



Réveillez-vous, contez !

**Quand *Jean de l'Ours* révèle
la place faite au corps à l'école**

MÉMOIRE

PRESENTÉ À
**L'UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR,
FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES,
SCIENCES HUMAINES ET SPORTS**

Par **Claudie Monin**

dans le cadre du
Certificat International d'Écologie Humaine

Sous la direction de Bernard Duperrein
Maître de Conférences en Sociologie (UPPA)
Responsable pédagogique du CIEH

Soutenu en décembre 2012

REMERCIEMENTS :

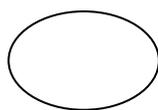
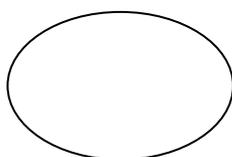
à Bernard Duperrein pour sa bienveillance,

à Lionel Dupuy pour son exigence,

à Jaquèish Roth qui, le premier, m'initia à Jean de l'Ours,

à Anne-Marie Roth qui m'offrit le silence de sa maison ariégeoise,

et enfin à Jean-Guy, mon compagnon, pour sa patience.



Sommaire

Avant-propos

Introduction

I) Le conte, les autres et Jean de l'Ours

A) Le conte : quelle est cette forme littéraire ?

B) Les différences avec :

1°) le récit mythique

2°) la fable

3°) la légende

C) Classement, établissement d'une structure-type

D) Fonctions du conte

E) Jean de l'Ours

1°) Analyse structurelle du conte :

- a) Situation initiale
- b) La période préparatoire
- c) L'apparition d'un manque
- d) La quête
- e) La réparation du manque
- f) La situation finale

2°) Les personnages :

- a) L'ours
- b) L'homme sauvage
- c) L'aigle

3°) Etude des différentes versions du conte :

- a) Une introduction en forme de questionnement
- b) Un récit entre voyage initiatique et traversée du miroir
- c) Complexe d'Œdipe résolu

II) L'imaginaire, ses symboles et leur transmission.

A) L'imagination

B) Les symboles

1°) Symbolique des lieux :

- a) Le village
- b) La forêt
- c) La montagne

- d) La grotte : le ventre, la Terre-Mère
- e) Le château / le souterrain
- f) Le puits

2°) Symbolique des gestes :

- a) La descente dans le monde souterrain
- b) L'ascension hors du puits
- c) Le vol

C) La transmission par l'émotion

1°) Questionnaire

2°) Analyses

- a) Maîtrise du corps
- b) Corps à corps
- c) Parole au conteur
- d) Que devient ce corps dans nos écoles ?

III) L'école et son déni du corps

A) Entrée en matière

B) Le discours de l'école sur le corps

C) Au commencement était le corps

1°) La contrainte physique

2°) La contrainte morale

3°) L'intériorisation des interdits

D) Les dispositifs scolaires

1°) Le mobilier

2°) La salle de classe

3°) Architecture

E) La santé : le corps soigné

F) Les débordements : violences / punitions

1°) violences scolaires

2°) menaces, punitions, chantage

G) Le positionnement de l'enseignant

H) Le corps subversif

Conclusion

Annexes

Bibliographie

Réveillez-vous, contez !

Quand Jean de l'Ours révèle la place faite au corps à l'école.

Avant-propos

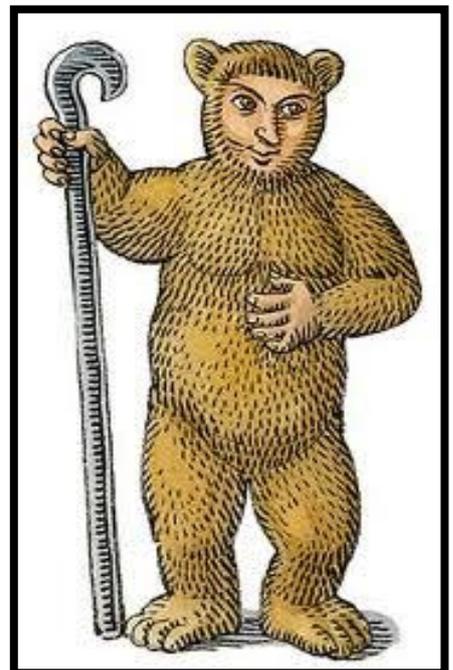
Ce conte, point de départ de mon étude, n'a pas été choisi par hasard : dans ma pratique de classe, surtout comme remplaçante, je l'ai souvent conté et c'est le seul que les enfants m'aient autant réclamé même à un ou deux ans de distance quand il m'arrivait de revenir plusieurs fois dans la même école.

Qu'avait-il de si particulier à leur dire, ce conte de Jean de l'Ours, pour que ces gamins, abreuvés de jeux et de technologies de toutes sortes réclament cette histoire-là plus qu'une autre et attendent avec impatience ce moment de *contage*.

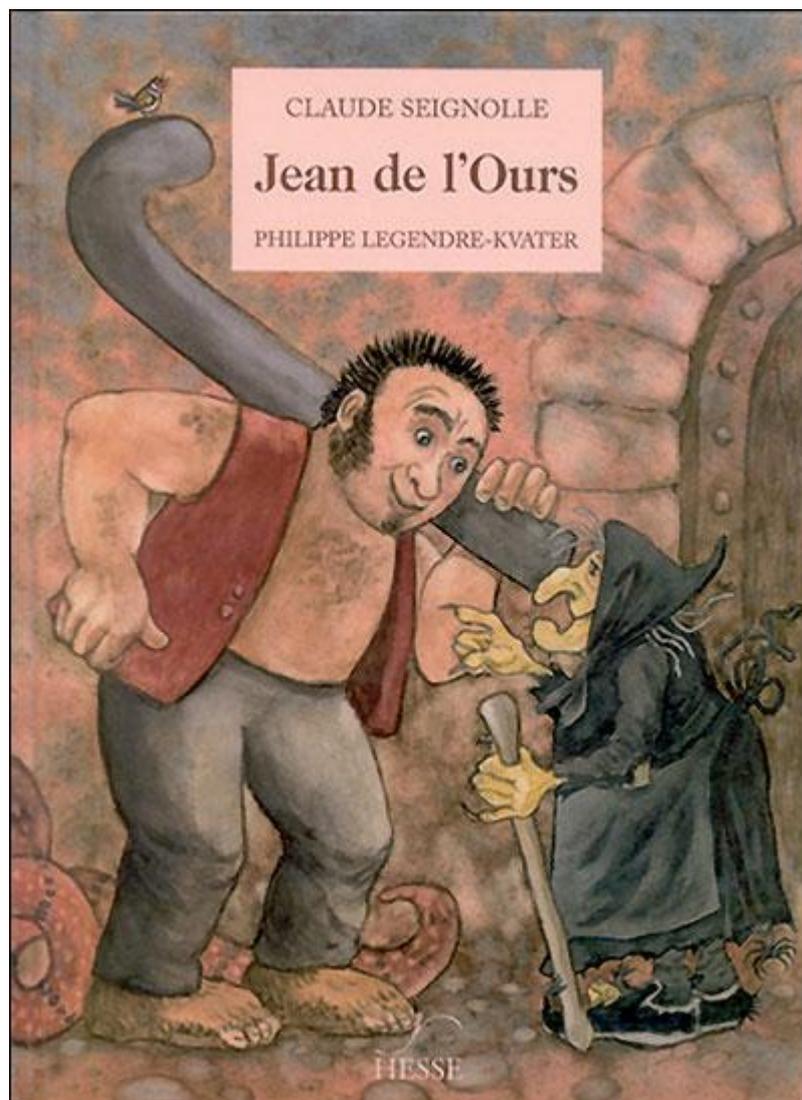
Je m'y trouvais particulièrement bien, moi aussi, dans cet intermède au cœur de notre journée de classe, et je m'interrogeais déjà sur ce qui se jouait dans cette connivence entre eux et moi, qui nous installait dans un *hors temps* scolaire, un *no man's land* de la pédagogie ; je crois que je pressentais que c'était du temps volé, un luxe incroyable que je m'offrais et qu'eux aussi prenaient comme un cadeau, possible dans cette parenthèse qu'est la présence du remplaçant.

L'explication par le texte ne pouvait pas suffire, il y fallait autre chose : des textes, je leur en lisais et l'attention n'était pas la même, fugace, plus difficile à maintenir, non ! Au moment du conte, il se passait autre chose, surtout avec Jean de l'Ours.

D'abord, il y avait l'installation, « on part pour un long voyage » leur disais-je, il faut être bien installés ; donc plus de tables ni de chaises, mais : assis au sol, les uns contre les autres, face au conteur, les yeux dans les yeux.



J'ai souvent redouté d'avoir ouvert une boîte de Pandore, donné libre cours à des pensées que l'école n'avait guère l'habitude de solliciter, et je n'avais pas tort : c'est ce que, petit à petit, j'ai découvert au cours de mon travail. A savoir, que l'école avait de tout temps, même quand elle s'en défendait ou affirmait le contraire, cherché à contraindre le corps et à brider ses émotions, travaillé à le rendre absent de la sphère scolaire, et rendu à la société les services que celle-ci attendait d'elle : rendre les générations d'enfants qui lui étaient confiés conformes à la norme en vigueur, de bons soldats, de bons citoyens et des travailleurs efficaces.



Introduction

C'est pourquoi conter demeure une activité subversive et salutaire qui rend au corps ses aptitudes à l'émotion, en appelle à ses capacités à ressentir, par ses sens en éveil, les réalités du monde et à commencer à mettre en place une pensée, fabriquant des concepts à partir de son vécu.

Françoise Héritier n'affirme rien d'autre quand elle dit :

« Le monde existe à travers nos sens avant d'exister de façon ordonnée dans notre pensée et il nous faut tout faire pour conserver au fil de l'existence cette faculté créatrice de sens : voir, écouter, observer, entendre, toucher, caresser, sentir, humer, goûter, avoir du « goût » pour tout, pour les autres, pour la vie. »¹

La principale question est : qu'est-ce qu'il y a dans ce conte qui répond exactement aux besoins des enfants, auxquels l'école ne répond pas ?

Je prétends que ce conte contient des éléments de réponse pour celui qui l'écoute qui se situent au niveau de la perception de son corps et, au travers de celle-ci, au niveau de ses interrogations sur le sens de son « être au monde » .

A partir de là, les hypothèses que je formule sont les suivantes :

Le texte contient l'ensemble du bagage imaginaire nécessaire à la construction de chacun, tous les mythes fondateurs y sont inscrits : depuis la Terre-Mère représentée par la grotte jusqu'à la Résurrection représentée par l'ascension dans le puits, en passant par les images de chute et de paradis perdu : tout y est ; ce qui permet à l'enfant de se sentir fondé en humanité, installé dans son rôle et bien à sa place.

J'ai cherché dans les textes des anthropologues et des psychologues, grâce à leurs regards croisés, des explications à cette interrogation : où se situe l'adéquation entre les questions restées muettes de ces enfants et les réponses voilées parce que symboliques des contes en général et de celui-ci en particulier ?

Il m'a semblé que le dénominateur commun à toutes ces études était le détour par le corps, comme début et fin de notre statut d'être humain, comme source de toute forme d'être au monde et comme réceptacle de toutes nos angoisses, liées au sentiment tragique de notre finitude.

C'est pourquoi, j'ai entrepris le travail qui suit en trois temps principaux : le conte, les autres et

1 Françoise Héritier, « Le sel de la vie », Odile Jacob, p. 87

celui-ci, l'imaginaire, ses symboles et leur transmission par l'émotion, enfin, l'école et son déni du corps.

La démarche préalable qui fera l'objet de ma première partie, sera de délimiter le cadre de cette étude par la définition de ce genre de récit et de son environnement.

Qu'est-ce qu'un conte, en quoi est-il différent des autres formes de littérature ? Ensuite, j'ai tenté de faire une analyse de ce conte-ci, pour en cerner les éléments pertinents, en terme de contexte géographique tout d'abord - Pyrénées obligent, un ours omniprésent dans nos actualités comme dans les réminiscences régionales - puis en terme de persistance historique, les souvenirs de la présence du plantigrade suffiraient-ils à expliquer l'importance de ce conte ?

Si la deuxième partie s'appelle « imaginaire et symboles », c'est qu'après avoir épuisé les références historiques et géographiques, le mystère demeure entier, l'auditoire sensible à cette histoire ne dispose pas forcément de ce bagage culturel et pourtant ...

J'ai donc cherché à déceler dans les expressions employées, d'autres indices de la pertinence de ce conte pour répondre si efficacement aux attentes des enfants à un âge particulier d'ailleurs : Jean de l'Ours ne s'adresse pas aux petits enfants mais aux préadolescents et aux adultes, (on comprendra aisément pourquoi plus loin), de quelle nature est cet imaginaire qui, par delà les âges continue à parler aux enfants d'aujourd'hui ?

La transmission de ce corpus d'images sensorielles est faite par un passeur d'émotions qui, dans une sorte de corps à corps, dont on apprend par les interviews de professionnels, qu'il est travaillé comme une compétence, parvient à incarner pour son auditoire les états d'âme ou d'être qui portent les messages du mythe.

Mon hypothèse de départ se trouve ainsi confirmée : c'est bien par le corps de celui qui se trouve dans l'urgence à dire face à celui qui est juste au même moment dans un état de demande qui s'apparente à une urgence à entendre, que se joue la transmission !

L'interrogation suivante, qui fera l'objet d'une troisième partie, concerne le système scolaire français et l'école telle que je l'ai pratiquée :

Qu'est-ce qui fait que dans la classe telle qu'elle se présente aujourd'hui, les enfants n'attendent qu'un moment dans leur journée, avec l'avidité et l'impatience qui, dans l'absolu, devraient accompagner toutes leurs activités ? Quels sont les principes, les considérations idéologiques, les attendus sociétaux qui ont prévalu à ce que l'école propose en matière de place faite au corps, reconnaissance ou déni de son existence.

I) Le conte, les autres et Jean de l'Ours

Longtemps relégué au secteur *enfants* des librairies, le conte a peu à peu perdu de son attrait pour les adultes, rangé dans le rayon des souvenirs d'enfance, un peu désuet, charmant mais dépassé... puis le voilà qui nous revient par le biais des psychanalystes qui, les premiers, comme B. Bettelheim en montrèrent les vertus, par les enseignants qui s'aperçurent ensuite que tout un pan du patrimoine culturel n'était plus transmis par les familles et enfin, assez récemment par les artistes qui reprennent goût à ce genre littéraire et trouvent un public friand de ces rencontres.

A) Le conte : Quelle est cette forme littéraire ?

Le conte n'est pas une forme littéraire ; s'il a pu le devenir, il est avant tout un **récit oral**. S'il paraît naturel de *lire* un conte aujourd'hui, il n'en a pas toujours été ainsi, le conte était originellement un récit transmis oralement.

« Le conte n'a pas d'auteur, mais seulement un récitant, porte-parole d'une personnalité collective. »²

Tout est dit à la fois dans cette phrase sur la forme du conte, son origine et la façon dont il nous est transmis : œuvre collective, longtemps portée de bouche à oreille et à valeur universelle.

Dans des sociétés peu concernées par l'écrit, la transmission des savoirs se faisait de l'aïeul à l'enfant, de l'aîné au cadet ou de l'initié au néophyte au cours de moments précis de rassemblement de la famille ou du clan : veillées de travail, repas de fêtes, cérémonies ritualisées ou secrets de nourrice.

De quoi parle-t-il ?

- du monde des hommes, de leur quotidien, parfois jusque dans leurs relations avec le monde des morts.
- des rêves, des angoisses des hommes : c'est un univers mêlant le quotidien et le fantasme.

2 J.P. Aubrit, « Le conte et la nouvelle », Armand Colin, p. 99

En quelle langue ?

- celle du peuple, compréhensible par tous, imagée, en perpétuelle évolution puisque chaque conteur l'adapte à son public, avec toutes les couleurs et les accents des langues régionales.

B) Les différences avec :

1) Le récit mythique

Le conte n'est pas un récit mythique, même s'il en est très proche :

« Les mythes et les contes de fées ont beaucoup en commun. »³

C'est le préambule de B. Bettelheim, qui est repris dans les travaux de Nicole Belmont et ils disent tous deux la proximité originelle des mythes et des contes, les premiers ayant sans doute nourri les seconds et fourni leur cosmogonie sous-jacente à l'élaboration ultérieure des contes.

Le conte est fondamentalement optimiste, les *happy end* y sont fréquents, il s'agit de donner à l'enfant qui l'écoute (c'est surtout à ce public- là que Bettelheim s'intéresse) des moyens de se rassurer et de comprendre ce qui arrive dans sa vie.

Le mythe est plus souvent pessimiste ; il présente une organisation plus globale du monde avec ses lois et les conséquences fâcheuses des actions des hommes ou des dieux.

Enfin,

« Le mythe donne des réponses précises, le conte ne fait que suggérer. »⁴

C'est dans le langage de l'un et de l'autre que se situe la différence, le conte reste toujours dans le symbolique pour diffuser ses messages, il avance masqué pour déjouer les tours de la censure psychique. Michel Ocelot, créateur de films d'animation comme « *Kirikou* » ou « *Princes et princesses* » explique ainsi que le conte est son cheval de Troie qui lui permet d'atteindre son public sans que celui-ci ne le voie s'avancer.

Le mythe, lui, qui édicte les règles de vie du groupe, n'a pas à se cacher, il énonce haut et clair ses explications du monde et de la place des hommes.

S'il y a donc des différences formelles, on est bien en présence de deux substrats extrêmement

3 Bruno Bettelheim, « Psychanalyse des contes de fées », Laffont Pocket, 1976. p. 43

4 Ibid, p.73

proches, élaborés à partir de fondements anthropologiques et psychanalytiques profonds, qui en font deux expressions cousines des mêmes angoisses humaines.

2) La fable

« La fable est moralisatrice, pas le conte. »⁵

En effet, l'épisode raconté n'intervient, dans la fable, que pour permettre à l'auteur de prouver que les humains devraient tirer des enseignements de ses observations.

Le propos ne vise pas à donner une vision de l'homme dans son rôle à jouer dans l'univers ou dans la compréhension qu'il peut avoir de sa vie mais seulement une leçon de vie vertueuse.

C'est la leçon de morale, telle que l'Instruction Publique la diffusait au sein des écoles autrefois.

3) La légende

Bien que nous ayons tous lu ces « contes et légendes de Bretagne » ou de toute autre région de France, le rapprochement des deux dénominations sous la même couverture brochée blanche gravée de titres dorés, ne doit pas faire oublier que les deux formes littéraires ne se confondent pas :

Le conte, nous l'avons vu, est la transcription de récits oraux, mêlant vie quotidienne et fantasme, visant à aider les hommes à vaincre leurs angoisses de vivre et sans prétention à défendre une vérité.

La légende, au contraire, se présente comme détenant une part de vérité historique, qui, petit à petit, se serait enjolivée de quelques fantaisies.

Ce ne sont que les ajouts des rapporteurs ultérieurs qui y ont amené des divergences, mais, sur le fond il y a du vrai, là-dessous, prétendent les auteurs.

En résumé, la seule définition du conte qui semble convenir est celle-là :

Le conte : c'est du réel fantasmé.

Freud indiquait déjà que dans le conte se retrouvaient toutes les formes de travail psychique propres au rêve : figuration, condensation, déplacement, représentation par un symbole⁶... et que les contes de fées pouvaient être considérés comme des restes diurnes des rêves de la nuit.

5 B. Bettelheim, op. cit.

6 S. Freud, « Sur le rêve », Gallimard, Collection Connaissance de l'Inconscient.

L'enfant ne s'y trompe pas, il sait que, dès qu'il entend la formule : *il était une fois ...* la porte s'ouvre sur un monde *presque comme le réel*, les situations seront reconnaissables, mais les règles seront différentes.

Ces formulettes « ...introduisent, non pas à des mondes totalement imaginaires, des mondes chimériques ou fantasmatiques, mais à un univers où les relations logiques sont perturbées. »⁷

C) Classement, établissement d'une structure-type

L'universalité du conte le fait naître dans toutes les cultures, ses apparitions en des lieux très éloignés les uns des autres ont pu surprendre ; ainsi, raconter « lo becut » en classe de 6ème fait le bonheur des collégiens, qui reconnaissent de suite dans le conte pyrénéen le héros du conte grec : le cyclope.

N. Belmont explique le phénomène ainsi :

« Il y a des situations si simples et si naturelles qu'elles resurgissent partout. »⁸

Lors des *collectages* de contes, les linguistes se sont dotés de « schémas » structurels de contes ; l'origine géographique ne pouvant servir de méthode de tri ; ils ont été aidés en cela par les recherches de Vladimir Propp dont le livre : « Morphologie du conte » dresse un inventaire des *invariants* des contes, qui permettent de se repérer dans la multitude de versions de mêmes contes.

Pour parvenir à cette étude précise des contes *populaires*, il a fallu procéder à leur écoute, transcription, écriture ou ré-écriture, et fixer sur la page ce qui d'ordinaire était dit, conté, passé de bouche à oreille, avec les inévitables pertes liées à ce passage à l'écrit.

Nous dirons ici tout ce qui nous semble préjudiciable dans la fixation par l'écrit (afin de ne plus y revenir) on comprendra bien, par la place importante donnée plus tard dans ce travail au conteur et à son indispensable présence physique, que la transmission orale du conte nous paraît être d'une incontournable nécessité.

« L'écriture fait du conte un texte définitif, alors que, raconté oralement, il n'est jamais le même, puisqu'il ne peut être mémorisé mot à mot. »⁹

7 N. Belmont « La poétique du conte », Gallimard, 1999. p. 41

8 Ibid, p. 202

9 N. Belmont, op cit. p. 63

Les collectages entrepris et ce, depuis la Renaissance, pour inventorier tout ce que la sagesse populaire avait produit de récits et de contes merveilleux, dans le but, certes bien intentionné de ne pas voir disparaître ces trésors de la pensée humaine, ont l'inconvénient de figer à jamais les mots d'une *histoire contée* qui se donnait à l'auditoire du moment dans la plus grande liberté d'adaptation et de fantaisie.

Si l'on écrit encore des contes aujourd'hui et surtout si on en raconte toujours, quels qu'ils soient, leur trame est invariable mais la langue et les façons de dire sont adaptés au vocabulaire et aux habitudes d'aujourd'hui, puisque le propre du conte *dit* est d'être toujours en mouvement et en évolution.

L'autre inconvénient majeur à cette rédaction des contes populaires a été aussi une perte de sens, due parfois à la suppression de certains épisodes, jugés trop violents par la pensée pédagogique du temps ; à défaut de suppression, ils ont été parfois aussi édulcorés, avec l'intention de préserver l'enfant de scènes estimées traumatiques par l'auteur ! Bien au contraire, c'est en laissant l'enfant seul face à ses pulsions qu'on l'abandonne à ses angoisses et qu'on le prive d'une aide précieuse. Les contes ont à voir avec les fantasmes originaires : dévoration, castration, séduction ... et permettent, s'ils n'ont pas été tronqués à l'écriture par quelque « père la pudeur », à l'enfant de se rassurer sur ses difficultés à gérer ce qui se passe en lui.

« L'enfant (...) a besoin d'idées qui lui permettent de mettre de l'ordre dans sa maison intérieure. »¹⁰

Et l'enfant, pour se construire, a besoin des contenus implicites des contes, qu'ils lui soient contés et répétés souvent pour les intégrer au fur et à mesure de sa maturité :

« Les contes de fées aident les enfants à régler les problèmes psychologiques de la croissance et à intégrer leur personnalité. »¹¹

Il n'en demeure pas moins que ces écrits sont aujourd'hui étudiés grâce au collectage et, en particulier, en ce qui nous concerne, l'approche de Jean de l'Ours va nous être facilitée par le classement officiel dénommé : classement d'Aarne-Thompson :

Dans cette classification, les contes sont répartis en « conte-types » tels que : contes d'animaux, contes merveilleux, contes religieux ...

Ainsi, Jean de l'Ours relève du **contre-type 301B** : ce qui signifie :

10 B. Bettelheim, op. cit. p.16

11 Ibid, p. 29

« Conte merveilleux comprenant un combat avec des êtres surnaturels. »

Nous y reviendrons dans l'analyse du conte.

Cette classification permet de cerner au premier coup d'œil à quelle sorte de conte on a à faire et surtout d'investiguer du côté des nombreuses versions de ce même conte qui en disent long sur son sens profond.

« Pour pallier à l'inconvénient de découvrir un conte par l'écrit, il faut lire toutes les versions pour en avoir tous les sens possibles »¹²

D) Fonctions du conte :

Nous nous intéresserons maintenant au but poursuivi par le conteur, que ce soit l'enseignant, le parent, le conteur professionnel, pourquoi conter ?

Lorsque Serge Mahourat, conteur, raconte au pied de la tour du château de Montaner, au nombreux public venu l'écouter, l'histoire du vieux et de la vieille qui n'avaient jamais possédé de miroir, et qui, surpris de leur mutuelle fascination pour l'étrange portrait de l'inconnu(e) sont troublés dans leur quiétude par l'irruption du regard sur la vieillesse : Ce conte-là n'est pas destiné à guérir chaque auditeur de sa douleur du vieillir, il est seulement fait pour rendre supportable l'idée de sa propre déchéance ; la fin heureuse du conte, avec les deux vieux qui s'acceptent comme humains destinés au vieillissement et à la mort, mais heureux ensemble et amoureux, donne à chacun un message d'apaisement pour affronter lui-même ce moment de sa vie.

« Le sens suprême de la fonction fantastique dressée contre la destinée mortelle, est donc l'euphémisme ; c'est à dire qu'il y a en l'homme un pouvoir d'amélioration du monde. »¹³

Saisissant le propos de Luc Boltanski (interview dans Télérama) :

« Le rôle que Lévi-Strauss donnait aux mythes dans les sociétés traditionnelles : un récit qui fait travailler les contradictions d'une société – non pas pour les résoudre, mais pour y habituer l'esprit »

Je crois qu'il est possible d'étendre cette analyse au conte dont le rôle semble être, ici aussi, non pas de résoudre les conflits intérieurs de l'être humain, mais plutôt de l'habituer à cohabiter avec eux.

