparer ensemble la découverte et la création : “*rapprochement original de mimèmes qu’on n’avait pas encore rapprochés et fait agir l’un sur l’autre*”. (Jousse)

“*Rêver c’est jouer à penser*” (Jousse)

4. Caractère moderne de cette pédagogie

Elle est :

ACTIVE et AUTO-EDUCATIVE

“Nul ne peut recevoir son éducation d’un autre être” disait déjà Pestalozzi à la fin du XVIII^e siècle.

La grande idée de Jousse, c’est que l’enfant s’éduque lui-même grâce à son activité personnelle rythmo-mimique propositionnelle. Cette activité, suscitée le plus possible par le milieu, reste en grande partie spontanée et libre.

GLOBALE

Elle s’adresse à tout l’être et lui présente le réel, sans découpage préalable, dans la globalité de ses interactions incessantes (ce qui déborde la “fonction de globalisation” décrite par Decroly).

“*L’enfant est un être global dans sa structure, dans son action et dans le temps*” (Jousse)

INDIVIDUALISEE

A travers ce qu’il mime et rejoue spontanément, l’enfant se révèle avec ses intérêts, son tempérament, ses modes particuliers d’expression.

L’action éducative part de ses intérêts spontanés, respecte ses formes d’activités privilégiées, ses rythmes personnels, et lui donne une méthode de travail potentiellement scientifique qu’il utilisera ensuite de lui-même.

Le “capital-mimèmes” de chacun, grossit, mûrit, préparant un fruit original - singulier -.

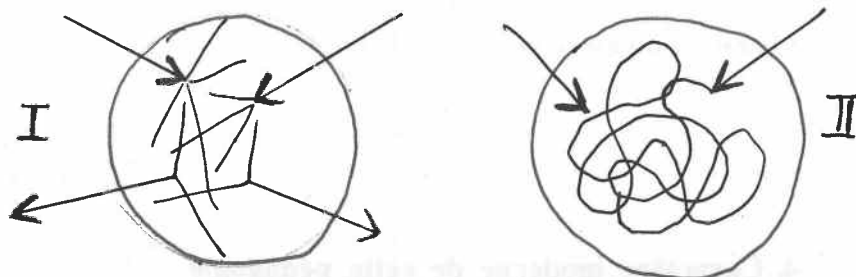
L’enseignement collectif qui nous est plus ou moins imposé peut devenir une “*juxtaposition différenciée*” (Jousse).

Ce qui est acquis ainsi s’inscrit, de manière quasi indélébile, dans l’être tout entier qui incorpore le monde extérieur et “connaît” alors vitalement parce qu’il devient toutes choses.

EQUILIBRANTE

L’équilibre s’établit naturellement par l’exercice normal d’une fonction. Les troubles psychiques apparaissent lorsque cette fonction ne s’exerce plus normalement. Leur étude est affaire de spécialistes, mais je n’ai jamais oublié le croquis fait par Jousse.

Les cercles symbolisent l'homme plongé dans le monde. Les flèches indiquent ce qu'il en reçoit, la manière dont cela irradie en lui et rejoue extérieurement.



1. Ce qui entre irradie et "sort" normalement Tout va bien.

2. Ce qui entre n'en finit pas de se retourner... d'irradier en tous sens sans arriver jamais à jaillir au-dehors. Il n'y a pas d'ex-pres-ion. Et c'est le trouble.

Dans ce cas, une pédagogie du geste rythmo-mimique significatif repris "à sa base", si l'on peut dire, pourrait devenir curative si elle était maniée par des personnes qualifiées. Jousse a travaillé avec des psychiatres, notamment le Docteur Morlâas. Je lui ai entendu dire souvent qu'il serait plus exact de parler de "mimiâtrie" que de "psychiâtrie", puisqu'il s'agit de troubles affectant l'être global et pas seulement la "psychê" (qu'on ne peut "isoler"). A l'origine de ces troubles, on trouve la méconnaissance et le refoulement de la grande loi du mimisme, ou la "dé-rythmisation" des grands mécanismes vitaux.

Quand l'unité du composé humain n'est pas dissociée, lorsque "chair et esprit" sont toujours sollicités ensemble, dans le même acte humain de prise de conscience, l'être reste en relation harmonieuse avec ce qui l'entoure. Il reçoit et rejoue. L'irradiation s'exteriorise... C'est un rythme vital aussi nécessaire que la respiration.

"L'éducation n'est pas d'enseigner mais d'harmoniser l'enfant avec ce qui l'entoure" (Tagore)

Bien ancrée dans la réalité de ce monde, cette pédagogie peut ouvrir au monde invisible, en faire pressentir quelque chose.

Ne pourrait-on pas parler d'une pédagogie d'INCARNATION à l'image de celle de Ieshoua de Nazareth qui "s'est fait homme", a fait des gestes d'homme, modelant ainsi nos propres gestes et nous infligeant en quelque sorte les "mimèmes" du monde invisible ?

Qu'ajouter en manière de conclusion ?

Ceci peut-être, dit par Jousse aux futures éducatrices de jeunes enfants :

"Allez, ne croyez pas ce que je vous dis... Expérimentez-le, vérifiez-le..." ce que certaines ont fait...

Elles ont vu que "cela marchait" !

Quelquefois à leur grand étonnement...

REFERENCES

1. Cours du Père Jousse aux futures éducatrices de jeunes enfants :
Laboratoire du rythmo-pédagogie
185 rue de Charonne Paris
1933 à 1939 ou 1940
2. Cours du Père Jousse à l'Ecole d'Anthropologie
1940 à la fin
3. Les fascicules suivants :
 - Du Mimisme à la musique chez l'enfant
Marcel Jousse P. Geuthner ed. 1935
 - Mimisme humain et Psychologie de la lecture
Marcel Jousse P. Geuthner ed. 1935
 - Mimisme humain et Style manuel
Marcel Jousse P. Geuthner ed. 1936
 - Travaux du Laboratoire de rythmo-pédagogie de Paris.
 - Le Mimisme humain et l'Anthropologie du langage
Marcel Jousse Revue Anthropologique
Juillet - Septembre 1936
Ed. Nourry (62 rue des Ecoles - Paris 6ème)
 - Le Bilatéralisme humain et l'Anthropologie du langage
Marcel Jousse Revue Anthropologique
Avril - Septembre 1940
Ed. Nourry
 - L'anthropologie du geste et les proverbes de la Terre
Adolphe V. Thomas Revue Anthropologique
Oct. - Décembre 1941
 - Du mimage au langage
Docteur Morlaàs Extrait de l'Encéphale
n° 3 - 1935
8 place de l'Odéon
 - Notions sur le langage
Abbé Jacquin Vrin Ed (avant 1933)
4. Le Style Oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs
Marcel Jousse Editions Beauchesne
1925
réédité par l'Association Marcel Jousse en 1981

*La "substance" de ces fascicules a été en partie reprise dans les ouvrages édités par Mlle BARON aux Editions Gallimard.
Mais ici, l'accès est peut-être plus facile.*

Pièges et résonances du style dans nos Evangiles

par André ROBERT

Nul besoin de rappeler aux lecteurs de ces Cahiers ce qu'est le style oral, découvert et prospecté par Marcel Jousse. Ils savent ses recherches sur certaines ethnies ayant sauvé leur culture orale (slaves, malgaches, touaregs), ou dans les littératures anciennes (babylonienne, chinoise, hébraïque). Ils savent les caractères de ce style : vocabulaire concret, phrases courtes simplement coordonnées, les mots d'appel ou de rappel et l'inévitable rythme balancé qui mobilise la mémoire de tout le corps. Ils savent quelle part, en tout discours, s'arrogent les formules traditionnelles, rendant aisée l'improvisation, facilitant la mémorisation.

Ils savent aussi que traduire un tel style, c'est l'amputer de son rythme original et de sa magie sonore qui lui assuraient puissance d'évocation et fidélité mnémotechnique ; c'est, en somme, traduire en latin du La Fontaine. Ils savent que la typographie achève le massacre : on colle l'un à l'autre les vers latinisés de La Fontaine, effaçant les derniers vestiges de l'architecture originale.

Jousse a choisi certains textes évangéliques et s'est efforcé d'en rendre sensible, en français, le moins infidèlement possible, le rythme et la structure mnémotechniques. Ceux qui ont récité ou entendu ou même lu ces récitatifs sont évidemment déçus quand ils cherchent trace de semblable style dans nos évangiles imprimés.

Ce dépaysement est aggravé par notre habitude de "lire des yeux". Longtemps les textes, tous manuscrits, étaient rares et la majorité des gens, illettrés. Un lecteur lisait. L'auditoire entendait le texte : "Le peuple était tout oreille au Livre" que lisait Esdras (Néhémie 8 3). Même un lecteur solitaire sonorisait pour lui-même à mi-voix ces suites de signes peu faciles à déchiffrer. Difficulté accrue pour les langues sémitiques où seules les consonnes étaient notées.

Nous ne pouvons que regretter les distorsions qu'entraînent des habillages successifs de l'araméen en grec, en latin, en français. Nous déplorons les agglutinations trompeuses de nos typographies et notre hâte à survoler les lignes. Il reste que la seule fossilisation, en des écrits grecs, d'enseignements évangéliques vivants aurait suffi à nous tendre des pièges.

Dans un premier temps, nous citerons quelques exemples. Marcel Jousse nous guidera pour déceler ces pièges et les désamorcer. Dans un second temps, à propos de la fin de Jérusalem et du monde, nous noterons le réemploi fréquent de formules déjà utilisées par d'autres auteurs pour d'autres événements. Ces projections nous aideront à prendre conscience du rôle que tenait le Temps chez les Hébreux : profondément vécu, actualisé, il leur apparaissait indissociable de notre univers ; Dieu, par contre, d'après le nom qu'il se donne lui-même, se révélant le seul Etre intemporel : "Je suis".

1. Transcription

Quand nous découvrons un fossile, celui-ci a généralement subi des altérations. Ici, manque un fragment. Là un élément nouveau est venu s'agglomérer.

Il en est de même pour nos textes. Quand Marc, et lui seul, explique que les Juifs lavent leurs mains et leurs plats avant de se mettre à table, il s'agit d'un commentaire destiné à un auditoire non-juif : c'est une excroissance qui s'est développée sur le récit traditionnel. Par contre, il y a des trous : il manque un mot ou un membre de phrase qui assurerait le parallélisme verbal. C'est là un symptôme de la mutation subie par un texte oral quand il se fossilise dans l'écrit.

Car la parole a ses lois (parmi lesquelles la répétition, amie de la mémoire), l'écriture a les siennes (parmi lesquelles l'économie de la répétition). La parole a des ailes, disait Homère ; l'écriture chemine lentement et le scribe a tendance à chercher des raccourcis. Pourquoi recopier ce qui a déjà été transcrit, puisque l'oeil, à la différence de l'oreille, a la faculté de revenir sur ce qui précède ?

Quand j'étais enfant, les disques étaient encore rares et les bandes magnétiques inconnues. On achetait les chansons imprimées, paroles et musique. Les paroles du refrain étaient mentionnées une seule fois. On trouvait ensuite, après chaque couplet, le mot "refrain". Si deux vers devaient être répétés, on trouvait le mot "bis". Mais on ne chantait pas "refrain", on chantait : "Après de ma blonde..." On ne chantait pas "bis", on chantait deux fois : "Au jardin de mon père..."

Vous avez en mémoire ce mâshâl restitué par Marcel Jousse :

Il y avait un homme
et il avait deux fils.

S'adressant au premier,
il lui dit : mon fils,
va-t-en donc aujourd'hui
travailler dans ma vigne.

Celui-ci, répondant, dit :
Non, je n'irai pas.
Cependant, par la suite,
repentant, y alla.

S'adressant au second,
il lui dit : mon fils,
va-t-en donc aujourd'hui
travailler dans ma vigne.

Celui-ci répondant, dit :
M'y voici prêt, seigneur.
Cependant, par la suite,
point du tout n'y alla.

Lequel des deux a fait
le vouloir de son père ?

Si nous avons respecté le texte grec écrit, comme le font nos traductions imprimées, vous auriez lu, au second récitatif :

S'adressant au second
il lui dit : DE MÊME

Il est aussi cocasse de réciter : "Il lui dit : de même" que de chanter le mot "refrain". C'était là une abréviation d'écriture (une haplographie), dans ce qui fut à l'origine un aide-mémoire, comme l'étaient nos chansons imprimées.

Ce qui nous amène à surveiller nos réflexes critiques. Nous sommes nourris de style écrit. Face à plusieurs versions d'un même texte, nous sommes portés à estimer que la plus brève a chance d'être plus proche de l'original. En style oral, c'est souvent le contraire.

Mais les abréviations d'écriture ne sont pas toujours signalées par un poteau indicateur ("de même"). C'est la rupture du parallélisme attendu qui doit éveiller notre attention. Dans bien des cas, il est facile de le reconstituer : une rédaction écrite évangélique a mutilé ce parallélisme alors qu'une autre l'a conservé. Cette dernière nous souffle la solution.

Mais il y a des cas plus complexes, où trous et bosses se mêlent, brouillant la piste. En voici un exemple : le livre du prophète Isaïe se termine sur cette parole de Yahwé, qui évoque la fin des temps :

Et l'on sortira et l'on verra
les cadavres des révoltés :
leur ver ne mourra pas
et leur feu ne s'éteindra pas.

Cette menace rythmée va revenir comme un refrain dans Marc :

Et si ta main te scandalise,
coupe-la :
il est bon pour toi d'entrer manchot dans la vie
plutôt qu'être jeté avec deux mains
dans la géhenne
où leur ver ne meurt pas
et le feu ne s'éteint pas.

Et si ton pied te scandalise,
coupe-le :
il est bon pour toi d'entrer boîteux dans la vie
plutôt qu'être jeté avec deux pieds
dans la géhenne
où leur ver ne meurt pas
et le feu ne s'éteint pas.