On parle là d'un public d'adultes, pour l'enfant le propos est un peu différent, il y a une vraie

12 N. Belmont op. cit. p. 65

13 G. Durand, « Les structures anthropologiques de l'imaginaire », Dunod, p. 469.

nécessité psychique à ce qu'il entende des contes, et, nous, les adultes qui les éduquons, avons une vraie responsabilité :

« Notre tâche la plus urgente et la plus difficile consiste à donner un sens à la vie. »¹⁴

Le rôle du conte est à chercher selon deux axes, si l'on en croit N. Belmont : psychanalytique et anthropologique.

C'est à dire que l'enfant y puise à la fois ses ressources pour devenir adulte et ses forces pour accepter son humanité.

D'une part, il comprend selon son âge et son stade de développement ce que ses fantasmes jouent en lui et il trouve les moyens de les intégrer à sa personnalité et d'autre part, il entre dans la sphère des hommes, êtres voués à la souffrance et à la mort et il trouve dans les contes des clés pour échapper à ces angoisses.

C'est ainsi que l'analyse du conte Jean de l'Ours montre que :

1°) la nécessité dans laquelle le conte place le héros de quitter sa mère pour partir à l'aventure, de rencontrer puis d'épouser une femme en cours de route aborde et règle le complexe d'Œdipe.

2°) le voyage dans le monde sous-terrain, symbolisant une descente au pays des morts et la remontée à la surface est une réponse apportée à l'angoisse de la mort.

On y reviendra plus en détail au moment de l'analyse proprement dite du conte, mais on peut d'ores et déjà relever ces deux fonctions vitales au conte.

E) Jean de l'Ours

Pour ceux qui ne le connaîtraient pas, on trouvera, ci-après, une des versions de ce conte, celle que publie dans son livre « Trésor de la mythologie pyrénéenne », Olivier de Marliave, version qui offre plusieurs avantages :

- elle est la transcription d'un collectage effectué en Ariège en 1948, auprès de paysannes la dictant à l'auteur dans leur langue (l'occitan) et sans référence écrite,
- elle est aussi assez courte et basique pour qu'on puisse facilement s'y référer en sachant que s'y rajoutent de ci de là des variantes, selon les régions, les époques et (nous y reviendrons) le talent et la fantaisie des conteurs.

14 B. Bettelheim, op. cit. p. 13

Jean de l'Ours

Version reproduite dans le livre d'Olivier de Marliave « Trésor de la mythologie pyrénéenne » recueillie par Mathilde Mir et Fernande Delempé dans la région d'Oust en Ariège, en 1948. Histoires et récits du Pays occitan, Angoulême, 1949.

« Il était une fois, une pauvre femme qui coupait du bois dans la forêt lorsque l'ours l'enleva et l'emporta au fond de sa grotte. Après quelques mois, la femme mit au monde un garçon qu'elle nomma Jean. A mesure qu'il grandissait Jean devenait plus fort que tout enfant du même âge. Un jour, il dit à sa mère : « Maman, j'ai maintenant sept ans et je suis capable de lever la pierre qui ferme la grotte de l'ours. Je la pousserai et nous partirons. » Le lendemain, l'ours sorti, Jean leva la pierre et tous deux s'enfuirent jusqu'à leur maison.

Au bout d'un certain temps Jean, qui devenait de plus en plus fort, dit à sa mère : « Je m'ennuie ici, laisse-moi partir à travers le monde et je reviendrai riche ! » - « Va-t-en, pauvre, lui répondit sa mère, mais reviens le plus tôt que tu pourras auprès de ta pauvre mère. » Et Jean de l'Ours partit. Après quelques heures de marche, il vit venir sur le chemin un homme qui portait une meule sur les épaules. - « Où vas-tu ainsi, compagnon, avec ce poids sur l'échine ! » - Je m'en vais courir le monde, et toi ? « - « Moi aussi, et si tu veux, Porte Meule, nous irons courir le monde tous les deux. »

Un peu plus loin, ils rencontrent un autre homme grand et fort qui portait un canon sur l'épaule. « Vers où vas-tu, compagnon ! » lui demandent-ils. - « Je m'en vais courir le monde. Et vous autres ? » - « Veux-tu venir avec nous ? Ainsi, nous serons trois grands et forts et nul n'osera s'attaquer à nous. « Et côte à côte, ils s'en vont tous trois.

A la nuit, ils arrivent devant un beau château. Ils frappent. Personne. Ils entrent et traversent sept grandes pièces plus belles les unes que les autres mais ne trouvent personne.

« Si vous voulez m'en croire, compagnons, dit Jean de l'Ours, nous resterons ici quelque temps et si le maître du château enchanté arrive, nous verrons bien. Demain nous nous lèverons de grand matin Porte-Meule et moi, et nous irons à la chasse. Toi Porte-Canon tu garderas le château et tu feras la cuisine. Après, ce sera chacun son tour. »

Le lendemain, Porte-Canon commença à préparer le repas. Tout à coup et sans que la porte ait bougée, il voit devant lui un petit vieillard tout noir et qui lui dit : « Veux-tu me laisser me chauffer; j'ai très froid ! » Le vieillard s'assied et Porte-Canon se baisse vers le foyer pour mettre du bois. Alors, le petit vieux prend un gourdin et tape si fort sur Porte-Canon qu'il le laisse pour mort. Quand les deux autres arrivent, ils retrouvent Porte-Canon assommé par terre. Ils le relèvent et lui font boire de l'eau de vie. Enfin, il ouvre les yeux, mais n'ose pas dire aux autres ce qui lui est arrivé.

Le jour suivant les chasseurs s'en vont et, à son tour, Porte-Meule commence la cuisine. Tout à coup, et sans que la porte ait bougé, il voit devant lui un petit vieillard tout noir (...)

Quand Jean de l'Ours et Porte-Canon rentrent, le Pauvre Porte-Meule ne veut pas leur dire ce qui s'est passé. « Alors toi aussi tu as cassé la bouteille ! lui dit Jean de l'Ours. Eh bien demain c'est moi qui prendrai la garde. »

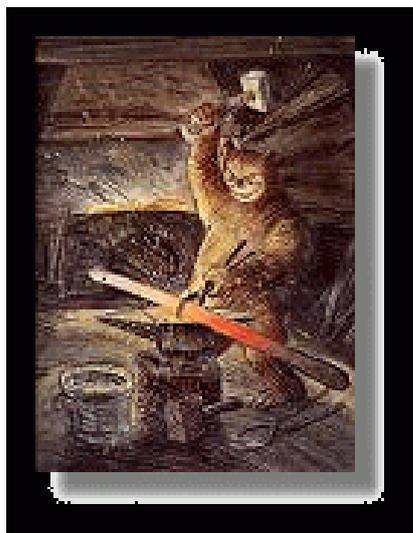
Le matin suivant, Jean de l'Ours fait le ménage quand tout à coup il lui semble qu'un serpent le pique dans le dos. Il se retourne et voit devant lui un petit vieillard tout noir. « Tiens, se dit Jean, celui-ci entre sans qu'on entende la porte s'ouvrir ! » Il regarde le vieillard et voit aussitôt dans ses yeux une lueur diabolique, alors il comprend tout. Il empoigne un gourdin et, tape que tu taperas, sur le faux vieillard qui s'enfuit jusque dans un grand puits au fond du jardin.

Quand les chasseurs rentrent, ils voient, stupéfaits, Jean de l'Ours sur le seuil. - « Vous ne m'avez pas dit que c'était le petit vieux qui vous avait bastonnés ! Dînons vite et nous allons visiter ce puits là-bas. » Honteux, les deux compagnons mangeaient sans lever la tête et Jean leur dit : « Prenons une grosse corde et descendons dans le puits l'un après l'autre. Moi le premier, je vous attendrai en bas. « Jean passe le premier dans le puits, soutenus par ses compagnons, mais arrivé au fond, Porte-Meule et Porte-Canon ne veulent plus descendre. Alors Jean leur dit : « Attendez-moi avec la corde, je vais revenir. »

Jean traverse sept salles au fond du puits puis il arrive devant une grande porte fermée. Il la pousse et trouve derrière trois belles princesses. »Malheureux ! Disent-elles, nous sommes prisonnières d'un vilain sorcier tout noir et jamais vous ne pourrez ressortir d'ici ! « - « Je n'ai pas peur du sorcier, répond Jean de l'Ours, je l'ai déjà bastonné de tant de coups qu'il nous laissera le temps de sortir d'ici ; « Et il emmène les trois princesses jusqu'à la corde du puits. Chacune à son tour remonte mais quand c'est au tour de Jean, ses deux compagnons font tomber la corde et s'enfuient avec les demoiselles.

A ce moment, arrive des sept salles du puits un grand aigle qui tourne autour de Jean et celui-ci l'appelle : « Aigle, mon bel aigle, veux-tu m'enlever jusqu'à la terre sur tes ailes ! » L'oiseau ouvre les yeux et lui répond : « Mon maître est absent. Je veux bien monter avec toi jusqu'à la terre mais il faudra que tu me donnes de la chair, beaucoup de chair ! »

Jean monte sur le dos de l'aigle et ils se mettent à remonter vers le ciel. Au milieu de la course, l'aigle se met à crier : »Carne, carne, carne (de la viande) « Alors, sans hésiter, Jean prend son couteau et se taille un morceau de cuisse qu'il tend à l'aigle. Le vol reprend mais bientôt il recommence à ralentir et l'aigle réclame à nouveau de la viande. Une nouvelle fois, Jean taille un morceau de sa cuisse et le tend à l'oiseau. Ils arrivent enfin au jour et Jean se lance à la poursuite de Porte-Canon et de Porte-Meule qui emportaient les princesses. Quand il les rattrape, Jean leur dit : « Je suis trop heureux pour vous punir, je vous pardonne, mais j'épouserai la plus belle des princesses.» Ainsi fut fait. Et Jean revint auprès de sa pauvre mère avec toutes les richesses de la princesse.



1°) Analyse structurelle du conte

a) Situation initiale

Il était une fois, une pauvre femme qui coupait du bois dans la forêt lorsque l'ours l'enleva et l'emporta au fond de sa grotte.

Phase de SITUATION INITIALE qui fixe pour l'auditeur le cadre géographique dans lequel l'histoire va se dérouler et l'a-temporalité dans laquelle se situe toujours le conte dans laquelle chacun sait qu'il est entré dès qu'il a franchi la formule : il était une fois.

b) Période préparatoire

Après quelques mois, la femme mit au monde un garçon qu'elle nomma Jean .A mesure qu'il grandissait Jean devenait plus fort que tout enfant du même âge. Un jour, il dit à sa mère : « Maman, j'ai maintenant sept ans et je suis capable de lever la pierre qui ferme la grotte de l'ours. Je la pousserai et nous partirons. » Le lendemain, l'ours sorti, Jean leva la pierre et tous deux s'enfuirent jusqu'à leur maison. Au bout d'un certain temps, Jean, qui devenait de plus en plus fort, dit à sa mère :

phase dite PREPARATOIRE dans la structure d'un conte traditionnel telle que la décrit V. Propp, mais qui contient, en germes tous les éléments précieux du conte, à savoir :

- la prédestination à un destin extraordinaire pour le personnage principal, eu égard à sa naissance mystérieuse, au choix de son prénom, à ses caractéristiques physiques hors du commun,
- l'annonce d'une décision lourde de conséquences pour la suite, puisqu'elle intervient alors qu'il atteint l'âge de raison : 7 ans.

Le chiffre 7, magique à plus d'un titre, correspond non seulement dans la sagesse populaire, mais aussi chez les pédopsychiatres, à la période du début de l'autonomie, de l'acceptation de l'éloignement de son premier sujet d'amour, sa mère, pour aller vers d'autres objets d'attachement, donc pour aller vers la résolution du complexe d'Œdipe .

De plus, le chiffre 7, largement utilisé dans la Bible, avec 77 occurrences, signale, dès le début, la destinée fabuleuse du héros.

c) L'apparition d'un manque

« Je m'ennuie ici. » :

Cet ennui annonce un tournant dans le conte, c'est à dire l'évocation d'un MANQUE dont la résolution, le besoin de réparation entraînent le déroulement de la quête dont les péripéties feront le contenu du récit.

d) La quête

« Laisse-moi partir à travers le monde et je reviendrai riche : »

C'est le début de la QUÊTE, qui prend la forme d'un parcours initiatique pour Jean de l'Ours, le voyage représentant une expérience de la vie future.

e) La réparation du manque

Ils arrivent enfin au jour. Et Jean se lance à la poursuite de Porte-Canon et de Porte-Meule qui emportaient les princesses. Quand il les rattrape, Jean leur dit : « Je suis trop heureux pour vous punir, je vous pardonne, mais j'épouserai la plus belle des princesses. » Ainsi fut fait.

Réparation du MANQUE, le héros est arrivé au bout de sa quête, c'est à dire qu'au terme du voyage initiatique qui l'a vu vaincre toutes les épreuves, le voilà parvenu à l'âge adulte et apte à fonder sa propre famille.

f) situation finale

Et Jean revint auprès de sa pauvre mère avec toutes les richesses de la princesse.

La SITUATION FINALE remet toute chose à sa place, la boucle est bouclée.

En oc, les conteurs disent :

« E crac e cric, mon conte qu'ei finit. E cric e crac, mon conte qu'ei acabat »

2°) Les personnages :

J.P. Aubrit nous dit des personnages du conte qu'ils sont emblématiques, n'ont pas de vie personnelle et se présentent sous forme archétypale : dans ce qui suit, il sera aisé de reconnaître dans le personnage de l'ours l'archétype du monstre, sauvage, soumis à ses pulsions, dans le personnage de l'Homme Sauvage, l'emblème de l'ambivalence humaine, tiraillée entre nature et culture et dont le processus initiatique va faire un homme civilisé, parvenu à sa maturité.

a) L'ours :

C'est l'animal mythique des Pyrénées par excellence, au-delà des polémiques actuelles, c'est de la fascination qu'il suscite que je dois parler, c'est elle qui rend compte, pour une part, du mystère de l'appétit des auditeurs pour ce conte.

C'est à l'ouvrage de Stephan Carbonnaux, « le Cantique de l'Ours », que j'emprunte cette citation qui m'a beaucoup intriguée :

« L'aspect anthropomorphique de l'ours, son pelage, son amour maternel ont sans doute créé dans les abris préhistoriques une relation curieuse ; sans devenir domestique, l'ours est devenu familier, comme le chat. Si la mère ours a accepté qu'on mêlât à ses petits des petits des hommes, on imagine assez bien, au fond de ces grottes, les matrones confiant leurs progénitures aux bras merveilleusement fourrés des ourses allaitantes. Et cette image est si probable que le compagnon idéal des enfants n'a cessé d'être l'ours en peluche. »¹⁵

Chantre de la cohabitation homme/grands animaux, l'auteur nous invite à retourner sur nos pas, du temps de nos grands Ancêtres, qui acceptaient sans angoisse la proximité de l'animal jusque dans leurs lieux d'habitation !

L'élément crucial ici, c'est l'accent qui est mis sur l'ancrage, dans nos représentations des temps immémoriaux de l'humanité, de la présence bienveillante de l'ours à nos côtés.

La fascination exercée par l'ours semble universelle et de nombreuses civilisations comptent l'ours dans leurs mythes des origines et la dévotion à un *dieu* ours parcourt plusieurs sites montagneux au-delà de la chaîne pyrénéenne.

L'exemple le plus souvent cité est celui du peuple Aïnu du Japon (dans l'île d'Hokkaïdo) qui fait de l'ours son ancêtre, divinité des montagnes, célébré lors d'une fête en décembre au cours de laquelle

15 J.P. Clébert, « Histoire et guide de la France secrète, » Planète, 1968.

il vient visiter son peuple et repart dans le monde divin après avoir laissé quelques cadeaux !

« Chez les Algonquins du Canada, l'ours est appelé « Grand-Père » ; de cette dernière croyance provient probablement le mythe, très répandu, des femmes enlevées par des ours et vivant maritalement avec leur ravisseur. »¹⁶

La signification importante à retenir, à mon sens, de ces éléments est celle du rôle fondamental dévolu à l'ours dans ces différents mythes et symboles : celui d'un être hors du commun, proche du divin et à ce titre, détenteur de secrets, de ceux qui concernent la création du monde et de l'humanité et potentiel « passeur » de ces secrets du divin à l'humain.

« Chez les Koriaks du nord-est de la Sibérie, chez les Giliaks (peuple paléosibérien), Tlingits (nation autochtone d'Amérique du Nord, Alaska), Tongas et Haïdasn (peuple amérindien de la Côte Ouest du Canada), l'ours est présent aux cérémonies d'initiation, de même qu'il jouait un rôle essentiel dans les cérémonies du paléolithique. »

Associé à ce thème de l'initiateur ou son corollaire : le thème de l'interdit, celui que l'on présentait dans les nombreuses représentations de l'ours associé à une image de femme ou encore marchant avec une femme à ses côtés, la symbolique de l'interdit sexuel, le danger de la transgression, l'aspect sulfureux de la relation *hors norme*. L'interdit est clairement indiqué dans cette chanson finnoise de retour de chasse à l'ours :

« Prenez bien garde, pauvres femmes,

Prenez bien garde à votre ventre,

Protégez votre petit fruit ! »¹⁷

Le conseil ne saurait être plus clair ! Le même auteur rapporte que, si de nombreuses tribus de la vallée de l'Amour se disent descendants de l'ours, c'est à la suite d'une union réalisée en rêve par leur ancêtre, avec l'animal.

Revenons aux Pyrénées !

L'ours : « était l'animal emblématique des Ossalois dont le nom signifierait *les hommes de l'ours*. »¹⁸

Dans l'histoire de la chaîne pyrénéenne, la présence de l'ours brun est attestée depuis la période

16 Jean Chevalier, Alain Gheerbrant. « Dictionnaire des symboles », Robert Laffont, Jupiter, 2002. p. 717

17 Uno Harva, « Les représentations religieuses des peuples altaïques », Paris, 1988, p. 288, cité par J.Chevalier.

18 Bernard Duhourcau. « Guide des Pyrénées mystérieuses ». Les guides noirs. Editions Princesse. Paris 1978 p. 43

préhistorique ; l'homme du néolithique l'a côtoyé et représenté de façon figurative sur de nombreux supports, comme :

« Le galet gravé de Massat, les figurines sculptées d'Isturitz, merveilles d'humour ; les mystérieuses rondelles gravées du Mas d'Azil, l'ours criblé de traits de la grotte des Trois Frères, et surtout, dans la caverne de Montespan, ces sculptures en glaise, ces corps sans tête qui devaient supporter la peau et la tête prises sur la bête elle-même, et qui rappellent les rites des Aïnous du Japon. »¹⁹

Et, non seulement il l'a représenté, mais la place qu'il lui a attribué dans les grottes qu'il a habitées, permet de se rendre compte du culte qu'il lui a voué et du rôle que l'animal a joué dans ces sociétés : celle d'un dieu, dieu annonciateur du retour à la vie, du retour des beaux jours, ambassadeur du printemps :

Pour des hommes, soumis aux caprices de la nature et démunis face aux éléments, l'arrivée de l'ours, la sortie de son hibernation était synonyme de renouveau, de fin de la période difficile du froid, de la faim et de l'angoisse des longues nuits de l'hiver.

On peut lire à ce sujet le conte, écrit par Serge Mauhourat : « La nueit que's minja lo dia » (la nuit dévore le jour) qui met en scène deux hommes des temps préhistoriques, taraudés par l'angoisse de la lumière du jour qui semble diminuer et se jouer de leur vie !²⁰

On peut interpréter comme des réminiscences de ces cultes les expressions populaires de liesse et de fête que sont les mascarades, les carnivals ... du Pays Basque aux régions catalanes.

« Selon les récits des fêtes d'autrefois, recueillis par la folkloriste anglaise Violet Alford, une hutte dressée sur la place attendait l'ours qui s'y réfugiait avec sa proie pour des ébats nuptiaux. »²¹

C'est une des scènes qu'on a pu voir se dérouler sur la place de la fontaine au quartier du château à Pau, lors d'une chasse à l'ours, épisode du Carnaval Biarnes, qui essaie de rendre sensible au public le sens originel de cette fête ritualisée.

Mais de chasse à l'ours, il en fut de vraies, comme celle qui précipita la mort de Gaston Fébus, le 1er août 1391, à L'Hôpital d'Orion : en effet, le prince de Foix-Béarn fut frappé d'apoplexie au retour d'une chasse à l'ours particulièrement éprouvante.

19 Ibid p. 44

20 Texte en annexe IV

21 Van Gennep. « Manuel du folklore français », 1966

Ce Haut Moyen Age (Gaston Fébus vécut de 1331 à 1391) vouait à l'ours des sentiments mêlés de respect et de peur ; sur l'animal toutes sortes de rumeurs couraient, comme celle-ci : on disait que les oursons naissaient informes et que c'étaient leurs mères qui, en les léchant, leur donnaient leur forme d'ours.

Le livre de chasse de ce chevalier du XIV^{ème} siècle comprend un bestiaire richement illustré, dans lequel se côtoient animaux réels ou fabuleux, expliquant avec force détails comment doit se dérouler la chasse des uns comme des autres.



Une des enluminures du livre de chasse de Gaston Fébus

On ne sait pas si elle ressembla à celle décrite ci-dessous :

« Ce qui donne aux anciens récits de chasse à l'ours dans l'Ariège un accent dramatique, c'est que la tactique favorite des montagnards était simplement le corps à corps ; il y fallait un courage et un sang-froid peu ordinaire. L'homme, le torse couvert de plusieurs épaisseurs de cuir, s'avancait, un long couteau à la main, vers le fauve dressé sur ses pattes de derrière. Il se laissait étreindre par les terribles pattes de devant, en appuyant le couteau contre la poitrine de l'animal, à la hauteur du cœur et en rejetant la tête sur le côté ; en resserrant l'étreinte,

l'ours s'enfonçait la lame dans le cœur et en quelques secondes, tombait mort. »²²

Une des enluminures de ce recueil est consacrée à l'ours, décrit dans son milieu naturel ; certaines des descriptions seront reprises par Buffon dans son « Histoire naturelle »

Mais, ce que l'on sait, c'est que l'ours tient une place importante dans son « Livre de chasse », les nombreuses enluminures du recueil le montrant dans son environnement naturel, et disant assez la proximité dans laquelle hommes et ours ont longtemps vécu dans ces territoires montagneux.

Les villageois eux-mêmes avaient coutume de voir l'ours, présenté sur les places de village, au bout de la chaîne du montreur d'ours. Celui-ci proposait aux foules attroupées de venir toucher l'animal, de le regarder danser et même de monter sur son dos pour être guéries de toutes sortes de maux :

« Si vous voulez guérir de la danse de Saint-Guy, du haut-mal, du mal de terre, venez faire neuf pas sur le dos de l'ours ! »²³

Ce sont les Tziganes d'Europe Centrale qui avaient enseigné aux Ariégeois les rudiments de l'art du montreur d'ours : d'abord comment capturer un jeune ourson en prenant garde à la vigilance de la mère puis en l'éduquant à accepter la présence humaine et enfin en vivant en osmose avec l'animal, car, d'humeur capricieuse, la bête devait être toujours surveillée.



Couverture du livre de B. Duhourcau : « Guide des Pyrénées mystérieuses »

22 Bernad Duhourcau. Op. cit, p. 47

23 Ibid.

Il était aussi conseillé aux femmes stériles d'aller à la rencontre de l'ours pour avoir des enfants.

Telle cette histoire de Marie de Pascau : N'ayant pas pu avoir d'enfants, elle monta à l'Ardiden, les bras chargés de friandises pour les offrir à l'ours. Sept fois, Marie plongea dans le lac avec l'ours et elle eut ensuite sept beaux enfants. Mais l'histoire se termina mal pour elle, car n'ayant pas tenu sa promesse de les amener régulièrement à l'ours, celui-ci la transforma en « *Dame de l'eau* ».

b) L'homme sauvage



Jean de l'Ours, né de l'accouplement d'une femme et d'un ours, est le prototype d'un personnage bien connu dans toute la chaîne pyrénéenne : *l'homme sauvage*, autrement appelé le *Basajaun* au Pays Basque, ou encore *homo ferus* par Linné qui écrivit en 1774 sur cet être étrange qu'il était *tetrapus*, *mutus* et *hirsutus*, c'est à dire marchant à quatre pattes, muet et couvert de poils !

De nombreux cas d'enfants sauvages signalés errant dans la montagne pourraient expliquer rationnellement la persistance de ces récits. Au cours des grands travaux de débardage, effectués dans la vallée d'Aspe, pour répondre aux besoins en bois de la Marine Royale, en 1776, des ouvriers font mention de deux hommes nus errant dans la forêt ; arrêtés, ils mourront en captivité.

Mamutzone, Samugheo, Sardaigne, Italie, extrait du livre : *Wilder man*, op. cit.

B. Duhourcau a son explication :

« Si étranges qu'ils puissent paraître, les contes d'hommes sauvages dans les Pyrénées n'ont pas été sans précédents historiques. Ainsi le conte du Petit Poucet est la cristallisation dans l'imagination populaire d'une conséquence des guerres qui dévastèrent l'Europe centrale au XVIIème siècle les forêts de ces régions étaient devenues des refuges. Dans la détresse des temps, les familles pillées, ruinées, acculées à la famine, chassaient hors du foyer les bouches inutiles. Mais le froid, la faim, l'obscurité ne sont pas toujours venus à bout de l'homme lâché nu dans la nature. »²⁴

Quoi qu'il en soit, si le personnage de l'homme sauvage est présent dans le conte, on sait qu'il le doit à son caractère emblématique.