Et si ton oeil te scandalise,
arrache-le :
il est bon pour toi d'entrer borgne dans la vie
plutôt qu'être jeté avec deux yeux
dans la géhenne
où leur ver ne meurt pas
et le feu ne s'éteint pas.
(Mc 9 43-48)

1ère remarque : il peut y avoir un trou dans le parallélisme. Dans certains manuscrits grecs et dans la fidèle vulgate latine, ce texte de Marc figure tel que nous venons de le citer, c'est-à-dire avec cette triple citation d'Isaïe. Dans d'autres manuscrits grecs, cette citation n'est citée qu'une fois, à la fin du dernier récitatif.

C'est cette version abrégée qu'adoptent généralement traducteurs et éditeurs modernes. La très soignée édition de l'Ecole Biblique de Jérusalem précise même en note : "Les versets 44 et 46 de la vulgate, simple répétition anticipée du verset 48, sont à omettre avec les meilleurs manuscrits".

Même s'il s'agissait d'une oeuvre de style écrit, une répétition anticipée serait difficile à expliquer. Mais nous avons ici l'évidente transcription d'une leçon de style oral, rythmique, mnémotechnique : ceux qui récitaient ce texte répétaient la même formule à la même place dans chaque récitatif, comme un refrain après chaque couplet. Alors que les scribes des "meilleurs manuscrits" économisaient travail et parchemin. Et surtout, ils évitaient ainsi, au départ, une redondance que nous allons signaler dans notre deuxième remarque.

2ème remarque : une bosse cache le trou. Le premier récitatif, tel qu'on l'imprime aujourd'hui, omet généralement la citation d'Isaïe. Par contre, il comporte une excroissance grecque :

Il est bon pour toi d'entrer manchot dans la vie
plutôt qu'être jeté avec deux mains
dans la géhenne
(dans le feu qui ne s'éteint pas).

Ces derniers mots, nous les avons omis quand nous "récitions" cette séquence. Ils ne sont que la traduction, rajoutée par Marc, du mot géhenne. Nos lecteurs le savent bien : Gê Hinnom, était un ravin tristement célèbre, situé au sud de la ville. On y avait autrefois sacrifié des enfants au dieu Moloch. Ce lieu maudit était devenu la décharge où l'on jetait, pour les incinérer, les ordures de la ville. On y entretenait un feu perpétuel.

Ce nom "géhenne", si évocateur pour tout juif ayant vu la ville sainte, était mystérieux dans des milieux gréco-romains. Marc le traduit, comme il traduit d'autres mots ou expressions sémitiques ; ephata : ouvre; korban : offrande; talitha koum : fillette lève-toi.

Mais quand un copiste avait transcrit cette nécessaire explication, il se heurtait à une redondance qui le choquait :

plutôt qu'être jeté dans la géhenne,
dans le feu qui ne s'éteint pas,
où leur ver ne meurt pas
et le feu ne s'éteint pas.

Certains scribes ont consciencieusement recopié la redondance. D'autres, pour la supprimer, ont rejeté en conclusion la menace d'Isaïe. Il suffit de signaler comme une parenthèse, ce qu'elle est en effet, l'explication de Marc, pour retrouver le parallélisme mnémotechnique.

3ème remarque : Un exemple d'haplographie, abréviation d'écriture. Au chapitre 18 de notre Matthieu grec, versets 8 et 9, le récitatif sur la main et celui sur le pied sont condensés en un seul, avec des mots de rappel destinés au récitant :

Et si ta main (ou : ton pied) te scandalise
coupe-le et jette-le loin de toi :
Il est bon pour toi d'entrer manchot
(ou : boîteux) dans la vie
plutôt qu'être jeté avec tes deux mains
(ou : tes deux pieds) dans la géhenne.

Simple économie d'écriture dans cet aide-mémoire, comme dans la parabole des deux fils. Aucun enseigneur de style oral ne pouvait s'y tromper.

4ème remarque : l'engrenage verbal. En Matthieu comme chez Marc, cette séquence est amenée par l'enchaînement des formules

si... scandalise / il est bon
Si quelqu'un scandalisait un de ces petits...
il serait bon pour lui...

Si ta main te scandalise...
il est bon pour toi...

Or, dans Matthieu, cette même leçon sur le scandale figurait déjà au chapitre 5, dans le cadre catéchétique de “l’enseignement sur la montagne”. Elle était amenée par un engrenage différent : regarder (avec convoitise), oeil (qui scandalise). De ce fait, c’était le récitatif sur l’oeil qui passait en tête, avant la main :

Tout homme qui regarde une femme avec
convoitise...

Et si ton oeil te scandalise...

Exemples de mots-crochets reliant des perles-leçons pour les enfiler en colliers aide-mémoire.

Dernière remarque : variantes dans un même cadre. Si nous examinons non plus l’enchaînement des leçons, mais l’armature de chacune d’elles, nous voyons que ce cadre est encore constitué par des mots-repères : oeil/main, arrache/coupe, bon/géhenne.

Des variantes peuvent s’y introduire (oeil/oeil droit) : elles ne modifient pas le cadre mnémotechnique. On pourrait multiplier les exemples.

Nous lisons dans Matthieu :

Ce que je vous dis dans les ténèbres,
dites-le au grand jour
et ce que vous entendez à l’oreille
clamez-le sur les toits.

Nous lisons dans Luc :

Tout ce que vous aurez dit dans les ténèbres
sera entendu au grand jour
et ce que vous aurez dit à l’oreille
sera clamé sur les toits.

Des variantes viennent se couler dans un moule souple mais résistant parce que bâti sur des mots-repères aisément et solidement mémorisés :

dans les ténèbres / au grand jour
à l’oreille / sur les toits.

Nous rencontrons par contre des “variantes-pièges”, en ce sens qu’elles sont propres à la version grecque. Le vocabulaire grec étant plus riche et plus nuancé, permet des interprétations variées d’un même terme araméen. Nous avons tous été avertis du danger d’accorder trop d’importance à ces nuances surajoutées. Bénir et rendre grâce dans les récits de multiplication de pains ou de la Cène ; jeûner ou s’affliger dans la parabole des compagnons de l’époux, correspondent chaque fois à un seul verbe araméen. Parlant de “sauver sa vie”, Luc utilise trois verbes grecs : sauver, conserver, garder vivant ; ils correspondent tous trois à la forme causative d’un unique verbe araméen : heyâ, vivre.

Diversifications de termes (élégance de l’écrit) masquant la force simple des traditions originales, le problème est complexe et se tapit dans chaque page de nos évangiles. Marcel Jousse, Paul Jouïon, puis bien d’autres sémitisants fort qualifiés (certains sont membres de notre Association) ont insisté et insistent sur la nécessité du recours à l’araméen pour tenter d’entendre le style pédagogique de ce qui fut tradition orale avant d’être catéchèse écrite.

Ce problème, avec ses incidences, n'est pas de notre compétence et déborde le cadre de cette note élémentaire. Nous ne pouvions que le mentionner. Après les remarques précédentes touchant au parallélisme, nous nous contenterons de rappeler un autre piège du style oral : son formulisme concret traditionnel.

2. Tradition

Formulisme concret traditionnel : trois termes, ici difficilement séparables. Le langage abstrait exprime d'un mot : erreur, imprévoyance, colère, tergiversation. Le langage concret exige une formule évocatrice. "Il se met le doigt dans l'oeil ; il mange son blé en herbe ; la moutarde lui est montée au nez ; pourquoi tourner autour du pot ?" On pourrait parler de métaphores, mais elles ne sont plus ressenties comme telles. Un Français de vieille souche porte en mémoire et utilise spontanément ces formules concrètes, héritées de ses ancêtres.

S'agissant de Juifs de Palestine du 1er siècle, où trouvons-nous trace de cette tradition ? Dans les dires de leurs ancêtres, que reflète la Bible hébraïque. Comment le psalmiste traduisait-il ce qu'exprime notre mot abstrait tristesse ?

... mon coeur sèche
et j'oublie de manger mon pain.

Comment exprimait-il la solitude ?
Je ressemble au pélican du désert.

Parce qu'il est concret, ce langage est formulaire. Un écrivain agence des mots. Une population de style oral agence des formules. Marcel Jousse nous a cité les propos de linguistes et ethnologues parlant de Bantous, de Berbères, de Mérinas : "Pour eux, les formules-clichés sont comme les mots de leur langue". Ou la remarque étonnée d'Hippolyte Bazin qui étudiait le bambara : "Demandez-leur le sens d'un mot en l'isolant de la phrase, ils l'ignorent".

Dans tout langage concret, le polysémantisme est de règle. Seule, la formule, saisie globalement, détermine le sens. Reprenons l'évangile :

Mettre la lampe sous la huche..
Jeter ses perles aux cochons..
Coudre du drap neuf sur un habit vieux..
Si le sel devient fade
avec quoi le salera-t-on ?
Que ta main gauche ignore
ce que donne ta main droite...

Quand les disciples de Jean le Baptiste demandent à Jésus :
Es-tu celui qui doit venir
ou devons-nous en attendre un autre ?

Pour tout auditeur juif de cette époque, "celui-qui-doit-venir", c'est un autre nom du Messie. Vous connaissez la réponse :

Allez et dites à Jean
ce que vous avez vu et entendu :
les aveugles voient,
les boiteux marchent,
les lépreux sont purifiés
et les sourds entendent,
les morts s'éveillent,
la bonne nouvelle est annoncée aux pauvres.

Qu'entendent les Juifs qui écoutent cette réponse ? Ils retrouvent des formules du prophète Isaïe, tant de fois entendues et mémorisées à la synagogue :

Dieu délivrera son peuple...
il vous sauvera.
Alors se dessilleront les yeux des aveugles
et s'ouvriront les oreilles des sourds,
alors le boiteux bondira comme un cerf
et la langue du muet clamera...
Que s'éveillent les morts
et que les ensevelis se lèvent !
Yahwé m'a oint Messie, il m'a envoyé
porter la bonne nouvelle aux pauvres.

La réponse est aussi limpide que la question : "Es-tu le Messie attendu ? - Voyez vous-mêmes le Messie annoncé".

Nous connaissons la parabole de deux maisons, l'une bâtie sur le sable, l'autre sur le roc. Elle oppose la solidité de la maison du sage (qui est le juste) à la fragilité de la maison du fou (qui est l'impie), lorsque survient la tempête. C'est une variation nouvelle, s'appuyant sur d'anciennes sentences qu'utilisaient déjà

le prophète Ezéchiel : La pluie tombera en torrents...
Un vent de tempête se lèvera
et voici : le mur est tombé.

le livre des proverbes : Quand la tempête est passée,
le méchant n'est plus
mais la maison du juste
reste debout.

le livre de Job : L'impie fait confiance à sa maison
mais elle ne tient pas.

Les évangiles nous donnent souvent l'impression de démarquer la Bible. C'est inévitable. D'abord, parce qu'ils s'y réfèrent en toute occasion, selon une coutume ancrée dans la psychologie juive. Et surtout parce qu'ils sont truffés de sémitismes, sous leur camouflage grec. La langue des traditions dont ces textes sont issus était l'araméen, le parler quotidiennement utilisé par les Juifs de Palestine à cette époque. Il était tissé de ces mêmes formules. Elles nous frappent à la première lecture. Il est donc prudent de nous initier à ce code traditionnel pour éviter contresens ou anachronismes.

La vraie difficulté sera souvent de déceler, dans cette mosaïque, l'ancien et le nouveau. Nous risquons de prendre pour apport nouveau ce qui est vestige de l'ancien. Nous en prendrons pour exemple les mentions des synoptiques évoquant la ruine de Jérusalem en 70. Il n'est pas question pour nous, évidemment, d'en inférer la date de rédaction définitive de tel ou tel synoptique, mais de souligner, au contraire, que le style de ces rédactions ne saurait permettre, par lui-même, d'établir de tels calendriers. C'est peut-être banal, mais il n'est pas inutile d'y porter attention.

3. Histoire

a) Flavius Josèphe

Nous commençons par ce qu'on est convenu d'appeler l'Histoire. En 70 de notre ère, après un long et terrible siège, le général romain Titus, fils du nouvel empereur Vespasien, s'empara de Jérusalem qu'il mit à feu et à sang. Josèphe fut un témoin privilégié. Traître à sa nation, il se tenait aux côtés de Titus, sous les murailles de la ville, pour exhorter ses compatriotes à se rendre. Témoin partial dans ses Antiquités juives, il rejette la faute du désastre sur la résistance entêtée des zélotes. Mais il ne peut en dissimuler complètement l'horreur.

Quelques brefs extraits de la déposition de cet avocat des Romains suffiront à nous faire entrevoir comment des Juifs, ayant vécu de près ou de loin ce drame, ont dû le ressentir.

“Les Romains étaient las de tuer. Mais il restait encore beaucoup de monde. Titus donna ordre de ne plus tuer que ceux qui feraient geste de se défendre. Mais les soldats continuèrent de massacrer les vieillards et les faibles. Ils enfermèrent ceux assez vigoureux pour servir. Titus donna pouvoir sur eux à un de ses affranchis, un nommé Fronton...

“Fronton fit tuer les voleurs et les malfaiteurs, qui s'accusaient les uns les autres. Il réserva pour le triomphe les mieux faits, fit enchaîner pour aller travailler en Egypte les plus de dix-sept ans et Titus en distribua un bon nombre par les provinces pour servir à des combats de gladiateurs ou combattre contre des bêtes. Les moins de dix-sept ans furent vendus.

“Onze mille des prisonniers moururent, les uns parce que les gardes ne leur donnaient pas à manger, d'autres qui refusaient de manger par dégoût de vivre et aussi parce qu'on avait peine à trouver du blé...

“Le nombre de prisonniers de cette guerre s'élève à 97.000 et le siège coûta la vie à 1.100.000. La plupart étaient venus de partout pour célébrer la Pâque. Un dénombrement du temps de Cestius évalué à 2.556.000 ces pèlerins venant sacrifier au temple pour la Pâque. Cette multitude se trouva emprisonnée dans la ville quand le siège commença...