« Emblème de l'altérité, ce véritable outsider fait partie de notre conscience depuis que nous avons pour la première fois constitué des groupes nomades et des communautés agricoles sédentaires. Sans doute même avant. Il s'agit presque d'un mythe fondateur. Pour qu'existe un « nous », il faut un « non-nous ». C'est là un élément constitutif de notre compréhension de nous-mêmes. Nous devons définir qui nous sommes en définissant d'abord qui nous ne sommes pas. »²⁵

C'est la raison pour laquelle ce personnage est si populaire dans les différents masques et costumes des fêtes carnavales, mascarades et autres rituels hivernaux organisés dans toute l'Europe Centrale : L'Homme Sauvage est vêtu d'un costume réalisé à partir de matières naturelles ou en peaux animales, il s'accompagne d'un bâton ou de cloches ; ainsi, tant dans la parure que dans le rôle qu'il sera amené à jouer dans la fête, il est une fois de plus dans l'ambiguïté de ses deux origines : naturelles et culturelles : appartenant à deux mondes.

c) L'aigle :

C'est l'oiseau de Zeus ! Comment mieux dire la puissance de cette représentation !

Un des nombreux épisodes de la vie des Dieux, rapporté par Homère, montre Zeus, se transformant en aigle pour enlever Ganymède, beau jeune homme dont il s'était épris, pour l'emporter avec lui dans l'Olympe afin qu'il y devienne son échanton. En outre, dans les tableaux le représentant, le Dieu des Dieux tenait souvent la foudre d'une main, un aigle dans l'autre. Les rois et les

24 B. Duhourcau, op. cit. p.129.

25 Robert McLiam Wilson in « Wilder Mann ».

empereurs, de tout temps, ont eu à cœur de s'emparer de cet emblème pour asseoir leur prestige et affirmer leur puissance.

Zeus enlevant Ganymède, Le Sueur, Louvre.



L'envergure de son vol, l'isolement de son habitat, ses aptitudes extraordinaires à la chasse, autant de faits réels qui ont pu expliquer la fascination suscitée par ce rapace, au point que les bestiaires médiévaux voient en lui un phénomène de régénération :

« On dit en effet que sa vue diminue en vieillissant, qu'il s'approche alors du soleil pour brûler l'espèce de taie recouvrant ses yeux, puis qu'il se jette dans l'eau pour en ressortir complètement régénéré. »²⁶

Régénération, résurrection, retour au monde des vivants : autant de mots désignant le processus que l'on voit à l'œuvre dans Jean de l'Ours, au moment de la sortie du puits et ce n'est pas un hasard.

L'image de l'aigle sera à nouveau utilisée dans le cadre du sacré, compagnon de l'évangéliste Jean, il voisinera encore avec le thème de la résurrection,

« Saint Jean affirmant qu'il était l'image de l'homme qui se renouvelle aux sources de l'Esprit. »

3°) Étude des différentes versions du conte :

Comme le suggérait Nicole Belmont, c'est en étudiant toutes les versions d'un conte qu'on se prémunit au mieux d'une interprétation fautive, parce qu'un grand nombre de conteurs s'en sont emparés, ils viennent tour à tour nous livrer chacun leur interprétation du récit !

26 Lucia Impelluso, « La nature et ses symboles », Hazan, Paris, 2004 p. 295

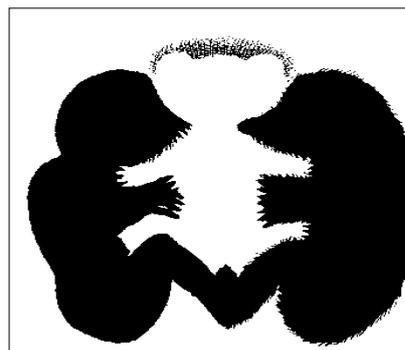
Ce travail a été entrepris, en ce qui concerne Jean de l'Ours, par Emmanuel Cosquin, dans un ouvrage déjà ancien : « *Contes populaires de Lorraine* »²⁷ sous-titré : « *comparés avec les contes des autres provinces de France et des pays étrangers* » et sur lequel nous nous appuyerons pour dégager le sens de ces différentes interprétations, l'auteur ayant établi un catalogue très détaillé des variantes du conte.

Il résume ainsi ses comparaisons :

« L'élément principal de Jean de l'Ours,- la défaite d'un monstre, la descente dans le monde inférieur et la délivrance de princesses qui y sont retenues, se retrouvent dans une foule de contes européens. Il en est beaucoup moins, ou, pour mieux dire, assez peu, où figure l'introduction caractéristique de Jean de l'Ours, et moins encore qui aient, la dernière partie de notre conte, l'histoire des bijoux. »²⁸

Si bien qu'il délimite, lui, trois parties à explorer :

- ◆ l'introduction, si particulière à ses yeux,
- ◆ le corps du récit, commun à d'autres contes
- ◆ et l'épilogue très « lorrain ».



Notre attention ira à un même triple découpage synthétisant les divers apports cités par cet érudit et les significations anthropologiques et psychanalytiques que nous avons cru pouvoir déceler dans ce conte :

- ◆ 1°) Une introduction en forme de questionnement sur notre identité : homme/ animal
- ◆ 2°) Un récit oscillant entre le voyage initiatique et la traversée du miroir
- ◆ 3°) Une fin de parcours aux allures de complexe d'Œdipe résolu.

a) Une introduction en forme de questionnement sur notre identité : homme/ animal

« *Alors, maîtresse, c'est un homme ou c'est un ours ?* »

Les enfants, qui ne manquent jamais d'aller assez vite à l'essentiel, posaient parfois cette question, à l'annonce de la naissance d'un enfant issu des amours de l'ours et de la femme.

27 Cosquin Emmanuel, Vieweg, Paris 1886, monographie imprimée. Gallica.bnf.fr

28 Ibid.

Et on voit dans la classe, à ce moment-là, des sourires gênés, amusés... Emmanuel Cosquin (1886!) parle de *l'étrangeté de ce thème*, dont il dit plus loin qu'elle a été *adoucie* en évoquant un rapt de l'enfant, fils de forgeron, par une ourse.

Néanmoins, Giuan dall'Urs (italien) Joan de l'Os (catalan), Pierre l'Ours (hanovrien) partagent sans conteste la même origine semi-ursine : qu'elle survienne à la suite d'un rapt de la mère, de l'enfant ou de l'allaitement de l'enfant par une ourse, tous ces petits garçons se retrouvent enfermés dans une caverne, et dotés d'une force hors du commun.

L'un d'eux, Ivanko Medviedko, (Jean, fils de l'Ours), d'un conte russe, est homme de la tête à la ceinture, et de la ceinture aux pieds il est ours.

Si les contes restent très discrets sur ce qui se passe dans la grotte, par contre, ils vont amuser l'auditoire d'une foule d'anecdotes sur les péripéties du voyage : c'est que d'une part, on est là au cœur de l'indicible, quel que soit le code social, la relation sexuelle est toujours tabou, à fortiori quand il s'agit d'une relation interdite, impossible ; et d'autre part le conte parle par symbole et ellipse pour dire sans dire, suggérer et non asséner des vérités. Il n'en demeure pas moins que l'auditoire est interpellé, voire même suspendu aux lèvres du conteur parce que là on touche aux fondements de la vie.

« D'une certaine manière, les contes de fées sont pour l'enfant une manière idéale de s'initier à la sexualité, selon les possibilités de son âge et la faculté de comprendre qu'il a atteinte à la suite de son évolution. »²⁹

L'adulte n'en est pas moins concerné qui est susceptible de s'interroger sur son identité, sur ce qui est le propre de l'homme, sur les relations ambiguës -nature/culture- au cœur de son humanité.

A ce titre, l'exploration de la psyché humaine n'ayant jamais fini d'intriguer les écrivains, Prosper Mérimée a été séduit et fasciné par ce concept d'enfant, né d'un ours et d'une femme, au point d'en faire une nouvelle : « Lökis », au sein de laquelle l'origine sauvage du héros va se révéler catastrophique pour la jeune femme que cette même étrangeté semblait avoir passionnée.

Quand la littérature s'empare du thème d'un conte, quand l'auteur dans son urgence à exprimer rencontre chez le lecteur une disponibilité à entendre, c'est qu'on est bien, là, en présence d'un thème majeur et universel.

De nombreux contes vont expliquer, par cette origine extraordinaire, la force herculéenne du héros, ce sont les contes de « L'Homme fort » comme les définit Emmanuel Cosquin, mais ils nous

29 B. Bettelheim, op. cit., p. 412.

renvoient aussi à tous les récits mythiques des hommes sauvages, géants, et autres monstres des montagnes que nous avons rencontrés précédemment.

Le récent livre de photos, « Wildermann, ou la figure du sauvage »³⁰, de Charles Fréger, en est l'illustration et prouve assez la présence de rites de type chamanique dans toute l'Europe avec une forte implication de l'ours et des interrogations vives de l'homme sur la nature de sa présence au monde et sa place dans le règne écologique.

Si l'un des enseignements de ce conte est anthropologique et répond aux interrogations de l'humain sur sa nature, le second aspect de la synthèse que l'on peut faire des différentes versions a trait, là encore, à une angoisse humaine : celle de la mort certaine et de l'hypothétique survie après la mort.

b) Un récit oscillant entre le voyage initiatique et la traversée du miroir

Ce n'est pas un voyage anodin, il y faut un passeur, la transition du monde d'en haut à celui d'en bas est assurée soit par un nain, un nain à grande barbe assez souvent, dans les contes bretons ; dans des contes allemands ou suisses, il s'agit d'une vieille femme, une sorcière, dans un conte portugais : un diable, et parfois on parle d'un mystérieux petit bossu : de toutes les façons, le propos est clair : ce n'est pas une personne ordinaire, pour introduire le héros dans les secrets du passage de la vie à la mort et de la mort à la vie, il y faut un être extraordinaire, ayant lui-même un pied dans le monde humain et un autre dans l'au-delà ou la sorcellerie.

Ensuite, pour vouloir descendre dans ce « monde inférieur », il faut une bonne motivation, soit la soif de vengeance comme on le voit dans la version pyrénéenne, Jean de l'Ours suit à la trace celui ou celle qui l'a frappé, soit le désir de délivrer des princesses, ce qui constitue l'essentiel de la plupart des autres contes, princesses gardées par un dragon à sept têtes (Tyrol allemand), par un magicien (Pise) ...

Et puis surtout, épisode essentiel à l'issue optimiste du conte, il faut sortir de ce puits ou souterrain ou monde inférieur ; et la sortie se fait souvent sur le dos d'un oiseau, d'un aigle en particulier.

c) Une fin de parcours aux allures de complexe d'Œdipe résolu

Il semble bien que le voyage entrepris par le héros ait des objectifs latents non explicités, qui seraient, au vu des données psychanalytiques que nous sommes en mesure de dégager aujourd'hui,

30 Charles Fréger, « Wildermann ou la figure du sauvage », Thames & Hudson, 2012.

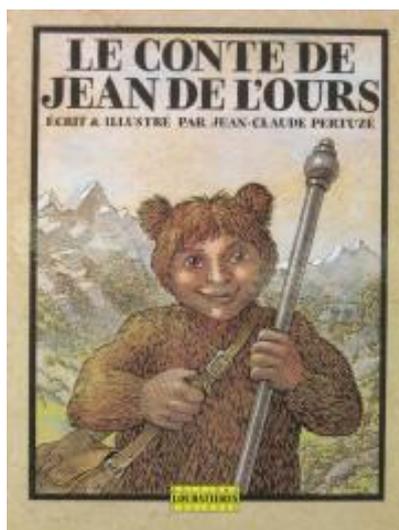
de l'ordre de la résolution du complexe œdipien.

« Chaque conte projette au moment de sa conclusion *heureuse* l'intégration d'un conflit intérieur. »³¹

Le départ mentionnait comme raison objective : « je m'ennuie ici » sous-entendu « avec toi, ma mère ... » et je pars découvrir le monde et chercher un autre objet d'attachement et de désir.

« C'est le moment de revenir sur un des éléments de notre conte, ces personnages d'une force extraordinaire, Tord-Chêne, Jean de la Meule, Appuie-Montagne, qui deviennent les compagnons de Jean de l'Ours. (...) la force de ces personnages ne sert à rien dans le récit (...) les personnages doués de dons merveilleux, force, finesse de l'ouïe, rapidité à la course, etc. qui se mettent à la suite du héros, aident celui-ci à mener à bonne fin des entreprises à première vue impossibles à quiconque veut épouser une certaine princesse. »³²

Ce qui veut bien dire que la quête primordiale est celle de l'objet amoureux et que toutes les autres péripéties sont ajoutées pour l'attrait du récit, et sont issues des nombreux échanges et mélanges entre les récits d'une région à l'autre, et même d'une langue à l'autre.



31 B. Bettelheim, op. cit. p. 142.

32 Ibid.

II) L'imaginaire, ses symboles et la transmission.

« Le corps éternel de l'homme, c'est l'imagination. »³³

A) L'imagination :

Si Malebranche l'appelait : *la folle du logis*, c'est dire si l'imagination eut longtemps mauvaise réputation, au royaume des penseurs classiques, tout ce qui ne relevait pas de la raison pure était suspect et il faudra attendre le XXème siècle et l'avènement de l'Inconscient pour qu'elle acquiert ses lettres de noblesse et un début de reconnaissance.

Ce qui la rend suspecte, c'est qu'elle s'exprime dans le sommeil, dans la rêverie, autant de moments qui laissent libre cours aux images qui affleurent librement et ne sont pas contrôlées par l'esprit, si bien que l'intelligence peut être soupçonnée de n'être pour rien dans tout cela !

Mais qui est-elle, cette imagination, d'où vient-elle et à quoi sert-elle ?

Sur ce dernier point, deux citations de G. Durand nous offrent une réponse intéressante et proche des conclusions auxquelles nous étions parvenues au terme de nos réflexions sur le conte de Jean de l'Ours :

« ...la vocation de l'esprit est insubordination à l'existence et à la mort, et la fonction fantastique se manifeste comme le patron de cette révolte. »

« ...la fabulation comme réaction défensive de la nature contre la représentation, par l'intelligence, de l'inévitabilité de la mort ... »³⁴

Imagination, dont l'auteur affirme qu'elle diffère de l'intelligence, non pas pour la dévaloriser, mais pour montrer sa spécificité : elle est l'organisateur de la vie psychique humaine, se nourrissant des expériences de chacun en interaction avec les influences de son milieu culturel, avec des constantes propres à la nature humaine, universelles, qui répondent à des attentes anthropologiques :

« Figurer un mal, représenter un danger, symboliser une angoisse, c'est déjà, par la maîtrise du cogito, les dominer. »³⁵

33 N.O. Brown. « Le corps d'amour », Denoël, 1968, p. 162.cité par D. Denis.

34 G. Durand, op. cit, p. 468

35 Ibid, p.135.

Dans le conte qui nous préoccupe, cherchons à repérer ces symboles, à discerner à quels grands schèmes de signification ils se rattachent et ce qui fait d'eux des émanations de la nature humaine dans ce qu'elle a de plus essentiel.

Et l'imagination, si mal servie dans le cursus scolaire, toujours prompt à la reléguer aux confins de la petite maternelle où rien n'est vraiment sérieux, retrouve, dans ce conte comme dans les analyses de G. Durand ses lettres de noblesse.

« Nous venons d'écrire un livre pour, non pas revendiquer un droit d'égalité entre l'imagination et la raison, mais un droit d'intégration ou tout au moins d'antécédence de l'imagination et de ses modes archétypaux, symboliques ou mythiques, sur le sens propre et ses syntaxes. »³⁶

B) Les symboles :

1°) Symbolique des lieux :

Dans la géographie s'inscrit le sens :

La géographie du conte se décline en une succession de lieux dont nous allons suivre le cheminement.

Les lieux du texte se présentent souvent deux à deux, opposés, c'est par le choc des contraires que le sens se rend plus perceptible.



a) Le village

C'est le village que quitte la jeune fille pour aller chercher du bois dans la forêt :

Un espace clos et protégé, le lieu même de la civilisation, dans l'imagerie habituelle du village de montagne aux maisons propres groupées autour de la fontaine, aux ruelles fleuries tournant autour de la place de l'église, l'archétype du sentiment de sécurité. Tout ce qui pourrait relever du désordre et du Chaos est tenu à distance par les murs d'enceinte, dont on redoute le franchissement.

³⁶ Ibid, p. 414.

« La cuirasse, l'enceinte fortifiée marquent une intention de séparation, de promotion du discontinu. »³⁷

Et c'est bien, en ouvrant la porte de l'enceinte, que l'« ubris » peut commencer à entrer dans la vie de la jeune fille comme dans le récit, puisque, hors les murs règne le Désordre, source d'angoisse et de confusion : confusion des genres, confusion des espèces, terrain de l'*indifférencié* : ce qui, pour l'humain, est le plus déstabilisant, à savoir tout ce qui n'est pas clairement identifié, nommé, tenu à distance par l'étiquetage clair : c'est humain ou pas ? C'est animal ou pas ?

b) La forêt :

Le monde sauvage opposé au monde civilisé :

(C'est) ... « l'appel des contraires qui dynamisent les grands archétypes. »³⁸

Bien sûr, c'est le milieu naturel que connaissent les auditeurs, la forêt que l'on découvre à la sortie du village de montagne, mais aussi et surtout, c'est le lieu de tous les fantasmes de peur, de rencontres effrayantes, de nez à nez avec des bêtes sauvages et des angoisses de dévoration propres à tous les enfants et adultes qu'ils deviennent.

C'est une image utilisée aussi pour sa couleur, le sous-bois, c'est un rappel de l'angoisse des ténèbres, celles de la mort, le noir de la nuit, c'est les prémisses de la mort et donc le rappel de l'irréversibilité du temps humain qu'il conviendra de combattre par des images de lumière : soleil derrière la pierre ou lumière du jour reconquise à la suite de la remontée du puits.

A eux deux : *village forêt*, ils réalisent une opposition chargée d'un sens fortement marqué : le sauvage/ le civilisé, le dedans/ le dehors, l'ordre/ le désordre, dans une relation antithétique forte.

Dans ses recherches, G. Durand nomme ce stade de l'imaginaire, le régime diurne, celui des affrontements d'images, dans lequel l'esprit part au combat contre les angoisses ontologiques, comme un guerrier, avec des symboles en forte opposition : espace clos / espace ouvert, ombre / lumière.

37 G. Durand, op. cit, p.191.

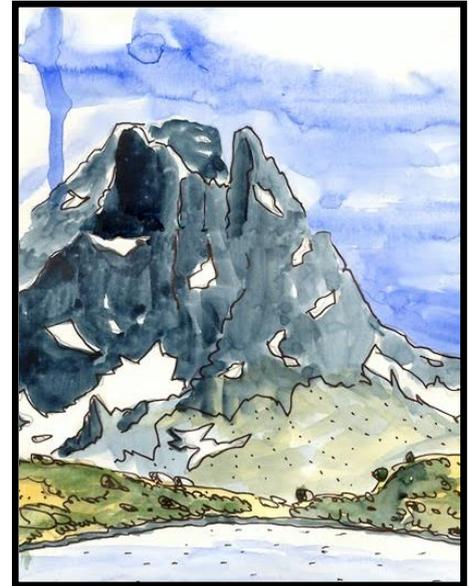
38 G. Bachelard, « Rêveries du repos », p. 112, cité par G. Durand.

c) La montagne

Toutes les religions ont situé les rencontres avec leur Dieu au sommet d'une montagne, Moïse y reçoit les Commandements, Mahomet la Révélation, les juifs brûlaient le taureau de l'holocauste sur un mont, etc...

« La moindre colline, pour qui prend ses rêves dans la nature, est inspirée ... »³⁹

Dans le conte, la montagne sert surtout à introduire l'élément qui va être fondamental dans la genèse de l'histoire : la grotte.



d) La grotte : le ventre, la Terre-Mère

L'ours vient enfermer dans l'ancre de la terre celle qui va enfanter.

« Les ténèbres de la caverne retiennent en elles le grognement de l'ours et le souffle des monstres. »⁴⁰

Au premier abord, il s'agit effectivement d'un milieu sombre et hostile, refuge des bêtes sauvages et à ce titre effrayant et repoussant, mais à la réflexion, la forme ovale de la grotte, son aspect humide et chaud rappellent d'autres similitudes et la caverne est perçue partout dans le monde comme la cavité matricielle par excellence :

« De nombreux peuples localisent la gestation des enfants dans les grottes, dans les fentes de rocher aussi bien que dans les sources. »⁴¹

La Terre devient ainsi la Pacha Mama, la mère primordiale, la caverne : la cavité a la forme parfaite pour représenter à la fois le berceau de l'homme, sa maison et son tombeau, la mise en terre du mort signant effectivement son retour à la Terre, c'est à dire à la Mère.

« La grotte est considérée par le folklore comme matrice universelle et s'apparente aux grands symboles de la maturation et de l'intimité tels que l'œuf, la chrysalide et la tombe. »⁴²

39 G. Bachelard, « Terre et rêveries de la volonté », p.384. Idem.

40 G. Durand, op.cit., p. 99.

41 Ibid, p. 263.

42 Ibid, p. 276.

La jeune fille dont le personnage disparaît assez rapidement n'a été que le relais d'une mise au monde « cosmique », par son intermédiaire, mais surtout grâce à l'enfantement au cœur de la Terre, naîtra un être hors du commun, forcément un héros, fils mythique de la Terre, promis à un destin hors norme et porteur d'un message de vie pour les hommes,



d'autant plus sûrement que l'autre intervenant de cette naissance, dans une relation amoureuse, sexuée, platonique, éthérée ou quelle que le conteur veut bien la dire, est lui aussi réputé pour être un « passeur » :

« L'ours est assimilé à la lune pour les populations sibériennes et celles de l'Alaska pour la raison qu'il disparaît en hiver et réapparaît au printemps ; il joue en plus (comme chez les Celtes et dans la légende d'Adonis, fils d'Aphrodite) le rôle initiatique d'animal dévorant. »⁴³



e) Le château / le souterrain

Le paradis d'un palais aux mille trésors opposé à l'enfer des salles obscures.

L'arrivée au château des trois compères a tout de l'illustration du conte de fées : les tables sont couvertes des mets les plus variés, les lits sont faits dans les chambres ...C'est le palais de Dame Tartine ou de la Belle au Bois dormant, la face solaire de cette demeure.

Mais elle en a une autre, plus secrète, plus cachée, dont on sent les prémisses dans les apparitions du personnage maléfique près de la cheminée, ce sont les souterrains, exacte reproduction de la disposition du château du dessus et qui entraînent sous terre au pays de la mort.

On y retrouve toute la symbolique liée à l'espace-maison dont parle Gaston Bachelard dans : « La poétique de l'espace » : la verticalité du concept de maison, de la cave au grenier, la cave abritant les tréfonds des angoisses de l'inconscient, toutes les peurs de l'enfance : peur du noir, peur de

43 Ibid p. 362.

l'isolement...

C'est surtout à l'image du labyrinthe que renvoie cette partie du texte et à ses inextricables dédales, liant à la peur des ténèbres, celle de l'égaré, de l'absence de repères et de l'angoisse ontologique de l'engloutissement, de l'*être avalé*. C'est dans la dimension première des images que nous replonge cette descente dans les labyrinthes du château, celle du vécu du nourrisson et de tout être humain, de sa fonction digestive qui reliera dans son imaginaire et à partir des premières sensations de son corps, tout ce qui a et aura à voir avec le digestif et le sexuel.

f) Le puits

Le puits, dans cette affaire se situe à l'intersection du géographique et de la symbolique du geste, car son rôle, dans le conte tient à la fois du décor, sombre, noir mais aussi humide et froid qui pourrait décrire une nouvelle caverne, lieu du lien privilégié à la Terre, et en même temps descente aux Enfers, chemin transitionnel entre ce monde et l'autre, dans lequel, le héros va devoir se débattre pour en sortir et prouver ainsi sa vaillance et... la possibilité d'une issue à nos angoisses de Mort.

Parce que Bachelard nous apprend que les rêves de descente sont aussi des rêves de retour. Il s'agit de vaincre sa peur de la chute, qui est l'effroi suprême, une chute dans un trou sans fin, en apprivoisant cette terreur par la certitude d'une remontée possible.

« ...l'imagination de la descente nécessitera plus de précaution que celle de l'ascension. Elle exigera des cuirasses, des scaphandriers (...) car la descente risque à tout instant de se transformer en chute. »⁴⁴

Et dans le conte, les multiples tentatives de descente des compagnons sont émaillées de préparatifs compliqués, de seaux, de cordes, d'arrêts répétés en cours de route de cris et de réclamations pour être ramenés à la surface, l'épreuve leur est insurmontable finalement.

Le héros y parviendra et montrera ainsi la voie du vrai courage et de la sagesse atteinte et récompensée. C'est le terme de son initiation : c'est bien ainsi que se comprend psychanalytiquement cet acte :

« La descente finalement convertit les valeurs négatives d'angoisse et d'effroi en délectation de l'intimité lentement pénétrée (...), on descend pour remonter le temps et retrouver les

44 G. Durand, op. cit. p. 227.

quiétudes prénatales. »⁴⁵

2°) Symbolique des gestes :

Dans le corps s'inscrit le verbe :

Commencer par les images, par la géographie, c'était commencer par le plus évident, le plus facile à appréhender, ce n'est qu'à la lecture de Gilbert Durand que j'ai pu entrevoir le geste sous l'image, le geste premier, primordial, ayant construit le sens de l'image comme pour le petit enfant, le *faire* est antérieur au *dire*, le gestuel à répéter souvent avant d'être verbalisé et conceptualisé.

« Ce n'est pas par une physique des éléments que s'organise l'imagination, mais bien par une physiologie que l'on pourrait appeler verbale, et par les reliquats adjectivaux et passifs de ces verbes qui expriment des schèmes et des gestes. »⁴⁶

a) La descente dans le monde souterrain :

Celle que nous évoquons : Jean de l'Ours, arrivant après les nombreux attermoissements de ces comparses est celui qui, parce qu'il est le héros va montrer la voie et descendre dans ce puits. Sa qualité de héros lui permet de vaincre la peur du noir, de l'inconnu mais aussi et surtout sa force de héros sera de se rendre maître de son destin et maître du temps en récupérant à son profit le fil de l'histoire. Parce qu'il accepte de descendre, donc de suivre le fil du Temps pour ensuite mieux le remonter et le dompter, il se rend possesseur de son *temps humain* et nous en libère par l'accomplissement d'un rituel sacrificiel.

b) L'ascension hors du puits :

Revenons au récit : Jean de l'Ours, ayant accompli sa mission de délivrance des princesses, va devoir trouver en lui les forces nécessaires à son retour au monde des vivants ;

L'aigle, auxiliaire des dieux, veut bien être vecteur de réussite, mais à condition d'y mettre le prix, et il est élevé, diable ! Ce n'est pas rien, il s'agit de remonter des Enfers. Il lui faudra sacrifier sa cuisse.