“Beaucoup périrent par la peste, la famine, le fer ou le feu. Les soldats fouillèrent jusque dans les égoûts et les sépulcres où ils tuèrent tous ceux qui étaient encore vivants et en trouvèrent plus de deux mille qui s'étaient entretués ou tués eux-mêmes ou morts de faim. La puanteur qui sortait de ces lieux infects était insupportable...

“Les Romains brûlèrent ce qui restait de la ville et abattirent les murs. Ainsi périt Jérusalem, la seconde année du règne de Vespasien”.

Ce texte de Josèphe est un reportage qui peut servir de repère. Il a été rédigé après le drame par un témoin direct et qui a fait enquête.

b) Les styles Bibliques

La constitution dogmatique sur la révélation divine de Vatican II donne cette directive : “Pour découvrir l’intention des rédacteurs des livres saints, on doit, entre autres choses, considérer les genres littéraires. Car c’est de façon bien différente que la vérité s’exprime en des textes diversement historiques ou prophétiques ou poétiques ou même en d’autres genres d’expression. Il faut chercher le sens que le rédacteur, en des circonstances déterminées, dans les conditions de son temps et l’état de sa culture, entendait exprimer. Pour vraiment découvrir ce que le rédacteur a voulu affirmer, on doit tenir un compte exact des manières natives de sentir, de parler ou de raconter, courantes en son temps”.

L’apocalypse est un genre littéraire qui s’est développé dans la nation juive soumise à l’occupation romaine. Étymologiquement, c’est le dévoilement de l’avenir, en particulier du Jour de Yahwé. Ce jour sera la Fin du Monde. Le monde connu c’était notre terre avec ses habitants et sa voûte ornée de deux grands luminaires et d’étoiles, corps célestes dont le très cultivé apôtre Paul rappellera aux Corinthiens qu’ils sont incorruptibles, par opposition aux corps terrestres. Leur chute du ciel sera le tragique bouquet final.

Parallèlement, les paroles des prophètes, entendues à la synagogue chaque sabbat, prennent une résonance nouvelle. Le prophète de la Bible hébraïque, le nâbi, n’était pas un devin qui lit l’avenir, à la manière de nos “Madame Soleil”. Sa mission n’était pas la prédiction, mais la prédication, à ses risques et périls, auprès du peuple et de ses chefs. Le prophète parle pour Yahwé, dont il est le messager. Quand sa parole déborde le présent, c’est par la menace de châtiments ou la promesse d’une libération. Le style prophétique biblique s’intéresse moins à des faits à venir en eux-mêmes qu’à leur signification dans le déroulement des relations entre Dieu et les hommes. Les divers plans de cet avenir se fondent souvent entre eux produisant un écrasement de perspective.

Au temps où prêchent Jean Baptiste et Jésus, le peuple, de la Judée à la Galilée, souffre de l’occupation païenne. Révoltes, répressions sanglantes. On guette la venue d’un Messie qui conduira une lutte victorieuse pour la Libération et on cherche dans les dires des prophètes les signes qui dévoileront Celui-qui-a-reçu-l’onction.

Les disciples de Jésus espéraient avoir trouvé ce Libérateur. Ils en furent assurés après l’incroyable découverte pascale. Et que lui demandèrent-ils, d’après Luc ? “Est-ce maintenant le temps où tu vas rétablir le royaume pour Israël ?”. Ils comprirent enfin que leur mission serait de proclamer en ce monde un Libre Royaume qui n’était pas “de ce monde” et un Messie qui n’était pas davantage un Puissant selon ce monde, mais un crucifié que Dieu avait relevé de la mort (ils en étaient témoins) et qu’Il avait fait Seigneur.

Ils entreprirent de transmettre cette stupéfiante Bonne Nouvelle (dont sont nés nos évangiles), scandale pour les Juifs, folie pour les Grecs. Ne nous étonnons donc pas de leur souci de chercher dans l’Ecriture et les Prophètes tout ce qui leur sembla pouvoir étayer leur difficile annonce. C’est ce que nous appelons les citations d’accomplissement : “Car il est écrit... Pour que s’accomplisse ce qu’avait dit le prophète...”

Argumentation que Luc justifie en la mettant dans la bouche même du Ressuscité : “Il fallait que s’accomplisse tout ce qui a été écrit de moi dans la Loi de Moïse, les Prophètes et les Psaumes”. Cette attitude concourt à notre impression d’un Evangile décalquant la Bible et souligne la sagesse du conseil de Vatican II.

c) L’apocalypse synoptique

Cela commence par une prophétie de Jésus, auquel ses disciples font admirer les grandioses constructions du Temple. Il répond :

Il ne restera pas pierre sur pierre
qui ne soit détruite.
Alors, ils l’interrogèrent disant :
Maître, quand donc cela aura-t-il lieu
et quel sera le signe
que cela est sur le point d’arriver ?

La suite, dans les trois synoptiques, montre Jésus annonçant des guerres, des famines, des persécutions, enfin “les puissances des cieux ébranlées” avec cette finale empruntée au prophète Daniel :

Et alors on verra le Fils de l’Homme
venant dans une nuée
avec puissance et grande gloire.

C’est dans ce contexte apocalyptique juif, émaillé de réminiscences des prophètes Isaïe, Jérémie, Ezéchiel, Amos, Daniel, c’est au milieu des signes annonciateurs de la fin des temps et du retour glorieux du Messie, que s’intercalent des versets concernant le Temple et Jérusalem. Qu’en disent-ils?

Marc et Matthieu

Lors donc que vous verrez
l’Abomination de la Désolation
dressée dans un lieu saint,
que celui qui lit comprenne.

Dans le 1er livre des Maccabées (1 54), l’Abomination de la Désolation désigne le geste sacrilège d’Antiochus Epiphane faisant dresser sur l’autel des holocaustes, 167 ans avant notre ère, la statue de Zeus Olympien. Le prophète Daniel (d’ailleurs mentionné par Matthieu) avait dénoncé le même scandale, par cette même expression :

Des troupes seront envoyées,
elles profaneront le sanctuaire-forteresse,
aboliront le sacrifice perpétuel
et dresseront l’Abomination de la Désolation.
(11 31)

En 70, il ne s’agit plus de profanation idolâtrique mais de la dévastation du Temple et de la ville. Marc et Matthieu répètent la formule traditionnelle sans rien ajouter qui trahisse la connaissance du désastre. Chez Marc, aucun autre texte ne présente une relation avec l’événement.

Pour Matthieu, on a parfois épilogué sur la parabole d’un roi qui fit périr des assassins et “incendia leur ville”. Mais Jérémie (52 13) avait été bien plus précis :

Il incendia la Maison de Yahwé
et toutes les maisons de Jérusalem.
Il parlait de Nabuchodonosor, six siècles et demi avant Titus.

Même remarque pour un autre passage commun à Matthieu et à Luc,
où Jésus interpelle Jérusalem :

Toi qui tues les prophètes,
voici : on vous délaisse votre Maison.

La menace de voir désertées la Maison de Dieu et la ville sainte est
formule classique dans la Bible. Par exemple :

Si vous n'écoutez pas mes paroles,
cette Maison deviendra ruine.
Je ferai de toi un désert,
une ville inhabitée. (Jérémie 22 5-6)

Luc

Nous lisons au chapitre 21 de son évangile :

Lorsque vous verrez
Jérusalem entourée d'armées,
alors comprenez
que sa dévastation est proche.

Une allusion semblable figurait déjà au chapitre 19, dans une scène
que Luc est seul à décrire. Jésus pleure sur la ville sainte et Luc lui fait dire :

Des jours viendront sur toi
où tes ennemis t'entoureront de
retranchements,
ils t'encercleront
et te presseront de toutes parts,
ils t'écraseront toi
et tes enfants en toi
et ne laisseront pas en toi
pierre sur pierre.

Voici enfin des expressions qui concordent avec les faits survenus en
70. Mais l'examen du style, ici encore, incite à la prudence. Pour le mettre
en évidence, utilisons un verre grossissant. Nous lisons dans Daniel :

... un Messie sera retranché.
Quant à la ville
et au sanctuaire,
le peuple d'un chef qui viendra
les détruira. (9 26)

Voilà qui s'applique parfaitement à la dévastation de Jérusalem (ville et
sanctuaire) par les Romains (un peuple) de Titus (un chef qui viendra) après
que Jésus (un Messie) aura été mis à mort (retranché). Nous savons pourtant
que le livre de Daniel a été composé un siècle et demi avant la naissance de
Jésus Christ et non 70 ans après.

Coïncidence ? Il s'en rencontre trop et trop marquantes pour être
aléatoires. Laissons à cette parenté d'expression à travers les siècles son vrai
nom, que lui a donné Marcel Jousse : formulisme traditionnel. Quand Luc
parle des habitants de Jérusalem, il énonce :

Ils tomberont sous le tranchant du glaive
et seront menés captifs dans toutes les
nations.

Ce qui se trouve en accord avec le reportage de Josèphe. Mais si nous portons attention à la rédaction, nous retrouvons de nouveau un écho fidèle de la tradition biblique. Huit siècles avant notre ère, au temps des grandes invasions assyriennes, le prophète Amos dictait d'avance à Luc son verset :

Tes fils et tes filles tomberont sous le glaive
et Israël sera mené captif hors de sa terre.
(9 17)

Un siècle plus tard, menace semblable dans le Deutéronome :
Si vous faites ce qui est mal aux yeux de Yahvé...
Yahvé vous dispersera parmi les nations.
(4 25-27)

En suivant les versets de Luc, on pourrait citer d'autres exemples :
Ils campèrent contre Jérusalem
et l'entourèrent de retranchements.
(Il s'agissait de "Nabuchodonosor avec toute son armée" en 588 avant notre ère. (Jér 52 4, et 2 Rois 26 1).

Tu encercleras Jérusalem
tu construiras contre elle un retranchement.
(Ez 4 1)

Je t'entourerai de palissades
je dresserai contre toi des retranchements.
(Is 29 3)

Souviens-toi des fils d'Edom
durant la journée de Jérusalem,
eux qui criaient : Rasez, rasez
jusqu'à ses fondements ! (Ps 137 7,8)

Au jour du combat,
quand la mère sur les fils était écrasée.
(Osée 10 14)

Ses petits ont été écrasés
aux carrefours de toutes les rues.
(Nahum 3 10)

La rédaction de Luc est nourrie de tradition formulaire biblique. Aucun détail ne nous contraint à voir en lui un témoin ou un historien du drame.

4. L'attente

Dans ma prime jeunesse (il y a environ trois quarts de siècle), on me confia que cette devinette évangélique mêlait adroitement deux événements qu'il fallait bien se garder de confondre : fin du monde et fin de Jérusalem. Alors que l'impensable, pour des Juifs des années 50, eût été de les séparer.

Ecoutant leurs prophètes, ils prévoyaient que les deux cataclysmes interviendraient au Jour du Seigneur, marquant l'avènement du règne universel et définitif de Yahwé. Ainsi avaient prophétisé Zacharie, Sophonie ou Joël, tous plans confondus :

Voici que vient le Jour de Yahwé...
Je rassemblerai toutes les nations
contre Jérusalem pour le combat
et la ville sera prise...
la moitié de la ville menée en déportation...
et Yahwé mon Dieu surviendra
ayant tous les saints avec lui...

Et Yahwé sera roi sur toute la terre,
Il sera unique et son nom unique.
(Zach 14 2 sq)

Il est proche le Jour de Yahwé,
il vient en toute hâte...
Jour de colère ce jour-là,
jour de détresse et de tribulation,
jour de nuées et de ténèbres,
jour de trompette et de cris de guerre.
(Soph 1 15 sq)

Il arrive, le Jour de Yawhé
il est tout proche,
jour d'obscurité et de sombres nuages,
jour de nuées et de ténèbres...
Devant l'envahisseur la terre tremble,
les cieux sont ébranlés,
le soleil et la lune s'assombrissent
les étoiles perdent leur éclat.
(Joël 2 1 sq)

Pour le jeune christianisme, un troisième événement, passionnément attendu, vient s'ajouter : la parousie, le retour triomphal du Messie. Le but essentiel de cette leçon de catéchèse est d'annoncer cette venue en gloire. Laquelle n'est imaginable que dans le décor traditionnel du Jour du Seigneur, selon l'expression christianisée, employée par Paul. Ce qui serait anormal serait que la dévastation de Jérusalem n'y figure pas, mêlée aux autres signes et dans son décor stéréotypé : terre et cieux ébranlés, nuée, trompettes... Et, comme prêchaient les prophètes, le grand Jour est proche, laissent entendre les synoptiques :

Cette génération ne passera pas
que tout ne soit accompli.

Il en est qui se tiennent ici debout
qui ne goûteront pas de la mort
avant d'avoir vu le Fils de l'Homme
venir en son Royaume.

Nous entendons l'écho de cette confiance tenace des premiers temps dans les lettres de Pierre, Paul, Jacques ou Jean. Mais l'attente devint impatiente, inquiète, engendrant des perturbations dans les communautés.

Paul dut intervenir fermement dans sa seconde lettre aux chrétiens de Thessalonique :

Nous vous demandons, frères,
au sujet de la venue de notre Seigneur
Jésus-Christ
de ne pas vous laisser si vite monter la tête...
comme quoi le Jour du Seigneur serait là
(2 1, 2)

Paul, qui a senti le danger, fait ici marche arrière. Car, dans une première lettre de 51 (notre plus ancien document chrétien), aux mêmes fidèles, il se voyait encore assister vivant, avec bien d'autres, à la parousie :

Au son de la trompette de Dieu,
les morts en Christ se lèveront d'abord ;
ensuite nous, les vivants, qui seront restés,
nous serons enlevés avec eux sur les nuées.
(4 16, 17).

Or, dans chacune des trois apocalypses synoptiques, nous observons ce même mouvement de recul prudent. Un verset, dont la place diffère et qui s'y loge plus ou moins bien, marque une nette intention de corriger l'écrasement des plans en intercalant, dans le scénario traditionnel, un entracte d'une durée indéterminée.