« C'est donc dans le pouvoir sacramentel de maîtriser le temps par un échange vicariant et propitiatoire que réside l'essence du sacrifice. La substitution sacrificielle permet par la

45 Ibid, p. 230.

46 Ibid, p. 198.

répétition, l'échange du passé contre l'avenir, la domestication de Kronos. Par le sacrifice, l'homme acquiert des « droits » sur le destin et possède par là « une force qui contraindra le destin et par suite modifiera au gré humain l'ordre de l'univers. »⁴⁷

c) Le vol :

Le trajet ascensionnel par excellence, la verticalité, l'archétype parfait de cette pulsion humaine primordiale : se redresser, se tenir debout, aspirer à s'élever ; parmi les schémas directeurs des images ontologiques dont les expériences réflexologiques du nourrisson forment la trame, celles de la posture sont premières, associées à tous les symboles d'élévation, de montées vers la lumière ... Il n'est donc pas étonnant que nous les retrouvions associées dans ce conte à la sortie du souterrain, à la remontée vers la lumière du dehors, de la vie, à cette sorte de résurrection.

Le symbolisme de l'ascension est très puissant dans les sociétés chamaniques qui pratiquent toutes l'initiation du chamane à travers un *vol magique* :

« Quel que soit le système socio-religieux qui régit et légalise la fonction du chamane, l'apprenti-chamane doit affronter les épreuves d'initiation comportant l'expérience d'une mort et d'une résurrection symboliques »⁴⁸

Ces images sont le signe intemporel de nostalgies essentielles de l'homme : liberté, transcendance.

« L'ascension et le vol font partie d'une expérience commune de toute l'humanité primitive. »⁴⁹

Nous retrouvons nos symboles familiers de l'âme qui s'envole comme un oiseau, des ailes de l'âme.

Au terme de cette analyse du conte, nous avons parcouru toutes les arcanes de ses mystères, sur le papier, il n'en demeure pas moins que la question de sa fascination n'est pas close, il y manque même un élément incontournable de ce moment d'écologie humaine, le transmetteur, le passeur d'émotions, celui par qui le miracle a lieu.

G. Durand nous donne une indication précieuse à ce sujet : si l'expressivité d'un conte n'est vraiment ressentie qu'à travers les accents d'un conteur c'est parce que les images se propagent

47 G. Durand, op.cit. p. 357.

48 Mircea Eliade, « Mythes, rêves et mystères » Folio Essais, 2008, p.129.

49 Ibid, p.133.

d'un imaginaire à l'autre par l'utilisation de la métaphore, bien servie en cet usage par les différentes figures de la rhétorique, et ajouterai-je, par la présence charnelle et sensuelle de cet autre moi-même qui me parle avec tant de connivence que je me sens interpellé au plus profond de moi.

« Comme c'est l'espace qui est la forme de l'imaginaire, de l'antidestin, c'est la métaphore qui en est le processus d'expression, ce pouvoir qu'a l'esprit, chaque fois qu'il pense, de rénover la terminologie, de l'arracher à son destin étymologique. »

C) La transmission par l'émotion

A ce stade de notre travail, nous retranscrivons deux interviews accordés par des professionnels de la parole, à savoir :

- le conteur Serge Mauhourat
- la slameuse Amandine Monin

Je leur ai posé ces questions et vous trouverez en annexes II et III leurs réponses.

1°) Questionnaire :

- 1) que peux-tu dire de ta présence aux autres quand tu intervies :
Position du corps, regard, mouvements, gestes ...
- 2) as-tu la maîtrise de cette présence, est-ce que tu l'as travaillée, choisie, conscientisée ?
- 3) qu'est-ce que tu ressens en retour des réactions du public ?
- 4) est-ce que tu as la possibilité de faire varier l'auditoire sans toucher au texte ?
- 5) En quoi la relation du dire un texte à d'autres est différente du lire à d'autres ?

2°) Analyses :

Tout d'abord, pourquoi ces questions et pourquoi ces interlocuteurs ?

Nos formateurs et l'école dans l'inconscient collectif semblent penser que puisque nous autres enseignants savons lire et avons un peu de culture, nous sommes à même de raconter des histoires aux enfants, or, cela ne va pas de soi.

S'adresser à des enfants ou à un public d'adultes requiert une forme de maîtrise qu'il faut pour le

moins avoir réfléchi avant de se lancer dans le « raconter ».

« ...je n'envisagerai pas la question du répertoire... Je m'intéresserai plus ici aux mécanismes de mise en jeu de la parole, sachant que l'art de raconter doit être considéré comme une « geste « globale, qui engage toute la personne, une manière d'écrire oralement en s'appuyant sur **la perception des images et leur traduction dans le corps**, la voix, le regard, l'espace et la relation avec l'auditoire. »⁵⁰

Pepito Mateo exprime de façon simple ce que je cherche à comprendre depuis le début de cette étude, à savoir : Par quels mécanismes, celui qui a perçu des images peut-il les transmettre à celui qui l'écoute, par l'intermédiaire de ces seules armes : son corps et sa voix ?

Les deux professionnels qui ont bien voulu se prêter au jeu des questions sont au quotidien confrontés à cette nécessité : certes, j'ai un texte magnifique à défendre et il pourrait se suffire à lui-même, mais je dois quand même franchir ces barrières que sont : la plus ou moins grande disponibilité de mon auditoire, son accès facile ou pas à cette forme de langue, sa culture, ses goûts, etc ...

En quelques mots, voilà la présentation des personnes interrogées :

- Serge Mauhourat intervient dans les écoles, au service du Cap'Oc, pour transmettre son amour de la langue occitane et dans de nombreuses manifestations culturelles tout public comme conteur, amoureux des Pyrénées, fin connaisseur de son patrimoine musical et poétique.
- Amandine Monin intervient dans le cadre de divers ateliers d'expression, tant dans des maisons de quartier à Marseille que dans des lieux de création théâtrale à Toulouse et mêle poésie, chant et écriture dans ses pratiques.

Un autre conteur, maintes fois rencontré et interrogé, dont la présence ici n'est évoqué que pour la représentation d'un moment de gestuelle évocatrice :

⁵⁰ Ibid, p. 12.



Cette photo de la conteuse Marie Tomas illustre à merveille ce que dit Michel Guérin sur le rôle du geste dans la compréhension du texte transmis :

« Paralinguistique, le geste renforce, renchérit, concède, retire, supprime et surtout, comme on dit, « met le ton », c'est à dire souligne dans la parole, quel que soit son mode, les reliefs de l'expressivité.⁵¹

a) La maîtrise du corps

La prise de conscience de l'impact de sa présence dans le processus de transmission à l'autre :

Si ce n'est peut-être pas un métier en soi, en tout cas cela s'apprend, il y a des compétences particulières à acquérir et certains sont peut-être plus à l'aise que d'autres dans ces pratiques.

A l'écoute du livre d'un autre professionnel⁵², c'est bien à partir de ses pauvres moyens et de ceux-là seuls que le conteur doit faire jaillir la magie :

51 M. Guérin, « Philosophie du geste », Actes Sud, 1995, p. 19.

52 Pepito Mateo, « Le conteur et l'imaginaire », Edisud, Collection : l'espace du conte, p. 10.

« ...il n'a que son corps et sa voix pour faire exister les univers les plus complexes ... »⁵³

Si chacun peut estimer avoir reçu de la nature les mêmes outils pour communiquer avec ses semblables que son voisin, la condition première à une bonne utilisation de ceux-là semble être en préambule de savoir bien identifier son propre corps avant de pouvoir jouer de ses possibilités en se tournant vers les autres, spectateurs ou élèves.

Un des éléments essentiels qui se dégagent de l'interview, dans notre optique, outre les déboires propres au comédien, est bien ce rapport non naturel à soi, cette conquête de sa présence aux autres qui est tout sauf innée.

L'apprentissage de la maîtrise de ses affects avant la montée sur scène me propulse violemment vers des souvenirs cuisants de directeurs d'école à la mode XIXème siècle qui vous assenaient en vos difficiles débuts de carrière : « Mademoiselle, vos soucis s'arrêtent à la porte de l'école ! » On entrait dans le Sanctuaire du Savoir et de la République !

b) On est en présence d'un corps à corps :

L'un est nécessaire à l'autre et réciproquement, de même que l'on se doute que l'auditeur est là dans l'attente d'un « objet littéraire ou sonore » à déguster, le narrateur est dans le besoin absolu d'un auditoire pour déployer ses talents.

Ce qu'ils ignorent souvent les uns et les autres, c'est dans quelle mesure ils sont indispensables les uns aux autres.

Observons côté auditoire :

Le groupe d'adultes qui se presse autour de la conteuse, Marie Tomas, au pied des tours du château de Morlanne, après quelques autres haltes dans les douves, dans la cour intérieure...

Ils sourient, ils applaudissent, ils suivent la conteuse pas à pas, aucun ne s'échappe ou n'écoute pas, ils sont venus de leur plein gré s'asseoir plus ou moins inconfortablement dans l'herbe, sans autre préparation que le titre de la déambulation : « fées, gnomes et autres monstres ». Leur présence réjouit les organisateurs et la conteuse, MAIS que se joue-t-il entre eux et elle ?

53 Ibid.

EUX :

Que savent-ils de leur besoin d'elle ?

Ils sont venus, séduits par le programme annoncé, donc ils ont une certaine forme de culture, celle des histoires lues dans l'enfance, ils apprécient un cadre géographique typé, un château médiéval, culture encore et goût des vieilles pierres, ils n'ont pas peur de plier leurs corps à des exercices de proximité avec la nature et les autres : peut-être subissent-ils plus l'expérience qu'ils ne la solliciteraient, mais ils sont prêts à faire cet effort.

En bref, ils ont le sentiment diffus qu'ils ont quelque chose à gagner à aller à la rencontre de cet autre qui a un message à leur délivrer, sont-ils conscients que cet « autre » a fait un « travail » sur lui pour être capable de livrer ce message, ce n'est pas sûr, mais il y a quelque chose quand même comme une forme de reconnaissance dans les applaudissements qui semblent se diriger d'un être qui vient de vivre une émotion en direction de celui qui a été capable de la lui donner.

Maintenant, côté conteuse :

Elle est arrivée bien avant eux et partout sur le passage qu'elle a prévu de leur faire emprunter elle a vérifié que les endroits étaient propices à l'écoute, loin du tumulte des visiteurs, loin de toute perturbation qui pourrait gêner l'écoute ou distraire ; elle a disposé au besoin des bancs, des plots, des pierres, autant de points d'ancrage qui paraîtront naturels mais qu'elle aura installés à dessein ! Réunir de bonnes conditions, c'est vital.

Elle a soigné sa tenue, pratique mais avec la touche de goût et d'originalité qui fait que leur regard sera capté et n'aura pas envie de s'échapper ailleurs.

Elle a peut-être repassé dans sa tête le fil d'une ou deux histoires qu'elle a mise à son programme récemment et dont elle est moins sûre.

ELLE :

Que sait-elle de son besoin d'eux ?

Elle sait le travail que lui coûte l'apprentissage de contes nouveaux, les chemins par lesquels il faut passer pour les garder vivants en soi et pouvoir les faire résonner en public avec les vibrations de la chose vécue dans la voix, dans la gorge, dans le regard, dans le corps tout entier. Voilà une piste pour expliquer la faculté des conteurs à retenir en leur mémoire tant de fils d'histoires :

« Le travail de mémorisation commence autour de quelques pièces, les premières à jaillir du

souvenir, qui permettront de reconstituer le récit, en amont et en aval. »⁵⁴

Elle sait aussi que son besoin d'eux, pendant le temps du « contage », elle doit le museler, pour qu'il ne l'empêche pas d'être efficace, ce que dit aussi Amandine : *ne pas s'enorgueillir* de leurs bonnes réactions et prendre le risque de perdre en *magie*, mais surtout en concentration.

Si nos conteurs sont reconnus comme les bons vecteurs de la transmission des images symboliques contenues dans le conte, c'est bien par leur capacité à susciter de l'émotion qu'ils répondent à cette mission. Le poète congolais Gabriel Okoundji parle ainsi de celle qui l'a initié aux délices du langage :

« Ampili était conteuse, elle avait le don magique du verbe. Elle nous parlait autour du feu. C'était comme si les bulles d'émotion circulaient dans l'univers. »⁵⁵

Le geste, dans sa plus noble définition, serait ainsi un supplément de signifiant que l'humain serait capable de mettre en œuvre pour donner du sens à ses dires, scellant par la même sa double appartenance au monde de la nature et de la culture, le geste comme un prolongement de la compréhension du texte par le bras, un supplément d'âme livré aux autres par extériorisation de la force de son imaginaire intérieur.

« Le geste opère une « schématisation » par le corps de la pensée abstraite »⁵⁶

Les conteurs nous ont révélé le moyen formidable qu'ils possédaient pour nous ensorceler : ce corps de sensations, de sensualité, de vibrations sensorielles qui trouve en chacun de nous un écho, une correspondance, même sous nos carapaces raisonnables.

« Ainsi, le corps, condition matérielle de la venue au monde, est aussi celle de l'être au monde. Par le fait même d'exister dans telle ou telle société, par l'action répétée de son travail, le corps se définit comme organisme spécifique, historiquement et géographiquement situé.⁵⁷

c) Parole au conteur :

Dans sa réponse, trois points essentiels qui ont guidé les pas de ce travail et viennent apporter une résonance bienheureuse aux propos tenus jusqu'ici :

54 N. Belmont, opus cité, p. 84.

55 G. Okoundji, « Stèles du point du jour. Dialogue d'Ampili et de Pampou. « William Blake & co. Edit, 2000.

56 M. Guérin, opus cité, p. 19.

57 C. Detrez, « La construction sociale du corps » Seuil, Essais, 2000, p. 75.

- Le premier, dans l'intervention de Serge, est le refus d'une gestuelle trop présente et susceptible de faire écran au texte, le conteur se défend de vouloir en faire trop, bien que conscient que cela lui échappe souvent. Mais, le résultat obtenu, celui du personnage totalement évacué de la scène pour laisser place à son histoire nue, correspond bien à la définition du rôle du conteur, tel que Serge aime à se l'imaginer : celui qui disparaît dans le texte.
- Le second, plus intéressant pour notre recherche, est le constat qui nous a occupés jusqu'à présent : par quel ressort passe la transmission du message d'un conte, et la réponse du conteur est, au-delà de nos espérances, très exactement dans les termes donnés à ce mémoire : une transmission par l'émotion.
Et celle-ci utilise, comme vecteur, ce que le conteur ne définirait pas par le corps lui-même, mais bien par ce que nous appelions un corps à corps, c'est-à-dire une relation humaine, qui tient à l'intime, comme le soulignait Hervé Couture, et qui peut avoir lieu lorsque les conditions d'un lâcher prise peuvent être atteintes.
- Le troisième, enfin, véritable profession de foi du conteur, est son plaisir à pratiquer cette activité pour, sans être démasqué, pouvoir se créer un espace d'expression qui échappe au regard d'autrui, comme le disait plus haut Michel Ocelot, le créateur de Kirikou, je me cache derrière mes histoires pour délivrer des messages et personne ne me voit avancer.

4°) Que devient ce corps dans nos écoles ?

Ce corps formidable, que les conteurs utilisent pour jouer avec nos sens et nous amener à réfléchir par le biais de l'émotion, vers une connaissance aigüe de l'humain, sensitif en premier lieu avant d'être sensé, quelle place occupe-t-il dans une cour, une classe de nos écoles ?

Ce corps, condition même de notre individualité, semble faire peur à l'institution scolaire, y verrait-elle, comme ce vieil homme de Nouvelle Calédonie une « création » dangereuse ?

« Ce que vous nous avez apporté, c'est le corps. »⁵⁸

C'est l'ethnologue Maurice Leenhardt, interrogeant un vieux canaque, sur l'impact de l'Occident, qui nous a rapporté cette déclaration.

58 M. Leenhardt, « La personne et le mythe dans le monde mélanésien », Paris, Gallimard, 1947, cité par G. Vigarello.

Il s'agirait donc d'une invention de l'Occident ; en effet, la perception du corps n'est ni universelle ni intemporelle, elle a une histoire dans nos contrées européennes qui tend à s'étendre à tous depuis la mondialisation et la globalisation du monde.

Si notre école d'aujourd'hui doit à Jules Ferry et aux législateurs qui lui succédèrent ses atouts de gratuité, obligation et égalité, il est probable qu'elle lui doive aussi ses handicaps au nombre desquels : le déni du corps et l'exigence de dépersonnalisation faite aux élèves.

III) L'école et son déni du corps

A) Entrée en matière

Le fil conducteur de ce voyage en écoles, cours, classes, gymnases, salles de jeux et bureaux de directeurs... suivra le cheminement de l'une de ses chères têtes blondes, dans sa journée, au fur et à mesure que se déroulent ses activités; notre regard voyeur ne traquera que les aléas de la vie de son corps, ignorant tout ou presque de son cerveau d'élève, sauf à penser que parfois, ce que subit son corps puisse avoir des retentissements sur ce qui se trame dans son cerveau.

C'est bien simple, il s'appelle Jules, il va à l'école de son quartier, en ville donc, à pied, avec les voisins de l'immeuble, en grappe de grands du CM2, cette année-là où les petits sont devenus des mioches et où l'on commence à lorgner sur les collégiennes.

Son corps de préado, pour le moment n'intéresse pas l'école, il est encore hors les murs, tout juste client de la prévention routière pour lui apprendre à traverser dans les clous... Mais, le voilà qui franchit la grille, toujours entouré du groupe de copains qui le rassurent (rapport à la sexualité, masculinité, complexe d'Oedipe, apparence, acné...).

Dans la cour, il faut se frayer un chemin, gérer sa relation aux autres, bonne ou mauvaise, selon les jours et les alliances, en ce moment, coup de chance, la mode est aux toupies, il est très fort à ce jeu et comme il gagne souvent, fait gagner ses compagnons de jeu, il est devenu très populaire dans l'école, toutes les filles lui tournent autour et tous les garçons veulent être copains avec lui !

Il n'en n'a pas toujours été ainsi, il a eu de longues années de galère et de solitude à cause de sa grande timidité ! (confiance en soi, culture de la réussite, individualisme)

Dans le brouhaha général, la stridence de la sonnerie vrille toutes les oreilles, sans vraiment traumatiser les troupes qui mettront bien encore dix minutes à intégrer LE RANG. Il y a un culte du rang dans les écoles primaires françaises, il rappelle les origines militaires des premières directives de l'Instruction Publique dont on détaillera un peu plus loin les injonctions en matière d'éducation physique (culte de la discipline, de l'ordre, du respect).

Pour entrer en classe, il faudra attendre l'assentiment du maître, s'installer, si possible en silence, et s'apprêter à commencer à travailler (corps maîtrisé, espace restreint, disposition des tables et autres objets de la classe conçus pour un objectif bien défini).

Pendant une heure et demie, à partir de maintenant, il ne faudra plus bouger ou un minimum, parler

pour répondre au maître en levant la main, être le plus souvent auditeur et spectateur, acteur très peu, faute de place et à cause du bruit que provoqueraient des déplacements (boire et faire pipi hors des horaires de récréation étant fortement déconseillé à 27 dans une classe exiguë !).

Résonne enfin la sonnerie de la récréation : on va pouvoir aller se dégourdir les jambes : Attention ! Reprise du rang pour sortir, passage vivement conseillé aux toilettes, dans la cour, règles de vie strictes, partage des espaces de cour entre les différentes classes, surveillance zélée des risques de bagarre, liberté très surveillée. Au bout d'un quart d'heure à peine, de nouveau le rang pour retourner en classe ; c'est monotone, n'est-ce-pas, à écouter, cette litanie de mises en rang : rassurez-vous, les enfants aussi trouvent ça très monotone et très lassant. (violences scolaires, respect du corps de l'autre, handicap)

De retour en classe, de deux choses l'une, soit vous avez mangé le français en début de matinée et maintenant, vous attaquez les maths, soit vous préférez garder le meilleur pour la fin et vous allez vous jeter dans la conjugaison. Quoi qu'il en soit, pour les enfants, c'est la même chose, c'est une nouvelle dose d'une heure et demie sans bouger, à consommer des fiches à remplir, à contraindre leur corps à l'immobilité.

Midi, le grand défouloir de la cantine, vous ne résisteriez pas au taux de vacarme et d'agitation qui règne dans ce lieu, c'est insupportable. Mais c'est à la mesure de la contrainte subie auparavant et du relâchement qui s'en suit, quoique ...

Il faut songer à l'analyse très intéressante de Georges Vigarello sur la contrainte suprême, inventée par notre époque : la contrainte intériorisée.

De retour en classe, si l'intermède d'une éventuelle séance de sport peut faire espérer un peu de détente, il faudra encore tenir de longues heures dans l'exigence de concentration que suggèrent les emplois du temps : histoire, géographie, sciences et vie de la Terre, quelques activités artistiques ... et l'informatique et la bibliothèque et l'éducation civique et ...

(Qu'en est-il de leurs corps, de leurs émotions, de leurs ressentis pendant ce temps-là ?)

Jules n'est pas encore libre d'aller jouer dans son quartier, il va reprendre une petite dose de pédagogie avec « l'aide aux devoirs », et courber une fois de plus ce dos qui s'est déjà penché toute la journée, et ravalé son envie de courir.

Le tableau est un peu dressé à charge, à dessein, il nous permet de mettre en évidence quelques uns des thèmes auxquels il faut s'intéresser pour comprendre cet appétit énorme de ces enfants pour des contes comme Jean de l'Ours qui leur parlent enfin de ce qui est ignoré tout au long de leur

scolarité et qui est pourtant pour eux un sujet constant d'interrogations, à savoir leur corps, les transformations qui l'agitent, les sentiments et sensations qu'il leur procure. Souvent, ils ne savent pas mettre des noms sur ces bouleversements et ces impressions et n'osent pas en parler, sentant confusément que ce n'est pas le lieu pour le faire.

B) Le discours de l'école sur le corps

C'est l'arlésienne : On en parle, souvent même, d'une seule façon, nous le verrons, sous l'angle du sport, de la santé uniquement, mais, en vérité, il n'existe pas ou plutôt il est nié dans tous les actes de l'enfant à l'école, tout y est fait pour que cet être en devenir ne soit considéré que sous l'angle de l'intellect. Il est un individu, une présence sans consistance, asexué, dénué d'affects, de sensations, d'émotions, voire même d'états de santé : faim, fatigue, douleurs physiques ou morales ... seul son cerveau intéresse le système scolaire et tel un célèbre patron de chaîne audiovisuelle, le travail de l'enseignant consiste à livrer aux lumières du savoir le plus grand pourcentage possible de cerveau disponible !

A cet égard, adultes et enfants sont logés à la même enseigne, l'enseignant lui-même n'existe que de façon transparente, faisant lui aussi abstraction de toute manifestation d'affectivité ou de présence sur le mode corporel. Ses interventions sont codifiées et codées de longue date, avec des postures, des positionnements stéréotypés de façon à éviter proximité, échanges sensoriels, approches et contacts jugés forcément dangereux.

Ces déclarations péremptoires demandent à être étayées d'exemples ou de témoignages pour attester de leur véracité, c'est pourquoi, nous avons interrogé, outre notre propre expérience, des études publiées comme celles de Jacqueline Chobaux dans « Les corps clandestins », et de Daniel Denis dans « Le corps enseigné » qui nous ouvrent par leurs multiples expérimentations un éventail plus large d'expériences et de réflexions.

Parce qu'il vaut mieux clairement afficher ses partis pris plutôt que d'être soupçonné de ne pas en avoir été conscient, je citerai cette phrase du livre de Daniel Denis qui ne laisse aucun doute sur ma position critique par rapport à l'école :

« Lorsque nous nous demandons ce que l'enseignement ne transmet pas, ce qu'il passe sous silence, nous remarquons alors que la vie pulsionnelle de l'homme et en particulier le plaisir et la violence des pulsions et toutes les implications qu'elles trouvent dans la société, dans l'histoire et dans l'art est niée ou pour le moins banalisée. Nous pouvons établir une relation

directe entre la consommation des matières d'enseignement sexuellement épurées, rendues sexuellement inoffensives et la force du déni opposé aux pulsions. »⁵⁹

S'il est clair que, dans le corps de l'enfant, une grande partie de ce qui lui revient est passé sous silence, alors : quel corps à l'école, pour quel usage, à quelles conditions ?

C) Au commencement, était le corps ... le corps de l'enfant :

« Le corps est le premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant ; il est le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite, il est l'emblème où la culture vient inscrire ses signes comme autant de blasons. »⁶⁰

Avant toute autre forme d'éducation proprement dite, avant le parler, le dire, le transmettre, il y a le toucher, dès la naissance, le corps de l'enfant est tenu, porté, manipulé, soigné, nourri, bercé, endormi, balancé, changé, langé, chatouillé, embrassé, cajolé, etc.

Et, dès la première minute, c'est différent selon les milieux, les régions, les saisons et les cultures, et l'on se souvient de ces enfants sauvages comme celui de l'Aveyron qui n'avait jamais pu être socialisé parce que, dès ses premiers cris, il avait grandi peut-être avec une louve, et lui manquaient tous les codes que l'enfant humain boit en même temps que le lait de sa mère ou d'une autre, mais d'humaine nature.

« Transmis à la fois par l'éducation, dès la petite enfance, et par l'imitation, les gestes les plus simples sont acquis. »⁶¹

Les premiers apprentissages de l'enfant se sont longtemps déroulés aux alentours de la maison, avec la fratrie et le voisinage jusqu'à ce qu'on s'inquiète dans certaines familles riches de donner à sa progéniture un supplément de formation pour atteindre de hautes fonctions.

Les premiers exercices proposés aux jeunes hommes de la noblesse seront des entraînements physiques : le cheval, l'épée, le combat. (Pendant ce temps, les filles sont à leurs ouvrages de broderie.)

Ce qui est constant, dans l'imagerie populaire comme dans les représentations artistiques, c'est que l'idéal de la beauté passe par la haute taille, la belle prestance. Dans les représentations sur le

59 P. Furstenau, « Pédagogie: Education ou mise en condition » dans « Le corps enseigné », opus cité, p. 66.

60 G. Vigarello, « Le corps redressé », Armand Colin, 2004, p. 9.

61 C. Detrez, op.cit. p. 77.

corps, quelles que soient les connaissances acquises, l'assimilation de la grandeur d'âme à la grandeur de taille reste très prégnante.

On a donc le souci de la verticalité, symbole de droiture de la personne, image extérieure de sa beauté intérieure. L'histoire a particulièrement bien traité le souvenir de certains de ces rois et chevaliers, surtout eu égard à leur belle allure, Gaston Fébus doit autant sa renommée à son fier port de tête (tête agrémentée il est vrai d'une chevelure blonde), qu'à ses exploits guerriers, et le port de tête altier, c'est d'abord une histoire de colonne vertébrale bien dressée, le nec plus ultra du traditionnel : « tiens-toi droit ! »

Verticalité donc, comme si de tout temps, on avait craint que l'homme perde son statut par un affaissement de sa position debout, si bien que le souci de faire se tenir bien droits les enfants a conduit à toutes sortes de démarches plus ou moins contraignantes.

La verticalité, qui est le premier critère d'humanité, s'obtient et se conserve par des manières de se tenir (...) qui sont produites par un modelage social où interfèrent le physiologique, le sacré et le psychologique. Rêve de rectitude, morale et dorsale, constamment retravaillé par la quête de la souplesse. »⁶²

1°) La contrainte physique :

La première démarche, pour obliger le corps de l'enfant à la rectitude, fut la contrainte physique : corsets et maillots, le bébé emmaillotté à l'étroit dans ses bandelettes qui le maintenait très droit, le corset qui enserrait la taille pour les plus grands et ensuite l'armure, le corset des femmes, les ceintures ...

La contrainte sur le corps s'exerçait de façon mécanique afin de permettre « aux corps » de montrer l'apparence de la droiture, il fallait à tout prix « redresser » le corps afin de l'éloigner le plus possible de l'animalité, tout affaissement risquant d'abâtardir l'espèce.

Cette prestance liée à la haute taille, l'habileté dans la gestuelle, la force au combat, toutes ces qualités acquises par l'entraînement du corps signifiaient déjà la supériorité accessible par le travail sur le corps et le rôle qui sera toujours celui de l'enseignement scolaire et sportif : fournir à la société ses élites, qu'elle formatera, modèlera selon les valeurs qui lui sont chères.

Dans l'Occident du Moyen Age, il s'agit de privilégier, chez les garçons, la force, l'adresse et la

62 Georges Vigarello, « Histoire du corps », tome 1, p. 127.

légèreté ; chez les filles, la patience et la discrétion.

« Nul doute que les fillettes entraînées à tirer le fil dans les petites écoles et les ouvroirs d'Ancien Régime y ont appris à *ne pas rêver* et à *s'asseoir convenablement*.

Une éducation des corps, exhibés et/ou cachés mais également enfermés dans une appartenance de sexe univoque que Diderot résume ironiquement dans la célèbre formule :

« Education des garçons : Pisse comme un homme !

Education des filles : Mademoiselle, on voit vos pieds ! »⁶³

Je vous propose une courte digression, extrapolation de cette affirmation que l'éducation fait le genre et range chacun à la place que la société veut lui assigner :

Ecoutant un cours radiodiffusé du Collège de France de Françoise Héritier, anthropologue, elle rapporte une expérience qu'elle vécut en Afrique, au Burkina Fasso, avec le peuple Samo :

Elle accompagnait des femmes aux champs et les regardait travailler en prenant des notes, et, à plusieurs reprises, elle les voit réagir aux pleurs des bébés qu'elles portent sur leur dos ; ce qui l'intrigue, c'est la différence de traitement : pour certains, dès qu'ils pleurent, elles le prennent et lui donnent à boire, pour les autres, elles le descendent et le tendent à une personne présente, sœur, grand-mère ...

Françoise Héritier s'approche donc de ces femmes pour leur demander des explications et voilà leurs réponses :

Ceux qu'elles abreuvent dès les premiers cris sont les garçons, parce qu'ils risquent de se mettre dans une grande colère et comme ils sont déjà chauds (pour ce groupe ethnique les femmes sont froides, les garçons, chauds) ils sont en danger si on les laisse s'énerver ; les autres sont les filles : elles vont attendre : toute leur vie, elles devront attendre, autant qu'elles en prennent le pli très tôt. Court exemple du pouvoir de *création* d'un genre, création d'une race, création d'une différence par la façon dont l'individu est reçu, éduqué, traité.

Revenons en Occident où l'histoire de l'éducation continue ...

On poursuivra l'éducation des nobles jeunes gens, en les envoyant se former dans les cours italiennes où ils pratiquent l'équitation, la danse et l'épée.

En 1640, est créée la première Académie qui nous ait laissé son emploi du temps :

63 G. Vigarello, opus cité. p. 138

Armes et cheval, le matin /Danse, l'après-midi de 2h à 4h30, suivi d'un enseignement des mathématiques et du dessin, auxquels s'ajoutent des lectures d'histoire et de géographie : le programme fait la part belle aux activités physiques.

Le théâtre fera son entrée dans les enseignements des collèges comme véhicule expert de l'art des postures ... L'art des postures : par le truchement des postures, on peut apprendre à se placer dans la société, y trouver sa place, l'enseignement sur le corps n'a peut-être que cet objectif-là : apprendre à chacun à adapter sa posture à la place qui est la sienne.

(Le théâtre) « Il enseigne à prendre des attitudes ; il inculque une maîtrise physique : surveiller des gestes, corriger des tenues, préparer tout simplement à la vie mondaine dans une société de représentation où se codent fortement bienséances et comportements. »⁶⁴

La bourgeoisie voudra bientôt, elle aussi, éduquer sa jeunesse, après la Révolution, l'idée d'une Education Physique commencera à faire son chemin. Il faudra attendre les débuts de l'école républicaine de la III^{ème} République pour voir se créer un ministère de l'Instruction Publique qui donnera ses premières directives concernant l'Education Physique.

Le rôle dévolu à l'école dans ce domaine sera longtemps celui-ci : de la gymnastique, et non pas du sport, des exercices pour exercer le corps, des gestes propres à permettre un bon développement des muscles, de l'ossature ; une discipline stricte propre à juguler toute forme d'agitation.

2°) La contrainte morale :

La deuxième démarche pour obtenir un corps droit, après avoir renoncé à l'enfermer dans des machines à redresser, va consister à obtenir la rigidité de la posture par des injonctions, des commandements stricts.

Le maître ressemblera au chef militaire et le modèle à suivre sera exactement l'armée et ses entraînements, la rigueur et l'ordre militaire comme signe de la grandeur du pays et l'exemple à suivre pour former des citoyens capables de le servir mais aussi capables d'être des hommes et des femmes épanouis parce que le modèle militaire semblait permettre d'arriver à des résultats parfaits de développement humain.

« La dépendance de l'enfant ne vient plus s'incarner dans une application très matérielle de forces quasi métalliques et combinées, mais dans des exercices qui ambitionnent de le plier

64 Ibid.

aux diverses rigueurs. Son corps n'est plus la cire qu'une main peut pétrir, il est un ensemble dynamique que le commandement éducatif doit durement ordonner. »⁶⁵

Le XIX^{ème} siècle est aussi une période de grandes découvertes scientifiques, la société est appelée à être vigilante sur tous les problèmes d'hygiène, de santé, de bon air ... Les études chiffrées des différents gouvernements montrent que, une fois encore, la France est en danger si ses enfants sont trop nombreux à être exemptés de service militaire, trop nombreux à fréquenter les sanatoriums : un seul remède à tous ces fléaux : la gymnastique.

Et le plus tôt sera le mieux, l'école primaire devient le lieu privilégié du développement de la gymnastique. Le baron Pierre de Coubertin assignera à l'école primaire le rôle de « débourrer, assouplir ou bien, fortifier et endurcir. » On entend bien encore dans ce discours l'idée d'une jeunesse malléable que l'on peut avant qu'il ne soit trop tard, que les mauvaises habitudes ne soient prises, modeler selon les bonnes règles de comportement.

Il a été très tôt évident que la prise en main de la jeunesse par le moyen de l'exercice physique est aussi considéré comme un excellent outil de contrôle des pulsions, tant sexuelles que socialement violentes et que les classes dirigeantes ont très vite compris tout le bien qu'elles pouvaient attendre de l'embrigadement des pauvres dans des activités physiques contrôlées, plutôt que de laisser libre cours à des jeux et mouvements qui pouvaient devenir dangereux pour l'ordre public ou tout simplement risquer de mettre en doute le bien fondé de l'organisation sociale.

On trouve de tout temps cette connivence ordre - armée / pouvoir - gouvernement et le meilleur moyen de mettre en place cette organisation est de prendre possession des citoyens par la main mise sur leurs corps, à leurs corps défendant pour faire un mauvais jeu de mots, c'est à dire à leur insu, ou sans que la conscience du phénomène soit clairement explicite pour tous.

Quand, chaque année, les sondages montrent que les enfants des classes populaires n'atteignent que très rarement le niveau scolaire universitaire, ont-elles les moyens de renverser la tendance, sachant qu'effectivement l'école de la République reproduit toujours les mêmes schémas et utilise pour cela, en particulier, la sélection par le corps ...

Sélection qui se manifeste dans les classes, justement par un corps qui se rebelle en manifestant bruyamment sa présence, son envie de s'exprimer, sa désapprobation face aux brimades qu'on lui fait subir, excepté pour un petit nombre d'élus qui ont, très jeunes, intégré les codes : immobilité et silence en façade, défoulements de tous ordres tout à l'heure.

65 G. Vigarello, « Le corps redressé, » p. 42.

Le discours et les structures avaient partie liée avec le pouvoir, alors que le corps était du côté des catégories opprimées, marginalisées de la société : les minorités de race, de classe ou de genre pensaient n'avoir que leur corps à opposer au discours du pouvoir, au langage comme instrument de mise au silence des corps.⁶⁶

L'usage de l'imparfait n'est ici respecté que pour ne pas détériorer le texte de Georges Vigarello, mais il pourrait fort bien être employé aujourd'hui pour un grand nombre de nos élèves qui, sans avoir les moyens intellectuels de le dire aussi clairement, le ressentent encore violemment.

3°) L'intériorisation des interdits :

La troisième démarche, plus perfide, va être inventée par le XX^{ème} siècle et devra beaucoup de son efficacité à la psychanalyse et à la mise en évidence du schéma corporel. Elle se définit comme une intériorisation des interdits et la mise en place d'une *instance* régulatrice des pulsions permanente. L'adjudant veille de l'intérieur.

« L'évolution semblerait ainsi aller dans un mouvement constant d'individualisation de la norme, l'enfant n'étant plus contraint par une main ou par un commandement extérieurs, mais plutôt, plus sournoisement, par la mise en place d'une instance de contrôle à l'intérieur de lui-même, de façon plus ou moins conscientisée et consentie. »⁶⁷

« À suivre », disait l'historiette de Jules, nous y voilà : la contrainte intériorisée : de quoi s'agit-il ?

Au cœur de mon expérience, il y a, en école maternelle, la mise en œuvre du *schéma corporel* :

Dans la longue tradition des écoles maternelles, il y a l'héritage des grandes Ancêtres : les Pauline Kergomard et autres fondatrices qui ont accompagné l'évolution des anciennes salles d'asile, qui sauvaient des ribambelles de mômes morveux et crottés des ateliers, usines, étables crasseuses dans lesquels ils accompagnaient jusqu'alors leurs ouvrières et paysannes de mères. Après ces années héroïques, se sont installées les années *redresseuses* pour utiliser le jargon de Georges Vigarello où le but ultime était de redresser dans toutes les acceptions du terme ces populations menacées de dégénérescence ; à savoir, inculquer à ces masses ignares des notions d'hygiène, de propreté, de soins de bonne santé et, quand ces normes furent bien en place, au début des années soixante, on put trouver un peu de temps pour penser à d'autres soucis pour l'enfant, moins basiques, sa santé étant assurée, son bien-être, son confort, dans des maisons saines et bien aérées, vint le temps de se

66 G. Vigarello, « Histoire du corps », p. 8.

67 G. Vigarello, opus cité, p. 201.

consacrer, enfin, à son psychisme. Les institutrices d'école maternelle, car la profession était entièrement féminisée, furent aidées en cette matière par les publications des chercheurs en psychologie de l'enfant et nos études dans ces grandes fabriques d'instituteurs et d'institutrices qui se nommaient Ecoles Normales, nous ont amené à fréquenter Piaget, Wallon, Bettelheim, Freud et bien d'autres, donc, le schéma corporel est entré dans nos préoccupations et dans nos séances de motricité.

Le B, A, BA d'une bonne séance de *psychomotricité* dans ces époques lointaines, celle qui vous valait la bonne note de Madame l'Inspectrice des Ecoles Maternelles, était le travail de mise en place du schéma corporel, vécu par l'exercice physique, verbalisé par le langage, reproduit par le geste graphique ... *intériorisé*, pour que le futur élève apprenne à parler, à lire, à vivre avec les autres, il fallait impérativement qu'il ait intégré dans son fonctionnement mental les différents segments de son corps, leur fonctionnement harmonieux, leur disposition ...

Parce que le fin du fin, c'est de parvenir de mois en mois, et le cahier de suivi est là pour suivre les progrès, à la représentation, par le dessin, du bonhomme, de la perception qu'il a de son propre corps, le mieux agencé possible ! Le bonhomme-têtard d'abord, puis les bras se déplacent de la tête, à laquelle ils étaient accrochés dans un premier temps, pour migrer vers le ventre où ils vont se souder à une hauteur indifférenciée, quand tête et ventre apparaissent distincts et séparés, pour être rejoints bientôt par des jambes et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les segments soient en place et le bonhomme acceptable par maîtresse qui félicite et verbalise, et fait reproduire inlassablement ces exercices de prise de conscience de son schéma corporel.

« La maîtrise théorique n'est que de peu d'utilité tant que le geste n'a pas été inscrit dans le schéma corporel ; et ce n'est qu'une fois le corps assimilé dans et par l'exercice physique répété jusqu'à la nausée qu'il devient à son tour complètement clair à l'intellect. »⁶⁸

Dans cette procédure, l'intériorisation du schéma corporel, premier volet de l'objectif à atteindre pourrait faire oublier ou cacher qu'un autre enjeu se joue dans ses activités : qui est celui de la socialisation, donc de l'intériorisation des règles sociales qui façonneront la conduite de l'enfant non seulement dans son rapport avec les potentialités de son corps mais aussi dans l'éventail des possibilités qu'il a de les utiliser à bon escient dans ses relations avec les autres ou avec l'autorité, avec l'adulte.

L'exemple des populations nomades est, à cet égard, riche d'enseignements ; pourquoi les enfants

68 Merleau Ponty cité par C. Detrez, opus cité, p. 158.

du voyage à qui on enseigne la lecture ont-ils tant de mal à entrer dans ces apprentissages ?

Certes, il y a une pluralité de paramètres qui interviennent dans ces échecs, qui relèvent des codes sociaux, des différences de repères culturels, des traditions orales et écrites ... Par manque de temps ici, tout ne peut pas être évoqué, mais force est de constater que ces enfants scolarisés précocement réussissent mieux que ceux qui intègrent nos écoles à l'entrée de l'école primaire :

Tout ce travail de maîtrise du corps par l'exercice physique codifié que propose l'école maternelle permet l'*ingestion* des codes sociaux qui seront si utiles dans les classes supérieures, et qui, ce que nous voulions mettre en évidence, montrent les vertus :

- ◆ de la maîtrise du langage dans la maîtrise du corps,
- ◆ de la maîtrise du corps dans la maîtrise sociale.

« Toute notre éducation est dans une certaine mesure (...) la mise en forme de notre corps selon les exigences normatives de la société. »⁶⁹

Maîtrise du corps, maîtrise sociale, c'est jusque dans la mise en place architecturale, fonctionnelle de l'école et de la classe que se lit cette volonté de maîtrise, maîtrise des corps, maîtrise des violences d'une population dont les soubresauts sont toujours à redouter.

D) Les dispositifs scolaires

Jules vous le dirait mieux que moi : l'espace qui lui est accordé en classe est réduit à la portion congrue ; dans son CM2, il dispose :

D'un porte-manteau : parce qu'il est hors de question qu'il amène son vêtement en classe, sur le dossier de la chaise, il toucherait le sol, bloquerait la table de son voisin de dos, pourrait susciter des tentations par le contenu de ses poches ...

D'une table : la place de poser, voyons : un grand classeur ouvert, c'est presque tout utilisé déjà, une trousse à côté à la rigueur, le livre n'y comptez pas !

D'un casier sous cette table : dont l'état dit assez bien le caractère de l'enfant puisque c'est le seul petit endroit qui préserve une ébauche de confidentialité, très légère puisque certains enseignants poussent le vice, de temps en temps, jusqu'à réclamer un revue des casiers. (C'est seulement quand un malheureux petit reste de goûter a moisie dans le fond.)

69 M. Bernard, « Le corps », Etudes Universitaires, 1972, p. 140.

D'une chaise, ah ! Le bruit des chaises qui raclent le sol, le brouhaha de 27 chaises qui remuent quand vous décidez de lancer un travail de groupe !(On s'étonne que les maîtres préfèrent les cours magistraux) Parce que 27 chaises, même avec des rondelles de caoutchouc dessous, c'est extrêmement bruyant...

Ce que l'on oublie d'expliquer aux jeunes enseignants qui voudraient bien faire leur métier et essayer de faire évoluer les pratiques, c'est qu'ils héritent d'infrastructures dont le modèle date de l'époque des hussards noirs de la République. Que le crédo de ces années-là était :

Extrait d'un manuel à destination des instituteurs :

« Démonstrateur et commandant, il (l'instituteur) doit être vu et entendu de tous ses élèves ; surveillant, il doit juger d'un coup d'œil de la valeur de l'ensemble, rectifier les fautes particulières. »⁷⁰

En conséquence de quoi, les écoles ont, toutes, été construites et aménagées selon le même modèle, très exactement, ce qui relève d'une intention louable mais, somme toute, totalement erronée, à savoir : pour garantir l'égalité de tous les enfants de France, il faut donner à tous strictement la même chose... comme si, au départ, les enfants avaient été égaux !

1°) Le mobilier :

Le tableau noir : symbole s'il en est de l'école républicaine, c'est à la craie et sur sa peinture ardoisée que s'inscrivaient les leçons de morale de nos aînés. C'est le signe aussi de la façon dont étaient perçus les enfants confiés à l'école : non pas comme des individus aux identités diverses et variées mais comme une masse homogène à faire progresser de façon groupée, à tous était servi le même régime, LA LEÇON : morceau de bravoure sur lequel le bon maître était jugé, diffusion d'un message unique, tous les yeux braqués vers le tableau noir sur lequel s'inscrivait la parole d'or, le Savoir.

Tables et chaises : tournés vers le tableau, alignés et séparés en rangées, que tous puissent voir mais aussi que tous puissent être vus. La contention n'est jamais loin de l'instruction, autant qu'ils devaient être instruits, ces enfants-là devaient être surveillés.

Guizot, Ministre de l'Instruction Publique, disait : « Un enseignement bien compris doit rendre le

70 G. Vigarello, opus cité, p.143.

peuple moins turbulent et féroce. »

Un autre point de vue que développe Jacqueline Chobaux, c'est la mise à distance des corps par les rangées, il fallait veiller aussi à ce que les enfants entre eux aussi ne puissent pas se toucher.

Deux idées, me semble-t-il, sont à associer à cette disposition particulière du mobilier, certes, la méfiance que l'on a déjà soulignée envers tout contact corporel qui contenait en germe des dangers, (quels dangers d'ailleurs, sont-ils quelque part identifiés, nommés ?) est la première, mais il y en a une autre, sur laquelle les étrangers mettent l'accent quand ils comparent notre système au leur ; c'est l'extrême compétitivité à laquelle on demande à nos élèves de se livrer.

Qui ne garde pas des compositions, interrogations écrites, évaluations, quelque soit le nom qu'on leur donne, un souvenir cuisant ? En tout cas, ces devoirs individuels, pour lesquels les séparations « physiques » étaient encore accrues pour qu'on ne puisse pas *copier*, restent pour beaucoup le cauchemar de leur scolarité ; et on les voit venir inscrire leurs propres enfants dans nos écoles sur la pointe des pieds, tant le franchissement des grilles leur coûte encore.

Le bureau du maître : Ni plus ni moins que le trône du roi, massif, imposant, grimpé sur une estrade, voir et être vu. Un de ses tiroirs contenait les bons points : récompenses, punitions, une des missions de l'instituteur, c'est ce que disait le manuel, est de juger et de rectifier.

2°) Salles de classe :

Dimensions : au minimum, puisque, de toute façon, il s'agit d'asseoir un public qui n'est pas autorisé à bouger, qui est destiné à rester assis en situation d'écoute passive, il n'a pas besoin d'espace plus vaste que celui qui enserme une table et une chaise, une petite armoire au fond, le bureau du maître près de la porte et c'est suffisant.

En résumé :

« Espace de pouvoir, le cadre scolaire est conçu pour faciliter la surveillance des élèves (...) espace de travail, il se veut fonctionnel, (...) tout doit être utilitaire, normalisé et uniformisé ; ce qui est du domaine du gratuit, du superflu ou du plaisir, est donc éliminé de l'univers scolaire. Le bien-être corporel, la détente, le jeu, l'échange, n'ont de ce fait aucun droit de cité.⁷¹

J'ai fait allusion tout à l'heure à la confidentialité du casier, qui est le niveau zéro de l'espace

71 Jacqueline Chobaux, « Les corps clandestins », Desclée de Brouwer, 1993, p. 60.

personnel dont on puisse profiter, il faut rappeler que dans l'ensemble du dispositif scolaire, l'enfant ne jouira jamais que de cet espace-là ; tous les autres lieux sont collectifs et anonymes, il n'aura nulle part le loisir ou le droit d'y laisser une trace ou de s'accaparer en propre un endroit quelconque. Tout lecteur adulte sait que, sur son lieu de travail, dans son bureau, son vestiaire...il se sent mieux après avoir apposé quelques cartes, photos qui le relient à sa famille, à ses amis, à ses souvenirs de vacances ...

D'autre part, l'exiguïté des classes freinent de nombreuses activités, l'adage veut que les enfants perdent l'usage du pinceau entre l'école maternelle et l'école primaire, forcément, pour peindre, dessiner, modeler ou autre, il faut un minimum de place pour agir, mais aussi entreposer, laisser sécher, les activités artistiques pâtissent beaucoup de l'inadaptation des locaux.(entre autres raisons) Par chance, dans de nombreux établissements, surtout ceux des centres-villes, les effectifs sont en baisse et des espaces se libèrent, dans lesquels on s'aperçoit qu'on peut vivre l'école autrement, mener des projets artistiques et profiter de ce nouvel agencement de l'espace pour découvrir que d'autres relations enseignant-enseigné sont possibles.

3°) Architecture :

Si nous ne devions avoir le temps de lire que cette note, elle nous en dirait suffisamment long sur la façon dont furent pensées nos écoles pour qu'il n'y ait, je crois, rien de plus à ajouter.

« Il est impossible d'entrer dans le détail des normes fixant les superficies scolaires ; elles varient avec le temps, selon le type et la taille de l'établissement et souvent le mode de calcul a changé, rendant les comparaisons difficiles. En réunissant les données disponibles pour l'enseignement primaire par exemple, quelques tendances émergent. Des normes de surface utile par élève fixent la surface totale du terrain scolaire : entre 15 et 20 m² par élève pour la France (20 à 40m² en Suisse, 64m² en Grande Bretagne, 160m² aux Etats Unis). Pour des aires de récréation, les normes sont plus subtiles, faisant intervenir le nombre de classes et les effectifs par classe : cela fait varier la surface par élève entre 2,75m² et 4,40m². Enfin **la surface minimum par élève dans la classe varie entre 1,25 m² et 1,50 m², surface comprenant le mobilier scolaire et l'emplacement du professeur** (1,65 à 1,84 m² en Suisse, 1,68m² en Grande Bretagne, 2,10m² en Allemagne, 2,80 m² aux Etats Unis).

Il est clair que, dans ces conditions-là, le corps n'a pas été pris en compte, sa présence est un écueil à surmonter par la contention et la réduction ; sauf à parler du corps de santé dont les différentes injonctions des ministères tentent d'assurer les valeurs.

D) La santé: le corps soigné

Rappelez-vous ! L'affiche dans le hall d'entrée était d'une lisibilité parfaite : graphisme épuré, couleurs contrastées, le message sautait aux yeux : Sur un fond vert sapin, une fillette chaussée de bottes en caoutchouc et armée d'un grand balai, frottait allègrement les dents blanches et pointues d'un crocodile dont on ne voyait que la tête, à la bouche béante. Campagne de prévention des caries, de promotion de l'hygiène dentaire, à laquelle succèdera celle du grand air, pour lutter contre la tuberculose, puis contre l'alcoolisme, puis contre le tabagisme, puis contre l'obésité et pour une alimentation saine ...

Bref, l'école a toujours été choisie par les divers ministres de la santé pour propager la bonne parole et joindre au pouvoir coercitif de la discipline scolaire le pouvoir contraignant de la norme sociale.

Car, une fois de plus, outre l'enseignement, on se rend bien compte que, ce qui est en jeu à l'école, c'est l'imposition d'une norme sociale qui est celle des classes dirigeantes, qui souhaitent mettre au pas les pauvres et les obliger à travailler ; pour parvenir à ces fins, une chose est importante, que ces travailleurs, pour être efficaces, soient en bonne santé, autant le leur apprendre le plus tôt possible.