Luc, bon rédacteur, a évoqué, dans les termes d'usage, le sort des habitants de Jérusalem prisonniers des païens. Il ajoute une courte phrase, bien dans le ton :

Jérusalem sera piétinée par les païens
jusqu'à ce que soient accomplis les temps
des païens.

Chez Marc, une formule de mission, aux horizons immenses :

Il faut d'abord que l'Évangile
soit proclamé à toutes les nations.

Marc la glisse au milieu de conseils pour ceux qui seront traduits devant les tribunaux juifs ou païens. Elle s'allie mal à ce contexte.

Matthieu vient de parler guerres et persécutions : qui tiendra bon jusqu'à la fin sera sauvé. Il intercale ici :

Cette Bonne Nouvelle du Royaume
sera proclamée sur toute la terre habitée
en témoignage pour tous les païens,
et ALORS, viendra la fin.

Cette fin, c'est, dès le verset suivant, la profanation du Temple. Il est difficile d'envisager semblable rédaction après 70, quand chacun savait bien qu'il n'y avait plus de Temple, alors qu'on était loin d'avoir prêché l'évangile dans tout le monde connu.

Et dans les trois versions, cet appel à la patience se trouve bien vite contredit par la parabole du figuier, avec sa conclusion : "Cette génération ne passera pas que tout cela ne soit accompli".

5. En marge

On peut conclure de ce qui précède que la rédaction des apocalypses synoptiques ne peut, par elle-même, imposer le report de leur date après l'année 70. Dans ce qui pourrait paraître, après coup, "allusion" à un fait vécu, on retrouve l'indéniable écho de traditions transmises de générations en générations.

Aux tenants d'une "allusion", on fait observer que les drames de 70 "se dessinaient" dès les années 60. Ainsi argumentait le Père Lagrange, fondateur de l'École Biblique de Jérusalem. De fait, en 62, les zélotes appellent déjà à l'insurrection contre le procureur Albinus dont les brutalités exaspèrent la population. En 66, émeutes, intervention de la troupe, forteresse Antonia et palais d'Hérode incendiés, chefs des prêtres assassinés comme collaborateurs. En 66-67, les légions du légat de Syrie campent sous les murs de la ville. En 67, le général et bientôt empereur Vespasien lance ses 60.000 hommes sur la Galilée. Son fils, Titus prendra la relève...

Cette gestation de l'Histoire a été indéniablement vécue, ressentie par les évangélistes. Mais, "pour vraiment découvrir ce que le rédacteur a voulu exprimer" (Vatican II), il est plus sûr de poursuivre la route que nous a ouverte Marcel Jousse.

Jamais UN auteur chrétien ne conçut et rédigea SON évangile. Même pas "l'historien" Luc. Son dessein ? Une "mise en ordre" de ce qui a déjà été transmis. Son style nous confirme l'origine de ses sources. L'ouvrage commence par une dédicace, une période grecque, savamment construite, avec ses 42 mots d'un seul tenant. Sitôt après, débute le récit évangélique et nous retrouvons les courts membres de phrase balancés, mnémotechniques, de l'araméen :

Il y eut dans les jours d'Hérode,
roi de Judée,
un prêtre du nom de Zacharie,
de l'équipe d'Abia,
et sa femme, des filles d'Aaron
et son nom à elle Elisabeth.
Et tout deux étaient justes devant Dieu... etc.

Quel fut le point de départ de nos évangiles ? Des souvenirs de témoins directs généralement illettrés, dont la mémoire était fort entraînée. De ces témoignages, transmis à des disciples de même culture, vont se former des traditions de style oral, dont les cadres, résistants mais souples, autoriseront des variantes de transmission et d'adaptation aux auditoires et aux circonstances.

Pour permettre leur diffusion, ces enseignements seront traduits en grec, langue internationale. Les leçons répétées seront cousues ensemble (rhapsodies), et pas forcément dans le même ordre, afin de constituer des catéchèses. Hors du milieu araméen, transmetteurs et auditeurs ne sont plus aussi entraînés à la mnémotechnique orale : on trouvera utile de noter par écrit, en aide-mémoire.

Il faudra quelques décennies pour que ces catéchèses prennent leur forme, compte tenu d'événements extérieurs (opposition des milieux juifs, persécutions) ainsi que du recrutement diversifié et de la vie propre des

diverses communautés (des églises en langage paulinien).

Car ce n'est pas l'Évangile, tel qu'il se présente à nous, qui a donné naissance à la jeune Église ; ce sont des communautés (à Rome, Antioche, Ephèse...) qui ont vu se former nos versions évangéliques. Elles allient concordance et particularités. Ce sont d'indéniables héritières de traditions originelles représentant "l'enseignement des apôtres".

Enseignement fondé sur des souvenirs de témoins directs : souvenirs concordants mais eux-mêmes inévitablement différenciés. Tel témoin avait vécu de plus près ou plus intensément tels épisodes. Il avait été plus frappé par tel détail, par telle leçon. Souvenirs et témoignages furent eux-mêmes nuancés par la vivante personnalité des disciples.

Ces matériaux premiers n'ont pas été figés dans l'écrit. Ils sont passés, encore vivants, dans la mémoire et sur les lèvres des "serviteurs de la Parole". Ceux-ci prenant appui sur ces témoignages, proclamaient la Bonne Nouvelle, si difficilement croyable. Les rhapsodies-catéchèses mettront des décennies à se structurer, tout en s'adaptant à différents publics. D'où les couches, d'époques diverses, que détectent dans les versions actuelles nos exégètes-géologues. Les explications que donne Marc sur les usages juifs ne proviennent évidemment pas de traditions palestiniennes mais de prédications, bien plus récentes, à des Romains.

Quel sens peut alors avoir la "datation" "d'un" synoptique ? Aucun d'eux n'a été façonné d'un seul bloc. Il est "mise en ordre" (Luc), orientée (Jean) vers une catéchèse : "pour que vous croyiez que Jésus est le Christ... et que vous ayez la vie en son nom". Ce qu'il faudrait alors dater ce serait telle ou telle séquence. Or, il suffit de quelques versets de l'apocalypse synoptique pour y révéler des entrelacs de traditions et d'actualisation, indémêlables dans cet éblouissement pascal qui continue de commander et sous-tendre toute l'Annonce.

Le passage au crible, poignée par poignée, des terrains évangéliques ne peut que suggérer des tranches de dates approximatives, ou simplement limitatives, comme ci-dessus. Ce "pseudo-problème synoptique", embué de chronologie, agaçait Marcel Jousse (Hautes Etudes, cours du 5.03.40). C'était pour lui ce que de Gaulle eût appelé, en édulcorant son langage militaire, un piège à c... ancres.

Je n'ai pas compétence pour prendre position. Mais ce qui me paraît pour nous primordial, c'est ce souci de Jousse (repris par Vatican II), de nous initier aux "attitudes mentales" des Juifs du 1er siècle. Et sur ce plan, au terme de notre lecture d'un texte apocalyptique, ce qui est pour nous le plus révélateur, au-delà d'une évaluation de dates, c'est la place qu'occupe le TEMPS dans l'optique de ces Juifs, une place qu'il tend aujourd'hui à reconquérir.