« L'hygiène au XIX^{ème} siècle, s'établit ainsi comme un savoir, une discipline, avec toute la force de pouvoir que cette institution suppose : des chaires d'hygiène sont créées, des revues et des livres publiés, des enquêtes commandées dont les motivations sont proches des préoccupations de la bourgeoisie capitaliste. »⁷²

Et si les instituteurs sont si prompts à relayer l'information, c'est que, pour nombre d'entre eux, le déclassement social les taraude, enfants des classes populaires, ils aspirent eux-mêmes à devenir des bourgeois et appuient les thèses des classes dominantes.

Le principe est toujours le même : en faisant passer les normes d'hygiène, de soins, on fait passer aussi les codes sociaux qu'elles sous-tendent et on peut lire dans chacune des réformes proposées par l'Education Nationale l'état de la pensée dominante à l'époque susdite.

Le XVIII^{ème} siècle a vu se mettre en place une scolarisation diffuse qui visait surtout à sortir les enfants des campagnes de ce que les nobles et les ecclésiastiques appelaient leur arriération ;

72 C. Detrez, op.cit. p. 174.

l'éducation avait pour mission d'éviter la dégénérescence du pays en inculquant aux petits paysans une morale, chrétienne de préférence, respectueuse et obéissante de surcroît.

Le XIX^{ème} siècle va s'appliquer à diffuser, dans un siècle d'industrialisation, des idées de progrès et d'efficience dans le travail qui doit être soutenue par l'efficacité de ses ouvriers, au premier terme de laquelle se trouve leur bonne santé.

Le XX^{ème} siècle verra s'installer de nouvelles exigences de réussite personnelle, de compétition et d'épanouissement de l'individu.

Par exemple : Etude de la réforme de 1969 – B.O.E.N. N° 48 du 18/12/69

« L'Education Physique et Sportive (E.P.S.) est chargée de contribuer à former des hommes capables, en s'adaptant aux conditions de la vie moderne, de réaliser leur plein épanouissement sur le plan personnel (travail et loisirs) et sur le plan social, moral et civique. »⁷³

L'ordre des termes n'est pas anodin :

En premier : le plan personnel : c'est une révolution par rapport au XIX^{ème} siècle, un changement complet de regard posé sur l'individu, justement parce qu'il se met à exister comme individu, il émerge pour la première fois dans les textes de la masse informe dans laquelle il était englobé.

En second, le plan social : là encore, c'est inédit, sa place dans la société arrive avant le rôle qu'il pouvait être amené à jouer dans la patrie. Il semble que le souci de son intégration au sein du groupe social soit plus important que les valeurs de devoir et travail. Le développement de sa personnalité devance dans les priorités de l'école l'obligation d'en faire un citoyen exemplaire.

Enfin et seulement en troisième et quatrième places arrivent les plans qui tenaient autrefois le haut du pavé : moral et civique.

D'une part, la psychanalyse est passée par là, avec son poids d'introspection, qui a invité chacun à un retour sur lui-même, à une réflexion identitaire ; d'autre part, l'après guerre a balayé toutes les idéologies patriotiques et l'après communisme toutes les espérances révolutionnaires, dans ce cas, il ne reste plus que le corps et l'épanouissement personnel comme valeur refuge et chance de salut ; d'autant plus que l'Église a perdu sa place prépondérante de caution morale du pouvoir.

« Une tendance globale des corps à se déprendre des contraintes puritaines qui leur assignaient un « maintien » composé de raideur dans le port de taille (tiens-toi droit !), de

73 Daniel Denis, « Le corps enseigné » Editions Universitaires, 1974, p.52

modestie dans le regard (baisse les yeux !), de lenteur dans les déplacements (ne cours pas !) et de distance avec le corps d'autrui (garde tes distances !). A cet égard, toute l'histoire du XXème siècle est celle de l'inversion, plus ou moins grande, plus ou moins complète, de ces valeurs. »⁷⁴

E) Les débordements : violences / punitions

Les médias parlent souvent de violences scolaires, dans un amalgame un peu commode entre quartiers dangereux, populations à risque et fin des valeurs républicaines ; ce discours, entaché de relents sécuritaires ne doit pas, dans le rejet qu'on doit lui opposer, nous faire oublier que la violence scolaire existe, ou plutôt « des phénomènes de violence dans les écoles » existent, mais il faut se garder des conclusions hâtives.

Tout d'abord différencier les formes de violence, celles qui s'exercent contre l'autorité ou ses représentants, dans une prise de conscience déjà politique des modes de répression sociale, et celle plus diffuse des individus entre eux, agacés, aux prises avec un mal de vivre inexplicable.

Ensuite, en cherchant les causes du malaise interne à la sphère scolaire, se rappeler assez vite qu'elle ne vit pas en vase clos, cette école, et qu'elle subit, répercute, amplifie ... des éléments de la vie quotidienne des familles comme une immense caisse de résonance.

Sans être un spécialiste de ces questions et simplement pour les avoir côtoyées sur le terrain, je dirai que, comme la télévision française continue à ne montrer sur ses écrans que des blancs, sages français de souche, l'école continue à considérer que le modèle français tel qu'il a été forgé par l'histoire officielle est celui d'une population blanche ou tendant à s'en rapprocher le plus possible, catholique dans son héritage culturel, possédante et bourgeoise ou rêvant de le devenir et enfin, urbaine et fière de ce signe de modernité.

Ce qui donne une explication relativement simple au malaise et aux souffrances en milieu scolaire d'un grand nombre d'élèves : moi, ma richesse culturelle, on en fait quoi ? Rien, elle n'a pas sa place dans l'école française qui ne parle qu'une langue : celle de l'Ile de France, si pure et si belle.



**France multiculturelle :
image de campagne du
Président de la République**

74 G. Vigarello, op.cit. p. 140

L'occitan, le corse, le bantou ou le berbère : pour exister, il vous faudra exercer la même violence que celle qui vous a été faite pour vous anéantir ou refuser de vous entendre, si ce n'est que vous ne disposerez jamais des mêmes moyens que ceux qu'un état peut mettre en place.

Si le déni culturel peut amorcer un début d'explication aux nombreuses manifestations de violence à l'école, il n'est que la partie émergée de l'iceberg, le déni de l'individu est plus profond puisque c'est l'ensemble des « affects » qui se trouve interdit de séjour, toute trace d'individuation étant proscrite dans le système scolaire français.

1°) Violences scolaires

Chahuts, bagarres, bousculades :

Le chahut : la bête noire de l'adulte : ingérable, puisqu'il n'y a pas de responsable identifiable et punissable donc, juste un immense brouhaha qui rend toute action impossible, à part les hurlements d'adjudant chef, les coups de sifflet et l'injuste et insupportable punition générale ; par pudeur, on nomme aussi ces affrontements : *incivilités* : mais qui affronte qui ? - l'enfant contre l'adulte, l'élève contre le représentant de l'ordre-école, l'enfant contre l'autre enfant ?

Dans la gestion quotidienne du navire-école, le directeur n'a ni le temps ni le goût de se poser la question, mais, une fois la retraite arrivée, je peux prendre ce recul pour interroger nos pratiques : contre qui ou quoi cette violence ?

Qui ou quoi pour agresser ces enfants au point de déclencher en eux autant de rancœur, oui la télévision qui donne de mauvais exemples, oui les familles qui ne sont plus aussi structurées qu'autrefois, oui tout ça, mais confusément aussi, la lancinante interrogation : et si l'école était, par son fonctionnement intrinsèque, génératrice de violences ?

La promiscuité, les nombreux interdits, la contrainte permanente de tous les élans naturels, la dépersonnalisation absolue des lieux, la négation de tous les sentiments, autant de raisons qui pourraient donner lieu à de grandes souffrances qui trouveraient leur exutoire dans ces déchaînements de violence.

Racket, vols :

On pourrait croire à des agressions interpersonnelles, on a du mal à comprendre, qu'ils se rebellent contre l'autorité, ça encore, c'est un schéma classique, on connaît bien ; mais entre eux, pourquoi

se haïssent-ils ?

C'est qu'un individu hyper-individualisé ne fait plus corps avec le groupe des autres élèves ; ils ne sont plus solidaires, chacun est seul avec ses évaluations, ses compétences ; certains élèves sont bien vite conscients qu'ils ne seront jamais dans le « cadre » et que leur réussite à eux passera par d'autres voies, parce que les voies *officielles* leur sont barrées d'entrée de jeu.

« Le processus historique individualise le sujet, le place sous les regards croisés des autres, intériorisés et transformés en discipline personnelle. Sous les effets de cette autocontrainte, le corps se façonne, se redresse. »⁷⁵

L'individu, par contre, se trouve confronté à une immense solitude, seul responsable de ses réussites ou de ses échecs, il porte sur son dos un fardeau trop lourd pour lui, élève, dans un système scolaire qui n'accepte pas l'erreur comme source d'apprentissage mais la sanctionne et fait peser de la culpabilité sur celui qui la commet.

Bavardage permanent, bruit diffus :

C'est l'atmosphère dans laquelle de nombreux enseignants se croient contraints de travailler à défaut d'avoir pu trouver un moyen de la faire cesser.

Violence ? Harcèlement comme le prétend Florence Ehnuel, professeur de philosophie dans la région bordelaise, dans son livre ?

Faut-il y voir une agression contre le professeur qui s'échine et s'abîme la voix à essayer de se faire entendre, ou une simple mauvaise habitude de cette génération d'enfants accoutumés à vivre dans un magma sonore permanent ?

«Ne pas pouvoir enchaîner trois phrases sans être coupée, être toujours empêchée de développer une idée ou un raisonnement jusqu'au bout, n'avoir droit à quelques instants d'attention qu'à condition qu'elle soit conquise pied à pied, cela tient d'une forme de torture, ni plus, ni moins.»⁷⁶

Les mots peuvent paraître forts, exagérés, mais reflètent bien pourtant l'exaspération d'une partie du corps enseignant qui ne continue son travail dans ces conditions-là qu'à défaut d'avoir pu faire autrement et qui ressort de son cours assez peu fier de sa prestation.

75 C. Detrez, op. cit. p.113.

76 Florence Ehnuel, op. cit. Fayard.

Peut-être parce qu'il faudrait cesser de voir son rôle justement comme une « représentation » jugée comme une performance d'acteur.

Parce que, comme cette jeune femme, je me suis trouvée, dans certaines classes de Cycle III, mal à l'aise avec le brouhaha permanent et incapable d'imposer le silence par une *autorité naturelle* (celle que décrivent nos ministres), je m'efforçais de gérer les activités sous d'autres formes : contrats à la journée ou à la semaine, productions d'équipes et rapporteurs ... sans obtenir toujours le succès escompté, c'est à dire la prise en main par des jeunes responsables de leur apprentissage.

Les structures existantes, dans leur rigidité et leur assujettissement du sujet ne permettent pas un autre fonctionnement que celui de la peur et de la compétition, deux mamelles de l'école française qui font tenir tout le système en place.

Donc, il faut des outils de contention bien pensés pour obtenir ces résultats :

2°) Menaces, punitions, chantage :

Les premières, celles de l'école de nos parents ont cessé de régner en maître, fini le désuet bon point, l'image colorée n'amuse plus personne et avec la fin des sévices corporels, il a fallu trouver des moyens plus subtils de continuer à maintenir sous le boisseau les têtes blondes.

Et c'est forcément le chantage à la réussite individuelle qui a été utilisé : pesée, mesurée, étalonnée par la sacro-sainte évaluation, qui a envahi chacune des activités des classes. (Il fut publié en maternelle un livret d'évaluation de l'utilisation de la poupée ou des petites voitures, attestée par des items aussi pointus que : prise en mains, variété des jeux, mise en situation de l'objet ...)

Parce que l'ultime sanction, sans parler des quelques détours par le bureau du directeur, la porte, les lignes à copier et l'exercice supplémentaire, c'est bien le rejet de la communauté des « bons élèves », la relégation aux derniers rangs, le fatidique : compétences du cycle non acquises, en langage clair : comprend rien à rien, l'enfant traduit vite : nul !

Il n'est que de lire les confessions de Daniel Pennac, « Chagrin d'école », pour se rendre compte qu'il n'y a pas de cancre heureux et que c'est bien l'institution scolaire qui fabrique ces cancre, capables ultérieurement de développer les potentialités de créativité que l'école avait étouffées.

Je n'ai pas la prétention de dire que l'école échoue avec certains de ces enfants parce qu'elle fait la part plus belle à leur cerveau qu'à leur corps, mais la conceptualisation trop précoce, l'abstraction rapide en école maternelle et primaire, avant que tous les enfants aient eu un temps long et suffisant pour expérimenter, tester, manipuler, goûter, sentir les choses de la vie me semblent être des

raccourcis préjudiciables à de nombreux enfants et qu'on devrait écouter ici ce que dit G. Durand, en conseil de pédagogie :

« Notre devoir le plus impérieux est de travailler à une pédagogie de la paresse, du défoulement et des loisirs. »⁷⁷

En effet, maître et élèves auraient tout à gagner à sortir de ce cycle infernal de pouvoir de nuire face à pouvoir de punir.

Qu'en est-il du modèle : un maître face à un groupe de 25-30 élèves :

Pourquoi ce qui était supportable au début du XXème siècle ne l'est plus aujourd'hui ?

Parce que la société française a beaucoup changé, passant d'un état patriotique, rural, constitué en groupements, rassemblements identitaires, appartenances collectives bien adapté à une gestion collective au sein de son système scolaire, à une société individualiste dans laquelle tous ces *égos* ne supportent plus d'être méprisés et réclament une reconnaissance, bien difficile à octroyer dans le cadre ordinaire de la classe d'aujourd'hui. Nos penseurs pédagogues, qui ont analysé comme nous, l'évolution sociétale, nous incitent depuis une quinzaine d'années à aller vers des pédagogies *différenciées*, mais sans toucher à la structure générale de l'institution scolaire, ce qui s'avère impossible. Pourtant les enseignants s'évertuent à essayer ...

F) Le positionnement de l'enseignant :

Mes jeunes collègues, à qui j'annonce mon départ à la retraite m'apostrophent d'un « Alors, on quitte le navire, après avoir pris le bon temps tant qu'il y en avait ! »

Y eut-il vraiment un temps béni, un âge d'Or de l'enseignement ? Daniel Pennac, dans son livre : « Chagrin d'école », vous dira bien mieux que moi combien cette place face aux élèves est inconfortable, mais peut-être est-ce son inconfort qui la rend productive d'effets sur la classe puisque, confrontés comme eux aux contraintes de l'Institution, le professeur se trouve dans l'obligation de chercher jour après jour des méthodes, des astuces, des biais par lesquels parvenir à intéresser ces gamins.

Pour en revenir à ce qui faisait le cœur de mon propos, à savoir la place faite au corps de

77 G. Durand, op. cit., p. 498.

l'enseignant cette fois :

Qu'en est-il ? Portion congrue comme pour les élèves : le corps de l'enseignant n'a pas plus droit de cité que celui de l'élève : être asexué, transparent, il ne manifeste aucun signe physique d'appartenance au genre humain mis à part sa capacité à penser et à parler. Michel Serres le qualifie ainsi : « Le plus effacé des corps : le corps enseignant ... »⁷⁸

Il parle de :

« Cet effacement de la personnalité de chaque maître, éperdu de gratitude et de respect envers le Dieu Savoir, qui, sa vie durant exigera de lui dos courbé et attitude soumise. »⁷⁹

G) Le corps subversif ?

Pourquoi le corps a-t-il toujours fait peur ?

Si la porte d'entrée des écoles lui a été si obstinément fermée, c'est bien que le corps et ses exigences ou ses manifestations représentait un danger, une menace pour la société qui l'en a évacué pour se protéger. Se protéger de quoi ?

Un corps qui aurait un peu de place, qu'en ferait-il ?

- du bruit : c'est une voix qui se fait entendre et la possibilité d'un avis, discordant peut-être avec l'avis du maître ...
- du désordre donc, comment faire vivre ensemble tous ces avis qui pourraient chercher tous en même temps à s'exprimer ...
- de la créativité et de l'invention, car les idées enfermées pourraient éclore et demander à avoir leur place dans le concert ...
- du chahut, du remue-ménage certainement, peu compatibles avec l'ordonnement d'une classe, d'une école...

L'Education Nationale a fait barrage aux corps et muselé leurs élans... jusqu'à quand ?

« Le corps est, au même titre que les autres objets techniques dont la possession marque la place de l'individu dans la hiérarchie des classes (...) un signe de statut (peut-être le plus important et le plus intime de tous) dont le rendement symbolique est d'autant plus fort qu'il

78 M. Serres, op. cit.

79 Ibid.

n'est pas le plus souvent perçu comme tel et n'est jamais dissocié de la personne même de celui qui l'habite. »⁸⁰

Daniel Pennac n'explique pas autre chose quand il dit à son Maximilien de banlieue, « Non, les profs ne te prennent pas la tête, ils te la rendent ! »

Parce que ce sont les catégories sociales les plus défavorisées, les zones géographiques les plus éloignées des potentialités culturelles qui sont les plus fragiles, soumises à la domination des « marques » et de l'engrenage de la consommation, faute d'avoir pu trouver un terrain d'expression et de compréhension dans un système scolaire dont on sait qu'il est « codé » ; les classes sociales les plus aisées connaissent bien ces codes, ils passent par la maîtrise du corps et de ces affects, le temps de l'enfermement, quitte à se déchaîner dès les grilles de l'école franchies.

La bourgeoisie du XIX^{ème} siècle ne se cachait pas de vouloir imposer ses valeurs à la populace, que l'école et l'armée seraient les deux principaux vecteurs de cette mise au pas des classes laborieuses :

« La domination, puisque l'évacuation et la suppression de cette « fange sociale » sont choses impossibles, passe alors par l'imposition de normes : l'école, l'armée, l'hôpital, autant d'endroits d'où diffusent les normes d'hygiène et de propreté, à la fois sur l'individu (élève, conscrit, malade) et sur son entourage. »⁸¹

L'hygiène et la propreté n'étant que la partie immergée de l'iceberg, les autres valeurs dominantes ne tardant pas à les accompagner : travail, étude, obéissance, autant de vertus que seuls des corps disciplinés sont en mesure d'obtenir.

La disgrâce des théories marxistes a eu pour fâcheuse conséquence de faire oublier que classes sociales il y a toujours et le discours lénifiant de « grand-mère Marketing » dont parle le même D. Pennac s'attache à gommer les différences, en tout cas à les rendre moins bien discernables, camouflées qu'elles sont aux yeux des principaux intéressés sous le déguisement des apparences, qu'on ne s'y trompe pas, dans les beaux quartiers, Nike et Lacoste peut-être, à temps perdu, mais surtout sport, activités artistiques du mercredi, vacances au grand air, transmission des valeurs familiales, repas réguliers, discussions ... La trame des comportements qui feront la différence en classe : des corps à qui on a donné des occasions de s'exprimer, des opportunités d'écoute et de maintien en éveil aussi et qui sauront quelques heures durant rester sagement à leur place, le temps

80 L. Boltanski, « Les usages sociaux du corps », cité par D. Denis dans « Le corps enseigné. »

81 G. Vigarello, « Histoire du corps », op.cit. tome III, p. 174.

de concentration nécessaire aux apprentissages.

« Le façonnement, le modelage des corps se diffusent dans la société par le biais notamment de l'école, de l'armée, de l'hôpital, autant de lieux d'où rayonnent normes et surveillance continue et systématique. Le quadrillage de l'emploi du temps et des taxinomies, des exercices de gym et des exercices scolaires assigne à chaque corps une place définie et le soumet à un contrôle incessant. »⁸²

Jusqu'à l'éviction, pour ces corps impétueux et qu'aucun règlement n'arrive à faire tenir en place et qu'aucun établissement ne parvient à juguler. Tant et si bien que cette jeunesse vient grossir les rangs de ces « sortis sans formation », ces jeunes dont l'Institution scolaire n'a rien pu faire se retrouvant rejetés aux confins du système social, avec, accroché à leurs basques un immense sentiment de révolte au mieux, de désespoir au pire.

82 M. Foucault, « Microphysique du pouvoir », cité par G. Vigarello dans « Histoire du corps. »

Conclusion : Et si les corps aujourd'hui prenaient leur revanche ?

Si les classes sont pour bon nombre d'enseignants aujourd'hui devenues ingérables, n'est-ce pas parce que la contrainte sur des corps, ficelés en maintes autres occasions autrefois (église, service militaire, médecine) se fait impossible dorénavant sur des individualités qu'on a tout fait pour émanciper : encourageant leurs aspirations au confort, à l'épanouissement personnel, même si tout ceci n'est qu'un leurre et qu'il ne s'agit que de les inciter à consommer toujours et encore plus ?

Notre société marchande a poussé à son paroxysme l'individualisme et s'étonne aujourd'hui de la perte des valeurs d'effort, de travail, de morale de sa jeunesse, alors qu'elle exalte depuis des dizaines d'années la réussite à tout prix, l'enrichissement éhonté, le *tout, tout de suite* et sans effort.

Autrefois, me racontait un médecin, on avait peur de tout : du maire, du curé, du maître d'école, du docteur, aujourd'hui arrivent dans mon cabinet des enfants turbulents, à peine morigénés par des parents passifs et c'est moi qui doit remettre de l'ordre dans tout ça si je veux pouvoir ausculter le patient. Ils n'ont plus peur ! Le médecin, comme l'enseignant devait-il inspirer de la peur ?

Pour l'enseignant : une chose est sûre : face à ce changement radical de nos modèles sociaux, l'école va devoir changer sa façon d'approcher les savoirs. Ou plutôt : le Savoir, tel que chacun peut le trouver librement accessible partout désormais et non plus condensé comme jadis dans l'enseignement des maîtres.

« La libération des corps :

Nouveauté. L'aise de l'accès donne à Petite Poucette (nom donné à sa petite fille par l'auteur) comme à tout le monde, des poches pleines de savoir, sous les mouchoirs. Les corps peuvent sortir de la Caverne où l'attention, le silence et la courbure des dos les ligotaient aux chaises comme par des chaînes. (...)

Alors les corps se mobilisent, circulent, gesticulent, appellent, s'interpellent, échangent volontiers ce qu'ils ont trouvé sous leurs mouchoirs. (...)

...jadis prisonniers, les Petits Poucets se libèrent des chaînes de la Caverne multimillénaire qui les attachaient, immobiles et silencieux, à leur place, bouche cousue, cul posé. »⁸³

83 M. Serres, « Petite Poucette », Manifestes, Editions Le pommier, p. 39.

Si la vision très optimiste de M. Serres ouvre des perspectives d'avenir pleines d'espoir pour les futurs professeurs des écoles, avant d'en arriver à cette révolution des mentalités dans les établissements scolaires, avant l'éclatement des structures, il va falloir permettre à des générations d'enfants de «se trouver» dans l'institution telle qu'elle est encore pour le moment, avec des enseignants pleins de bonne volonté mais qui ne peuvent pas avoir réponse à tout et à qui je dis :

« Conte ! » car le conte est subversif, dans son mode de transmission comme dans son contenu et qu'il y a urgence pour nos élèves : urgence à leur fournir des armes pour affronter le quotidien, des armes de réflexion, de prise de distance par rapport aux exigences de la norme sociale, de *rassurance* devant l'angoissante montée des attentes de leurs parents et la pression orchestrée par les médias sur leur devenir, leur horizon bouché, leur futur incertain...

Cette montée en puissance du *paraître*, de l'exigence de réussite individuelle, de la place prépondérante d'un corps idéalisé par la publicité, autant de facteurs d'angoisse pour les gamins de nos écoles. Plus aucune excuse possible à l'échec quand le discours ambiant est au culte du gagnant, de la performance et de la mise à mort du perdant.

« Notre société, dominée par l'*ego* serait ainsi le lieu du retour sur soi, sur les limites de son corps comme marque de l'individu, et donc l'avènement du narcissisme. »⁸⁴

Avec les dérives que l'on sait, sur l'extrême isolement, la grande solitude de Narcisse et son issue fatale ; la grande vogue des réseaux sociaux pourrait être un élément de réponse à ces « Cassandre » et constituer l'amorce d'un renouveau des pratiques collectives permettant aux jeunes de retrouver une fraternité disparue.

Arrivée au terme de ce travail, j'ai vu quelques unes de mes intuitions confirmées, sur la prévalence des sensations sur le raisonnement dans notre approche du monde, j'ai pu comprendre aussi pourquoi, dans ma vie d'enseignant, un sentiment diffus de mal être trouvait son explication dans les conditions d'exercice que j'avais longtemps subies sans pouvoir identifier les raisons de mes difficultés et enfin, que mes suppositions sur les influences de nos perceptions sensorielles sur nos schémas de pensée n'étaient pas dénuées de fondement et que, plus que de simples influences, il s'agissait même d'une identité de configuration : nos corps dictent à nos modes de pensées leurs structures.

Cet extrait d'un livre de pédagogie dit mieux que moi cette importance de l'articulation corps et langage qui a été la grande affaire de mon étude :

84 G. Vigarello, op. cit., p. 190.

« Il me semble (...) que la tradition dominante dans l'analyse des mythes a mis l'accent sur le contenu, le narré plus que sur la façon de raconter. (...) le prix à payer de cette façon de faire est, à mon sens, de rendre les mythes inintelligibles si on ne tient plus compte des significations qui se dessinent dans la façon de raconter, de la connivence-distance entre celui qui raconte et celui à qui on raconte, du rôle du détail typique, qui fait qu'on n'a plus affaire à l'ogre, Don Juan ou Oedipe, en général. Comme les animaux font de la communication avec leurs corps (babines, poils ...) les hommes utilisent différents signes, d'autres systèmes de signifiants (méta-langage.)⁸⁵

Avec, entre autres moyens, tous ceux liés à la gestuelle et à la communication non verbale que pratiquent couramment les enfants de l'école maternelle.

Et, en remerciement à Gilbert Durand, qui m'a tant appris sur l'imaginaire, j'espère que l'Education Nationale pourra un jour redécouvrir les vertus de l'enseignement de la rhétorique, seule capable, selon cet auteur, de rendre perceptibles toutes les nuances de la symbolique et de l'imaginaire des contes et des mythes.

S'il ne fallait retenir de tout ce travail que deux déclarations, parmi les plus simples pour défendre chèrement la peau des contes, je retiendrais les témoignages de ces deux auteurs :

Le premier, conteur lui-même, auteur, écrivain et grand passeur de mémoire, rapporte dans un de ses livres enregistrés, de sa belle voix grave, aux accents rocailleux, cette déclaration d'une de ses consœurs :

« Je vais vous dire quelque chose au sujet des histoires, elles ne sont pas qu'un amusement, ne vous y trompez pas, elles sont tout ce que nous savons, tout ce que nous savons pour combattre la maladie et la mort, voyez-vous, vous n'avez rien si vous n'avez pas les histoires.

C'est une conteuse amérindienne qui a dit ça ; elle s'appelle Leslie Silko. »⁸⁶

Et vous voudriez priver les enfants et les adultes de demain de cet indispensable viatique ?

Pourtant, à en croire Renaud Hétier, le conte aura du mal à se faire une place dans l'école :

« Tombé en désuétude et en disgrâce dans la société moderne, rejeté dans les limbes de la puérité, il demeure (...) largement exclu de l'école élémentaire si ce n'est comme objet transitoire d'analyse textuelle. Exclu comme ressource culturelle alors même qu'il appartient

85 Frédéric François, « Pratiques de l'oral », Nathan, pédagogie, p. 218.

86 H. Gougoud, « Contes de bon conseil ». Audiolib, Albin Michel, 2009.

à la collectivité et à son patrimoine, et qu'il offre des voies d'expériences symboliques que nul éducateur n'ignore depuis les travaux de B. Bettelheim sur ce sujet. Malgré ces caractères, si recherchés par ailleurs, le conte souffre sans doute, pour les gardiens des programmes et des progressions scolaires, de défauts qui le rendent indésirable à l'école : trop plaisant et pas assez laborieux, trop métaphorique et pas assez rationnel, trop secret et pas assez évaluable, il fait « perdre du temps » et n'appartient pas aux objectifs d'apprentissage quantifiable à l'aune desquels il faudrait aujourd'hui juger toute activité éducative en milieu scolaire. »⁸⁷

Il faudrait que les enseignants reprennent confiance en eux, le but de leur vie pédagogique n'est pas réductible aux grilles d'évaluation, l'avenir des enfants ne peut se voir restreint à des registres de compétences, ils seront toujours, avant d'accepter d'entrer dans des apprentissages, avides de sens, et d'abord d'un sens donné à la vie, dans ce cheminement de la naissance à la mort, dans cette contingence de notre humanité.

87 R. Hétier « Contes et violence », P.U.F. 1999.

ANNEXE I

Interview d'Amandine Monin, comédienne, poète, retranscription d'après enregistrement.

Que peux-tu dire de ta présence aux autres quand tu intervies ?

C'est toujours quand on est vraiment avec soi que les autres peuvent être interpellés, qu'ils peuvent venir vers toi.

Par exemple, à la suite d'un atelier avec un poète, on devait dire nos textes, voilà ce que j'ai remarqué :

– tu peux commencer, dans ta bulle, dans ton histoire, rien ne t'oblige à être dès le début dans l'adresse vers les autres, tu peux même leur tourner le dos, ou être dans la pièce d'à côté, si tu parles vrai... Tiens, je me souviens même, qu'une fois, l'auteur m'avait dit : « tu vas rentrer sur scène, le public, là, tu vois, c'est ton ennemi, du coup, je suis montée sur scène et, c'était un texte politique aussi, et le texte, je l'ai fait claquer dans la salle, et j'ai senti que les gens étaient un peu interloqués, tu vois y a pas besoin de les regarder.

– Tiens, j'ai vu, un jour, une interprétation de poésie, la poétesse a commencé les yeux fermés, elle est rentrée dans son texte, elle a eu une sorte de mouvement rotatif, elle rentrait vraiment dans le rythme de ses mots, tu vois c'est ça, la corporalité d'un texte, c'est tout sauf de la gesticulation. C'est trouver le rythme du langage, de l'auteur, de tes mots si c'est toi qui l'a écrit ...

– Quand on dit le corps ; il faut préciser : c'est pas les muscles, c'est pas vraiment le corps physique : c'est plutôt une façon d'ancrer une intention : un texte, il a un mouvement, si on peut s'accrocher à cet endroit de la parole, ton texte devient corporel ; tu ne vas pas mimer le soleil quand tu vois écrit le mot « soleil » mais tu peux dire soleil d'une voix radieuse, tu peux aussi le dire comme une injonction, comme une condamnation, c'est rendre au texte son mouvement.

– Je repense à des moments comme ça, avant quand je montais sur scène pour dire un poème, je restais toute droite, Léandre me disait : « t'as avalé un manche à balai ? », notre professeur nous disait : « arrêtez de regarder la ligne bleue des Vosges ! « On a tendance pour dire de la poésie à rester un peu coincé comme ça, il n'y a pas longtemps, un monsieur dans un atelier d'écriture m'a dit : « je ne savais pas qu'on pouvait dire de la poésie comme on parle, et ce qui est important quand on conte ou qu'on dit de la poésie, c'est de pouvoir être à l'aise, baisser les yeux, manger un

gâteau ... tout en racontant. Tant qu'on reste connecté à son histoire, on peut avoir des gestes qui n'ont rien à voir, en tout cas, on peut être à l'aise, être soi.

– Ça dépend aussi de la nature du texte, on peut parfois rentrer dans une corporalité exagérée ou fantastique, avec une parole moins naturelle, interpellant, regardant, si on veut vraiment faire entendre quelque chose, « quand il monte sur la montagne, on veut faire voir son cheval, et puis ... comment il s'envole etc... provoquer un décrochage, raconter avec le regard d'un autre le voyage, puis comme s'il le chuchotait à quelqu'un de très proche ... par moment être très proche du public, au début tout ça, c'est pas très naturel, tu choisis tes moments et puis après, avec l'habitude, ça se fait tout seul, l'important c'est de rester connecté à ton histoire et surtout de savoir pourquoi tu es là. Qu'est-ce que tu viens faire là, te raccorder avec ton désir de dire.

As-tu la maîtrise de cette présence ?

Je me souviens d'un poète qui m'avait dit il était assez traqueur), c'était sa première intervention en public, sur une heure, il devait dire tous ses textes, « je n'ai pas travaillé ma façon de dire mes textes mais seulement le pourquoi je veux les dire. »

Je suppose que les conteurs qui ont l'amour de ces textes qu'ils racontent, de l'univers mystérieux, de la langue occitane par exemple, du monde fantastique qu'ils ouvrent à leur public, savent faire passer ça, les gens ressentent cette générosité.

Je me souviens d'un travail qu'on devait faire avec un metteur en scène : il fallait traverser le plateau en portant une chaise et en faisant : “ aaaaaaaaaaaaaaaaaa, ”, bon, on s'exécute et ensuite, il nous dit : ” maintenant, c'est vous qui décidez de traverser ce plateau en prononçant le Ahaaaaaaaaaaaa, et tout était différent.

C'est très important, quand tu dois interpréter quelque chose, de t'en emparer, de te l'approprier, pour être vraiment dedans, après, quand on dit : “ as-tu la maîtrise de ta présence ? ” ça n'enlève pas la peur, la peur, on l'a toujours, mais on peut avancer avec elle ! Comment elle peut ne pas nous rigidifier.

Il y a des tas d'exercices pour apprendre à apprivoiser sa peur, on peut ...

Par exemple, si je sens sur scène que je suis complètement bloquée, ça m'arrive d'aboyer, si, si, j'aboie et après je peux à nouveau respirer et ça va mieux ! Bon, d'accord, ça ressemble un peu à un acte psycho magique, mais ça détend.

Il y a une femme qui nous fait travailler à l'école du jeu à Paris, justement sur cet **état créateur**,

Dans quel état se trouve le poète, le comédien, le danseur, le conteur, juste avant une performance, avant de monter sur scène, essayer de savoir où il en est de son état de tension, de surexcitation, d'angoisse, de nervosité ...ça rejoint l'idée du pourquoi,

C'est un travail physique et pas du tout psychologique, c'est à dire : essayer de sentir où c'est coincé et de faire avec.

Bien sûr, on peut essayer de se détendre, mais si on n'y arrive pas, ce n'est pas la peine d'aller contre, mieux vaut s'en rendre compte et commencer à jouer très concentré sur son texte et petit à petit, ça va aller mieux, les gens vont réagir et en sentant les réactions, on va se détendre.

Moi, de nombreuses fois, j'ai eu l'impression de ne plus être dans mon texte, je me regarde en train de pédaler à côté, les gens sentent bien qu'il se passe quelque chose, moi, je n'entends plus très bien ce que je dis, donc, je me trompe, je saute une strophe, un paragraphe et c'est l'horreur absolue !

Les gens applaudissent, ils ont bien compris qu'il y avait eu un "bug", et c'est vrai que sur un texte de 10 minutes, c'est difficile de rentrer dedans, enfin, il y a des techniques, quand tu perds le fil, tu peux aboyer bien sûr, mais tu peux aussi respirer, essayer de re-rentrer dans le texte en forçant un peu sur la gestuelle, pour physiquement reprendre possession du texte, même si c'est un peu excessif, ça te permet de te replonger dans ton histoire, de raccrocher les wagons.

Avec de l'expérience, je pense aussi que les gens se posent moins la question de leur apparence, donc les difficultés, après, elles vont plutôt être liées à des mauvaises conditions, les gens qui ne sont pas très attentifs, souvent, ça va nous arriver, ça fait partie du travail de savoir le gérer, quelqu'un va s'évanouir ou quelqu'un va sortir ... Si tu commences à te dire:" merde, il aime pas !" Non ! Il faut absolument rester dedans, dans ton histoire, parce que même si ça doit n'en intéresser que 3 sur 10, et bien pour ces 3 là, tu auras été là.

C'est vraiment une question de confiance, savoir pourquoi tu es venue dire, c'est qu'il y avait une réelle urgence à dire et ça valait le coup que tu sois là.

Qu'est-ce que tu ressens en retour des réactions du public ?

C'est sûr que, quand le public commence à rire, tu le sens, par exemple, hier au spectacle de présentation du travail d'écriture réalisé par un atelier de personnes âgées sur leurs souvenirs des

bords du gave à Pau : les gens qui étaient venus voir les personnes âgées, ils étaient en empathie, donc vraiment ils riaient dès qu'il y avait la moindre chose, donc on a vu que les gens sur scène ça leur a apporté une détente, et que du coup ça leur a déclenché vraiment l'envie, ils se sont sentis portés, encouragés ! Pour peu qu'il y ait eu un tout petit élan, cet élan a été multiplié.

Un autre exemple : quand j'ai récité un poème pour un baptême, j'ai senti les gens émus, ils répétaient les phrases que je disais, les gens étaient très enthousiastes, c'était un texte construit en petites pépites, on faisait défiler des phrases ou des idées, par rapport à un thème, et les gens y étaient, ils riaient ! Mais il ne faut pas se laisser enorgueillir ou ...ne pas s'arrêter, perdre son fil il faut continuer, même si tu entends que les gens réagissent, il ne faut pas aller trop vite, il faut continuer ton fil, sinon on perd en magie, quoi ! Et même si les gens ont comme une sorte de frustration, tant pis, il vaut mieux sortir de chaque plat avec une petite pointe de faim ! Et, même s'ils n'ont pas tout entendu, il vaut mieux qu'ils n'aient pas tout entendu, mais qu'ils aient gardé quelques trouvailles, plutôt que, toi, tu te sois arrêtée. et que tu aies perdu ton fil, que ce soit entrecoupé, quoi ! Mais c'est sûr que les autres, c'est ta nourriture, alors, c'est capital ...

Ce qui compte, c'est d'être centré : alors il y a plein d'exercices pour arriver à ce résultat :

et les gens ont des manières très différentes pour y parvenir : moi ce qui est étonnant, par exemple, avant de monter sur scène, autant je peux me préparer pendant des heures, du coup je sens bien que j'ai un peu peur, donc ... je vais bien manger, je vais bien me préparer, je ne vais pas voir Maria parce que la baby-sitter va la prendre chez la nounou, etc..., et finalement sur scène, ça va être beaucoup moins bien que le lendemain, où la nounou arrive en retard, où je suis complètement à la bourre, je vais chercher Maria chez la nounou en courant, je n'ai même pas le temps de manger, je cours au théâtre, je suis à la bourre, hop, j'ai mon micro dans trente secondes, hop et ... finalement c'est beaucoup mieux réussi. Donc, on sait pas vraiment, quoi ! C'est un truc de **nécessité** quand même, y a une **nécessité à être sur scène et à dire !**

Il y a vraiment une connaissance de soi, savoir les moments où on est trop, où on n'est pas assez, j'ai remarqué : c'est quand on est fatigué et on est souvent fatiguées, nous les femmes, les mères, c'est ne pas vouloir aller au-dessus de sa fatigue, faire avec la fatigue, et justement, puisque la corporalité ne dépend pas d'une énergie très musculaire, souvent la fatigue nous permet de nous connecter, même si on commence doucement, on est au réel de sa condition humaine, parce qu'on est fatigué, parce qu'on va mourir, parce qu'on manque de sommeil et qu'on a des enfants...

Parce qu'on a des contrariétés, on peut rentrer sur scène avec tout ça et se pardonner et accepter qu'on en soit là et même commencer son histoire, il faut au minimum qu'on soit assez en forme

pour se souvenir de son texte, mais on va y arriver, si on ne joue pas 5 soirs d'affilée, on va y arriver, y a pas de problème.

Et justement comme c'est un humain qui raconte les histoires, c'est important qu'il reste humain, c'est humain d'être fatigable, de douter, mais c'est pas facile de l'accepter, moi, souvent je passe au-dessus, je me surmotive quand je sens que je suis fatiguée, j'arrive sur scène, je l'entends, je me dis : pourquoi, tu cries ? Donc, là, quand c'est comme ça : respirer, détendre,...

Bon, quand on sent que tout est crispé comme ça , ah ! Très important : détendre son trou de balle ! Il disait ça Novarina, il disait : « les sphincters, laissez rentrer l'air par les sphincters ! » on n'est qu'un tube ! La bouche, le trou du cul ! Et respirez, à chaque virgule, les virgules, c'est des soleils ! Une virgule et on détend le trou du cul, les jambes, les orteils, on sent si les oreilles sont un peu là, les épaules, ffff ! Et on continue !

Est-ce-que tu as la possibilité de faire varier l'auditoire sans toucher au texte ?

Alors, ça c'est sûr, mais c'est sûrement pas en gueulant plus fort !

Dans un cours ou sur scène, ce qu'on peut faire, c'est qu'on peut s'arrêter, dire : « j'arrête ! », Sarah le fait, Sarah, une poète que je connais, le fait, elle s'arrête, elle fait un silence et du coup tout le monde se demande ce qui se passe, les gens commencent à être un peu mal à l'aise, elle reprend dans un éclat ou en chuchotant, elle reprend ailleurs, ça marche pas toujours, hein !

Parfois, elle peut se perdre là-dedans aussi, mais, elle fait souvent comme ça des sortes de ... d'actes, mais bon, c'est un combat.

J'ai vu des très, très bons, j'me souviens de Bernard Combis, c'est un occitan justement, il est incroyable, il joue avec une vielle à roue, et avec un tas d'instruments bizarres ; lui, il fait ça, il est magnifique, lui, disait qu'il n'avait pas du tout l'habitude de se produire dans des scènes de théâtre et que ça lui paraissait très bizarre que des gens viennent payer et s'assoient en face de lui, alors que lui, il joue dans des repas, on y picole beaucoup et puis c'est vraiment ... participatif et puis les gens chantent, et puis ... ou les gens mangent, et puis, lui, ça jaillit.

Et les gens finissent par se taire tellement c'est .. et puis, lui, j'ai vu plusieurs représentations, ça a pu être dur, d'abord parce qu'il arrive bien plein, ça a pu être dur parce que je le voyais, parfois il fermait les yeux, justement cette absurdité que les gens soient face à lui, un peu bobos, un peu ayant payé, un peu qu'ils soient là à siroter leur p'tit cocktail, ça lui paraissait tellement oui absurde, pas vraiment humain quoi ! Que parfois je le voyais, il s'enfermait dans son truc, c'était

quand même... ça a toujours été d'une grande virtuosité, et après, les gens du théâtre sont très polis, ça dépend des théâtre mais là où j'vais, c'est un peu expérimental, ils sont à l'écoute de la performance, mais, voilà, lui qui est un très grand, sur 3 soirs : une fois ça a éclaté, les 3 soirs, c'était brillant et il y a un soir où c'était magique ! Où on a vu qu'il était là, que le public prenait, lui, prenait les réactions.

Il y a un poème qui dit : » ...d'un fruit qu'on laisse tomber à terre, il peut encore sortir un nouvel arbre, de cet arbre, des fruits nouveaux par centaines, mais si le poème est un fruit, le poète n'est pas un arbre, il ne peut à lui tout seul produire son fruit, il faut être deux pour faire un poème, celui qui écoute est la mère, celui qui parle est le père, le poème est leur enfant, un poème qui n'est pas écouté devient un œuf pourri !» ça continue comme ça, mais il dit vraiment que c'est l'écoute de l'auditeur, de celui qui est en face qui donne la flamme à celui qui dit.

On me dit parfois : "Fais-moi passer par mail ce que tu écris : ben, non, j'peux pas, ça n'a rien à voir, l'écrit, c'est ...

L'écrit : c'est des balises pour le conteur, des balises pour celui qui parle, mais, lui, il a tout le trajet de la vie à faire, et en face justement, ce n'est pas sans oreille, tout seul, il ne peut pas le faire chez lui,

Et, il ne faut surtout pas penser, il faut y aller, il faut le faire, et ça ne prend jamais la direction que tu avais prévue, et c'est pour ça qu'il faut être très courageux, très courageux ou un peu bête, un peu .. pas intello ! Parce qu'il faut se laisser prendre, c'est pour ça aussi que quand je cours, que je n'ai pas mangé, que ...en trente secondes j'arrive au théâtre et tout ça, parce que je n'ai pas pensé une seule seconde, c'est mieux.

Différence entre dire et lire ?

Et moi, d'ailleurs à ce dernier baptême, où j'ai récité le poème, ce qui était génial c'est que, j'étais très fatiguée, avec Maria ... et là j'ai perdu mon cahier ! Putain, j'avais écrit tout l'après-midi, je me die Merde !

Et je le vois et tout d'un coup, je ressens une impression, je le vois du coin de l'œil, je le vois sur la table et je me dis : » Non, non, j'ai perdu mon cahier ! » et je monte sur scène en disant, bon j'ai perdu mon cahier, alors, je vais essayer de vous le restituer, bon, on va y aller !

Et ça commençait et du coup, je pouvais être avec moi, complètement, je n'avais plus le ... la feuille-sauvetage, j'étais obligée de me remettre dans le cœur du dire, de chaque mot qui vient, il y

a un phénomène sensible auquel sont accrochés les mots qui ont fait naître ce texte...

Revenir à ce cœur-là et laisser les mots revenir tout seuls ; ça, c'est la grâce, ça marche pas à tous les coups, hein !

Mais sans doute avec l'expérience, j'imagine, moi j'ai vu plein de conteurs, ils sont fabuleux et j'ai vu plein de conteurs aussi, ce qui m'a paru génial, ils avaient la joie, la joie au cœur du dire, et ça.. du coup ça faisait une sorte de confiance, et ils retombaient toujours sur leurs pattes, j'avais l'impression, ils avaient une sorte de ... oui ce partage qui était à la base de leur parole, ça leur faisait garder leur fil et ce qui est bien aussi dans le dire sans lire c'est qu'on peut fermer les yeux !

Et du coup, si t'es un peu perdu, tu retournes en toi et ça n'empêche pas, t'es quand même avec les gens parce que t'es dans ton truc, tu peux les rouvrir dès que tu as rattrapé le fil.

Voilà ce que je pouvais te dire. »

ANNEXE II

Interview de Serge Mauhourat, caminaire, conteur, retranscription d'après enregistrement.

La question, c'est comment on se sert de son corps en contant, c'est ça ?

C'est les gens qui m'ont dit ça, hein parce que moi, je m'en rends pas compte, non, parce que je crois que le conte se vit complètement, t'as raison de dire que c'est pas que de la parole, c'est une expression, je veux dire : si tu contes de l'intérieur, si tu le vis au sens littéral de « expression », faire sortir de l'intérieur, une expression, donc tu te rends pas forcément compte de ...

et la gestuelle notamment, moi je la perçois pas, si tu veux, elle est complètement, euh, elle a jamais été travaillée, voilà, ensuite pour moi, elle est quand même un peu, j'ai envie, mais je crois que j'y arrive pas, qu'elle soit minimaliste, parce que moi, j'ai envie que le conte soit de la parole, c'est-à-dire que l'on oublie qui a conté, le personnage qui a conté et que l'on ne garde que l'histoire parce que c'est elle qui est au cœur des choses et sûrement pas le conteur.

Donc, il peut y avoir une gestuelle autour mais on n'est pas dans le théâtre, on n'est pas dans la comédie, on est dans la parole, alors elle est accompagnée sûrement de gestes,

Lui (un autre intervenant est dans la salle), il peut le dire parce qu'il m'a vu conter plusieurs fois, moi je ne suis pas conscient de ça,

Lui : Hervé Couture, (conseiller pédagogique en enseignement de l'occitan)

« Mais elle est moins importante que la gestuelle qui passe par la voix, pour moi le conte c'est de l'oralité, un conteur, il peut très bien s'exprimer à travers un CD par exemple, le truc qui va faire que *le présentiel*, il est plus fort : c'est que l'émotion passe par la voix, dans la relation humaine, c'est de l'ordre de l'intimité.

Voilà c'est ça, voilà, oui la gestuelle c'est plutôt de la gestuelle faciale ou des petites mimiques, ce n'est pas théâtral, s'il y a gestuelle, et communication, elle se fait par la parole et par le silence, par la hauteur de voix, sans qu'on aille dans les extrêmes, et sûrement par des silences, qui sont des silences partagés en fait, poser la voix, être lent parfois.

La difficulté pour un conteur c'est de ne pas en faire trop, et on risque de tomber dans le théâtre et c'est pas ça, moi c'que j'aime bien, c'est quand il m'arrive de rencontrer des gens, par

exemple des adultes et qui me disent : « mais on se connaît » non, bon je cherche le nom, là...le boulot, non, et puis au bout d'un moment, les gens te disent : » ah, non, les histoires « alors ils se rappellent des histoires, alors là tu te dis, très bien, voilà

Il m'est arrivé une fois, à la fête du bois à Lucq : tu racontes dans l'église, alors t'es à la place du curé, donc les gens ils ne peuvent pas te manquer, parce qu'ils ont l'habitude de regarder là !

Il y avait des musiciens et puis, on conte et puis, les tables à l'extérieur, tu vas te chercher une crêpe et puis tu manges, alors je m'assois à la table, y avait des gens que je ne connaissais pas, et comme ça y avait quelqu'un d'un peu décalé vers la droite, une dame, et avec deux gars à côté d'elle si tu veux, et elle leur racontait le spectacle-contes et donc (c'est-à-dire que moi, je me suis intéressé, tu sais les gens quand tu poses ton regard, les gens ils le sentent) donc elle s'est mise à me raconter les histoires, elle nous a raconté et à la fin, elle nous dit :

« euh, mais, vous êtes pas venu au spectacle ?

- moi je lui dis : mais non, vous m'auriez vu ! »

Là tu te dis, ben, tu n'existes plus, en tant que personne, y a l'histoire dans cette histoire, y a la voix, ce qui est partagé avec les gens, le regard, l'émotion, la voix qui porte l'émotion et y a sûrement des gestes, mais, en fait, l'émotion, elle est passée.

Elle est passée par une situation, c'est-à-dire, c'est une aventure personnelle que je te raconte, elle n'a rien de théorique, c'est que y a un moment dans le conte , que ce soit avec des enfants ou avec des adultes, y a un moment du conte ou **un moment dans** le conte où il faut les attraper, alors ça va dépendre de beaucoup de choses, et au bout d'un moment tu sens qu'on y est, c'est-à-dire que tout le monde est parti, là, toi t'es parti avec !

Ce qui les a fait partir avec toi ?

A mon avis, c'est de l'émotion, la surprise, c'est de leur dire que ce qui va se passer là, ça les concerne, et arriver à faire qu'ils se racontent leur histoire, en se servant de ce que tu leur dis, parce qu'évidemment un conte c'est de l'imaginaire , euh, donc en fait, tu lances des pistes, tu ouvres des portes, et tu vas ouvrir des portes différentes chez l'un et chez l'autre, et en fait ça va être du théâtre intérieur, tu trouves ce qui peut provoquer ce théâtre-là, et quand tu demandes aux gens après ce qu'ils ont compris dans les contes, ils ont tous compris des choses différentes, et quand tu fais des petites formations de conteurs et que tu leur demandes de re-raconter une histoire entendue, tu te rends compte que tu vas retrouver en gros la même histoire mais que chaque conteur a utilisé un bout de l'histoire pour l'emmener ailleurs,

Tu vas te dire, mais c'est pas ça que j'ai dit et moi c'est pas comme ça que je le vois, mais cette personne-là c'est comme ça qu'elle le voit et

Pour moi le conte c'est ça, c'est pas raconter une histoire et tout le monde doit la comprendre pareil,

Le conte c'est ça : c'est arriver à ce que les gens, ils puissent lâcher prise et à ce qu'ils partent dans l'histoire, et c'est là qu'ils vont avoir l'émotion, sinon tu peux te bloquer, tu peux rester à l'extérieur, et la difficulté, elle est là, alors comment ça se passe ?