Aucun humain, il y a quelque 2000 ans, n'imaginait le monde comme le pressentent nos astro-physiciens : un feu d'artifice de galaxies en fuite, et la terre, infime grain de sable tournoyant dans cette mouvance. L'univers, c'était alors notre monde : une vaste terre bien stable, avec sa voûte inaccessible sur laquelle, de jour, roulait le soleil et, la nuit, glissait la lune dans un décor dessiné par les étoiles.

Pour les Grecs, géo-mètres arpenteurs, ce monde est espace et se mesure comme tel. Le temps échappe à notre emprise, comme l'eau glisse entre les doigts. Le temps, c'est un fleuve qui coule sur fond d'espace et emporte tout. Tout, sauf l'espace.

Pour les Hébreux, descendants de nomades qui déplaçaient leurs tentes et leurs troupeaux suivant les temps et l'état des pâturages, le monde est une histoire. Il eut un commencement : la création ; il aura une fin : le jour de Yahwé.

Ces Hébreux ont été nos maîtres à croire : en un Dieu Unique et Vivant, cause première de ce monde temporel ou s'insère l'homme avec sa conscience et sa relative liberté.

Les Grecs, de Pythagore à Platon-Plotin ou Aristote... ont été nos premiers maîtres à cogiter. Ils ont été relayés par Descartes, géomètre philosopant, marqué par cette hérédité, si novateur qu'il se veuille. On décèle aujourd'hui encore, autour de nous, l'écho de cette "attitude mentale" hellénisée : recherche du "modèle" mathématisé comme label scientifique, dualités multiples signalées dans l'homme, dans les choses ou dans l'univers : pensée/corps-matière, substance/propriétés, espace/temps.

Il faudra attendre notre 20ème siècle pour qu'Albert Einstein ose remarier ce dernier couple dont on proclamait si fort le divorce et nous révèle que cet "espace-temps", indissociable de l'univers, est relatif, comme tout ce qui est mouvant, tout ce qui est histoire. Cela, sur le plan physique. Vers la même époque, Henri Bergson soulignait, sur le plan psycho-biologique, semblable relativité dans la durée mesurée par chacun de nous, qui est "notre" temps-spatial vécu.

Albert Einstein, Juif Allemand ; Henri Bergson, Juif français. Ces deux fils d'Hébreux ont transmis et actualisé l'antique message de leur peuple : l'univers, comme l'homme, est histoire.

Message "actualisé" : c'est fidélité à une tradition ancestrale. Le temps, pour le Juif, a tout autre valeur que pour le Grec. Le Juif n'enseigne pas un mode de calculer mais un mode de vivre. Son droit, sa philosophie morale, il les tire de son histoire, telle que rapportée dans ses Livres saints. L'histoire est enseignement.

Elle a donc pour lui une présence, une portée toujours actuelles. C'est une sphère dont tout le poids repose sur le point présent, celui qui est en contact avec moi. Le Juif qui célèbre la Pâque, qui mange l'agneau rôti et les herbes amères vit, dans son geste actuel, la libération de son peuple. C'est lui-même qui est délivré par Yahwé et lui en rend grâce.

Pour les Juifs contemporains de Jésus, la chronologie n'a qu'une importance bien relative. Qu'il y ait télescopage de perspectives, c'est secondaire. La présentation d'un fait indépendamment de sa portée n'a guère d'intérêt. Ce qui compte, c'est la signification toujours présente de l'événement.

Impossible donc, dans un texte évangélique, de disjoindre récit et enseignement. L'oublier serait transférer dans un milieu palestinien ancien des catégories mentales qui lui furent étrangères. Ce serait de l'anti-histoire avec risque de graves contresens.

Or, il apparaît moins difficile pour la génération présente que pour les précédentes, de percevoir ce que pouvait être ce sens biblique ou évangélique de l'Histoire. Aujourd'hui, nous sommes familiarisés avec l'idée d'un univers-histoire et avec l'actualisation de ce long passé. Astrophysique et biologie nous le répètent : toute l'histoire de la vie, toute l'histoire du cosmos se répercutent sur un point, sur ce moment conscient et actif d'univers que je suis. Interaction bien jousienne.

Nul besoin de vous mettre en garde contre des tentations de concordisme ou de fondamentalisme. Vous connaissez leur dénominateur commun : l'anachronisme. Efforçons-nous plutôt de prendre conscience de ce que nous vivons, à notre époque, où l'on guette les renseignements du satellite COBE sur des fluctuations thermiques de l'univers en sa lointaine enfance.

Car l'illusion pacifiante d'un univers statique s'est dissipée avec l'entrée en scène du modèle ironiquement baptisé par Fred Hoyle : "Big Bang", le Grand Boum. Un modèle qui va se confortant, depuis ses prémisses dans les années 20.

En 1922, Carl Wilhelm Wirtz signale une relation : la vitesse des galaxies croît avec leur distance relative. Et c'est dès 1927 qu'un ecclésiastique, le chanoine belge Georges Lemaître, communiquant ses propres équations, suggère un univers en expansion, à partir d'un état initial qu'il assimile à un "atome primitif" d'une incalculable densité. Cela, 20 ans avant le Russe Gamow, souvent cité comme l'inventeur de ce modèle. C'est encore ce chanoine surdoué qui s'efforça de calculer, avant Hubble, ce qu'on a appelé la "constante de Hubble" : le rapport de la vitesse de fuite d'une galaxie à sa distance de notre monde solaire.

Que le lecteur pardonne cette parenthèse à un ancien auditeur qui n'a pas oublié les sorties souvent mordantes du Professeur Jousse à l'égard de certains de ses confrères : des "monsieur l'abbé" auxquels il reprochait de rester accrochés à leur héritage érudit comme moules au rocher. Cette fois, l'abbé astronome aurait plu à Marcel Jousse : il a su observer d'un regard neuf l'universelle interaction et en inférer une genèse inattendue.

Nous voici donc spéculant, comme les Hébreux, sur la fin d'un monde qui commença. Pour la terre, on calcule approximativement cette date (nul ne sait le jour...) : avant de mourir, notre étoile-soleil, dont on présume la durée de vie, enflerait en géante rouge, rôtiissant ses planètes.

Le Monde redevient ainsi Histoire : avant l'Univers-Espace-Temps, il n'y avait pas d'avant. S'il disparaît, le Temps s'évanouit. Avant l'anthropos, il n'y avait ni prise de conscience ni mensurations du Temps. Quand le dernier disparaîtra, cette Durée s'effacera avec lui.

Le Temps c'est vraiment l'Histoire et c'est l'histoire humaine qui fait notre temps. Le temps égyptien : succession de pharaons ; le temps romain : ab urbe condita ; chrétien : Jésus-Christ ; musulman : l'égide. Pour saisir ou imaginer un temps qui dure ou passe, il nous faut, comme pour apprécier tout mouvement, des repères dont nous puissions prendre et garder conscience.

Nous trahissons ce que nous souhaitons exprimer par "éternité", quand nous psalmodions : "pour les siècles des siècles". L'Éternité n'est pas durée. Hors l'espace-temps passager, il n'y a que Présence Vivante.