Ça se passe par des silences, par une gestuelle, par l'histoire aussi, le choix de l'histoire, à qui elle s'adresse, à quoi elle touche, le but du conte c'est ça : que les gens qui écoutent le conte ils soient acteurs, c'est quand ils vont être acteurs qu'il y a un échange, parce que le silence quand tu contes, tu vas l'entendre aussi, c'est-à-dire que quand tu t'arrêtes de parler et qu'y a du silence, ça veut dire qu'on est tous partis, y a personne qui bouge, qui fait du bruit, qui a besoin de faire du bruit, pour pas rentrer, ça veut dire qu'on est partis et ce silence, celui-là il est complètement partagé et le conteur il est juste qu'un porte-parole en fait, c'est un peu comme le gars qui va appuyer sur le bouton pour te faire dérouler le fil dans lequel tu vas rentrer ou t'ouvrir la porte de la bibliothèque, je sais pas, mais c'est rien de plus pour moi,

Tu raconteras jamais une histoire de la même façon, ça dépend des gens que tu as en face de toi et puis de l'ambiance, et de profiter de ce qui va se passer, d'être en résonance en fait, avec l'endroit, avec le moment, si c'est un soir ou si c'est l'après-midi, si c'est au bord de l'eau, si c'est dans une salle des fêtes éclairée avec des néons et ensuite, c'est une expression, c'est un plaisir, tu sais pourquoi tu le fais, c'est-à-dire que t'es jamais obligé de conter, si je conte c'est que j'ai décidé que ce serait à ce moment-là et que donc, naturellement en fait je suis prêt à ce moment-là, je suis prêt à lâcher prise moi aussi, la difficulté étant de ne pas trop lâcher prise sinon tu finis par ne plus pouvoir finir ton histoire parce que l'émotion te déborde,

L'image c'est un petit peu le surfeur si tu veux, quand il est dans la vague, il faut pas qu'elle le dépasse, mais par contre il avance avec, voilà, et l'émotion, elle avance avec, c'est pas l'histoire qui avance, c'est l'émotion qui avance, qui véhicule l'histoire, parce que l'histoire c'est seulement un vecteur, on peut la changer, sortir des bouts donc il faut rester vigilant sinon tu peux être emporté par la vague, donc il faut que les histoires, elles soient polies, comme un galet, et que tu en connaittes toutes les ficelles, tous les moments où, où tu vas pouvoir placer ce silence-là, ou juste un petit sur -lignage à un moment donné,

Moi, ce qui m'intéresse c'est ça : le conte c'est ce qui te permet de dire, d'exprimer sans que ça se sache, le conteur avance masqué, il ne doit pas exister en fait, c'est l'histoire qui est là, et cette histoire-là, elle va servir aux uns et aux autres de façons différentes, à lui, elle lui sert d'expression,

Les histoires arrivent au coin des cheminées à ces moments-là où pour chacun elles sont bonnes à dire, elles sont mûres, elles sont polies, mais elles sont bonnes à dire quand elles sont maîtrisées, en fait, et quand tu es sur, enfin moi au moins, que personne ne pourra décoder en fait, ce que toi tu dis, mais que les gens ils trouveront leurs codes et leurs portes, sur un conte comme *lo minja chepics*, moi j'ai mille choses dedans et tout le monde pense que c'est un conte traditionnel, quand je le raconte personne ne peut dire que c'est moi, moi seul sait mon émotion qui est dedans, je n'aurai pas envie de parler de moi si tu veux, ça sert à rien, ça n'a pas d'intérêt, non, un poète, un roman, c'est lui, mais dans un conte on se dit cette histoire ce n'est pas la sienne, c'est pas son choix et pourtant si ! Mais personne ne le sait, le conteur il se cache dans son histoire, mais personne ne sait qu'il s'y cache donc personne ne le cherche là.

Annexe III

Version de Jean de l'Ours, publié en 1886 par Emmanuel Cosquin, dans son ouvrage : » Contes populaires de Lorraine ».



JEAN DE L'OURS

Il était une fois un bûcheron et une bûcheronne. Un jour que celle-ci allait porter la soupe à son mari, elle se trouva retenue par une branche au milieu du bois. Pendant qu'elle cherchait à se dégager, un ours se jeta sur elle et l'emporta dans son antre. Quelque temps après, la femme, qui était enceinte, accoucha d'un fils moitié ours et moitié homme : on l'appela Jean de l'Ours.

L'ours prit soin de la mère et de l'enfant : il leur apportait tous les jours à manger ; il allait chercher pour eux des pommes et d'autres fruits sauvages et tout ce qu'il pouvait trouver qui fût à leur convenance.

Quand l'enfant eut quatre ans, sa mère lui dit d'essayer de lever la pierre qui fermait la caverne où l'ours les tenait enfermés, mais l'enfant n'était pas encore assez fort. Lorsqu'il eut sept ans, sa mère lui dit : « L'ours n'est pas ton père. Tâche de lever la pierre pour que nous puissions nous enfuir. — Je la lèverai, » répondit l'enfant. Le lendemain matin, pendant que l'ours était parti, il leva en effet la pierre et s'enfuit avec sa mère. Ils arrivèrent à minuit chez le bûcheron ; la mère frappa à la porte. « Ouvre, » cria-t-elle, « c'est moi, ta femme. » Le mari se releva et vint ouvrir : il fut dans une grande surprise de revoir sa femme qu'il croyait morte. Elle lui dit : « Il m'est arrivé une terrible aventure : j'ai été enlevée par un ours. Voici l'enfant que je portais alors. »

On envoya le petit garçon à l'école ; il était très méchant et d'une force extraordinaire : un jour, il donna à l'un de ses cama-

rades un tel coup de poing que tous les écoliers furent lancés à l'autre bout du banc. Le maître d'école lui ayant fait des reproches, Jean le jeta par la fenêtre. Après cet exploit, il fut renvoyé de l'école, et son père lui dit : « Il est temps d'aller faire ton tour d'apprentissage. »

Jean, qui avait alors quinze ans, entra chez un forgeron, mais il faisait de mauvaise besogne : au bout de trois jours, il demanda son compte et se rendit chez un autre forgeron. Il y était depuis trois semaines et commençait à se faire au métier, quand l'idée lui vint de partir. Il entra chez un troisième forgeron ; il y devint très habile, et son maître faisait grand cas de lui.

Un jour, Jean de l'Ours demanda au forgeron du fer pour se forger une canne. « Prends ce qu'il te faut, » lui dit son maître. Jean prit tout le fer qui se trouvait dans la boutique et se fit une canne qui pesait cinq cents livres. « Il me faudrait encore du fer, » dit-il, « pour mettre un anneau à ma canne. — Prends tout ce que tu en trouveras dans la maison, » lui dit son maître ; mais il n'y en avait plus.

Jean de l'Ours dit alors adieu au forgeron et partit avec sa canne. Sur son chemin il rencontra Jean de la Meule qui jouait au palet avec une meule de moulin. « Oh ! oh ! » dit Jean de l'Ours, « tu es plus fort que moi. Veux-tu venir avec moi ? — Volontiers, » répondit Jean de la Meule. Un peu plus loin, ils virent un autre jeune homme qui soutenait une montagne ; il se nommait Appuie-Montagne. « Que fais-tu là ? » lui demanda Jean de l'Ours. — « Je soutiens cette montagne : sans moi elle s'écroulerait. — Voyons, » dit Jean de l'Ours, « ôte-toi un peu. » L'autre ne se fut pas plus tôt retiré, que la montagne s'écroula. « Tu es plus fort que moi, » lui dit Jean de l'Ours. « Veux-tu venir avec moi ? — Je le veux bien. » Arrivés dans un bois, ils rencontrèrent encore un jeune homme qui tordait un chêne pour lier ses fagots : on l'appelait Tord-Chêne. « Camarade, » lui dit Jean de l'Ours, « veux-tu venir avec moi ? — Volontiers, » répondit Tord-Chêne.

Après avoir marché deux jours et deux nuits à travers le bois, les quatre compagnons aperçurent un beau château ; ils y entrèrent, et, ayant trouvé dans une des salles une table magnifiquement servie, ils s'y assirent et mangèrent de bon appétit. Ils tirèrent ensuite au sort à qui resterait au château,

tandis que les autres iraient à la chasse : celui-là devait sonner une cloche pour donner à ses compagnons le signal du dîner.

Jean de la Meule resta le premier pour garder le logis. Il allait tremper la soupe, quand tout à coup il vit entrer un géant. « Que fais-tu ici, drôle ? » lui dit le géant. En même temps, il terrassa Jean de la Meule et partit. Jean de la Meule, tout meurtri, n'eut pas la force de sonner la cloche.

Cependant ses compagnons, trouvant le temps long, revinrent au château. « Qu'est-il donc arrivé ? » demandèrent-ils à Jean de la Meule. — « J'ai été un peu malade ; je crois que c'est la fumée de la cuisine qui m'a incommodé. — N'est-ce que cela ? » dit Jean de l'Ours, « le mal n'est pas grand. »

Le lendemain, ce fut Appuie-Montagne qui resta au château. Au moment où il allait sonner la cloche, le géant parut une seconde fois. « Que fais-tu ici, drôle ? » dit-il à Appuie-Montagne, et en même temps il le renversa par terre. Les autres, n'entendant pas le signal du dîner, se décidèrent à revenir. Arrivés au château, ils demandèrent à Appuie-Montagne pourquoi la soupe n'était pas prête. « C'est que la cuisine me rend malade », répondit-il. — « N'est-ce que cela ? » dit Jean de l'Ours, « le mal n'est pas grand. »

Tord-Chêne resta le jour suivant au château. Le géant arriva comme il allait tremper la soupe. « Que fais-tu ici, drôle ? » dit-il à Tord-Chêne, et, l'ayant terrassé, il s'en alla. Jean de l'Ours, étant revenu avec ses compagnons, dit à Tord-Chêne : « Pourquoi n'as-tu pas sonné ? — C'est, » répondit l'autre, « parce que la fumée m'a fait mal. — N'est-ce que cela ? » dit Jean de l'Ours, « demain ce sera mon tour. »

Le jour suivant, au moment où Jean de l'Ours allait sonner, le géant arriva. « Que fais-tu ici, drôle ? » dit-il au jeune homme, et il allait se jeter sur lui, mais Jean de l'Ours ne lui en laissa pas le temps ; il empoigna sa canne et fendit en deux le géant. Quand ses camarades rentrèrent au château, il leur reprocha de lui avoir caché leur aventure. « Je devrais vous faire mourir, » dit-il, « mais je vous pardonne. »

Jean de l'Ours se mit ensuite à visiter le château. Comme il frappait le plancher avec sa canne, le plancher sonna le creux : il voulut savoir pourquoi, et découvrit un grand trou. Ses compagnons accoururent. On fit descendre d'abord Jean de la Meule

à l'aide d'une corde ; il tenait à la main une clochette. « Quand je sonnerai, » dit-il, « vous me remontrerez. » Pendant qu'on le descendait, il entendit au dessous de lui des hurlements épouvantables ; arrivé à moitié chemin, il cria qu'on le fit remonter, qu'il allait mourir. Appuie-Montagne descendit ensuite ; effrayé, lui aussi, des hurlements qu'il entendait, il sonna bientôt pour qu'on le remontât. Tord-Chêne fit de même.

Jean de l'Ours alors descendit avec sa canne. Il arriva en bas sans avoir rien entendu et vit venir à lui une fée. « Tu n'as donc pas peur du géant ? » lui dit-elle. — « Je l'ai tué, » répondit Jean de l'Ours. — « Tu as bien fait, » dit la fée. « Maintenant tu vois ce château : il y a des diables dans deux chambres, onze dans la première et douze dans la seconde ; dans une autre chambre tu trouveras trois belles princesses qui sont sœurs. » Jean de l'Ours entra dans le château, qui était bien plus beau que celui d'en haut : il y avait de magnifiques jardins, des arbres chargés de fruits dorés, des prairies émaillées de mille fleurs brillantes.

Arrivé à l'une des chambres, Jean de l'Ours frappa deux ou trois fois avec sa canne sur la grille qui la fermait, et la fit voler en mille pièces ; puis il donna un coup de canne à chacun des petits diables et les tua tous. La grille de l'autre chambre était plus solide ; Jean finit pourtant par la briser et tua onze diables. Le douzième lui demandait grâce et le priait de le laisser aller. « Tu mourras comme les autres, » lui dit Jean de l'Ours, et il le tua.

Il entra ensuite dans la chambre des princesses. La plus jeune, qui était aussi la plus belle, lui fit présent d'une petite boule ornée de perles, de diamants et d'émeraudes. Jean de l'Ours revint avec elle à l'endroit où il était descendu, donna le signal et fit remonter la princesse, que Jean de la Meule se hâta de prendre pour lui. Jean de l'Ours alla chercher la seconde princesse, qui lui donna aussi une petite boule ornée de perles, d'émeraudes et de diamants. On la remonta comme la première, et Appuie-Montagne se l'adjugea. Jean de l'Ours retourna près de la troisième princesse ; il en reçut le même cadeau, et la fit remonter comme ses sœurs : Tord-Chêne la prit pour lui. Jean de l'Ours voulut alors remonter lui-même ; mais ses compagnons coupèrent la corde : il retomba et se cassa la jambe. Heureuse-

ment il avait un pot d'onguent que lui avait donné la fée ; il s'en frotta le genou , et il n'y parut plus.

Il était à se demander ce qu'il avait à faire, quand la fée se présenta encore à lui et lui dit : « Si tu veux sortir d'ici , prends ce sentier qui conduit au château d'en haut ; mais ne regarde pas la petite lumière qui sera derrière toi : autrement la lumière s'éteindrait, et tu ne verrais plus ton chemin. »

Jean de l'Ours suivit le conseil de la fée. Parvenu en haut, il vit ses camarades qui faisaient leurs paquets pour partir avec les princesses. « Hors d'ici, coquins ! » cria-t-il, « ou je vous tue. C'est moi qui ai vaincu le géant, je suis le maître ici. » Et il les chassa. Les princesses auraient voulu l'emmener chez le roi leur père, mais il refusa. « Peut-être un jour, » leur dit-il, « passerai-je dans votre pays : alors je viendrai vous voir. » Il mit les trois boules dans sa poche et laissa partir les princesses, qui, une fois de retour chez leur père, ne pensèrent plus à lui.

Jean de l'Ours se remit à voyager et arriva dans le pays du roi, père des trois princesses. Il entra comme compagnon chez un forgeron ; comme il était très habile, la forge fut bientôt en grand renom.

Le roi fit un jour appeler le forgeron et lui dit : « Il faut me faire trois petites boules dont voici le modèle. Je fournirai tout et je te donnerai un million pour ta peine ; mais si dans tel temps les boules ne sont pas prêtes, tu mourras. » Le forgeron raconta la chose à Jean de l'Ours, qui lui répondit qu'il en faisait son affaire.

Cependant le terme approchait, et Jean de l'Ours n'avait pas encore travaillé ; il était à table avec son maître. « Les boules ne seront pas prêtes, » disait le forgeron. — « Maître, allez encore tirer un broc. » Pendant que le forgeron était à la cave, Jean de l'Ours frappa sur l'enclume, puis tira de sa poche les boules que lui avaient données les princesses : la besogne était faite.

Le forgeron courut porter les boules au roi. « Sont-elles bien comme vous les vouliez ? » lui dit-il. — « Elles sont plus belles encore, » répondit le roi. Il fit compter au forgeron le million promis, et alla montrer les boules à ses filles. Celles-ci se dirent l'une à l'autre : « Ce sont les boules que nous avons données au jeune homme qui nous a délivrées. » Elles en avertirent leur

père, qui envoya aussitôt de ses gardes pour aller chercher Jean de l'Ours ; mais il ne voulut pas se déranger. Le roi envoya d'autres gardes, et lui fit dire que, s'il ne venait pas, il le ferait mourir. Alors Jean de l'Ours se décida.

Le roi le salua, et, après force compliments, force remerciements, il lui dit de choisir pour femme celle de ses trois filles qui lui plairait le plus. Jean de l'Ours prit la plus jeune, qui était aussi la plus belle. On fit les noces trois mois durant. Quant aux compagnons de Jean de l'Ours, ils furent brûlés dans un cent de fagots.

ANNEXE IV

La nueit que's minja lo dia / La nuit dévore le jour

Il était une fois, à une époque très ancienne, une époque où les hommes vivaient dans des cabanes de branches et de peau, où les hommes faisaient chanter la montagne en festoyant dans ses grottes, à l'entrée des cavernes... Il y en avait deux, cachés derrière un buisson, face à la montagne, un bâton à la main, attendant qu'une bête sauvage passe. Tout à coup, l'un dit à l'autre :

— Eh !

— Qu'y a-t-il ? lui répondit-il.

— As-tu vu la neige sur la montagne ?

— Oui, je l'ai vue.

...

— Eh !

Qu'y a-t-il

As-tu vu le soleil ?

— Oui, et alors ?

— Il n'ose plus monter au beau milieu du ciel, on dirait qu'il est effrayé !

— Ah, tu crois ?

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— As-tu vu la nuit ?

— Oui, et alors ?

— Elle devient de plus en plus longue et obscure !

— Ah !

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— As-tu vu le jour ?

— Oui, et alors ?

— Il raccourcit de plus en plus !

— Ah !!

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— On dirait que la nuit dévore le jour !

— Ah !!

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— Et si elle dévore le jour entièrement ?

— Eh bien alors nous mourrons !

— Et que faut-il faire ?

Là, à mon avis, il faut aller voir le sorcier.

Ils allèrent voir le sorcier en courant. Bien sûr, lui savait ! Il habitait une grotte un peu à l'écart du village. Ils y arrivèrent ; il régnait là un mélange d'odeurs de corne brûlée et d'onguents sucrés. Un peu effrayés, ils osèrent demander :

— Eh, sorcier !

— Qui y a-t-il ? leur répondit-il d'une voix terrifiante.

— La nuit devient de plus en plus longue !

— Je sais !

— Et le jour de plus en plus court !

— Et alors ?

— On dirait que la nuit dévore le jour !

Sans sortir de sa grotte, le sorcier dit :

— Ce n'est que le début d'une mauvaise période, la période du froid, de l'obscurité, des bêtes sauvages affamées et de la peur.

— Et que faut-il faire ? lui demandèrent les chasseurs.

— Il faut festoyer dans la montagne. Il faut aller chanter et danser à l'entrée de notre grotte autour d'un grand feu, surtout sans le quitter des yeux, jusqu'à ce que la lune soit ronde.

Les deux chasseurs allèrent voir tous les hommes du village pour leur raconter leur histoire. Ils dansèrent et chantèrent autour du feu pendant des nuits et des jours et des jours et des nuits, surtout sans le quitter des yeux, et peu à peu nuit après nuit la lune devint ronde. Mais la nuit affamée continuait son repas et le soleil, maintenant, n'osait même pas passer au-dessus de la montagne. Alors, ils retournèrent voir le sorcier. En arrivant, ils reconnurent ce mélange d'odeurs de corne brûlée et d'onguents sucrés, la grotte en était tout enfumée. Ils se mirent à demander :

— Eh, sorcier !

— Qu’y a-t-il ? leur répondit-il d’une voix terrifiante.

— Nous avons chanté, nous avons dansé jusqu’à ce que la lune soit ronde mais la nuit devient de plus en plus longue.

Le sorcier demanda :

— Est-il parti ?

— Qui devait partir ? lui demandèrent les chasseurs.

— Eh bien, notre cousin, l’homme sauvage de la montagne, « lo pelut * » qui sait marcher sur les jambes de derrière, qui sait ramasser les myrtilles comme on cueille une fleur, qui sait trouver le miel et les sources fraîches et qui s’en va quand il faut partir, répondit-il en colère.

— Oui, broish*, l’ours a disparu, lui dirent les chasseurs, effrayés.

Le sorcier gagna le fond de la grotte et revint avec la peau de l’ours tué l’été passé. Il avait gardé la tête attachée à la peau. Il mit la tête de la bête sur la sienne puis il s’enroula dans la peau de l’ours et dit :

Pour faire revenir le beau temps, il faut faire revenir l’ours car il porte le printemps sur son dos. Il l’emporte quand il s’en va mais quand il revient, le soleil fait pleurer la montagne.

Venez, vêtus ainsi, dans la bouche de la montagne nous allons danser et chanter autour du grand feu, surtout sans le quitter des yeux. Nous allons lui faire croire qu’il y en a un qui est sorti. Ainsi l’ours va revenir et le printemps avec lui.

Et ils chantèrent et dansèrent des nuits et des jours et des jours et des nuits autour du feu, et surtout sans le quitter les yeux, dans la montagne. Cela dura une lune entière...

Puis un jour, celui qui regardait toujours l’horizon cria :

— Je l’ai vu ! je l’ai vu ! Tout chargé de printemps ! Le vent du sud se lève !

C’était vrai, » Lo Mossur « * était revenu avec » la balaguèra « qui, aussitôt, fit pleurer la montagne ; comme » un lop de la neu* » elle chassa la neige jusqu’au sommet. Puis, jour après jour, le soleil se leva plus tôt, s’en alla un peu plus tard et, enhardi parce qu’il n’était plus tout seul, il se mit à monter un peu plus haut dans le ciel. Les arbres, réveillés, commencèrent à se vêtir de vert, puis de fleurs de toutes les couleurs et enfin de fruits sucrés. Les bêtes, petites et grandes, osèrent alors parcourir les forêts et les prairies. Pour les hommes, le beau temps était revenu, le temps de la lumière et de la chaleur, le moment de partir à la chasse parce qu’ils en avaient besoin et justement... regarde...

Il y en a deux, cachés derrière un buisson face à la montagne, un bâton à la main attendant qu’une bête sauvage passe. Tout à coup... écoute... l’un dit à l’autre :

— Eh !

— Qu'y a-t-il ? lui répondit-il.

— As-tu vu la neige sur la montagne ?

— Oui, je l'ai vue.

...

— Eh !

Qu'y a-t-il

As-tu vu le soleil ?

— Oui, et alors ?

— Il n'ose plus monter au beau milieu du ciel, on dirait qu'il est effrayé !

— Ah, tu crois ?

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— As-tu vu la nuit ?

— Oui, et alors ?

— Elle devient de plus en plus longue et obscure !

— Ah !

...

Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— As-tu vu le jour ?

— Oui, et alors ?

— Il raccourcit de plus en plus !

— Ah !!

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— On dirait que la nuit dévore le jour !

— Ah !!

...

— Eh !

— Qu'y a-t-il ?

— Et si elle dévore le jour entièrement ?

— Eh bien alors nous mourrons !

— Et que faut-il faire ?

Ah, là, à mon avis, il faut aller voir le sorcier.

Eh ! Sais-tu comment s'appelle cette fête où il faut s'habiller en son contraire, où il faut chanter et danser autour du grand feu, surtout sans le quitter des yeux, juste pour faire revenir le printemps ?

De nos jours, les gens l'appellent Carnaval.

Et cric et crac le conte est terminé

Et crac et cric le conte est fini.

BIBLIOGRAPHIE

AUBRIT (Jean-Pierre)

1999 *Le conte et la nouvelle*, Armand Collin, coll. « Coursus ».

BELMONT (Nicole)

1999 *La poésie du conte*, Gallimard.

BETTELHEIM (Bruno)

1976 *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont, coll. »Réponses ».

CHEVALIER (Jean) GHEERBRANT (Alain)

2002 *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont, Jupiter.

CHOBAX (Jacqueline)

1993 *Les corps clandestins*, Desclée de Brouwer, coll. »épi ».

CLÉBERT (Jean-Pierre)

1968 *Histoire et guide de la France secrète*, Planète,

COSQUIN (Emmanuel)

1886 *Contes populaires de Lorraine*, Paris, Vieweg.

DENIS (Daniel)

1974 *Le corps enseigné*, Editions Universitaires.

DETREZ (Christine)

2002 *La construction sociale du corps*, Le Seuil, coll. « Points ».

DUHOURCAU (Bernard)

1978 *Guide des Pyrénées mystérieuses*, Les guides noirs. Editions Princesse. Paris.

DURAND (Gilbert)

1997 *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod.

ELIADE (Mircea)

1989 *Mythes, rêves et mystères*, Gallimard, coll. « folio essais ».

FRANCOIS (Frédéric)

1993 *Pratiques de l'oral*, Nathan pédagogie.

FRÉGER (Charles)

2012 *Wilder Mann*, Thames & Hudson.

FREUD (Sigmund)

1988 *Sur le rêve (1901)*, Gallimard, coll. «Connaissance de l'Inconscient ».

GOUGAUD (Henri)

2011 *Contes de bon conseil*, Audiolib, Albin Michel.

GUERIN (Michel)

1995 *La philosophie du geste*, Actes Sud.

HÉRITIER (Françoise)

2008 *Pour une anthropologie symbolique du corps*, CD, Gallimard, Collège de France.

2012 *Le sel de la vie*, Odile Jacob.

HETIER (Renaud)

1999 *Contes et violence*, P.U.F.

IMPELLUSO (Lucia)

2004 *La nature et ses symboles*, Hazan, Paris.

MATEO (Pepito)

1989 *Le conteur et l'imaginaire*, Edisud, coll. «l'espace du conte ».

PENNAC (Daniel)

2007 *Chagrin d'école*, Gallimard, coll. «folio ».

PROPP (Vladimir)

1970 *Morphologie du conte (1928)*, Paris, Le Seuil, coll. «Points ».

SERRES (Michel) 2012 *Petite Poucette*, Ed. Le pommier, coll. Manifestes.

VIGARELLO (Georges)

2004 *Le corps redressé*, Armand Collin.

2005 *L'histoire du corps, volumes I, II, III, Le Seuil.*(ouvrage collectif : avec Alain Corbin et Jean-Jacques Courtine)

VAN GENNEP (Arnold)

1966 *Manuel du folklore français*, Robert Laffont, coll. « Bouquins ».

Résumé :

Si le point de départ de cette étude est un conte fantastique, c'est qu'il fut le fil conducteur de ma carrière, sésame pour rentrer dans bien des classes, révélateur de comportements pour nombre d'enfants.

Il me permit de découvrir combien la place dérisoire accordée à l'imaginaire et au corps de l'enfant à l'école était préjudiciable à ses apprentissages.

Après trente ans d'enseignement, j'ai tenté de mettre des mots sur mes doutes, mais aussi de transmettre un témoignage d'enthousiasme : Conte, n'ayez pas peur, dans cette parole en actes, il y a ce que vous pouvez donner de meilleur à un enfant pour le faire grandir.